



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
ÁREA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

**HABILIDADES ARGUMENTATIVAS DE ALUMNOS DE
PRIMARIA Y SU FORTALECIMIENTO**

T E S I S

Que para obtener el grado de
Doctora en Psicología
presenta:

Mtra. Margarita María Peon Zapata

Directora de tesis: *Dra. Sylvia Rojas Ramírez*

Comité tutorial: *Dra. Feggy Ostrosky Shejet*
Dra. Rebeca Barriga Villanueva
Dra. Frida Díaz Barriga
Dra. Ileana Seda Santana
Dr. Javier Aguilar Villalobos
Dra. Lidia Rodríguez Alfano



**FACULTAD
DE PSICOLOGÍA**

México, D.F., septiembre de 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

<i>Resumen</i> -----	5
<i>Abstract</i> -----	6
CAPÍTULO 1 -----	8
PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA -----	8
1.1 <i>De la argumentación y su importancia</i> -----	9
1.2 <i>Limitaciones en la enseñanza-aprendizaje de la argumentación</i> -----	10
1.3 <i>Estudios sobre la argumentación</i> -----	15
1.4 <i>Objetivos de la investigación</i> -----	17
CAPÍTULO 2 -----	20
MARCO TEÓRICO -----	20
2.1 <i>La argumentación: de la Lógica de Aristóteles a la Teoría Pragmadialéctica</i> -----	21
2.2 <i>Relación entre la Lógica Informal y el Pensamiento Crítico</i> -----	24
2.3 <i>El desarrollo del Pensamiento desde la Perspectiva Sociocultural</i> -----	25
2.4 <i>Relación entre el Pensamiento Crítico y el Habla Exploratoria</i> -----	29
2.5 <i>Complemento a las Reglas del Habla Exploratoria</i> -----	31
2.6 <i>La argumentación como motivador del Pensamiento Crítico</i> -----	33
2.7 <i>Características de la argumentación</i> -----	36
2.7.1 <i>Actos de habla en la argumentación</i> -----	36
2.7.2 <i>Superestructura de la argumentación</i> -----	37
2.7.3 <i>Argumentar y argumento</i> -----	40
2.8 <i>Investigaciones sobre la argumentación en niños de edad escolar</i> -----	40
2.9 <i>Investigaciones sobre la argumentación escrita</i> -----	43
CAPÍTULO 3 -----	46
MÉTODO Y PROCEDIMIENTO -----	46
3.1 <i>Metodología de la investigación</i> -----	47
3.1.1 <i>Planteamiento del problema</i> -----	47
3.1.2 <i>Estrategia metodológica</i> -----	48
3.1.3 <i>Variables</i> -----	51
3.1.4 <i>Escenario</i> -----	51
3.1.5 <i>Muestra</i> -----	52
3.1.5.1 <i>Criterios de inclusión, exclusión y eliminación</i> -----	53

3.1.6 Instrumentos -----	54
3.2 Conducción de la investigación -----	57
3.2.1 Obtención de la muestra para cada estudio y situación-----	57
3.2.2 Aplicación de los instrumentos de pre y posprueba-----	58
3.2.3 Transcripción de las video grabaciones -----	59
3.2.4 Unidad de análisis del habla-----	59
3.2.5 Calificación de los indicadores de la variable dependiente-----	59
3.2.5.1 Número de argumentos -----	59
3.2.5.2 Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos -----	61
3.2.5.3 Uso de nexos -----	63
3.2.5.4 Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos -----	63
3.2.5.5 Tipo de habla utilizada en la interacción con la tríada -----	67
3.2.6 Análisis de los datos -----	68
3.3 Programa de fortalecimiento de habilidades argumentativas-----	69
3.3.1 Módulo I. Reglas del Habla Exploratoria -----	71
3.3.2 Módulo II: Estrategias básicas de comprensión del discurso-----	73
3.3.3 Módulo III: Estrategias básicas de producción del discurso argumentativo-----	79
CAPÍTULO 4-----	87
RESULTADOS-----	87
4.1 ESTUDIO I: Capacidad argumentativa de los alumnos de 5to. de primaria -----	88
4.1.1 Situación “Dilema moral”-----	88
4.1.2 Comparación de la pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones en las tres situaciones-----	94
4.1.3 Comparación de las Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos en los instrumentos de “Toma de decisiones” y “Solución de problemas”-----	96
4.2 ESTUDIO II: Efectos del programa de fortalecimiento. Situación A: “Dilema moral”	98
4.2.1 Análisis cuantitativos de los resultados obtenidos por las tríadas en la situación “Dilema moral”-----	99
4.2.2 Ejemplos de los resultados cualitativos de las respuestas individuales escritas entre la pre y la posprueba en la situación “Dilema moral” -----	105
4.3 ESTUDIO II: Efectos del programa de fortalecimiento. Situación B: “Toma de decisiones”-----	109
4.3.1 Análisis cuantitativos de los resultados obtenidos por las tríadas en la situación “Toma de decisiones”-----	109
4.3.2 Ejemplo de un análisis cualitativo de la interacción de una tríada en la situación “Toma de decisiones”-----	117

4.4	<i>ESTUDIO II: Efectos del programa de fortalecimiento Situación C: “Solución de problemas”</i>	123
4.4.1	<i>Análisis cuantitativos de los resultados obtenidos en la situación “Solución de problemas”</i>	124
4.4.2	<i>Efecto de la capacidad argumentativa en la capacidad para resolver problemas</i>	130
4.4.3	<i>Análisis de la interacción de la situación “Solución de problemas”: transición del habla acumulativa hacia el habla exploratoria, comparación entre grupos</i>	132
4.4.4	<i>Ejemplo de un análisis cualitativo de la interacción de una tríada durante la situación de “Solución de problemas”</i>	135
4.5	<i>ESTUDIO II: Efectos del programa de fortalecimiento. Ejemplos del análisis cualitativo de dos sesiones para una misma tríada</i>	138
4.5.1	<i>Análisis de la sesión 2: Elaboración de las reglas complementarias del habla exploratoria</i>	138
4.5.2	<i>Análisis de la sesión 11: Exploración de textos argumentativos</i>	146
4.5.3	<i>Análisis de la sesión 16: Uso de la estructura argumentativa para evaluar los artículos escritos por los compañeros</i>	147
	CAPÍTULO 5	155
	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	155
5.1	<i>Discusión y conclusiones</i>	156
5.2	<i>Aportaciones de este trabajo de tesis a la investigación básica y aplicada</i>	162
5.3	<i>Implicaciones para el currículo y para las prácticas docentes de los maestros</i>	163
5.4	<i>Limitaciones de la investigación</i>	166
5.5	<i>Alcances de la investigación</i>	167
	BIBLIOGRAFÍA	168
	ANEXOS	176
	ANEXO 1	177
	INSTRUMENTO DE “DILEMA MORAL”	177
	ANEXO 2	184
	INSTRUMENTO DE “TOMA DE DECISIONES”	184
	ANEXO 3	187
	BOLETÍN ESCOLAR: UN EJEMPLAR	187

Resumen

Este trabajo de investigación gira en torno a las habilidades argumentativas de niños en edad escolar, medulares para su desarrollo lingüístico, cognitivo y social en general; y para el desarrollo de su pensamiento crítico y de razonamiento, en particular.

El objetivo principal fue demostrar la tesis de que las capacidades argumentativas de los niños pueden mejorarse. En este caso concreto, a través de un *Programa de fortalecimiento de habilidades argumentativas* para niños de quinto de primaria —considerado como el año clave de la educación básica— que los ayudará a ser conscientes de los mecanismos que les permiten organizar su pensamiento e interactuar de manera sintética, persuasiva y razonada dentro del contexto social que los circunda. En una palabra: que aprendieran a argumentar, discutir y defender sus puntos de vista, de manera crítica, analítica, respetuosa y positiva. Para ello se utilizó una perspectiva socioconstructiva que concibe el desarrollo lingüístico como un entrecruzamiento del desarrollo cognitivo y social del niño. Se propuso establecer un programa que permitiera a los niños crear puentes para vincular las reglas de discusión formal con las del habla exploratoria —fundamental en esta investigación.

El programa constó de dos estudios. En el primero se trabajó con una muestra de 169 niños pertenecientes a seis grupos de quinto año de primaria de dos escuelas oficiales de la ciudad de México. A éstos se les pidió que argumentaran acerca de tres situaciones conflictivas de diferente índole y dificultad. Se encontró que si bien los niños podían expresar y defender sus opiniones, no podían justificarlas con claridad; en general sus argumentos carecían de pertinencia y no eran ni aceptables ni suficientes.

El segundo estudio consistió en la aplicación de un Programa de fortalecimiento (que duró cerca de seis meses) cuyo eje fue el desarrollo tanto de estrategias de interacción en equipo y de habla exploratoria, como de estrategias de comprensión y producción del discurso argumentativo. Se buscó valorar si un programa de esta naturaleza tenía efectos positivos en la capacidad para argumentar de los niños de la muestra y por ende, incidía en su forma de interactuar y manifestar su competencia comunicativa. Para comprobarlo se utilizó un diseño de preprueba-posprueba con dos grupos: el experimental con 59 sujetos y el control con 60 sujetos. Los resultados de los análisis, tanto cuantitativos como cualitativos, permitieron demostrar que el Programa de fortalecimiento ayudó a los niños del grupo experimental a mejorar de manera sustancial su capacidad argumentativa y por tanto, la calidad de la interacción con sus compañeros, reflejadas en una mayor capacidad de razonamiento conjunto, y en una posibilidad mayor para resolver problemas.

A la luz de estos resultados, en primer lugar se llegó a la conclusión de que los programas de este tipo resultan muy importantes y efectivos para ayudar a los niños a descubrir y construir mecanismos y estrategias para argumentar con calidad y eficiencia; además, y derivada de la anterior se infirió que si los maestros no propician y construyen un andamiaje sólido, resulta difícil que los niños desarrollen plenamente su capacidad para reconocer y usar la argumentación de una manera funcional tanto en la escuela como en su vida cotidiana.

PALABRAS CLAVE: argumentación, habla exploratoria, razonamiento, pensamiento crítico.

Abstract

This research paper has been centered in the argumentative skills of children in elementary school. These skills have been found to be essential for linguistic, cognitive and social development in general, and for the development of critical thinking and reasoning, in particular.

The main objective has been to demonstrate the thesis stating that students' argumentative skills can be improved. In this specific case, through the implementation of a *Program for the Reinforcement of Argumentative Skills* for students in the fifth grade, which is considered as the key grade in elementary education. The program aimed to help students become aware of the strategies that allow them to organize their thoughts and interact in a synthetic, persuasive and reasoned way within their surrounding social context. In brief, that they learned to argue, discuss and uphold their points of view in a critical, analytical, respectful and positive way.

A Socioconstructive Approach, that understands linguistic development as the interweaving of the cognitive and social development of the child, was used. The establishment of a program that would allow children to build bridges in order to link formal rules of discussion and exploratory talk, —fundamental for this research— was put forward.

The program was comprised by two studies. The first one was carried out with a sample of 169 students belonging to six fifth grade public school classes in Mexico City. These children were asked to argue on three conflictive situations of different nature and complexity. It was found that even though they were able to express and defend their opinions, they were unable to justify them with clarity; in general their arguments lacked pertinence and were neither acceptable nor sufficient.

The implementation of a Program for the Reinforcement of Argumentative Skills (that lasted almost six months) was the second study. The development of group interaction strategies and exploratory talk, as well as of strategies for the understanding and production of argumentative discourse were its central focus. The aim of the assessment was to find out if a program of this nature would bring positive effects on the argumentative ability of the sample students and therefore have a bearing in their way of interacting and manifesting their communicative competence. In order to prove this, a pretest-posttest design with two groups: an experimental one with 59 students and a control one with 60, was used. Both the qualitative and quantitative results of the analysis demonstrated that the Reinforcement Program helped the students in the experimental group to substantially improve their argumentative capacity and thus, the quality of the interaction with their peers reflected a greater capacity for joint reasoning, and a greater possibility for problem solving.

Based on these results, the first conclusion obtained was that this kind of programs become very important and effective in helping children discover and build mechanisms and strategies to produce arguments with quality and efficiency; besides and derived from this conclusion, it was inferred that if teachers do not bring about and build a strong framework, it becomes difficult for children to fully develop their capacity to recognize and use argumentation in a functional way both in school and daily life.

KEY WORDS: argumentation, exploratory talk, reasoning, critical thinking.

Agradecimientos

A través de mi historia académica he tenido la fortuna de que la Dra. Sylvia Rojas Ramírez, el Dr. Javier Aguilar Villalobos y la Dra. Frida Díaz Barriga fungieran como mis sinodales en la licenciatura, la maestría y el doctorado. Durante estas etapas recibí su generoso consejo profesional, el cual siempre ha sido efectivo para llevar a buen término las investigaciones con las cuales me he comprometido. A ellos muchas gracias.

A la Dra. Rebeca Barriga Villanueva quiero agradecerle su tiempo, su calidad humana, su autenticidad y su compromiso con la investigación, además de su optimismo y buen humor ante las desventuras. Su entrega al estudio del desarrollo lingüístico de los niños ha sido un complemento perfecto para esta investigación.

En el doctorado me encontré a otros profesionales reconocidos, como son la Dra. Feggy Ostrosky Shejet, la Dra. Ileana Seda Santana y la Dra. Lidia Rodríguez Alfano. A ellas mi gratitud por su disposición y por haber ampliado mi visión sobre la investigación. Este trabajo no hubiera sido lo que es sin sus valiosos comentarios.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado en la realización de esta investigación.

A mis compañeros del Laboratorio de Cognición y Comunicación les debo también un agradecimiento por la gran ayuda que me prestaron para transcribir las cintas y lograr la confiabilidad de los instrumentos. En especial quiero agradecer a Silvia Rojas Ávila, a Jesús Rendón, a Daniel Albarrán y a Valentina Jiménez Franco.

Una tesis se perfecciona con la edición; las ideas principales se resaltan, la coordinación entre ideas se hace más legible y los gráficos se detallan. Por la ayuda que recibí en este rubro estoy muy agradecida con Ana Laura Villa Blanco y con Elizabeth Rojas Martínez.

Desde otra mirada, mi amor y gratitud plena a Jorge, mi amigo y mi esposo. Él me impulsó a estudiar el doctorado me guió hacia la perseverancia en los momentos difíciles, y corrigió borrador tras borrador esta tesis.

A Fernanda quien refleja la constancia y entereza para lograr mis metas. A Margarita, quien irradia mi vida de alegría y entusiasmo.

A mi padre y a mis hermanos y hermanas muchas gracias. María Elena, tu lucha me inspira a continuar sin importar cuán duras puedan resultar las batallas.

CAPÍTULO 1

PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

*Los límites de mi lenguaje
significan los límites de mi mundo.
Wittgenstein*

Este Capítulo inicia con una explicación sobre el porqué saber argumentar constituye una habilidad fundamental en el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los alumnos. Después presenta las limitaciones y contradicciones que tienen los Programas de Estudio de Español de Educación Primaria vigentes en México, para abordar la enseñanza-aprendizaje de la argumentación con claridad conceptual y profundidad didáctica. Se mencionan las consecuencias que estas limitaciones y contradicciones han tenido en las habilidades argumentativas de los alumnos medidas a través de pruebas nacionales e internacionales. El capítulo finaliza presentando investigaciones realizadas en Europa y en América Latina que dan luz y sugieren un camino a seguir, dando las bases para poder plantear los objetivos de esta tesis.

1.1 De la argumentación y su importancia

La argumentación es una capacidad discursiva fundamental en el desarrollo social, lingüístico y cognoscitivo del hombre. Por medio de ella podemos repositionarnos frente a otros, frente al mundo y frente a nosotros mismos. La argumentación es necesaria para negociar, construir el conocimiento, razonar y pensar críticamente, persuadir y disponer de más recursos para hacer oír nuestra voz, en un amplio rango de contextos educativos, sociales y laborales.

Tres razones principales hacen de la argumentación un objeto de estudio medular para observar el desarrollo cognoscitivo: la primera, es que la argumentación es fundamental en la interacción social para resolver diferencias de opinión, clarificar nuestras ideas y llegar a acuerdos (van Eemeren, Grootendorst, Jackson y Jacobs, 2000; Habermas, 1984; Kress, 1989). El lenguaje se caracteriza por ser vago, ambiguo e incompleto, características que lo hacen un medio versátil en la comunicación. Si aunamos dichas características al hecho de que la realidad tiene muchas facetas, tenemos como consecuencia que las interacciones comunicativas tienden a generar en los individuos múltiples interpretaciones. Cuando un individuo observa algo, lo hace desde una perspectiva, y sólo coordinando su interpretación con la de otros avanza hacia un conocimiento compartido. Para construir conocimientos compartidos, con los cuales los interlocutores tengan la seguridad de estar hablando de lo mismo, se tienen que negociar los significados a través de la argumentación.

La segunda razón, es que la argumentación está estrechamente vinculada con la construcción del conocimiento, en especial; con la construcción del conocimiento científico. La construcción del conocimiento tiene un sólido fundamento en la argumentación de opiniones opuestas, ya sea que éstas surjan en la interacción social, o en la deliberación con uno mismo. Las opiniones opuestas crean un reto, motivan a coordinar las ideas y a llegar a una conclusión. Gilbert y Mulkay (1984) señalan que los científicos tienden a hacer descripciones muy distintas del mismo fenómeno en diferentes momentos; sus versiones dependen del contexto; pero, en determinado momento, se reflexiona y se argumenta sobre las alternativas para llegar a la explicación más directa, más simple y que integre más elementos de información. Candela (1991^a, 1999) considera que el hacer

ciencia incluye las formas discursivas utilizadas para legitimar el conocimiento, en donde la forma de argumentar juega un papel medular. La ciencia es discusión y reflexión sobre las alternativas explicativas. Desde otra perspectiva, los niños aprenden ciencia, de acuerdo a Candela (1999), cuando además de la experiencia perceptiva, se describe, se explica, se justifica y se argumenta un hecho o evento. El desarrollo de la capacidad argumentativa representa una herramienta valiosa en la preparación para el uso del lenguaje científico.

Por último, la argumentación representa una herramienta muy poderosa para promover el razonamiento colectivo e individual. Como Billig (1987), Kahane (1971), King (1995), Mercer (2000), Rogoff (1990) Vygotsky (1979), Wegerif, Mercer y Dawes (1999) y otros autores han testificado, la clarificación vía la argumentación está emparentada con el pensamiento crítico, con la habilidad de compartir significados, construir y validar el conocimiento, y con esto, facilitar la solución de problemas. Billig (1987) señala que la argumentación representa un mecanismo de pensamiento muy poderoso, ya que permite negar, criticar y justificar los conceptos y los hechos, encontrar sus opuestos, derivar conclusiones y generar una nueva perspectiva. La argumentación, de acuerdo con este autor, permite poner en juego tanto nuestra tendencia a *categorizar* —encontrar similitudes entre dos o más objetos o eventos—, como de nuestra tendencia a *particularizar* —encontrar la especificidad de un objeto o de un evento—, y con esto, imponer una flexibilidad en nuestro aparato cognitivo. La argumentación induce a buscar diversas facetas y contradicciones en un problema, lo que obliga al pensamiento a comprometerse en una actividad de toma de decisiones sobre opiniones rivales y de solución de problemas, lo que aumenta la probabilidad del uso de procesos conscientes, y posibilita reestructurar y ampliar nuestro pensamiento.

1.2 Limitaciones en la enseñanza-aprendizaje de la argumentación

La noción de que la argumentación es posible y aparece mucho más temprano de lo que la mayoría de los profesionales de la educación han asumido, se hace presente en autores de la talla de Vygotsky (citado en Wertsch, 1988, y Vygotsky, 1979). Se considera que la perspectiva vygotskyana influyó de alguna manera para que aumentaran las investigaciones relacionadas con los procesos argumentativos de alumnos de primaria, realizadas en los últimos 15 años, en países anglohablantes, tales como Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Australia.

Para poner algunos ejemplos representativos de estas investigaciones, tenemos a las llevadas a cabo por Andrews (1995), Walton (1989), Dixon y Strata (1986), Medway (1986), Freedman y Pringle (1984) y Clarke (1984), que llevan a concluir que las limitaciones en la capacidad argumentativa de los niños en edad escolar se pueden explicar por las siguientes razones:

- Se le dedica poco tiempo a la argumentación en las escuelas.
- Se ha enmarcado a la argumentación en estructuras muy rígidas del tipo tesis, antítesis y síntesis, privilegiando al ensayo y al debate como forma de presentación. Estas estructuras han probado ser inaccesibles o poco apropiadas para niños de primaria.

- Se desconoce que la estructura de los argumentos depende del contexto en el mundo real.
- Se desconoce la naturaleza dialógica y social de la argumentación, es decir, que es más factible que aparezca en la conversación, cuando dos voces, por lo menos, entran en contacto.
- Se desconoce la tendencia de la argumentación a estar contextualizada y apoyarse en una lógica informal, más que formal.
- No existen materiales suficientes (textos, ejercicios) que puedan servir como modelo para una buena argumentación relevante para los niños de primaria.

Pese a la importancia crucial de la argumentación en la educación básica, en el Sistema Educativo Mexicano en general no hay un manejo pertinente de ella. No se rescata al niño como actor principal en el uso del discurso argumentativo, ni se le hace consciente de las estrategias y mecanismos que le dan forma. Como señala Díaz Barriga (1998), resulta sorprendente que en la retórica curricular se hable en casi todos los niveles educativos y áreas de conocimiento de la necesidad de formar individuos críticos (lo que implica el uso de la argumentación), y que contradictoriamente, casi no existan estudios ni propuestas educativas que aborden este aspecto con claridad conceptual y profundidad didáctica.

Cuando se analizan a fondo los planes y programas de estudio vigentes para el Sistema Educativo Nacional establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se puede concluir que estas razones son válidas también para ellos.

En los libros de texto gratuito y en otros materiales de apoyo, como los libros para el maestro y los ficheros proporcionados por la SEP, a partir del Plan y Programas de Estudio de 1993, los cuales se entregaron gradualmente a las escuelas, se pueden observar cinco deficiencias: a) los textos argumentativos son pocos comparados con la cantidad de textos descriptivos y narrativos, b) los textos argumentativos aparecen de manera asistemática dentro de los libros, lo que impide formarse una idea clara de las características que hacen de una lectura, un texto argumentativo, c) los textos vienen acompañados de actividades muy limitadas para desarrollar el pensamiento crítico: por ejemplo, las actividades de reconocimiento de argumentos y su evaluación están prácticamente ausentes, los conceptos de pertinencia, suficiencia y aceptabilidad no aparecen, d) hay un énfasis en pedir a los niños que opinen, mas no que justifiquen y fundamenten sus opiniones.

Existen otros programas editados por la SEP más recientemente que, a pesar de que no tuvieron una distribución tan amplia como los editados en 1993, dieron un poco más de atención a la enseñanza de la argumentación. Nos referimos a los Programas de Estudio de Español de Educación Primaria, editados por el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALES) en el año 2000. En estos programas, hay un apartado para el uso de la argumentación en los diferentes grados. Aparece dentro del componente de Expresión Oral: “Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas”, en el que se establecen en los diferentes grados:

1er. grado	Discusión temática y organizativa en grupos pequeños: definición del tema o de los problemas a resolver, planteamiento de opiniones y comentarios.
2do. grado y 3er. grado	Discusión temática y organizativa en grupos pequeños, <i>asamblea y debate</i> , definición del tema o de los problemas a resolver y <i>las reglas de participación</i> .
4to. grado, 5to. grado y 6to. grado	Discusión temática y organizativa en grupos pequeños, <i>asamblea y debate</i> : definición y <i>concentración</i> en el tema o en los problemas a resolver, reglas de participación, <i>negociación y toma de acuerdos</i> .

Este apartado es criticable en algunos aspectos, pero sólo se enfocará la atención en tres de ellos. Para empezar, se puede observar que no existe una progresión significativa en las habilidades argumentativas a través de los diferentes grados. Las palabras que aparecen en itálicas son las únicas diferencias en cuanto a las demandas pedagógicas que se les piden a los alumnos en los diferentes grados académicos. No existe realmente una dificultad creciente.

El segundo aspecto criticable es que esta supuesta progresión constituye, en sí misma, un error pedagógico en la enseñanza de la argumentación. Específicamente nos referimos a que aprender a discutir implica conocer y usar las reglas de participación *desde el principio*. Se considera cuestionable que las reglas de participación que son constitutivas de la argumentación aparezcan hasta 2do. grado. Se sabe que la apropiación de estas reglas es difícil, más no su comprensión; por ejemplo, la regla “Escuchen al compañero que está hablando y concéntrense en lo que dice” es fácil de entender, lo difícil es dominarla y ser capaz de continuar con un comentario pertinente, relacionado con lo que el compañero dijo. Esto se consigue sólo después de practicarla en muchas oportunidades, bajo la guía de alguien más experto. Las reglas de participación deben estar presentes desde el inicio, no esperar, como dice el programa, hasta 2do. grado, cuando los alumnos ya se han acostumbrado a seguir exclusivamente su línea de pensamiento sin tomar en cuenta lo que el compañero expresó.

En el mismo sentido, es cuestionable esperar hasta 4to. grado para que los alumnos se *concentren* en el tema o los problemas a resolver, para *negociar y tomar acuerdos*. Como veremos, para que los alumnos se puedan apropiar de la argumentación tienen que involucrarse con alguien más experto dentro una actividad con sentido, tales como situaciones donde hay diferencias de opinión, toma de decisiones o solución de problemas en grupo. Si los alumnos no se *concentran* en la actividad, no *negocian y no toman acuerdos*, se desnuda a la argumentación de algunas características importantes que la definen, por lo tanto, su enseñanza queda trunca.

La tercera crítica es, tal vez, la de mayor envergadura porque permea todo el concepto de discurso argumentativo que se desea fomentar en la escuela básica. Esta crítica surge del concepto de *debate* como forma privilegiada de argumentación. El debate aparece en los Programas de Estudio de Español de Educación Primaria en todos los grados a partir de 2do. grado.

Dentro del estudio contemporáneo de la argumentación (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; Hamblin, 1970; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 1996) se hace una distinción muy clara entre las discusiones orientadas a resolver diferencias de opinión o construir el conocimiento, de aquéllas orientadas a debatir y a ganar. A las primeras se les compara con una metáfora de danza, y a las segundas con una metáfora de guerra. La primera orientación es muy valorada dentro de los ámbitos académicos, la segunda en las cortes de justicia.

El objetivo de la argumentación en la primera, es resolver diferencias de opinión. Para hacerlo los participantes se enfocan en la exploración y se comprometen en una *discusión crítica*, similar a la delineada por la teoría pragmatialéctica (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 1996) o en un *discurso de tipo exploratorio* como lo delinean Edwards y Mercer (1987), Mercer (1995), Dawes, Mercer y Wegerif (2000), las cuales tienen reglas muy claras de interacción¹. Estas reglas implican una disposición hacia la exploración; los procesos que suelen aparecer son el examen y el escrutinio de posiciones alternativas, el hacer propuestas tentativas, el examinar la información que fundamenta las opiniones, el llegar a conclusiones o decidir que el tema no puede ser resuelto por el momento. Esta orientación hacia la discusión crítica implica una actitud positiva hacia la cooperación, es decir, a ser respetuosos, a hacer participar a todos, a escuchar los argumentos de los demás, a compartir la información, a asegurarse de que haya acuerdos. Estas actitudes surgen de una expectativa de modificar las posiciones iniciales a través de un descubrimiento conjunto. Debido a lo anterior, esta orientación está estrechamente vinculada con el desarrollo del pensamiento crítico y con la construcción del conocimiento compartido, los que constituyen objetivos medulares en la formación de los alumnos.

Por el contrario, en la segunda orientación, es ganar. Una situación típica de este tipo de argumentación es de debate. El debate implica que se conozca el tema para poder argumentar, *de hecho implica que se sepa argumentar para poder ganar*. Muchas veces el objetivo de este tipo de argumentación es confundir al antagonista, y no persuadirlo a través de un razonamiento (Dixon y Stratta, 1986). El debate, como actividad focal para el desarrollo del discurso argumentativo es desafortunado, ya que dificulta el camino para el despliegue de una actitud crítica, cooperativa y constructiva tan necesaria en el desarrollo del pensamiento crítico. Además, es una actividad injusta para los niños de primaria, ya que exige que los alumnos debatan sin enseñarles previamente a desarrollar argumentos bien fundamentados, o a tener disposiciones y actitudes adecuadas para la construcción del conocimiento compartido. Es interesante encontrar cómo el currículo nacional inglés reserva las actividades de debate para el octavo nivel, cuando los alumnos tienen 14 años; además no lo toman como una actividad focal, sino vinculada con otras actividades de mayor envergadura, como la exposición o presentación de conferencias.² Cabe ahora preguntarse ¿cuál es la repercusión que han tenido estas carencias y errores pedagógicos en la capacidad argumentativa de los alumnos que cursan, o terminaron, la educación básica?

¹ Ver marco teórico.

² Ver The National Curriculum for England en: www.nc.uk.net

Una primera fuente de información para contestar esta pregunta son los resultados obtenidos por alumnos de 15 años evaluados por el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos OCDE/PISA (2000), proyecto auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cual evalúa el nivel de desempeño dentro de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. En comprensión de lectura México obtuvo el penúltimo lugar. Al analizar los resultados se encontró que aproximadamente el 20% de las lecturas pertenecen al género argumentativo, y es precisamente en ellas que nuestros estudiantes tuvieron los resultados más pobres. Otro dato surgido en esta prueba, es que nuestros alumnos fueron capaces de resolver problemas matemáticos, pero no pudieron justificar porqué los resolvieron en la forma en que lo hicieron³— el justificar implica el uso del discurso argumentativo—.

En el año 2003, la prueba de PISA fue aplicada nuevamente a 40,000 estudiantes de 31 entidades del País (Taniguchi, 2003). En esta ocasión se evaluaron 28 países de los 30 miembros de la OCDE y 15 Países no miembros. En esta evaluación, México ocupó el lugar 34 en comprensión lectora. Aunque los análisis finos de estos resultados todavía no se han hecho públicos, se puede decir que los resultados preliminares en comprensión lectora son similares a los obtenidos en 2000 y siguen siendo deficientes.

Por otro lado, se ha tenido la oportunidad de trabajar en el proyecto de Estándares Nacionales desde su creación en 1997. Este proyecto ha evaluado, año tras año, las capacidades lectoras de alumnos de toda la República, en todos los grados de la educación básica. Se ha encontrado que los reactivos originados en textos argumentativos, son extremadamente difíciles para alumnos a quienes se les aplicaron —alumnos de 5to. de primaria a 3ro. de secundaria—, y los reactivos que implican una evaluación crítica de los textos resultan tan difíciles que tienen un efecto de piso, por lo que, en muchos casos, estos reactivos se tienen que rechazar por resultar muy poco discriminativos para la población mexicana, a pesar de que técnicamente están perfectamente bien elaborados.

Para tener una idea exacta de cuáles fueron las habilidades lectoras relacionadas con la argumentación que se evaluaron en las pruebas de PISA, y en las Pruebas de Estándares Nacionales y resultaron difíciles para los alumnos, se mencionan a continuación:

- Reconocer un argumento y un contra-argumento.
- Interpretar, cuestionar y evaluar un mensaje para construir la propia opinión.
- Justificar la opinión acerca de un tema planteado en el texto.
- Valorar los argumentos de un texto comparándolos con los conocimientos y los valores propios.
- Evaluar la veracidad de los datos presentados, dando una opinión justificada.
- Construir la opinión o las conclusiones implícitas que se pueden establecer después de leer un texto argumentativo.

³ Lic. Francisco Martínez, Exdirector Adjunto del Instituto Nacional para la Evaluación para la Educación (Conferencia magistral de la reunión de CONAFE, realizada en Mérida, Yuc., el 7 de diciembre de 2002) .

1.3 Estudios sobre la argumentación

Hasta donde se ha indagado, la literatura sobre argumentación es muy vasta en países de habla inglesa, sobre todo la que presenta investigaciones con estudiantes universitarios. Las investigaciones sobre argumentación con estudiantes hispano hablantes son escasas (véase Barriga Villanueva, 1998; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000) y las que hay suelen investigar a poblaciones de adolescentes que asisten a 7mo. grado y grados superiores (Núñez Lagos, 1999; Perelman, 2001; Serrano de Moreno, 2001; Rubio y Arias, 2002).

Entre las investigaciones con niños mexicanos, sobresalen las de Candela (1990, 1995 y 1997). Candela investiga las funciones comunicativas que cumplen los argumentos dentro de un contexto de habla y su organización social durante la participación de los alumnos en clases de ciencias. También le interesa analizar las orientaciones docentes que promueven la argumentación de los educandos. Para Candela (1999), la argumentación que surge en la relación dialéctica entre conflicto y consenso, tiene un interés muy alto en el ámbito educativo. Esta autora, quien también trabajó con alumnos de 5to. de primaria, ha mostrado que la argumentación se promueve en un contexto cooperativo, cuando se intercambian puntos de vista y se examinan las versiones de los diferentes participantes, en una tarea orientada a llegar a consensos para construir el conocimiento en el aula.

Relacionados con la argumentación que se da en la interacción dentro del aula se encuentran los hallazgos de Andrews, Clarke y Costelo (1993), quienes en una serie de proyectos realizados en Inglaterra vinculados con la enseñanza y aprendizaje de la argumentación en alumnos de 5 a 16 años, encontraron que uno de los factores que está más estrechamente conectado con el desarrollo de la argumentación es la manera en que se conduce la forma de hablar en el salón del clase. Dixon y Stratta (1986) señalan que la argumentación es más fácil si es dialógica que si es escrita; estos autores encontraron que ciertas formas de diálogo ayudan a los estudiantes a desarrollar una línea argumentativa, mucho antes de que sean capaces de sostenerlo en el mismo nivel en forma escrita.

La investigación de las interacciones discursivas en los ambientes educativos ha llegado a conclusiones muy interesantes. Entre éstas se sostiene que cuando los alumnos se comprometen en una experiencia de aprendizaje, los estudiantes deben involucrarse en la exploración, análisis, síntesis y evaluación del conocimiento (Jadallah, 2000), lo que implica el uso de la argumentación. Sin embargo, como dice Maybin (1994), los alumnos no se comprometen automáticamente en discusiones críticas, aquellas que implican la valoración de la información y de los argumentos expresados por los compañeros, a menos que reciban guía en la forma de cómo utilizar este tipo de discurso de manera efectiva.

Un concepto estrechamente vinculado con las interacciones discursivas dentro del salón de clase es el concepto de "*habla exploratoria*" desarrollado por Mercer (1995), Wegerif y Mercer, (1996) y Wegerif y Scrimshaw (1997) en Inglaterra. Estos autores clasifican diferentes tipos de habla que se dan cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos para resolver problemas. Los tipos de habla que estos autores han identificado son: habla disputativa, acumulativa y exploratoria. *El habla disputativa* se caracteriza por el desacuerdo entre los participantes, las decisiones se toman de manera individual y se expresan con aserciones cortas y contra-aserciones. *El habla acumulativa* se caracteriza

por la suma de las opiniones y las ideas que se exponen no se argumentan, los miembros del grupo proponen opiniones sin justificarlas, y cada participante intenta complacer al resto del grupo o, por lo menos, evitar confrontaciones. *El habla exploratoria* se caracteriza por un compromiso crítico, pero constructivo, de todos los participantes; las opiniones se expresan y valoran de manera conjunta, y estas consideraciones pueden ser confrontadas, siempre y cuando haya una justificación y se ofrezcan nuevas alternativas. Los autores mencionados, han mostrado que cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos no tienden a utilizar el habla exploratoria, pero pueden ser entrenados de manera exitosa a hacerlo.

En México, en el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC), de la Facultad de Psicología de la UNAM, dirigido por la Dra. Sylvia Rojas-Drummond, se han replicado los resultados obtenidos por los investigadores británicos antes mencionados y han mostrado que antes de un programa de fortalecimiento los alumnos prácticamente no utilizan el habla exploratoria. En contraste, al final del programa aparece una tendencia alta para hacer uso de ella, lo que repercute positivamente en la probabilidad de que los alumnos resuelvan problemas de manera conjunta (Rojas-Drummond, Fernández y Vélez, 2000; Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez y Mendoza, 2003).

En la amplia investigación que se ha llevado en el LCC, surgió un estudio que hace evidente la vinculación del habla exploratoria con la argumentación. Esta investigación realizada por Peon y Rojas-Drummond (2003), revela que un entrenamiento en habla exploratoria tiene, entre otros efectos, el de incrementar la cantidad y calidad de argumentos que expresan grupos de tres alumnos cuando, de manera conjunta, se involucran en la solución de un problema. Esta investigación hizo evidente, que en un inicio, los alumnos tienen dificultades para expresar un punto de vista de forma clara, frecuentemente sus aseveraciones son ambiguas o vagas y, por lo general, no van apoyadas por alguna justificación. Otros problemas que presentan los alumnos son: a) tienden a seguir una línea de pensamiento individual, no escuchan ni suelen responder a los puntos de vista de otros, b) les es difícil sostener una discusión, c) se les dificulta sintetizar el progreso de ella. En cuanto a lo que interacción se refiere, cuando argumentan tienden a encarrilarse en un habla disputativa, y en otras ocasiones, en un habla acumulativa, pero muy pocas veces se involucran en un habla exploratoria. Esto se refleja en conductas agresivas o de aceptación incondicional, pero no reflexiva hacia las ideas expresadas por los compañeros.

Peon y Rojas (2003) mostraron que después de un programa de fortalecimiento en habla exploratoria, los alumnos mejoraron su capacidad para discutir de manera conjunta, y con esto, aumentaron la cantidad de argumentos explícitos que expresaron, lo que repercutió de manera positiva y significativa en su capacidad para resolver problemas.

A pesar de que el entrenamiento en habla exploratoria implementado por el LCC mejora la capacidad argumentativa, todavía hay mucho camino por recorrer. Por un lado, las investigaciones en el LCC han evaluado la capacidad argumentativa en una sola situación comunicativa —representada por la capacidad de los alumnos cuando resuelven problemas de tipo lógico perceptivo—. Por otro lado, la argumentación ha sido un efecto positivo del entrenamiento en habla exploratoria, pero no directamente fortalecido. Se considera que los resultados con niños de primaria pueden ser mucho más ricos a los ya encontrados si,

además de las reglas básicas de habla exploratoria, se fortalecen directamente habilidades muy vinculadas con la argumentación. Explorar esta hipótesis fue precisamente uno de los objetivos de la presente investigación.

Tres son las razones fundamentales que motivaron el interés por investigar las capacidades argumentativas de los alumnos de educación básica y su posible fortalecimiento en la escuela primaria: la primera es el potencial tan alto que tiene la argumentación en el desarrollo lingüístico, en la construcción conjunta del conocimiento, en el razonamiento y en el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos. La segunda, los resultados tan deficientes que los alumnos tienen en su uso. Tercera, la investigación tan escasa que hay al respecto lo que justifica la necesidad de desarrollar investigación básica y aplicada en este rubro. La investigación que se realiza en este trabajo de tesis permite obtener un panorama amplio de los alcances y limitaciones que tienen los alumnos mexicanos de 10 y 11 años de edad para argumentar. Un conocimiento de este tipo facilita promover la capacidad argumentativa tan valorada en el mundo social y académico.

1.4 Objetivos de la investigación

La presente investigación tuvo dos objetivos principales: el primero fue describir el nivel de desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos de 5to. de primaria, cuando se enfrentan a tres situaciones diferentes.

El segundo objetivo fue evaluar si un programa que fortalece directamente estrategias de interacción para el trabajo en equipo y reglas de uso del habla exploratoria, estrategias de comprensión del discurso y estrategias de producción del discurso argumentativo, tiene un efecto positivo en la capacidad para argumentar de los alumnos de 5to. de primaria. De ser así, demostrar que la capacidad argumentativa puede mejorarse en un periodo corto de tiempo incluido dentro de un ciclo escolar.

Hipótesis

Las hipótesis que sustentaron este trabajo de tesis fueron tres. La primera fue que las habilidades mentales superiores, de las cuales la argumentación forma parte, se desarrollan a través de la interacción humana mientras se realizan actividades con sentido, importantes social y culturalmente (Edwards y Mercer, 1988; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991). Entonces, si se impartía un programa de fortalecimiento, el cual incluyera actividades con sentido directamente vinculadas con la argumentación, mediadas por un experto a través del lenguaje, se podría esperar que tuvieran un efecto positivo y medible a través de indicadores pertinentes de la capacidad argumentativa.

La segunda hipótesis fue que los alumnos reconstruyen y se apropian de las funciones regulatorias que ocurren socialmente mientras se realiza una actividad con sentido (Rogoff, 1990; Wertsch, 1991). Entonces, si los facilitadores enfatizaban un entrenamiento informado, en donde ellos mismos usaran las reglas de habla exploratoria y utilizaran criterios de valoración para retroalimentar a los alumnos, además de ampliar el significado y la utilidad de estas actividades a lo largo de las sesiones, se podría esperar que al final del programa los alumnos también utilizaran un discurso similar mientras interactuaban con sus compañeros.

La tercera hipótesis se fundamentó en la tesis de Vygotsky (1991, p.36) quien señala: “*Todo lo que es interno en las funciones mentales superiores fue una vez externo*”. Entonces la argumentación, estrechamente vinculada con el razonamiento dialógico, realizada en una práctica situada socialmente entre los compañeros y el facilitador, se debería ir internalizando paulatinamente como una función mental superior (Wegerif, Mercer y Dawes, 1999). La predicción que se hizo a partir de esta perspectiva sugiere que la enseñanza de la argumentación tiene su primer impacto en el razonamiento en grupo y después en el razonamiento individual.

Estas hipótesis teóricas permitieron elaborar una hipótesis de trabajo concreta que podría comprobarse. Ésta fue: alumnos de 5to. de primaria que participen en un programa que incluya estrategias de interacción para el trabajo en equipo e inducción del habla exploratoria, estrategias de comprensión del discurso y estrategias de producción del discurso argumentativo, tendrán una mayor capacidad para argumentar en comparación con los alumnos que no participen en dicho programa. La capacidad argumentativa se observará mediante los siguientes indicadores:

Los alumnos

- expresarán más argumentos.
- sus argumentos serán más explícitos, claros y precisos, lo cual implica una mejor organización de sus opiniones y justificaciones dentro de una estructura argumentativa, haciendo uso de nexos.
- sus argumentos serán más pertinentes, suficientes y aceptables.⁴
- podrán resolver un mayor número de problemas de manera grupal e individual.
- cuando tomen decisiones o resuelvan problemas de manera grupal, tenderán a usar el habla exploratoria, dejando del lado tipos de habla que no implican el uso de la argumentación dialógica, como es el habla disputativa o la acumulativa.

Preguntas de investigación

Para poder describir la capacidad argumentativa de los alumnos que cursan normalmente el 5to. de primaria y llevan los programas regulares de la SEP, se necesita dar respuesta a varias preguntas puntuales, tales como:

- ¿Qué tipo de argumentación emplean?
- ¿Qué elementos de la estructura de los argumentos incluyen los alumnos?
- ¿Qué tan pertinentes, suficientes y aceptables son sus justificaciones?
- Si la situación cambia, ¿también lo hace su capacidad para argumentar?
- Si hay cambios, ¿en qué consisten?

⁴ Estos términos se definen ampliamente en el capítulo “Metodología de la investigación”.

Para evaluar la eficacia del programa de fortalecimiento se tienen que dar respuestas a las siguientes preguntas.

- ¿Qué diferencias se dan en las formas de argumentar entre niños de 10 y 11 años de dos primarias: una en donde se ha aplicado un programa que promueve: a) el trabajo en equipo y el habla exploratoria, b) la comprensión del discurso y c) la producción del discurso argumentativo, y otra en donde no se ha aplicado dicho programa?
- ¿Se logran cambios estadísticamente significativos en la capacidad argumentativa de los alumnos que reciben un Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas comparada con un grupo de alumnos que no lo recibe? Si hay cambios, ¿cuáles son?
- ¿Cambia la interacción de los alumnos después del programa de intervención? Si hay cambios, ¿cuáles son?
- Si hay cambios, ¿aparecen por igual en todas las situaciones?
- Si hay cambios, ¿tienen algún efecto en el razonamiento grupal e individual de los alumnos, por ejemplo, en la capacidad para resolver problemas?

Hasta aquí se ha planteado la importancia que tiene la argumentación en el desarrollo cognitivo, lingüístico y social del niño, los antecedentes que existen al respecto, las deficiencias en su enseñanza y sus repercusiones. Estos hechos permitieron establecer dos objetivos de esta tesis y lo que se pretende lograr con ellos.

En el Capítulo 2 se desarrolla el marco teórico que da sustento a esta tesis. En el capítulo 3 se presenta la metodología usada en la investigación y se detalla con todo cuidado la manera en que se llevó a cabo cada etapa. Al final de este capítulo se describe, sesión por sesión, el Programa de fortalecimiento de habilidades argumentativas.

En el Capítulo 4 se muestran los resultados cuantitativos obtenidos en los dos estudios que fueron necesarios realizar para dar respuesta a las preguntas de investigación. En el Estudio 2, los análisis cuantitativos vienen acompañados de otros análisis cualitativos que dan una descripción oportuna de las respuestas o de la interacción de los alumnos.

En el último capítulo se presenta la discusión de los estudios mencionados y las principales conclusiones a las que se llegaron. En este capítulo se entran los propósitos que se perseguían en cada estudio, así como los fundamentos teóricos sobre los cuáles se cimentaron.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

El propósito del Capítulo 2 es conducir al lector a través de la historia de la argumentación hasta el punto en que se su conceptualización se retoma para fortalecer las habilidades emergentes de los alumnos de primaria. Se explica el vínculo que existe entre la argumentación y el pensamiento crítico, así como la relevancia de la Perspectiva Sociocultural en el fortalecimiento de ambas habilidades. En este Capítulo se pone especial cuidado en definir y caracterizar lo que en esta tesis se entiende por argumentar y por argumento. Por último, se introducen investigaciones de otros autores que dan apoyo teórico al Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas, además de construir el basamento en que se fundamentarán las conclusiones.

2.1 La argumentación: de la Lógica de Aristóteles a la Teoría Pragmadialéctica

Desde la antigüedad se ha vinculado a la argumentación con el pensamiento. Aristóteles trataba a la argumentación como un medio para exponer el error en los pensamientos y moldear el discurso según un ideal racional. La lógica de este gran pensador identificaba las formas de los argumentos que podían contener desde aserciones aceptadas como verdaderas, a otras aserciones cuya veracidad estaba por determinarse, como sería el silogismo categórico (ej.: Todos los hombres son mortales, Platón es hombre, por lo tanto, Platón es mortal).

Desde la lógica de Aristóteles (traducción, 1928) el estudio de la argumentación siguió la tradición del análisis de la forma e inferencia argumentativa independientemente de su contenido. El desarrollo de la lógica simbólica es una respuesta directa a la preocupación por representar formalmente la estructura inferencial de argumentos aparentemente aceptables o inaceptables. Para lograr esta estructura formal se realiza un proceso de abstracción, en el cual el argumento se desvincula del contexto en que ocurre y se independiza de los participantes involucrados con el fin de presentar al argumento en una forma estandarizada. Con este mecanismo se realzan las expresiones que tienen un especial significado para los analistas lógicos como son, principalmente, los aspectos *sintácticos* y *semánticos*. Después, estas expresiones se traducen a constantes lógicas, las cuales son interpretadas como ejemplos de formas argumentativas. Con esta traducción, los analistas; en vez de estudiar a la argumentación como ocurre en el discurso cotidiano, se concentran en abstraer premisas formalmente estructuradas. En esta traducción se pierde muchísima información contextual y pragmática importante en los procesos comunicativos. Esta pérdida limita el estudio del discurso argumentativo de todos los días.

Michael Scriven (1976) enfatizó que los costos de la traducción de la argumentación cotidiana a esquemas de la lógica formal superan en mucho sus beneficios. Este autor consideró que las prácticas utilizadas implicadas en la traducción son cuestionables y suelen distorsionar el significado de los textos. Otro problema de la lógica formal es la dificultad para manejar las premisas implícitas, lo cual es la norma, más que la excepción, dentro del discurso argumentativo.

La lógica informal surgió como un movimiento para estudiar la argumentación sin tener que hacer una traducción formal, además de tomar en cuenta información que se expresa de manera implícita, como es la información que se toma directamente del contexto y de otros aspectos pragmáticos del discurso situado. Su foco de atención es la argumentación no técnica que se realiza en el discurso cotidiano, es decir, la argumentación que se da en actividades con sentido, expresada en lenguajes naturales y que es inherentemente *social, dialéctica y pragmática*.

La argumentación es social en dos sentidos: primero, porque surge de una práctica frente a frente en donde los miembros de un grupo identifican desacuerdos y tratan de hacer aceptar sus puntos de vista o negocian para llegar a un acuerdo. Además, es social porque la argumentación se realiza dentro de una comunidad, donde generalmente se comparte un bagaje cultural, histórico e institucional, así como también se comparten significados, valores, problemas o controversias.

La argumentación es dialéctica porque es parte de un intercambio entre participantes que interactúan, en donde un protagonista plantea una posición y el antagonista refuta dicha posición.

Por último, es pragmática porque sus significados están en función de un contexto propositivo, es decir, los argumentos no se pueden entender si no se toman en cuenta las intenciones del interlocutor, las reglas contextuales de interacción y el conocimiento compartido; información que generalmente está implícita y no se puede representar en la lógica formal.

Aunque el término de lógica informal suena radical, de hecho, no es incompatible con la lógica formal, simplemente implica una aproximación distinta para interpretar y evaluar los argumentos.

Un autor que marcó el cambio hacia una lógica informal fue Toulmin (1958). Este autor enfatizó que las normas para la evaluación de los argumentos no son universales —como lo propone la lógica formal— sino que varían de un campo de argumentación a otro. Este autor presentó un modelo que organiza los elementos dentro de la argumentación, el cual facilita localizar los problemas que pueden existir en cada elemento. El modelo de Toulmin (1958) difiere de la descripción clásica en que no se concentra en las relaciones formales entre las partes de un argumento, sino en las relaciones funcionales. Su obra sirve de base al movimiento de la lógica informal que da cuenta de la argumentación cotidiana, en ella los argumentos formalmente no válidos son, a menudo, bastante razonables para tomar decisiones prácticas.

Otro punto decisivo en el estudio contemporáneo de la argumentación fue *La Nueva Retórica* de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958). Estos autores situaron a la argumentación en un contexto real de controversia. Su interés era determinar la forma en que puntos de vista contrarios llegan a reconciliarse mediante el uso del lenguaje. El foco de estudio se orientó hacia las reglas de interacción apartándose de la lógica formal. Estos autores marcaron la distinción entre las discusiones orientadas hacia la construcción de la verdad, de los debates orientados a ganar.

Una aportación valiosa fue la de Hamblin (1970). Este investigador se centró en las reglas que regulan los movimientos de la interacción, más que en las formas lógicas. Este autor considera que estas reglas constituyen el mecanismo generativo de la argumentación. La teoría de este autor señala que la argumentación es un proceso dialéctico organizado en torno de los esfuerzos de los contrincantes por convencer al otro de sus respectivos puntos de vista. Su principal contribución fue un análisis formal del diálogo que sienta precedentes útiles en muchas teorías actuales de la argumentación, como la Teoría Pragmadialéctica, la cual constituye una perspectiva contemporánea dominante.

La Teoría Pragmadialéctica fue desarrollada, en gran medida, por van Eemeren y Grootendorst (1984; 1992) y Walton, (1989). Esta teoría toma en cuenta, entre otras muchas aportaciones, las contribuciones de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), de Toulmin (1958), y de Hamblin (1970) delineadas anteriormente. La Teoría Pragmadialéctica analiza el discurso argumentativo en términos de procedimientos de discusión, no en términos de forma y contenido. Esta teoría señala que la argumentación surge cuando se enfrenta una diferencia de opinión y se hace necesario resolverla por medio de la exploración de justificaciones relativas a los puntos de vista en competencia. La argumentación siempre se da en contexto de otras actividades de interacción, dentro de un discurso más amplio que le da sentido y nos dice qué es lo que está en juego. La principal contribución de estos autores ha sido explicitar una serie de reglas que están presentes en las discusiones críticas, y que están asociadas a las actitudes (disposición) y destrezas argumentativas de los participantes. Estas reglas se escriben a continuación, porque se pretende establecer algunos puntos de coincidencia existentes entre estas reglas y el concepto de *habla exploratoria* de Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1995), concepto que está presente durante todo el programa de fortalecimiento incluido en esta tesis. Las reglas de discusión crítica delineadas por van Eemeren y Grootendorst (1992; pp. 208-209) aparecen en la Tabla 2.1

Tabla 2.1 *Reglas para la discusión crítica*
(van Eemeren y Grootendorst, 1992)

-
- Se debe permitir a los participantes presentar sus puntos de vista y expresar sus dudas acerca de lo expuesto por otros.
 - Si un participante da un punto de vista está obligado a defenderlo si se lo piden.
 - Un participante puede atacar o defender un punto de vista solamente con argumentos que estén vinculados al punto de vista original.
 - Los participantes deben utilizar argumentos que sean válidos lógicamente o capaces de ser validados.
 - Los participantes deben usar formulaciones claras y evitar aquellas que sean ambiguas, e interpretar las formulaciones de otros tan cuidadosamente como les sea posible.
 - Los elementos implícitos dentro de la argumentación deben ser también examinados de manera crítica.
 - El protagonista no debe presentar una aseveración como compartida cuando en realidad no lo es, mientras que el antagonista no debe negar una aseveración como compartida cuando en realidad sí lo es.
 - Se debe acordar un método para juzgar la validez de un argumento que no es común a los puntos de partida.
-

Un aspecto que hace que estas reglas tengan una importancia medular, es que cada una de ellas constituye un estándar distinto o norma que permite evaluar la discusión crítica. De acuerdo con la Teoría Pragmadialéctica los movimientos incorrectos que no estén de acuerdo con las reglas, y los actos de habla que perjudiquen o frustren los esfuerzos para resolver las diferencias de opinión, originan las falacias. Esto es cierto, siempre y cuando el discurso esté orientado a resolver una diferencia de opinión.

2.2 Relación entre la Lógica Informal y el Pensamiento Crítico

En la década de los setentas los estudiantes, especialmente de las universidades de Estados Unidos y Canadá, empezaron a exigir cursos que fueran relevantes para la comprensión y evaluación del razonamiento de todos los días; cursos que permitieran analizar la argumentación que aparece en artículos sobre pobreza, contaminación, sexo, guerras y otros problemas que enfrenta normalmente la población. De acuerdo a Kahane (1971) la lógica informal brindaba un buen método para analizar y evaluar la argumentación situada, tomando en cuenta el contexto y a los participantes, y no se limitaba, como la lógica formal, a aspectos sintácticos y semánticos.

Para satisfacer la demanda de los estudiantes se introdujeron, entonces, una serie de textos orientados a fomentar el pensamiento crítico que compartían dos aspectos fundamentales: trataban de fortalecer los procesos de pensamiento a través del análisis y la crítica de los argumentos; utilizaban métodos estrechamente vinculados con la lógica informal para analizar y evaluar los argumentos.

Desde entonces, existe una tendencia bastante acentuada a equiparar la lógica informal con el pensamiento crítico. Sin embargo, cabe aclarar que si bien el análisis y la evaluación de los argumentos y del discurso argumentativo es una tarea central para ambos, el pensamiento crítico tiene un alcance más amplio, ya que aparte de esta tarea considera el fortalecimiento de disposiciones, actitudes, y de otras habilidades necesarias para desarrollar una mente abierta, crítica y reflexiva (King, 1995; Pithers y Soden, 2000), tales como la de integrar y evaluar la información en general, sacar implicaciones, hacer preguntas relevantes, tener la capacidad de tomar diferentes perspectivas, etc.

Khun (1991) ha proporcionando evidencia de que ninguna de estas habilidades son de uso general, ni siquiera en estudiantes universitarios de Estados Unidos. La experiencia en escuelas primarias mexicanas —por ejemplo, las evaluaciones que ha realizado la SEP desde 1998 en Estándares Nacionales de Español— han permitido observar que existen carencias muy marcadas de los estudiantes en lo que a habilidades de pensamiento crítico se refiere. Se considera que lo anterior se debe a tres problemas fundamentales; no se ha hecho un esfuerzo real para incluirlo en los programas regulares de estudio; en los casos en que se ha hecho, ha sido introduciendo textos argumentativos de manera asistemática, acompañados de una actividad que fomenta poco o nada el pensamiento crítico; y, por último, los maestros carecen de una formación en pensamiento crítico, por lo tanto ellos mismos tienen dificultades en esta área.

2.3 El desarrollo del Pensamiento desde la Perspectiva Sociocultural

El pensamiento crítico está constituido por una serie de funciones mentales complejas como son la capacidad para compartir y construir el conocimiento, apropiarse de las prácticas culturales, planear, analizar y sintetizar la información, razonar, autorregular los procesos mentales, supervisar la acción, etc. Siendo tan importantes estas funciones cabe preguntar ¿cómo se desarrollan? ¿qué mecanismos facilitan o impiden su desarrollo? el propósito de esta sección es dar una explicación del desarrollo de las funciones mentales desde la Perspectiva Sociocultural, la cual enmarca este trabajo de investigación.

La Perspectiva Sociocultural considera que el desarrollo es el fruto de un complejo e intrincado proceso de construcción, modificación y reorganización de los procesos cognoscitivos y de los esquemas de interpretación de la realidad, procesos que surgen gracias a la interacción entre las personas con los entornos en los que viven, incluyendo las prácticas sociales y culturales. Los enfoques y modelos que toman en cuenta el contexto social, como el que aquí se presenta, tienen actualmente una aceptación creciente en la explicación de los procesos psicológicos (Coll, 2001).

La Perspectiva Sociocultural tiene un punto de apoyo fundamental en el trabajo de Vygotsky (1962, 1979). Uno de los presupuestos básicos de su teoría es que todas las funciones mentales complejas aparecen primero en el plano interpsicológico y posteriormente, después de la interacción con alguien más experto, aparecen en el plano intrapsicológico. Este autor nos heredó el valioso concepto de *zona de desarrollo próximo* que ha motivado muchas investigaciones. La zona de desarrollo próximo se refiere a la diferencia que existe entre el desarrollo actual de un niño; determinado por su capacidad de solucionar problemas de manera independiente, y su desarrollo potencial; determinado por su capacidad de resolver problemas con la guía o la colaboración de un compañero más capaz. Con este concepto Vygotsky dio la pauta de cómo los conocimientos, habilidades y estrategias que inicialmente están circunscritos a una actividad externa, se reconstruyen y comienzan a aparecer internamente. Desafortunadamente, la teoría de este autor es incompleta y presenta vacíos importantes que impiden explicar la forma en que el conocimiento presente en el mundo externo, se convierte en representaciones y habilidades en la mente interna individual.

De acuerdo a la Perspectiva Sociocultural ampliada por otros investigadores (Rogoff, 1990; Wertsch, 1991), cuando los novatos colaboran como aprendices en actividades comunitarias, los niños se involucran activamente en prácticas culturales, en las cuales los adultos comienzan modelando y guiando a los alumnos a regular su ejecución, mientras crean andamiajes temporales que proveen puentes a partir de lo que los niños conocen hasta lo que se desea que sepan, y apoyan a los pequeños en sus habilidades emergentes (Brown y Reeve, 1987, Wood, Bruner y Ross, 1976). Conforme los niños se vuelven más competentes e independientes en dominios particulares, ellos reconstruyen y se apropian de las funciones regulatorias que ocurrieron socialmente. El progreso hacia la competencia es el resultado de un interjuego complejo entre los factores sociales y el proceso de desarrollo y construcción de cada niño. La cognición es situada, es parte y producto de la actividad del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza.

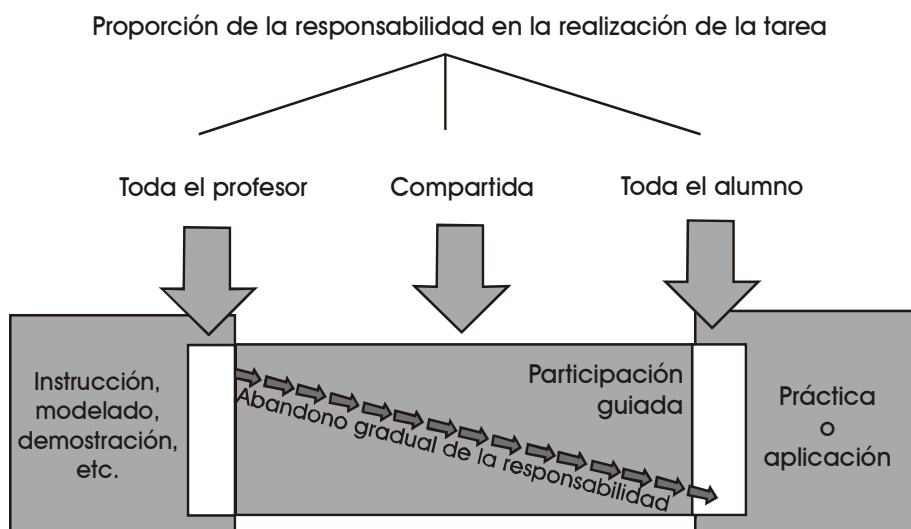
En esta misma línea Cole (1996) explica cómo el entorno físico y social que rodea a un niño desde que nace, lo enfrenta a ciertas demandas originadas en las expectativas de los padres y de la sociedad en general, que provocan el desarrollo de sus procesos mentales.

Los adultos crean, literalmente, diferentes formas materiales de interacción basadas en concepciones del mundo proporcionadas por su experiencia cultural. Las prácticas culturales imponen actividades reguladas por normas que sirven como fundamento para las experiencias compartidas; los niños nacen provistos de capacidades desde el principio, pero para poderse desarrollar, deben interactuar con el medio sociocultural a través de las actividades organizadas culturalmente.

Bruner (1986, 1990) investigó las primeras vinculaciones que se dan entre las características biológicas del niño y las capacidades cognoscitivas posteriores que se construyen sobre ellas, aspectos poco trabajados por Vygotsky. Bruner muestra que el tender puentes entre lo que conoce un niño y lo nuevo implica un mecanismo de comunicación muy sofisticado, en el cual participan activamente tanto los niños como los adultos, no importando qué tan pequeños sean los infantes. Bruner (1986) apunta de manera clara, que esta sintonía en la comunicación se da con el proceso de *andamiaje*. En este proceso un niño, que inicialmente no conoce algo o no maneja una habilidad, puede llegar a hacerlo si interactúa con un “experto” sensible. Ser sensible implica: a) mostrar al novato que algo es posible e interesante, b) tener una idea clara de a dónde se quiere llegar, c) inducir al menos experto a tratar de alcanzar un objetivo, d) minimizar el costo y la posibilidad de error, e) segmentar la tarea en partes sin perder de vista el todo, f) utilizar el lenguaje para guiarlo y para controlar su atención, g) evitar que el aprendiz se aburra, h) retar al novato a utilizar las habilidades adquiridas en un nivel más alto, y, por último, i) soltar, paulatinamente, la responsabilidad del uso de habilidades. Es importante señalar, que el andamiaje es un proceso de co-construcción en el cual los novatos y los expertos contribuyen activamente, y que el andamiaje no solamente se da en relaciones asimétricas entre adultos y niños, sino también en relaciones simétricas entre pares (Elbers, Maier, Hoekstra, y Hoogsteder, 1992).

En el ámbito escolar, el papel mediador del profesor durante el andamiaje queda muy bien explicada en la figura 2.1, desarrollada por Campione y reproducida en Coll (1990) y Díaz Barriga y Hernández (1997).

Figura 2.1 *Andamiaje proporcionado por los profesores*



En esta figura se puede observar que el aprendizaje de contenidos procedimentales, como lo es el aprendizaje de habilidades argumentativas, puede iniciar *modelando* una habilidad específica, por ejemplo dando forma a las habilidades de pensamiento crítico tan importantes en la argumentación, tales como: activar el conocimiento previo, analizar y sintetizar la información, evaluarla, presentar evidencia para refutarla, predecir, hipotetizar, encontrar relaciones de causalidad, ver la información desde diferentes perspectivas y presentar preguntas que inciden directamente en problemas de comprensión de los alumnos, huecos en el conocimiento o cuando se generan concepciones contradictorias o erróneas (King, 1995); con estas preguntas se lleva a los niños a clarificar las ideas, inferir información faltante y expresar su pensamiento de forma más razonada y explícita (King, 1995; Perkins, 1989; Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood y Wood, 1996). Todos estos elementos son fundamentales en la argumentación.

Una vez modelada la habilidad, se puede continuar una actividad instruccional haciendo al alumno que participe en el uso de dicha habilidad; al principio el profesor ofrece apoyos (*andamios*) claros y precisos para minimizar el costo y la posibilidad de error. El apoyo otorgado se va adaptando tomando en cuenta la comprensión y el nivel de competencia mostrado en cada momento. El apoyo (*andamiaje*) se va desvaneciendo conforme el alumno se va responsabilizando del manejo de la habilidad.

El *andamiaje*, se hace posible gracias a la *participación guiada*, concepto investigado por Rogoff (1990) utilizado para analizar las interacciones interpersonales simétricas y asimétricas que se dan dentro de actividades valoradas culturalmente. La participación guiada enfatiza las formas de involucrarse de los individuos con sus compañeros o facilitadores (profesores, guías). Su foco de interés se centra en la manera en que los participantes comunican y coordinan sus esfuerzos cuando se involucran en actividades con sentido (Rogoff, 1990; Rogoff y Gardner, 1984). La participación guiada incluye la interacción frente a frente, y también la participación conjunta que se da cuando se pone “manos a la obra”. La guía se refiere a la dirección que se ofrece. Se asume que el desarrollo cognoscitivo es el producto del pensamiento colectivo de generaciones, hecho accesible a los niños a través de la observación, la actividad conjunta y la comunicación.

Por último, hay que dar un período de práctica en las habilidades para lograr que los alumnos se apropien del uso de la aplicación de ésta en situaciones nuevas o más difíciles.

La participación guiada está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los profesores y los compañeros de grupo. Esta guía está mediada por el lenguaje. Bronckart (1992) enfatiza la importancia que tiene el comprender los mecanismos semióticos usados para mediar la acción. La gente, los grupos y las comunidades transforman su funcionamiento mental a través de la actividad sociocultural mediada por el lenguaje. Esta transformación está estrechamente vinculada con las producciones discursivas que se dan dentro de la acción con sentido.

Varios teóricos vinculados a la Perspectiva Sociocultural como lo son: Cole (1996); Wertsh del Río y Alvarez (1995); Edwards y Mercer (1998); Leontiev (1981); Rogoff (1990); Wertsch (1991; 2000) comparten tres supuestos básicos relacionados con la posición de Bronckart. Estos supuestos son:

- a) Para comprender la acción mental humana se deben comprender los mecanismos semióticos usados para mediar tal acción.
- b) Determinados aspectos del funcionamiento mental humano están estrechamente vinculados a los procesos comunicativos.
- c) Las prácticas comunicativas humanas hacen surgir funciones mentales en el individuo.

Con el propósito de entender los procesos comunicativos utilizados para mediar la acción, es necesario resaltar algunas investigaciones, como la de Rommetveit (1979, 1985), quien señala que el lenguaje se caracteriza por ser vago, ambiguo e incompleto, y que precisamente estas características lo hacen un medio versátil de comunicación, dando pie a la interpretación y a la negociación. Rommetveit enfatiza que debido a que la realidad es compleja y tiene múltiples facetas, así como múltiples significados, se originan diferentes “mundos privados”. Cada encuentro comunicativo constituye un estado de hechos único y enigmático debido a la multiplicidad de significados. El medio a través del cual los significados se negocian son las interacciones discursivas. Uno de los objetivos de la comunicación es trascender los “mundos privados” de los participantes (Rommetveit, 1979, p. 94). Los múltiples significados que pueden tomar las palabras y las oraciones implican encontrar el lugar correcto para comprender el enunciado en el contexto correspondiente. La comprensión mutua que logra la gente en la comunicación se llama “intersubjetividad” (Rogoff, 1990, p. 67). La intersubjetividad se logra cuando dos o más personas enfocan su atención en un objeto o tópico y comparten un mismo punto de vista con respecto a él y una misma definición de la situación (Smolka, de Goes y Pino, 1995; Wertsch, 1985).

Mercer (2000) señala que nunca se puede garantizar que un mismo conjunto de palabras pueda interpretarse de la misma forma por diferentes personas, los significados se tienen que negociar y construir. Para negociarlos la gente tiene que inferir cualquier información que piense que es relevante. El conocimiento compartido se logra cuando la gente se esfuerza en crear bases comunes a través de “contextualizar el conocimiento”. El concepto de contexto que tiene en mente Mercer (2000) es más amplio del que aceptan tradicionalmente los lingüistas, ya que su concepto de contexto incluye: el contexto físico, la experiencia pasada y la relación de los hablantes, las actividades y las metas compartidas de los hablantes y las experiencias similares en el tipo de conversación de los hablantes.

De acuerdo a Mercer (2000), el interjuego entre factores sociales y el proceso de desarrollo es posible sólo si se crea una “zona intermental de desarrollo”, es decir, un espacio donde las mentes de los participantes estén sintonizadas (compartan la misma definición de la situación y del contexto) en la actividad en que están involucrados.

En las interacciones comunicativas los individuos negocian los significados y construyen juntos el conocimiento, de esta manera aumentan gradualmente su intersubjetividad. Este proceso es crucial para la apropiación individual de las prácticas culturales (Rogoff, 1990).

Las interacciones comunicativas son reconstruidas gradualmente como discurso interno, o en términos de Wertsch (1991), como “voces de la mente”. Este discurso contribuye de manera importante al razonamiento, la solución de problemas, la construcción del conocimiento y la autorregulación, entre otras funciones psicológicas importantes que conforman el pensamiento (Rojas-Drummond y Alatorre, 1994; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1998).

2.4 Relación entre el Pensamiento Crítico y el Habla Exploratoria

Para la Perspectiva Sociocultural la educación es prioritariamente un proceso comunicativo, y como tal se le ha dado una importancia medular a la investigación relacionada al análisis de la interacción y del discurso. Muchos estudios se han centrado en investigar el papel que juega el lenguaje como mediador en la construcción conjunta del conocimiento, tanto en interacciones asimétricas —las que se dan entre expertos y novatos— como en las simétricas —las que se dan entre compañeros que se encuentran en un nivel similar—. Se ha mostrado la forma en que el lenguaje puede apoyar el proceso de aprendizaje (Edwards y Mercer, 1988; Forman y Cazden, 1985; Mercer, 1995), asimismo se han identificado los factores que promueven o impiden la comunicación en los salones de clase (Candela, 1999; Coll, 1990; Coll y Edwards, 1996; Edwards y Mercer, 1988; Jadallah, 2000; Lemke, 1993; Mercer, 1995, 2000).

Uno de los principales hallazgos de la investigación surgida en la Perspectiva Sociocultural es que no todas las interacciones comunicativas llevan al razonamiento y a la construcción del conocimiento. Jadallah (2000) muestra que para que tengan un efecto positivo estas habilidades, es esencial que la interacción involucre a los participantes en la exploración, análisis, evaluación y síntesis del conocimiento. Maybin (1994) señala que para que los alumnos utilicen el lenguaje con estos fines necesitan guía de alguien más experto. Un estilo exploratorio es la piedra angular en el pensamiento crítico. Dicho estilo, tiene que ser guiado a través del lenguaje mientras se realiza una actividad conjunta dentro de un espacio comunicativo compartido, es decir una zona de desarrollo intermental. Si la calidad de esta zona se mantiene, el maestro puede llevar al alumno a ser capaz de operar un poco más allá de sus capacidades actuales, y consolidar la experiencia como una nueva habilidad y una nueva comprensión.

La investigación de las interacciones comunicativas en contextos educativos ha aportado datos muy interesantes. En relación con las interacciones simétricas Mercer (1995), Wegerif y Mercer (1996); Wegerif y Scrimshaw (1997) han estudiado diferentes tipos de habla que los alumnos de primaria utilizan cuando trabajan en pequeños grupos para resolver problemas. Ellos han identificado tres tipos: el *habla disputativa*, el *habla acumulativa*, y el *habla exploratoria* que se definieron en la introducción. De acuerdo con Mercer (1995), el habla exploratoria es esencial para lograr una comunicación efectiva, fundamentada en un razonamiento visible. El habla exploratoria es muy valorada en la construcción del conocimiento científico, en los ámbitos universitarios, políticos y muchos otros contextos sociales.

Una relación importante entre el habla exploratoria y este trabajo de tesis, es que la interacción comunicativa que caracteriza al habla exploratoria implica el uso del *discurso argumentativo*. El dar opiniones y justificarlas, analizar críticamente estas opiniones, retar al compañero para que clarifique, presentar alternativas ante las diferencias de opinión para tratar de llegar a un acuerdo, hacer explícito el razonamiento, tratar de hacer aceptar las opiniones, etc., son características del discurso argumentativo.

Mercer, Wegerif y Dawes han desarrollado y probado programas educativos que promueven de manera explícita el habla exploratoria entre estudiantes de primaria (Mercer, 1996; Mercer, Wegerif y Dawes, 1999; Wegerif, 1996; Wegerif y Mercer, 2000). Estos programas incluyen el fortalecimiento de disposiciones y actitudes enmarcadas en una serie de reglas pragmáticas básicas, las cuales guardan ciertos puntos de coincidencia con las reglas de discusión crítica mencionadas cuando se describió la Teoría Pragmadialéctica. Las reglas básicas del habla exploratoria son de acuerdo a Dawes, Mercer y Wegerif (2000) las que se presentan en la Tabla 2.2.

Tabla 2.2 Reglas Básicas del Habla Exploratoria
(Dawes, Mercer y Wegerif, 2000)

-
- Discutan las cosas juntos, esto significa: pregunten a todos por su opinión; pregunten razones por las cuales opinan lo que opinan.
 - Escuchen al compañero que está hablando.
 - Prepárense para cambiar su punto de vista.
 - Piensen antes de hablar.
 - Respeten las ideas de las otras personas, no se centren solamente en la suyas.
 - Compartan sus ideas y la información que tengan.
 - Asegúrense que el grupo toma acuerdos después de hablar.
-

Estas reglas enfatizan el compartir las ideas, dar razones, cuestionar las ideas, tomar acuerdos, involucrar a todos, y que cada quien acepte la responsabilidad de su participación. Los puntos de coincidencia entre las reglas de habla exploratoria y las reglas de discusión crítica, presentes en la Teoría Pragmadialéctica, son los siguientes: a) ambas se centran en los procedimientos de discusión, b) ambas se originan en procesos comunicativos mientras los participantes se involucran en actividades con sentido, c) ambas contemplan reglas pragmáticas que rigen la interacción argumentativa, d) ambas asumen que hay precondiciones asociadas que se relacionan con destrezas y disposiciones de los participantes.

Una diferencia fundamental entre las reglas de discusión crítica y las reglas de habla exploratoria es que las primeras son más en cantidad y más sofisticadas, ya que están orientadas a la argumentación de estudiantes dentro de ámbitos universitarios y profesionales, mientras que las últimas son menos en cantidad, son más sencillas, y se adaptan a las habilidades comunicativas e interactivas de niños con capacidades discursivas incipientes. El desarrollo del habla exploratoria constituye una parte fundamental del Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas de Alumnos de Primaria que se desarrolla en este trabajo de tesis.

Hay reglas que no aparecen en el habla exploratoria, pero sí aparecen en las reglas de discusión crítica, y son necesarias para el desarrollo de las capacidades argumentativas de los alumnos de primaria. Estas reglas, y las razones que llevaron a tomarlas en cuenta dentro del programa de fortalecimiento, el cual se presenta en el siguiente capítulo, se dan a continuación.

2.5 Complemento a las Reglas del Habla Exploratoria

Cuando se analizan las reglas pragmáticas básicas del habla exploratoria se puede observar que hay un énfasis en el desarrollo de las disposiciones y actitudes necesarias para tener una buena capacidad argumentativa. Sin embargo, hay dos elementos que si bien pueden estar contemplados en el habla exploratoria no están explícitos y, por lo tanto, no se inducen abiertamente dentro de los programas de Mercer, Wegerif y Dawes (1999). A los elementos que me refiero son, en primer lugar a algunos criterios para evaluar la validez de las justificaciones proporcionadas para apoyar las opiniones; y en segundo lugar a la necesidad de expresar los argumentos de la manera más explícita posible.

El problema al que nos enfrentamos es que la evaluación de los argumentos debe ser lo suficientemente sencilla para que los alumnos de primaria puedan comprenderla y apropiarse de ella, además de ser pertinente y coherente con formas sofisticadas de evaluación del discurso argumentativo.

Se consideró que el método de Johnson y Blair (1994) era factible de adaptarse para el uso de los niños de primaria. De acuerdo a van Eemeren, Grootendorst, Snoeck Henkemans (1996), este método es uno de los más utilizados.

Para desarrollar su método, Johnson y Blair se apoyaron inicialmente en el principio de cooperación de Grice y en las máximas que le dan forma (1975: pp. 45-47). Se supone que este principio y estas máximas son aceptados tácitamente por las personas que participan en una conversación. El principio de cooperación estipula... *“Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en que está usted involucrado”*. Las máximas que le dan forma son: a) *Cantidad*. Sea todo lo informativo que requiera el propósito del diálogo, no más, no menos; b) *Calidad*. No diga algo que crea falso; no diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes; c) *Relación*. Diga cosas relevantes; d) *Modalidad*. Sea claro: evite la oscuridad de expresión, evite la ambigüedad, sea breve, sea ordenado.

Posteriormente, Johnson y Blair (1994) tomaron en cuenta aportaciones de otros autores para desarrollar sus criterios para evaluar una buena argumentación conocida como el triángulo RSA. Este triángulo muestra los tres criterios que debe cumplir un argumento para ser considerado bueno, así tenemos que cada uno de los vértices del triángulo está constituido por una de las siguientes iniciales:

- R** → *Relevancia*. Se refiere a la existencia de una relación lógica adecuada entre la situación, la opinión y la justificación. El concepto de relevancia se vio enriquecido con la teoría de Sperber y Wilson (1986) quienes han desarrollado la teoría más completa sobre este concepto. Además, se ha tomado en cuenta la contribución de Walton (1989) quien distinguió entre relevancia local y global. La relevancia local es la relevancia de una premisa expresada en un solo argumento, la relevancia global es la relevancia de una proposición con respecto al tema que está en discusión.
- S** → *Suficiencia*. Valora si las justificaciones proveen de pruebas suficientemente sólidas para apoyar la opinión y/o la conclusión. Una justificación suficiente es siempre relevante, pero una justificación relevante no es necesariamente suficiente.
- A** → *Aceptabilidad*. Valora si las justificaciones son verdaderas y/o fiables o solamente probables. Las justificaciones de una opinión deberán ser aceptables para los participantes, para la audiencia a quien se dirige el argumento y, de manera general, para la comunidad crítica en donde los participantes están situados (Blair y Johnson, 1987: pp. 48-53).

Estos tres criterios para evaluar a los argumentos inciden directamente en procesos de pensamiento crítico y están estrechamente vinculados con la capacidad argumentativa. De hecho, pueden formar parte de la cuarta regla de discusión crítica delineada por van Eemeren y Grootendorst. Además, se considera que es factible hacer que los niños se apropien de estos criterios. Por estas razones, se considera necesario añadirlos, de manera explícita, como una regla más en el marco del habla exploratoria.

Por último, se considera necesario, además, incluir otra regla que surge de la máxima de *modalidad* de Grice, la cual exige ser claros y evitar la oscuridad. Esta demanda también aparece en la quinta regla de la discusión crítica, la cual establece la necesidad de usar formulaciones claras y evitar formulaciones ambiguas cuando se argumenta. La experiencia que se ha obtenido en 12 años como maestra de primaria, ha permitido observar que los alumnos tienden a dejar implícita mucha información cuando justifican sus opiniones, entre ella el referente de sus enunciados, lo que impide, con bastante frecuencia, la construcción del conocimiento. Por esta razón se considera hacer explícita e incluirla como regla dentro del marco del habla exploratoria.

En síntesis, las reglas que complementan las reglas básicas establecidas por Dawes, Mercer y Wegerif (1999), y que conforman el concepto de habla exploratoria para este trabajo de tesis aparecen en la Tabla 2.3.

Tabla 2.3 Reglas que deben ser adicionadas a las reglas de habla exploratoria

-
- Den razones pertinentes, suficientes y aceptables.
 - Den argumentos explícitos: claros, precisos y concisos.
-

Para terminar con el punto de relaciones entre el pensamiento crítico y el habla exploratoria se desea enfatizar algunos resultados y conclusiones a la que han llegado varios autores. Por un lado, Rojas-Drummond, Fernández y Vélez (2000) encontraron que la tendencia de los niños de primaria a utilizar el habla exploratoria es baja a menos que se les capacite a utilizarla. Estos resultados son similares a los encontrados por Wegerif y Mercer (1996) en el Reino Unido.

Por otro lado, van Eemeren, Grootendorst y Meuffels (1989), después de realizar una amplia investigación con alumnos de 14 años de la escuela secundaria, concluyeron que, a pesar de que la habilidad para identificar y producir argumentos está relacionada con otras habilidades intelectuales, tiene un estatus relativamente independiente, y que a menos que se proporcione una educación específica, uno no puede esperar que los estudiantes puedan comprender o producir un discurso argumentativo en un nivel aceptable.

2.6 La argumentación como motivador del Pensamiento Crítico

El discurso argumentativo, especialmente el que aparece en las discusiones críticas y en el habla exploratoria, crea oportunidades para inducir y mejorar el procesamiento cognoscitivo. Estas oportunidades son: a) *crea un reto para construir un conocimiento compartido, reto que impulsa a reflexionar sobre nuestro estado actual de conocimientos;* b) *permite contrastar un pensamiento con otro que le es opuesto, contraste que le da flexibilidad a nuestro pensamiento;* c) *impone al individuo una actividad constante de solución de problemas;* d) *aumenta la probabilidad de la aplicación de procesos estratégicos;* e) *pone en juego, al mismo tiempo, procesos de comprensión y de producción del discurso;* f) *proporciona una superestructura que organiza el conocimiento;* g) *obliga a las personas a coordinar sus ideas con las presentados por otros y derivar conclusiones,* lo que presiona a modificar las estructuras de conocimiento previas.

La primera oportunidad es el reto *para construir un conocimiento compartido*, el cual ocurre cuando se le pide a un estudiante que explique, elabore o defienda su punto de vista (Brown y Campione, 1986, p. 1060) y con esto que use el género argumentativo. El trabajo que cuesta explicar a otros nuestras ideas, nos lleva a evaluar, integrar y elaborar el conocimiento en nuevas formas. Cuando los alumnos se enfrentan a la necesidad de articular y completar sus propios pensamientos y trabajar sobre una línea de argumentación, se aumenta la conciencia acerca de los conocimientos como objeto de reflexión (Ammon y Ammon, 1987; Britton, Burgess, Martín, McLeod y Rosen, 1975; Tchundi y Tchundi, 1983). El discurso argumentativo también ayuda a la construcción del significado, porque hace evidente ciertas inconsistencias en el pensamiento del alumno o el significado que le da a las palabras, y sirve como un impulso para resolverlas y moverse hacia un nivel más alto de entendimiento. La incapacidad de reflexionar sobre lo que sabemos o hacemos ha sido señalado como la causa fundamental de las deficiencias de los niños para aprender, en especial, de los niños con retraso académico (Brown y Campione, 1978; 1981). La incapacidad de reflexionar sobre lo que sabemos, limita también la capacidad de transferir nuestros conocimientos a situaciones nuevas y disminuye nuestra capacidad para autorregular nuestro propio aprendizaje.

La segunda oportunidad para el desarrollo de los procesos cognoscitivos se origina en la idea de Protágoras (citado en Billig, 1987), quien señaló que siempre hay dos lados para cada cuestión, entonces *cada forma de pensamiento puede contrastarse con una forma de pensamiento opuesta*. De acuerdo con Billig (1987) esta capacidad para contrastar constituye un mecanismo generativo muy importante que dispara nuestras habilidades conceptuales y nuestra creatividad. Este autor sostiene que nuestras deliberaciones internas son argumentos silenciosos con nosotros mismos, cuando argumentamos negamos, criticamos, y justificamos nuestras ideas, encontramos sus opuestos, derivamos conclusiones y generamos una nueva perspectiva, con esto la argumentación nos da flexibilidad en nuestros procesos de pensamiento. Billig en esta misma obra enfatiza que si la deliberación es una forma de argumentación, entonces nuestros procesos de pensamiento, lejos de ser eventos inherentemente misteriosos, son modelados en las discusiones públicas.

La tercera oportunidad para el desarrollo de los procesos cognoscitivos es visualizar al género argumentativo como una actividad *que impone al individuo una actividad de solución de problemas*. La argumentación tiene las tres características esenciales que Anderson (1980, p. 258) estipula para definir una actividad como de solución de problemas, estas características son: a) está dirigida a lograr una meta: aclarar una idea, resolver una diferencia de opinión o convencer a otro; b) involucra una secuencia de operaciones cognitivas tales como, analizar el contexto en que se realiza la argumentación, decidir cuál es la aserción básica que debe expresarse, decidir cómo las justificaciones deben estructurarse para obtener el efecto deseado en el interlocutor, etc.; c) propicia que las operaciones cognoscitivas no tiendan a ser rutinarias, sino a involucrar elementos creativos. La necesidad de usar el género argumentativo surge generalmente cuando hay un elemento no resuelto, por ejemplo, una idea no está clara, hay una diferencia de opinión, o se desea convencer a alguien; por lo tanto, hay una tendencia a ser creativos para resolverlo.

La cuarta oportunidad es que, por ser el discurso argumentativo una actividad creativa más que rutinaria, *aumenta la probabilidad de la aplicación de procesos estratégicos*. Este tipo de procesamiento tiene dos componentes fundamentales: el primero es la capacidad de traer a la conciencia el conocimiento tanto de hechos, como de nuestros procesos cognoscitivos. El segundo es tener la capacidad para reflexionar sobre ellos. Los procesos estratégicos contrastan con los procesos automáticos o rutinarios, los cuales requieren un mínimo control por parte de las personas y se encuentran presentes en las habilidades ya establecidas. Los procesos estratégicos son los principales responsables de la reestructuración y ampliación de esquemas de conocimiento, porque inducen a la coherencia cognoscitiva, ponen en descubierto las inconsistencias dentro de nuestro sistema de creencias, por lo que motivan al cambio. Los procesos estratégicos permiten que el hombre pueda modificar a voluntad sus recursos cognoscitivos para aplicarlos en situaciones cambiantes o novedosas (Posner y Snyder, 1974; Shiffrin y Schneider, 1977), lo que no sucede con los procesos automáticos. Este tipo de procesamiento estratégico es indispensable cuando las personas se enfrentan a situaciones nuevas o difíciles, y hacemos notar que la argumentación suele aparecer precisamente en estas circunstancias. Para defender nuestros puntos de vista con argumentos que sean lógicos, relevantes a la situación, así como para acoplar nuestras intervenciones de manera acorde al problema que se presenta y al contexto en donde se realizan, es necesario reflexionar sobre lo que sabemos y organizar nuestros conocimientos para presentarlos coherentemente. Todas estas

actividades requieren procesos conscientes de autorregulación, como la planeación, supervisión y análisis de errores. El género argumentativo induce a la reflexión y a la toma de conciencia de nuestros propios conocimientos y procesos, acciones que facilitan transformar los conocimientos que poseemos, para utilizarlos de manera adecuada en situaciones nuevas.

La quinta oportunidad se presenta durante la interacción, ya que la argumentación pone en juego *procesos de comprensión y de producción del discurso*. Como señala Díaz Barriga (1998, p. 60) el pensamiento crítico implica comprender las aseveraciones planteadas en una comunicación (oral o escrita), la evidencia que se ofrece al respecto, así como las intenciones y la explicación subyacente. Sólo entonces es posible criticar la validez de la postura de un autor determinado y articularla con la postura y valores propios. Este señalamiento es apoyado por (King, 1995), quien afirma que los procesos de comprensión del discurso están vinculados con el pensamiento crítico, como en el caso de la evaluación de la evidencia presentada para justificar una opinión, el análisis de las implicaciones que tiene la perspectiva del interlocutor. Para Díaz Barriga y para King el establecimiento de habilidades de comprensión de textos y de composición escrita se encuentran estrechamente asociados con el desarrollo del pensamiento crítico. Los procesos estratégicos que se hacen patentes son todos aquellos inherentes a los modelos de comprensión del discurso (Kintsch, 1988; van Dijk y Kintsch, 1983), en especial la integración de las ideas propuestas por el otro. Durante la producción del lenguaje, se pone en marcha una serie de procesos estratégicos similares a los que aparecen en el modelo de Composición Escrita de Flower y Hayes (1981), y en el modelo de Transformación del Conocimiento de Bereiter y Scardamalia (1987). Entre estos procesos están la planeación, la clarificación de la meta, la adaptación de los conocimientos para poderlos utilizar de manera acorde a nuestras intenciones y a las demandas de la situación comunicativa. Este procesamiento estratégico implica pensar qué se dice y cómo se dice para “hacer aceptar nuestras opiniones” y convencer ha determinado interlocutor. El usuario de la argumentación se enriquece, porque se mantiene muy activo haciendo interactuar estos procesos de comprensión y de producción.

La sexta oportunidad para el desarrollo cognoscitivo es que la argumentación *proporciona una superestructura* que organiza el conocimiento (Renkema, 1999). Esta organización facilita la comprensión y aumenta la probabilidad de evaluar críticamente las aportaciones de otros. La superestructura permite organizar el conocimiento que se posee para poder detectar inconsistencias o contradicciones en la presentación de un argumento, evaluar lo dicho con respecto a las metas de la discusión, evaluar el avance de la misma y reflexionar sobre la relevancia de una aportación. Esta superestructura guía en la búsqueda de macroproposiciones, que es la información que llena las categorías de la secuencia argumentativa. En la producción, el conocimiento de esta superestructura aumenta la probabilidad de hacer aportaciones pertinentes, y expresarlas de forma tal que puedan ser entendidas por el interlocutor. Pero como van Eemeren, Grootendorst y Meuffels (1989) reportaron, la identificación de los elementos que conforman el discurso argumentativo no puede ser reconocido, a menos que se proporcione una enseñanza específica en este campo.

La última oportunidad es que la argumentación *obliga a las personas a coordinar sus ideas con las presentadas por otros y derivar conclusiones*. La coordinación de ideas tiende a modificar las estructuras de conocimiento. La discusión de Miller (1987) sobre la relevancia de la argumentación colectiva como un mecanismo dialógico básico en la construcción del conocimiento es pertinente para sustentar este punto. Esta autora señala que la génesis de pensamientos individuales procede de interrelacionar las cogniciones de todos los participantes a través de la argumentación. Brown y Renshaw (2000) muestran que conforme se argumenta aparece un movimiento desde “mis ideas” a “tus ideas” para terminar en una rearticulación de “nuestras ideas”. Lo anterior implica la apropiación de formas ampliadas para representar los hechos o eventos y, por lo tanto, una construcción del conocimiento. Tanto Miller como Brown y Renshaw mostraron que la argumentación colectiva lleva a los alumnos a tener pensamientos más elaborados y una mayor capacidad cognoscitiva.

2.7 Características de la argumentación

La inmensa mayoría de las actividades humanas requiere del uso del lenguaje, pero como éstas son muy diferentes entre sí, el uso que se le da al lenguaje dentro de cada una de ellas es también distinto. El lenguaje se realiza en la forma de enunciados (orales y escritos) expresados por los hablantes en situaciones comunicativas específicas. Estos enunciados tienen un contenido, un estilo lingüístico (léxico, fraseología, y recursos gramaticales) y una composición global que está estrechamente determinada por la naturaleza de cada situación. Cuando el lenguaje se utiliza en determinada esfera, se desarrollan *tipos relativamente estables de enunciados*, tales como los que se usan cuando se narra, se describe o se argumenta.

El discurso argumentativo, y más específicamente, la argumentación que se expresa dentro de este discurso, es el tema de este proyecto de tesis. Debido a esto, se desean especificar sus características.

2.7.1 Actos de habla en la argumentación

Como ya se comentó, cada tipo de discurso se realiza en enunciados concretos, con un estilo lingüístico y composición global dependiente de su esfera de comunicación. La argumentación se presenta, generalmente, en el proceso de resolver una diferencia de opinión a través de las discusiones.

La manera en que los hablantes manejan el discurso ante las diferencias de opinión puede variar mucho, pero cuando frente a una diferencia de opinión se razona, se evalúa lo que se dice y se respetan reglas aparece, entonces, la discusión crítica delineada en la tabla 2.4. En las discusiones críticas suelen aparecer cuatro etapas distintivas: una etapa de confrontación, otra de apertura, la etapa propiamente de argumentación y la última de conclusión. De acuerdo a van Eemeren, Gootendorst y Snoeck Henkemans (1996, p. 289) cada etapa de la discusión crítica suele ir acompañada por determinados *actos de habla*⁵. La tabla 2.4 muestra una distribución de estos actos de habla y aclara las acciones que suelen realizar las personas cuando discuten de manera crítica.

⁵ Concepto desarrollado por Searle (1969), como una extensión de las ideas de Austin (1962). Searle reconoce que la teoría del lenguaje forma parte de una teoría general de la acción. Un acto de habla es la emisión de una oración hecha en las condiciones apropiadas, así se pueden dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas, etc.

Tabla 2.4 *Distribución de los actos de habla en las discusiones críticas*
(Van Eemeren, Gootendorst y Snoeck Henkemans, 1996, p. 289)

ETAPA	ACTO DE HABLA
Confrontación	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar una opinión o punto de vista. • Aceptar o no aceptar una opinión o punto de vista. • Sostenerse en la no aceptación de una opinión o punto de vista. • Definir, precisar, amplificar, etc.
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar un reto para defender un punto de vista. • Empezar una discusión. • Acordar las reglas de discusión. • Retar para defender un punto de vista.
Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> • Dar argumentos. • Aceptar o no los argumentos. • Pedir argumentos.
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el resultado. • Aceptar o no aceptar el resultado. • Sostenerse en la no aceptación de la opinión o del punto de vista. • Definir, precisar, amplificar, etc.

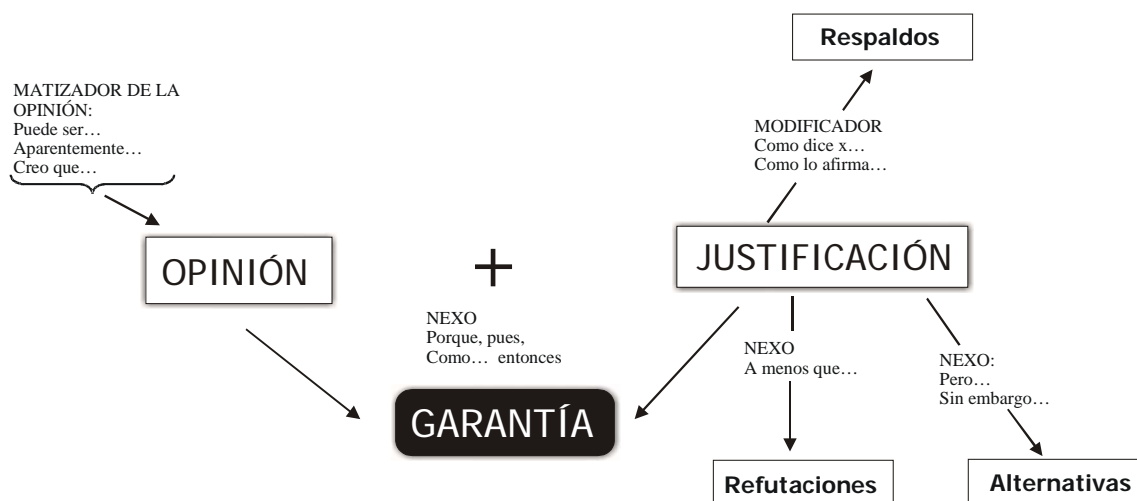
Es importante señalar, que de acuerdo con las investigaciones que se han realizado sobre argumentación en el LCC con alumnos de primaria, algunos actos de habla que aparecen en la discusión crítica, tal como “acordar las reglas de discusión”, no aparecen en el habla exploratoria.

Por otro lado, la argumentación se reconoce porque los enunciados que la constituyen tienden a tener un contenido, un estilo lingüístico y una organización global característica, la cual se analizará en el siguiente apartado.

2.7.2 Superestructura de la argumentación

En cuanto a la *superestructura* que caracteriza la composición global de la argumentación, se consideran interesantes las propuestas de Renkema (1999) y Lo Cascio (1991), quienes apoyados en el modelo de Toulmin (1958) presentan una gramática de los encadenamientos de oraciones que tienen la función argumentativa en el discurso. La figura 2.2 muestra un esquema de la superestructura de la argumentación.

Figura 2.2 Superestructura de la argumentación



Un texto argumentativo tiene categorías obligatorias que son la “opinión” (O) y la “justificación” (J). Ambas categorías forman el núcleo complejo de un argumento. Se puede observar el siguiente ejemplo:

Juan sí cometió una infracción (O), porque venía en sentido contrario (J1) y no tenía sus luces prendidas (J2).

La opinión, es decir, la aserción que establece un punto de vista, responde a la pregunta *¿qué es exactamente lo que estamos discutiendo?*; la justificación son las bases a partir de las cuales se puede evaluar y aceptar una opinión. Estas bases pueden incluir observaciones experimentales, conocimiento común compartido, explicaciones, datos estadísticos, testimonios personales, opiniones aceptadas previamente u otros hechos. La justificación responde a la pregunta *¿Sobre qué bases fundamentas tu opinión?*

Ambos componentes del argumento se pueden introducir por un indicador argumentativo, que es un conector tal como “*porque*”, “*pues*”, “*desde que*”, “*entonces*”, o “*como*”, los cuales marcan el significado e indican la función pragmática de la oración o del grupo de oraciones. La lexicalización del indicador argumentativo no es obligatoria, pero la explicitación de la opinión y de la justificación sí lo es.

La tercera categoría obligatoria de la superestructura de la argumentación es la “garantía”, es decir la regla general (RG), principio, o ley que permite que el argumento pueda ser evaluado y, en caso positivo, ser considerado como buen apoyo de la opinión. Este componente es obligatorio solamente al nivel de estructura profunda, es una implicación semántica, por lo que no necesita ser lexicalizado y generalmente está implícito. La garantía permite evaluar si la justificación proporciona un apoyo genuino de una opinión, y no es solamente una información irrelevante. En el ejemplo anterior de Juan, la regla general implícita puede

ser: “Cualquiera que venga en sentido contrario, y maneje de noche sin las luces prendidas rompe el reglamento de tránsito y se hace acreedor a una infracción”. La garantía responde a la pregunta *¿Cómo explicas el paso de tus datos (justificación) a tu opinión?*

Entre las categorías opcionales están los “respaldos” y los “modificadores”. Los *respaldos* son la fuente autorizada de información. Funcionan como un apoyo, como una garantía adicional para afianzar la regla general. Los respaldos se introducen como indicadores ilocutivos⁶, como por ejemplo “*como lo afirma...*” o “*como dice X...*”. Los respaldos responden a la pregunta *¿Qué otra información tienes para respaldar tu creencia en esta garantía particular?*

Los *modificadores* pueden ser verbos modales o adverbios de modo que expresen el valor de verdad de un argumento, es decir que no se presente como verdadero o falso, sino sólo como factible. Tal es el caso cuando se introducen formas como “*Puede ser...*”, “*Aparentemente...*”, “*Es posible...*”, “*Creo que...*”.

Hay otras dos categorías, las “*refutaciones*” y las “*alternativas*”, que dan entrada a la contra argumentación. Las refutaciones presentan una explicación alternativa y una posible contra argumentación, que pueden llevar a una opinión o conclusión alternativa. Esta categoría se presenta con indicadores como “*a menos que...*”. Por ejemplo, imaginémos el siguiente diálogo:

—El agua contaminada fue la causa de las enfermedades estomacales de los empleados. Todos bebieron agua ese día y enfermaron. Hay que lavar los tinacos.

—A *menos* que no sea el agua, sino los utensilios de la cocina y la misma cocina los que estén contaminados, porque todos comieron y enfermaron. Hay que desinfectar la cocina y sus utensilios.

Las *alternativas* que se presentan con marcadores como “*pero*” y “*sin embargo*”, presentan una opinión o argumento alternativo. Las alternativas deben ser posteriores a una línea argumentativa anterior.

Por lo general, las justificaciones en apoyo a una opinión se deben encadenar como un todo. Esto es, las categorías presentadas en los párrafos anteriores suelen aparecer en cierto orden, y no al azar. Se esperan los siguientes esquemas: presentar la opinión primero y después las justificaciones o viceversa, pero no de forma azarosa (justificación, opinión, justificación). Sin embargo, se espera que el género argumentativo conversacional dialógico presente algunas alteraciones a este esquema. No así en el escrito y/o monológico.

Con lo dicho hasta este punto, tenemos, por un lado, una caracterización de las acciones que realizan los participantes cuando argumentan; por otro, tenemos la organización estructural y los indicadores ilocutivos que suelen acompañar a la superestructura de la argumentación.

⁶ Los indicadores ilocutivos están relacionados con la intención, el alcance exacto y la fuerza que el hablante quiere darle a sus palabras. Estos indicadores muestran en qué sentido debe interpretarse una proposición, y en suma, cuál es el acto ilocutivo que está realizando el hablante.

2.7.3 *Argumentar y argumento*

Para este estudio en particular se considera que argumentar es una práctica social orientada a dar razones para hacer admitir una posición, opinión o conclusión determinada, o confrontar las posiciones, opiniones o conclusiones establecidas por otro(s) o por uno mismo (como en el caso de la deliberación) con el fin de resolver una diferencia de opinión o llegar a un acuerdo.

Nuestra definición de *argumento* coincide con la que actualmente aparece más generalizada dentro de la literatura (ver van Eemeren, Grootendorst, Jackson y Jacobs, 2000, p. 305; Andrews, 1995, p. 3) la cual establece que un argumento es la combinación de una opinión más una justificación. Esta definición es acorde con lo dicho por Aristóteles (traducción 1928, p. 425) quien señala que “el habla tiene dos partes, es necesario afirmar algo, y después probarlo”.

En este estudio un argumento consta de una *opinión* y de una o más *justificaciones* que la apoyan. Las justificaciones pueden ser razones de distinta índole, tales como pruebas, explicaciones, demostraciones contextuales, ejemplos, analogías y credos (yo creo que). Asimismo, los argumentos completos pueden contener, además de una justificación, una conclusión.

Un argumento se inicia cuando se da una opinión que establece una posición y continúa con las justificaciones, aunque el orden puede estar invertido. Un argumento puede ser expresado por un solo miembro, o aparecer dentro de la interacción de dos o más participantes, que comparten una actividad en común. Asimismo, un argumento se puede ir entretejiendo a través de diferentes turnos. El razonamiento puede ser proporcionado por el mismo participante, o en colaboración con otro(s). La unidad se establece en términos de coherencia, tomando todas las intervenciones que aparecen y estén relacionadas con la opinión que estableció una nueva posición y que tengan una unidad de sentido y una misma intención. Un argumento termina cuando el (los) participante(s) cambian de perspectiva o llegan a un acuerdo.

Otro aspecto importante en el análisis de argumentos, es que estén circunscritos a una actividad discreta contextualmente significativa. En el caso concreto de este estudio, se analiza la secuencia del habla que se origina cuando grupos de tres niños se involucran en la solución de un problema, hecho que permite evaluar la cantidad y calidad de los argumentos expresados por la tríada en esta actividad.

2.8 *Investigaciones sobre la argumentación en niños de edad escolar*

La práctica de la argumentación tiene una larga historia que puede rastrearse hasta los antiguos escritos griegos sobre lógica (prueba), retórica (persuasión) y dialéctica (interrogación), especialmente en los escritos de Aristóteles. Desde entonces, la pedagogía de la argumentación estuvo orientada a enseñar, si no exclusivamente a adultos, si a muchachos que ya pudieran “razonar”. Esta tradición se siguió a través del tiempo y llegó a ser una práctica reservada para la enseñanza universitaria.

Las teorías de desarrollo cognoscitivo, especialmente las de orientación piagetiana, vinieron a afianzar la presuposición de que los niños menores de 13 años no pueden argumentar porque no han alcanzado la etapa de las “operaciones formales”, la cual implica la habilidad para operar con abstracciones. Otra presuposición, vinculada a la anterior, es que el niño se descentra de manera progresiva. Esta noción se asocia a suposiciones acerca de la narración y la argumentación, en donde se ve a la narración como más expresiva, y más autocentrada que la argumentación, la cual implica tomar diferentes puntos de vista para operar de manera satisfactoria. Desde el punto de vista de estas teorías, la argumentación es, entonces, una habilidad de adquisición tardía.

Las presuposiciones mencionadas en el párrafo anterior, han sido seriamente cuestionadas, por ejemplo, Bruner y Haste (1987) y Donaldson (1978) muestran que cuando se toman en cuenta la situación y el contexto, con actividades significativas en el mundo real, los niños muestran una competencia lingüística mucho más alta, que no es acorde con las etapas de desarrollo piagetianas. En este sentido, las investigaciones de Dolz (1993) indican que los niños desarrollan muy temprano sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación.

Wilkinson (1990) cuestiona la noción de que el modo narrativo sea anterior a la aparición del modo argumentativo. Las observaciones de Andrews (1995) muestran que, en algunas ocasiones, los intercambios argumentativos se realizan en niños de 18 meses, y en formas proto-lingüísticas aún antes, y señala que es mucho más productivo, por el momento, aceptar que cuando los infantes interactúan socialmente con sus padres o cuidadores, el modo argumentativo en sus proto-formas tiene la misma primacía en la mente humana que el modo narrativo.

Por otro lado, O’Keefe y Benoit (1982) están a favor de desarrollar la competencia argumentativa. Dichas autoras conceptualizan a la argumentación como un conjunto de habilidades adquiridas que pueden ser inducidas en los alumnos de primaria. Rechazan posiciones con orientación piagetiana que asumen que los alumnos de 13 años y menores no pueden argumentar porque no han alcanzado la etapa de las “operaciones formales” la cual implica la habilidad para operar formalmente o en abstracto. O’Keefe y Benoit señalan, en esta misma obra, que se han realizado muchas investigaciones las cuales muestran que los niños pequeños pueden hacer perfectamente bien muchas cosas que Piaget (y otros) ha señalado que son incompetentes y no pueden hacerlas. Estas autoras concluyen que si nosotros sabemos cómo y cuándo estas habilidades normalmente se adquieren, podemos diseñar una pedagogía más efectiva con programas de fortalecimiento adecuados.

La insatisfacción con la teoría piagetiana ha coincidido con el resurgimiento y prominencia del trabajo de Vygotsky (cit. en Wertsch, 1988, y Vygostsky, 1979) que apoya la noción de que la argumentación es posible y aparece mucho más temprano de lo que la mayoría de los profesionales de la educación han asumido. Se considera que esta perspectiva influyó de alguna manera para que aumentaran las investigaciones relacionadas con los procesos argumentativos de alumnos de primaria, realizadas en los últimos 15 años, en países anglohablantes, tales como Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Australia, reportadas en el capítulo 1.

Otra línea de investigación relacionada con la argumentación en niños, es la realizada por Edwards y Mercer (1988), Mercer (1995, 2000) y Wegerif, Mercer y Dawes, (1999) sobre el habla exploratoria. Como se recordará por lo expuesto en la introducción, estos investigadores se centran más en los procesos de discusión que enmarcan a la argumentación, que en la calidad y la precisión de los argumentos en sí mismos. A partir de la Perspectiva Sociocultural, estos autores analizan la interacción entre pares, cuando se involucran en una actividad con sentido. Se enfocan en el tipo de habla que surge entre ellos mientras realizan la actividad y analizan su efecto en la construcción del conocimiento y la solución de problemas.

Cuatro criterios utilizados para determinar si el habla que se está presentando en una interacción corresponde al habla exploratoria hace de ella un concepto muy interesante para la argumentación. Estos criterios aparecen en Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez y Mendoza (2003) y fueron construidos en colaboración con Rupert Wegerif y todos los colaboradores del LCC.

Los criterios toman en cuenta que:

1. Existan puntos de encuentro entre las aserciones expresadas por un alumno y las expresadas por otro u otros miembros.
2. Que estos puntos de encuentro lleven a reelaborar la opinión o idea planteada originalmente.
3. Que aparezcan actos de habla que lleven a un participante a confrontar a su compañero y pedirle que defina, precise, amplifique, justifique, etc. a través de una pregunta, por ejemplo: “¿Por qué....?”.
4. Que aparezcan argumentos y contra-argumentos, los cuales indiquen que por lo menos se están considerando dos perspectivas, y al menos una de ella se esté elaborando.
5. Que aparezcan justificaciones explícitas, las cuales dejen visible el razonamiento.

Estos criterios son importantes porque caracterizan al habla exploratoria como un discurso argumentativo, el cual es el tema de investigación en esta tesis.

Otro aspecto importante del trabajo de Mercer (1995) es que representa un avance en las limitaciones encontradas por los diferentes autores en el estudio de la argumentación en niños de primaria, explicitadas en la introducción; específicamente en el sentido de que desaparecen las estructuras rígidas del ensayo y el debate en la práctica argumentativa; se respeta la lógica informal, se reconoce y se privilegia la naturaleza dialógica y social de la argumentación, y dentro del habla exploratoria, la argumentación se lleva a cabo mientras se realizan actividades dentro de un contexto significativo.

2.9 Investigaciones sobre la argumentación escrita

El programa de fortalecimiento que se incluye en esta investigación privilegia la naturaleza dialógica de la argumentación, pero paulatinamente se van transfiriendo las habilidades argumentativas orales a las prácticas escritas.

Se parte del diálogo porque la conversación frente a frente facilita el discurso argumentativo. La cooperación del receptor es muy importante para construir el mensaje, hacer cambios durante el proceso y precisar contenidos (Rodríguez, 1995). Sin embargo la competencia argumentativa oral del niño no necesariamente implica que haya adquirido un conocimiento letrado, es decir, que esté preparado para componer textos escritos de calidad. Para elaborar un monólogo argumentativo escrito es necesario ir más allá de la improvisación y de la respuesta inmediata propia de una actividad comunicativa espontánea. Es imprescindible además, tanto la planificación de la sucesión de los argumentos como la coordinación de distintos puntos de vista (Dolz, 1993).

Bereiter y Scardamalia (1987) han aportado un modelo de composición escrita conocido como Transformación del Conocimiento, este modelo parte de una noción básica: el redactar correctamente implica la coordinación de dos tipos de conocimiento, por un lado todo lo que se sabe del tema o se puede investigar, y el segundo, qué recursos proporciona la lengua para decir lo que se tiene que decir. En síntesis, en la composición escrita siempre hay una tensión entre lo que se dice (contenido) y el cómo se dice (retórica) para que tenga el efecto deseado en los lectores a los que va dirigido.

Cuando se guía al alumno para que haga consciente la dificultad que existe en la traducción de un contenido al discurso retórico, surgen posibilidades muy amplias para inducir procesos metacognitivos y metalingüísticos. Un buen andamiaje en la composición escrita incluye: a) clarificar la meta (qué escribo, para qué lo escribo, para quién lo escribo), b) elaborar y reformular las metas y los planes para alcanzarla, c) examinar críticamente el trabajo en curso y las decisiones pasadas que facilitaron o entorpecieron el resultado actual, d) anticipar las dificultades y posibles refutaciones, y por último e) reconciliar ideas competitivas, etc.

El contenido lo conforma el conocimiento del tema que se trate. Para poder argumentar se exige transitar intensamente sobre este contenido para facilitar la elaboración de argumentos y contra-argumentos, para jerarquizarlos y ordenarlos de manera coherente.

Las investigaciones sobre la argumentación escrita con alumnos hispanos hablantes tiende a realizarse con alumnos de 7mo. grado y grados superiores. Entre éstas tenemos la de las argentinas Rubio y Arias (2002) y Perelman (2001), que tienen como objetivo mejorar las secuencias didácticas en este rubro.

Algunos trabajos realizados por investigadoras latinoamericanas como Morán (1999), Núñez Lagos (1999) y Parodí y Núñez (1999), son de mucho interés para este trabajo de tesis, ya que tanto su trabajo como esta tesis se fundamentó en el modelo de Toulmin (1958) y en la propuesta de Lo Cascio (1991) para desarrollar algunos criterios para la evaluación de la argumentación escrita.

Núñez Lagos (1999) analiza la competencia argumentativa en 5 niveles definidos de manera sencilla de acuerdo al grado de competencia creciente:

- I La opinión y los argumentos no se relacionan con el tema de la tarea, o el texto no es argumentativo.
- II No hay opinión explícita, sino argumentos que la presuponen. Hay opinión seguida de argumentos no válidos, o se mezcla un argumento válido con otros no válidos o ideas no relacionadas.
- III Hay opinión y por lo menos un argumento válido.
- IV Hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos.
- V Hay opinión, dos o más argumentos válidos y consideraciones de otros puntos de vista.

Aplicando estos criterios, Serrano de Moreno (2001) encontró que el 25% de los estudiantes de nuevo ingreso en la carrera de formación docente –de 17 a 21 años- caían en el nivel I de desarrollo de la competencia argumentativa, 45% en el nivel II, 15% en el nivel III, 15% en el nivel IV, y *ningún alumno en el nivel V*.

Por otro lado, Parodi y Núñez (1999) enriquecieron el análisis anterior tomando en cuenta la superestructura del texto argumentativo. La superestructura constituye un andamiaje que soporta al texto independientemente de su contenido semántico. En la producción de un texto escrito argumentativo el escritor debe organizar la información según las características de esta tipología textual, es decir, según un esquema cuyos componentes esenciales son: la tesis, los argumentos y la conclusión. La tesis debe caracterizarse por ser explícita y pertinente a la tarea. El cuerpo argumentativo está organizado por el conjunto de razones, aseveraciones o hechos y puntos de vista que explican, sostienen y apoyan la tesis. Todo argumento debe ser coherente con la tesis, lo que define su validez interna. La conclusión debe derivarse del razonamiento anterior, puede aportar una nueva información a partir de la cadena de argumentos o, simplemente, parafrasear la tesis, al final del texto.

Un grupo importante de investigadores que utilizan esta metodología y que trabajan con estudiantes de 13 a 18 años de edad (Sánchez y Álvarez, 1999, Parodi y Núñez, 1999) han encontrado que los textos argumentativos de estos estudiantes muestran una tendencia alta a dejar fuera la opinión y/o las justificaciones al presentar sus argumentos. Las autoras consideran que los estudiantes poseen un escaso conocimiento de las categorías esquemáticas y de los componentes del discurso argumentativo. Parodi y Núñez, así como Serrano de Moreno concluyen en las obras recién citadas que, si bien la argumentación es un tipo de competencia discursiva inherente al sistema humano de procesamiento de información, su desarrollo requiere de conocimientos estratégicos que deben ser desarrollados en contextos y situaciones apropiados que permitan a los sujetos alcanzar esta competencia argumentativa específica.

La relación de estas investigaciones con el trabajo de tesis que aquí se presenta, se establece en el Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas que, cómo se podrá ver en el capítulo siguiente, establece, en el tercer módulo, la producción escrita de textos argumentativos. La argumentación escrita sirvió para enmarcar el desarrollo de la capacidad argumentativa dentro de una actividad con sentido. El programa induce a los alumnos a escribir artículos de opinión, reseñas literarias y cartas de queja; textos escritos que requieren de una conceptualización de la argumentación escrita.

Sin embargo, puede extrañar que los resultados del análisis de los textos escritos por los alumnos del grupo experimental no aparezcan en la tesis; esto se debe a que, a pesar de que casi todos los textos escritos por los alumnos puntuaron en el nivel IV y V de la competencia argumentativa de Núñez Lagos (1999), sería difícil determinar qué parte pertenece exclusivamente a los alumnos y qué fue el producto del andamiaje, es decir, de la co-construcción de los alumnos con el facilitador. Los criterios de Núñez y Lagos fueron de gran valor cuando se utilizaron para analizar y evaluar los textos escritos junto con los alumnos. Fue una forma en que los alumnos se fueron apropiando de las categorías esquemáticas y de los componentes del discurso argumentativo

Hasta aquí se ha hecho un recorrido desde la historia de la argumentación, su tratamiento actual y su importancia para el pensamiento crítico. Se dejó explícito que esta investigación se enmarca en la Perspectiva Sociocultural, en cuyo seno se ha desarrollado el concepto de habla exploratoria caracterizada por el uso del discurso argumentativo. Se definió qué actos de habla caracterizan el proceso de argumentar y las categorías que conforman la estructura del argumento. Se finalizó presentando una reseña de las investigaciones, principalmente anglosajonas, que enfocan su atención en el desarrollo de la argumentación dialógica en niños de educación básica. Por último, se presentaron algunas investigaciones de autoras hispano hablantes en argumentación escrita en alumnos de 13 años y mayores, debido a que no se encontraron en niños de educación primaria. Los conceptos aquí vertidos dan el fundamento teórico para el desarrollo del método y del Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas.

CAPÍTULO 3

MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

*Si puedes medir a lo que te refieres,
y expresarlo con números,
puedes decir algo acerca de ello.
William Thomson Kelvin*

Este Capítulo está dividido en tres grandes rubros: La metodología de la investigación, La conducción de la investigación y el Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas. En ellos se hace explícito qué se investigó y cómo se investigó, detallando los objetivos que se persiguieron, la estrategia metodológica seguida, las hipótesis que se deseaban comprobar, las variables que se manipularon, la manera en que se conformó la muestra, y se describen los instrumentos utilizados. Se detalla con todo cuidado la manera en que se llevó a cabo cada etapa de la investigación y la forma en que se obtuvieron y analizaron los datos. Por último se explicita el objetivo, los materiales y la manera en que se trabajó en cada sesión del Programa de fortalecimiento de las habilidades argumentativas.

3.1 Metodología de la investigación

3.1.1 Planteamiento del problema

En las secciones precedentes se estableció la importancia que tiene la argumentación en el desarrollo lingüístico, en la construcción conjunta del conocimiento, en el razonamiento y en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, así como la relevancia de las aportaciones del enfoque socioconstructivo en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades argumentativas de los educandos a nivel básico.

El punto de partida de esta investigación fue la constatación del bajo nivel en la capacidad argumentativa de los alumnos de educación básica, así como la escasa investigación que hay en argumentación, especialmente con poblaciones hispano hablantes. El análisis realizado a los Planes y Programas de Estudio de Español nos permitió concluir que existen carencias muy concretas en ellos que pueden explicar, en buena medida, los resultados tan deficientes de los educandos en sus habilidades argumentativas.

Con el propósito de ayudar a solventar estas carencias se establecieron dos objetivos principales en esta investigación: primero, describir el nivel de desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos de 5to. de primaria, cuando se enfrentan a tres situaciones diferentes: a) una demanda de argumentación individual escrita, en una situación familiar de dilema moral; b) una demanda de argumentación en tríadas, en una situación familiar de toma de decisiones; c) una demanda de argumentación en tríadas, en una situación no familiar de solución de problemas.

El segundo objetivo fue evaluar si un programa, que fortaleciera directamente estrategias de interacción para el trabajo en equipo y reglas de uso de habla exploratoria, estrategias de comprensión del discurso y estrategias de producción del discurso argumentativo, tendría un efecto positivo en la capacidad para argumentar de los alumnos de 5to. de primaria. De ser así, demostrar que la capacidad argumentativa puede mejorarse en un periodo corto de tiempo incluido dentro de un ciclo escolar, con consecuencias muy importantes en las estrategias comunicativas y de interacción de los alumnos, así como en su capacidad para razonar y desarrollar su pensamiento crítico.

3.1.2. Estrategia metodológica

Para desarrollar el Programa de Fortalecimiento de las Habilidades Argumentativas de los Alumnos de Primaria fue necesario obtener, en un primer estudio, una descripción lo más completa posible de las capacidades argumentativas con las que cuentan los alumnos, ya que como lo menciona Onrubia (1993), para que la ayuda pedagógica sea eficaz se debe tomar en cuenta el conocimiento de partida de los alumnos.

Con este objetivo en mente se desarrolló el Estudio I, denominado “Capacidad argumentativa de los alumnos de 5to. de primaria”, el cual fue exploratorio, de indagación descriptiva.

El Estudio II: “Efectos del programa de fortalecimiento”, fue una investigación cuasiexperimental de campo, con un diseño mixto de preprueba-posprueba y grupo control.

La muestra fue cautiva y estuvo constituida por los alumnos que asistían a 6 grupos de 5to. de primaria en dos escuelas oficiales del sur de la Ciudad de México. Tres grupos de una escuela recibieron el tratamiento experimental y tres grupos de la otra escuela continuaron con los programas normales de la SEP.

Con el fin de visualizar las diferentes etapas en la secuencia de la investigación del Estudio II, se presenta la tabla 3.1

Tabla 3.1 *Diseño de la investigación del Estudio II*

GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	
Prepruebas: -Dilema moral -Toma de decisiones -Solución de problemas	Prepruebas: -Dilema moral -Toma de decisiones -Solución de problemas	
Programa normal de la SEP	MÓDULO 1 Reglas de habla exploratoria (2 sesiones)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decisión de las reglas básicas del habla exploratoria que van a regir al grupo. 2. Elaboración de las reglas complementarias del habla exploratoria.
	MÓDULO 2 Estrategias básicas de comprensión del discurso (8 sesiones)	<ol style="list-style-type: none"> 3. Exploración de textos. 4. Macroestrategias: supresión de material trivial y redundante. 5. Macroestrategias: generalización. 6. Macroestrategias: construcción de información implícita. 7. Superestructura: definición. 8. Superestructura: comparación-contraste. 9. Superestructura: causa-efecto. 10. Superestructura: problema-solución.
	MÓDULO 3 Estrategias básicas de producción del discurso argumentativo (8 sesiones)	<ol style="list-style-type: none"> 11. Exploración de textos argumentativos. 12. Noticia. 13. Crítica de libros y películas. 14. Artículo de opinión: elaboración grupal. 15. Artículo de opinión: elaboración por tríadas. 16. Uso de la estructura argumentativa para evaluar los artículos escritos por los compañeros de otro grupo. 17. Queja: cartas asertivas de queja. 18. Cierre: pongamos todo junto en un boletín escolar.
Pospruebas: -Dilema moral -Toma de decisiones -Solución de problemas	Pospruebas: -Dilema moral -Toma de decisiones -Solución de problemas	

En el Estudio II, denominado “Efectos del programa de fortalecimiento”, se adoptó un abordaje de cognición situada que parte de la premisa de que el conocimiento es situado es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y se utiliza. En la cognición situada se privilegia la búsqueda de cambios procedurales y actitudinales en los alumnos. Para lograrlo, esta investigación se integró al programa “Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento” (CACSC) que dirige el LCC de la Facultad de Psicología de la UNAM. En este programa el investigador trabaja en conjunto con profesores y alumnos para innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

Lo anterior implicó tomar decisiones metodológicas con el fin de captar e interpretar los cambios que ocurrían en el fenómeno en estudio. Algunas de estas decisiones fueron las siguientes.

- Se abandonó la idea de trabajar con un aula “experimental” y con “sujetos”. Se trabajó en aulas regulares, con profesores y estudiantes promedio, que colaboraron como participantes activos en el estudio.
- Se aceptó el hecho de que grupos y condiciones “naturales” o “intactos” son relativos, ya que desde el momento en que la investigadora entró en las aulas, y los participantes accedieron a mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, se introdujeron en su entorno cambios a lo que se hacía regularmente.
- En el caso de los profesores, su participación fue intencional desde un inicio. La investigación les demandó una responsabilidad parcial en el trabajo dentro del aula.
- Se estableció una serie de controles metodológicos durante el desarrollo del trabajo: se video grabaron algunas sesiones y a algunos grupos de tres alumnos mientras trabajaban juntos, se tomaron notas etnográficas, y se analizaron los productos elaborados por cada tríada en cada sesión.
- El Estudio II adoptó una aproximación mixta en cuanto a que se analizaron de manera complementaria diversas fuentes de información y tipos de instrumentos. Se trabajaron datos cuantitativos obtenidos con grupos completos de sujetos, y datos cualitativos obtenidos con pocos sujetos. Los datos obtenidos en los diversos niveles de análisis se combinaron de manera dinámica y en diversos sentidos para hacer inferencias, así como para derivar y confirmar predicciones sobre el fenómeno de interés.

Las hipótesis teóricas que sustentaron este trabajo de tesis fueron tres y se explicitaron al final del Capítulo 1. Estas hipótesis teóricas permitieron elaborar una hipótesis de trabajo concreta que podía comprobarse. Esta fue:

Los alumnos de 5to. de primaria que participen en un programa que incluya: estrategias de interacción para el trabajo en equipo e inducción del habla exploratoria, estrategias de comprensión del discurso y estrategias de producción del discurso argumentativo, tendrán una mayor capacidad para argumentar comparada con los alumnos que no participen. La capacidad argumentativa se medirá con los siguientes indicadores:

Los alumnos

- expresarán más argumentos.
- elaborarán argumentos más explícitos, claros y precisos. Organizarán mejor sus opiniones y justificaciones dentro de una estructura argumentativa, haciendo uso de nexos.
- producirán argumentos que serán más pertinentes, suficientes y aceptables.
- podrán resolver un mayor número de problemas de manera grupal e individual.
- cuando tomen decisiones o resuelvan problemas de manera grupal, tenderán a usar el habla exploratoria, dejando del lado tipos de habla que no implican el uso de la argumentación dialógica, como es el habla disputativa o la acumulativa.

La hipótesis de trabajo, se operacionaliza con la siguiente hipótesis estadística:

$$\begin{array}{l} \text{Nula} \quad H_0 \quad X_A = X_B \\ \text{Alternativa} \quad H_1 \quad X_A > X_B \end{array}$$

3.1.3 Variables

Para el Estudio I “Capacidad argumentativa de los alumnos de 5to. de primaria”, la *variable independiente* es el tipo de situación impuesta por tres instrumentos: “*Dilema moral*”, “*Toma de decisiones*” y “*Solución de problemas*”.

Para el Estudio II “Efectos del programa de fortalecimiento” la *variable independiente* es la presencia o ausencia del programa.

Tanto para el Estudio I, como para el Estudio II, la *variable dependiente* fue la capacidad para argumentar, definida como la capacidad para dar razones con el fin de hacer admitir una posición, opinión o conclusión determinada, o confrontar las posiciones, opiniones o conclusiones establecidas por otro(s) o por uno mismo (como en el caso de la deliberación) (Peon y Rojas, 2003), medida a través de los siguientes indicadores:

- *Número de argumentos*. Expresiones que combinan una opinión y una justificación para apoyar un punto de vista. Pueden contener, además, una conclusión y/o un respaldo.
- *Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos*. El criterio utilizado aquí es de corte lingüístico, se analiza cada argumento para determinar qué tanta información se expresa de manera explícita y qué tanta se deja implícita, y se categorizan en cuatro niveles: argumentos rudimentarios, argumentos implícitos, argumentos semiexplícitos, argumentos explícitos (ver Peon y Rojas, 2003).
- *Uso de nexos*. Número de nexos utilizados para unir dos elementos argumentativos (por ejemplo, la opinión con la justificación, o una justificación con una conclusión).
- *Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad* de los argumentos analizada a partir de una adaptación de los lineamientos de Blair y Johnson (1987).
- *Tipo de habla utilizada en la interacción con la tríada*. Se analizan todos los enunciados que se expresan durante la solución de un problema y se categorizan en cuatro niveles: habla disputativa, habla acumulativa, habla exploratoria incipiente y habla exploratoria (Rojas - Drummond, Pérez, Velez, Gómez y Mendoza, 2003).

3.1.4 Escenario

Se trabajó en dos primarias oficiales del sur de la Ciudad de México dentro de los salones regulares de clase. Las video grabaciones de las tríadas focales se hicieron en el salón de usos múltiples de cada escuela. Las sesiones del programa de fortalecimiento se realizaron en un salón acondicionado por el proyecto CACSC, en una de las dos escuelas primarias. El aula está acondicionada con mobiliario apto para el trabajo de los alumnos en grupos de tres; además, cuenta con retroproyector de acetatos, pizarrones adicionales, corchos, rincón de lectura, computadoras, cojines y una buena cantidad de material de trabajo.

3.1.5 Muestra

La muestra que conformó esta investigación estuvo integrada por todos los alumnos que asistían a 6 grupos de 5to. de primaria de dos escuelas públicas, ubicadas en el sur de la Ciudad de México. Se eligieron escuelas públicas por ser éstas las más representativas dentro del Sistema Educativo Nacional.

Se eligieron alumnos de 5to. de primaria por tres razones: primera, se ha mostrado que existen picos de maduración en los alumnos, uno de ellos se da entre los once y trece años. Este pico de maduración tiene un correlato en el comportamiento, ya que aparece un avance significativo en los procesos estratégicos conscientes, tales como la autorregulación, la planeación, la supervisión y el análisis de errores (Ardila y Ostrosky-Solis, 1989). Estos procesos, como se explicó en el marco teórico, son fundamentales para desarrollar la capacidad argumentativa.

La segunda razón, fue que el Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas requería, para iniciarse, que los alumnos dominaran el mecanismo de la lectoescritura.

Por último, la tercera razón fue la experiencia que se vivió de 11 años como maestra de primaria la cual permitió observar que los alumnos de este grado son más receptivos a las innovaciones educativas, comparados con los alumnos de 6to., quienes comienzan a tener otras inquietudes típicas de la adolescencia y del próximo cambio a la secundaria. Este último hecho les impone, además, una serie de actividades que los distraen mucho e impiden su participación regular en un programa, tales como: la presentación del examen de secundaria, la participación en la Olimpiada del Conocimiento, la preparación de su despedida, etc.

La cantidad de mujeres y hombres que conforman la muestra del Estudio II, así como los datos de escolaridad y ocupación de los padres aparecen en la tabla 3.2.

Tabla 3.2 Características de los alumnos de la muestra

GRUPO	Sexo		Escolaridad								Ocupación					
	M	H	*Madre				*Padre				**Madre			***Padre		
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
Experimental	45%	55%	39%	35%	20%	6%	24%	26%	32%	18%	52%	42%	6%	28%	59%	13%
Control	56%	44%	34%	38%	21%	7%	21%	25%	33%	21%	51%	43%	6%	25%	61%	14%

Nota

*Escolaridad de la madre y del padre: 1=primaria; 2=secundaria; 3=preparatoria; 4=profesional;

**Ocupación de la madre: 1=hogar; 2=empleada; 3=profesionista;

***Ocupación del padre: 1=obrero; 2=oficinista; 3=profesionista;

La ocupación de los padres merece una aclaración. La categoría de empleada aglutina a las madres que ayudan en alguna casa, a las empleadas de una tienda, o labores similares. En profesionistas se reúne a maestras, contadoras privadas o cualquiera que desempeñe un trabajo que requiera de una escolaridad superior. De la misma forma, la categoría de obrero dada a los padres, reúne también a albañiles, plomeros, electricistas, choferes, etc. La categoría de oficinistas reúne a los gestores, técnicos en computación, etc.⁷

Es importante hacer notar, que estos datos se tomaron de las fichas que los padres tienen que llenar cuando ingresan sus hijos a cada nuevo ciclo escolar. En ellos no se especifica si los padres tienen parte o toda la escolaridad que marcan. Los dos directores de las escuelas comentaron, que los padres tienden a ser poco confiables cuando marcan la escolaridad, especialmente cuando tienen sólo primaria o primaria incompleta. Como no hubo posibilidades de comprobar estos datos, deben tomarse con cierta reserva.

3.1.5.1 Criterios de inclusión, exclusión y eliminación

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Que los alumnos tuvieran entre 10 años 0 meses y 11 años 11 meses, 30 días al inicio de la investigación.
- Si eran repetidores que sólo hubieran perdido un año escolar.
- Que los sujetos del estudio no fueran sordos, o tuvieran alguna otra incapacidad o daño cerebral que interfiriera severamente con su habla o su aprendizaje.
- Que no presentaran problemas emocionales o de conducta importantes reconocidos por la propia escuela.

Los criterios de exclusión fueron las contrapartes de los anteriores.

Los criterios de eliminación fueron:

- Que los alumnos no hubieran asistido a por lo menos el 85% de las sesiones del programa.
- Que los alumnos no hubieran hecho pre o posprueba.

⁷ A pesar de que los factores socioculturales y económicos son muy relevantes y se sabe que afectan el rendimiento académico de los alumnos, el alcance planteado en esta investigación impidió profundizar en la incidencia de estos factores.

3.1.6 Instrumentos

Situación A: “Dilema moral”

<i>Objetivo de la aplicación:</i>	Presentar una situación familiar cercana a la experiencia de los alumnos. Esta situación crea contexto válido que induce a los alumnos a expresar sus puntos de vista y justificarlos (argumentar) ante un dilema moral. Las diferencias radicales entre esta prueba y las dos que se presentan posteriormente son: que en esta prueba los alumnos tienen que construir sus argumentos <i>individualmente y presentarlos por escrito en una situación formal de prueba</i> , ya que van a ser evaluados por una figura de autoridad. Esta prueba incluye una sección de preguntas de comprensión, seguida por cuatro preguntas que inducen a la argumentación. El instrumento y el análisis de cada reactivo pueden encontrarse en el Anexo 1.
<i>Modalidad:</i>	Aplicación individual, demanda escrita.
<i>Aspectos analizados:</i>	Argumentos expresados de manera escrita: I) Número de opiniones y de justificaciones, II) Nexos, III) Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos.
<i>Descripción de la prueba:</i>	En la prueba aparece una narración que introduce a un personaje, un escenario y un problema. Para resolver el problema, el personaje tiene la necesidad de introducir un texto apelativo que tiene implicaciones funcionales y morales. Para asegurar que se construya el contexto de la historia (hecho que Knudson, 1992, mostró que influye en la elaboración de las justificaciones) se presenta, al inicio, una sección de preguntas de comprensión que involucran a cada texto y a su interrelación. En una segunda sección se presenta un dilema moral que demanda la expresión de cuatro opiniones personales y la necesidad de justificarlas (dar argumentos). Ver Anexo 1.
<i>Producto permanente:</i>	Protocolo escrito por cada alumno.
<i>Fundamentos del instrumento para su uso en el estudio:</i>	Esta prueba fue piloteada en diferentes ocasiones con 88 alumnos de 5to. de primaria de tres escuelas primarias independientes a las que sirvieron de muestra para la investigación que se reporta para determinar sus índices de confiabilidad y validez. La prueba mostró ser estable; en dos aplicaciones sucesivas con los mismos sujetos, la correlación en el test-retest fue de .74, significativa al nivel de α .001. La prueba mostró ser predictiva; se hicieron correlaciones por separado de las dos secciones de la prueba y la calificación escolar obtenida durante el 1er. trimestre. Las correlaciones fueron de .82 para comprensión de lectura y .55 para la sección de argumentación. Ambas correlaciones fueron significativas al nivel de α .01. Una entrevista con los alumnos posterior a la prueba, nos permitió concluir que la tarea había sido interesante y pertinente. El análisis de las respuestas dadas a la prueba nos permitió también concluir que la situación fue adecuada para motivar a los niños a generar argumentos.

Situación B: “Toma de decisiones”

<i>Objetivo de la aplicación:</i>	Presentar una situación familiar cercana a la experiencia de los alumnos, además de una situación interesante que motive a la tríada a discutir para tomar una decisión. La transcripción que se hace de la interacción video grabada, permite detectar los argumentos que utilizan.
<i>Modalidad:</i>	Aplicación grupal, trabajo en tríadas, interacción oral para tomar 5 decisiones. Los argumentos de los alumnos se entretajan en los diferentes turnos que toman, y la conclusión, representada por el nombre de un perro, es la que se escribe en la hoja de respuestas.
<i>Aspectos analizados:</i>	Argumentos expresados oralmente. I) Número de argumentos, II) Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos, III) Nexos, IV) Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos, V) Tipo de habla utilizada en la interacción de la tríada.
<i>Descripción de la prueba:</i>	En la prueba aparecen cinco familias que desean adoptar a un perro, y seis perros que están en un criadero de animales en espera de un dueño. La demanda de la tarea es que los alumnos elijan el perro de acuerdo a las características de cada familia. Tanto las familias como los perros tienen características específicas que impiden que la asignación familia-perro sea al azar. Se enfatiza en que se pongan de acuerdo los tres compañeros antes de escribir el nombre del perro asignado (ver Anexo 2). La prueba genera una situación informal dialógica, la discusión se da entre iguales. Los alumnos tienen conciencia de que lo importante es tomar la mejor decisión, pero no tienen conciencia de que lo que se evalúa son sus argumentos. La responsabilidad de la tarea se distribuye entre los tres alumnos. Tienen el apoyo que dan los turnos entre compañeros, los cuales permiten tener retroalimentación sobre lo que dicen, lo que les permite repositionarse y reformular sus intervenciones.
<i>Producto Permanentes:</i>	Hoja de respuestas y video grabación de la sesión.
<i>Fundamentos del instrumento para su uso en el estudio:</i>	Los problemas presentes en esta prueba fueron diseñados inicialmente para el proyecto TRAC (Talk, Reasoning and Computers) y para el proyecto RATTLS (Raising Achievement through Thinking and Language Skills) en el Centre for Language and Communications de la Open University of London, bajo la dirección de Neil Mercer. Los problemas originales eran usados como ejercicios y no delineaban características incompatibles entre diferentes perros y posibles dueños. Una investigación piloto del LCC de la Facultad de Psicología de la UNAM mostró que esta versión no acotada, no motivaba una discusión rica en argumentos y hacía difícil el análisis de los pocos argumentos expresados en cuanto a su pertinencia, suficiencia y aceptabilidad. Los problemas fueron redactados nuevamente cuidando que las características de cada perro, sólo fueran compatibles con las de una familia. El nuevo instrumento fue sometido a dos estudios piloto, el primero para evaluar la confiabilidad de las respuestas, y el segundo para determinar que en realidad motivara a la discusión.

En el primer estudio, 13 integrantes del LCC resolvieron el instrumento de manera individual. Se dividió el número de acuerdos, entre el total de acuerdos más desacuerdos. El resultado fue de .98 que se aceptó como medida de confiabilidad.

En el segundo estudio se encontró que el nuevo instrumento induce a los alumnos de 5to. de primaria a involucrarse en una discusión con mayor frecuencia.

Situación C: “Solución de problemas”

<i>Objetivo de la aplicación:</i>	Presentar una situación interesante que motive a grupos de tres niños a expresar, de forma oral, sus puntos de vista y justificarlos (argumentar) para resolver problemas de tipo lógico-perceptivos.
<i>Modalidad:</i>	Aplicación individual y grupal en tríadas. En la versión individual cada alumno tiene un cuadernillo. En la versión grupal cada tríada tiene un cuadernillo. En ambas versiones los alumnos resuelven 30 problemas, anotando el número de la respuesta correcta en una hoja diseñada con este fin.
<i>Aspectos analizados:</i>	En la versión individual: número de problemas resueltos correctamente. En la versión grupal: I) Número de argumentos expresados oralmente, II) Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos, III) Nexos, IV) Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones, V) Tipo de habla utilizada en la interacción con la tríada, VI) Número de problemas resueltos correctamente.
<i>Descripción de la prueba:</i>	En cada versión del instrumento aparecen 30 problemas tomados del Test de Matrices Progresivas de Raven; para la versión individual se tomaron los problemas siguientes: Serie “A” problemas 1, 3, 5, 7, 9 y 11, Serie “B” problemas 2, 4, 6, 8, 10 y 12, y así sucesivamente con las series “C”, “D” y “E”; para la versión grupal los problemas restantes. Los alumnos tienen que encontrar la relación lógica presente en una serie de figuras con el fin de descubrir cuál es la figura faltante. La prueba, en la versión grupal, genera una situación informal dialógica, la discusión se da entre iguales. Los alumnos tienen conciencia de que lo importante es elegir la opción correcta, pero no tienen conciencia de lo que se evalúa son sus argumentos. La responsabilidad de la tarea se distribuye entre los tres. Tienen el apoyo que dan los turnos entre compañeros, los cuales permiten tener retroalimentación sobre lo que dicen, lo que les permite repositonarse y reformular sus intervenciones.
<i>Productos permanentes:</i>	Hoja de respuestas y video grabación de la sesión.
<i>Fundamentos del instrumento para su uso en el estudio:</i>	Fernández, 2000; Wegerif, Mercer y Dawes, 1999 y Wegerif y Mercer, 1996, mostraron que cuando los alumnos se enfrentan a estos problemas es fácil detectar el tipo de habla que utilizan, entre la que está el habla exploratoria, la cual incluye la expresión de argumentos. Peon y Rojas, 2003, encontraron que efectivamente esta tarea tiende a inducir a que los alumnos argumenten, pero por ser una demanda de razonamiento lógico-perceptivo puede llevar a los alumnos a dejar mucha información implícita en sus argumentos, lo que dificulta, en ocasiones, evaluar la pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos.

3.2 *Conducción de la investigación*

3.2.1 *Obtención de la muestra para cada estudio y situación*

Como se comentó, se trabajó con seis grupos de 5to. de primaria de dos escuelas primarias oficiales, tres de una escuela y tres de la otra escuela. Las posibilidades del análisis de los productos permanentes limitó el tamaño de la muestra analizada en cada situación. A continuación se describe la forma en que se seleccionaron dichas muestras.

Estudio I: “Capacidad argumentativa de los alumnos de 5to. de primaria”

<i>Instrumento</i>	<i>Condiciones para selección de la muestra</i>	<i>Número de sujetos</i>
Situación A “Dilema moral”	Todos los alumnos de 5to. de primaria de ambas escuelas que estaban presentes y resolvieron el instrumento, de manera individual, dentro de sus salones de clase.	169 alumnos
Situaciones B y C “Toma de decisiones” “Solución de problemas”	Se organizó a todos los alumnos de cada grupo para trabajar en tríadas. Así resolvieron dentro de sus salones de clase, un instrumento un día, y otro instrumento dos días después. De estas tríadas se eligieron 12 al azar para ser video grabadas, dos tríadas a la vez, en el salón de usos múltiples de la escuela, preparado de antemano con 2 cámaras de vídeo. Estas tríadas constituyeron la muestra del Estudio I.	36 alumnos

Estudio II: “Efectos del programa de fortalecimiento”

Situación A “Dilema moral”	Grupo experimental: 59 alumnos que quedaron después de aplicar los criterios de exclusión y de eliminación. Grupo control: 60 alumnos elegidos al azar de entre los alumnos que cumplieran los criterios de inclusión. La selección al azar se hizo ya que este grupo era bastante mayor que el grupo experimental.	119 alumnos
Situaciones B y C “Toma de decisiones” “Solución de problemas”	Una vez organizados los alumnos de cada grupo en tríadas, se eligieron 8 al azar para ser video grabadas, 4 del grupo experimental y 4 del grupo control. Estas tríadas constituyeron la muestra del Estudio II.	24 alumnos

Conformación de las tríadas

Se pidió a los maestros que proporcionaran la lista de calificaciones de sus alumnos. A la fecha de la aplicación de la pre-prueba tenían evaluada la primera unidad.

Por otro lado, se les aplicó a todos los alumnos, de manera individual, la parte del Test de Matrices Progresivas de Raven, no utilizada en la Situación C.

Posteriormente, se formaron las tríadas respetando los siguientes lineamientos:

- Clasificar a los alumnos, con base en la puntuación del Raven, en tres rangos: altos, medios y bajos. Obtener así, tres grupos de igual tamaño. En caso de que varios sujetos hubieran obtenido el mismo puntaje, se desempata éste utilizando las calificaciones escolares otorgadas por el maestro.
- Formar las tríadas seleccionando un alumno con puntaje alto, otro medio y el último bajo.
- Las tríadas tenían que ser mixtas, es decir, estar formadas por dos niños y una niña o viceversa.

3.2.2 Aplicación de los instrumentos de pre y posprueba

- “*Test de matrices progresivas de Raven*”. Dos investigadoras del LCC se presentaron con los alumnos en cada uno de los seis grupos de 5to. de primaria de ambas escuelas. Se destacó la necesidad que tiene el país de contar con información actualizada sobre lo que realmente pueden hacer los alumnos en tareas de comprensión de lectura y de solución de problemas, para de ahí mejorar los programas educativos. Se les hizo notar la importancia de la colaboración de cada uno de ellos para obtener esta información. Se trabajó grupo por grupo.

Posteriormente, se les entregó a cada alumno un juego del “*Test de matrices progresivas de Raven*” y una hoja de respuestas. Se les dieron las instrucciones contenidas en este Test. No hubo tiempo límite. Los alumnos tardaron, en promedio 26 minutos para resolverlo.

- Dos días después, se les entregó a cada alumno la prueba de “*Dilema moral*”, se les leyeron las instrucciones contenidas en el instrumento (ver Anexo 1), se les hizo notar que había preguntas de opción múltiple en las cuales tenían que marcar una sola respuesta correcta, y que había preguntas abiertas en las cuales tenían que escribir su respuesta lo más completa que pudieran. Se les señaló que podían preguntar cualquier duda que tuvieran. No hubo límite de tiempo. Tardaron, en promedio 50 minutos en resolver la prueba.
- En la siguiente semana, se formaron las tríadas respetando los lineamientos del punto anterior, se les entregó el instrumento de “*Toma de decisiones*”. Se les leyeron las instrucciones y se enfatizó en que las decisiones que tomaran deberían ser acordadas previamente por los tres alumnos que formaban la tríada. Previamente, al azar se eligieron dos tríadas de cada grupo, para ser filmadas en otro salón. Dichas tríadas recibieron las mismas instrucciones. No hubo tiempo límite, los alumnos tardaron, en promedio, 23 minutos en resolver el instrumento.
- Dos días después, se aplicó grupalmente el instrumento de “*Solución de problemas*”. Se dieron las instrucciones contenidas en el Test. Todos los alumnos resolvieron el instrumento en tríadas dentro de su salón, a excepción de las tríadas que se filmaron, elegidas en la sesión anterior, las cuales lo resolvieron en otro salón. No hubo tiempo límite, los alumnos tardaron, en promedio, 28 minutos en resolverlo.

3.2.3 *Transcripción de las video grabaciones*

Existe un problema real cuando se desea transcribir lo que dicen los alumnos, ya que el uso oral de la lengua dista mucho de la lengua escrita. Sin embargo, para representar en forma fidedigna lo que dicen los alumnos se convino en utilizar algunos indicadores gráficos, además de asegurar la fidelidad de la transcripción. Cada vídeo fue transcrito, por un investigador y posteriormente cotejado por otro. Para hacer las transcripciones del discurso se dividió una hoja en dos columnas. En la columna izquierda se puso el discurso de los niños y en la derecha la interacción. De esta manera, las secuencias de los diálogos se presentan junto con la información de contexto relacionada a lo que los alumnos hacen mientras hablan. Se hizo una transcripción literal, se respetó la pronunciación aun cuando no se apegue a los rasgos estándares del uso escrito y contenga repeticiones, inicios falsos y balbuceos, que son característicos del discurso oral. Se marcaron las pausas del habla con diagonales (/). Se conservó el uso de letras mayúsculas y puntos para señalar el comienzo y final de los enunciados. Las palabras sin descifrar se marcaron con tres puntos suspensivos entre paréntesis (...). El habla simultánea entre dos o más alumnos se marcó con un corchete] que abarca el discurso simultáneo de diferentes alumnos. Se distingue a cada interlocutor utilizando la primera letra de su nombre. Un ejemplo de la transcripción se incluye en la tabla 3.3.

3.2.4 *Unidad de análisis del habla*

La unidad de análisis del habla fue el conjunto de los enunciados que se expresaron durante cada una de las cinco decisiones en el instrumento de “*Toma de decisiones*” y la solución de cada uno de los 30 problemas en el instrumento de “*Solución de problemas*”. Este hecho facilitó reconocer los argumentos y los contra-argumentos dados en relación con la toma de una decisión o la solución de un problema, así como evaluar el tipo de habla que utilizó la tríada durante la interacción.

3.2.5 *Calificación de los indicadores de la variable dependiente*

La validez de la investigación se fundamenta principalmente en la confiabilidad de la medición de los indicadores de la variable dependiente. Es por esta razón que se pone especial cuidado para definirlos y ejemplificarlos.

3.2.5.1 Número de argumentos

Para contar los argumentos se respetó la superestructura de la argumentación introducida al principio de esta tesis. Un argumento consta de una opinión y de una o más justificaciones que la apoyan. Las justificaciones pueden ser razones de distinta índole, tales como explicaciones, pruebas, demostraciones contextuales, ejemplos, analogías y credos (“yo creo que”). Los argumentos completos pueden contener, además de justificaciones, una conclusión. Un argumento se inicia cuando se da una opinión que establece una posición y continúa con las justificaciones, aunque el orden puede estar invertido. Un argumento puede ser expresado por un solo miembro, o aparecer dentro de la interlocución de dos o más participantes que comparten una actividad en común.

Asimismo, un argumento se puede ir entretejiendo a través de diferentes turnos. El razonamiento puede ser proporcionado por el mismo participante, o en colaboración con otro(s). La unidad se establece en términos de coherencia, tomando todas las intervenciones que aparezcan y estén relacionadas con la opinión que estableció una nueva posición y que tengan una unidad de sentido y una misma intención. Un argumento termina cuando el (los) participante(s) cambian de perspectiva o de posición, o llegan a un consenso.

Otro aspecto importante en el análisis de argumentos es que estén circunscritos a una actividad discreta contextualmente significativa. En el caso concreto de esta investigación, se analizan los argumentos expresados en la tarea de asignar un perro a una familia en el instrumento de “*Toma de decisiones*”, o al resolver cada problema en el instrumento de “*Solución de problemas*”. Los argumentos orales se expresan naturalmente cuando la tríada discute para cumplir con la demanda de la tarea.

Las video grabaciones, una vez transcritas y cotejadas, se analizaron para reunir los argumentos producidos. Posteriormente, se examinaron los argumentos de dos formas: la primera de manera grupal (ya que los argumentos tienden a construirse de manera dialógica, entretejiendo lo dicho por los alumnos en varios turnos) y posteriormente de manera individual (para determinar a qué alumno se le podía adjudicar el argumento). Para obtener una confiabilidad en la evaluación de los argumentos, se contrastaron los totales obtenidos en el análisis grupal, con los obtenidos en el análisis individual. Se aceptó como confiable una diferencia de más/menos un punto en los totales de: cantidad de argumentos, la ubicación de cada argumento en las Fases de Transición, y la valoración de la pertinencia, suficiencia y aceptabilidad. Esta diferencia se consideró aceptable ya que en ocasiones, por la misma dinámica dialógica en la construcción de los argumentos, no es factible adjudicar un argumento a un solo miembro.

La tabla 3.3 ejemplifica cómo se hicieron las transcripciones, qué es una unidad de habla y cómo se examinaron los argumentos.

Tabla 3.3 *Trascripción del habla de los niños mientras toman una decisión*

Transcripción del habla	Contexto Interacción de los alumnos
<p>1. Y: A ver hay que poner]</p> <p>2. S: Nos falta ésta] ... “Paula Martínez...” Es éste porque lo quieren entrenar a el de y ya no está entrenado.</p> <p>3. Y: Sí es Listín.</p> <p>4. E: Pero Listín no obedece.</p> <p>5. S: Es muy inteligente y aprende rápido y ellos lo quieren entrenar.</p> <p>6. Y: Ajá</p> <p>7. E: Sí podría ser pero lo malo es que dice aquí no obedece las instrucciones que se le dan.</p> <p>8. S: Pero sí porque ellos lo quieren entrenar]</p> <p>9. Y: Porque está // está chiquito]</p> <p>10. S: y ellos lo quieren entrenar.]</p> <p>11. E: Es de 3 meses y es de 4 años el otro]</p> <p>12. S: Sería]</p> <p>13. E: Listín]</p> <p>14. S: Listín]</p> <p>15. Y: Listín]</p>	<p>S: Señala la hoja de las familias y lee “Los Martínez” después señala a Listín.</p> <p>Y: Señala a Listín.</p> <p>S: Escribe la respuesta.</p>

Nota: En esta transcripción Sandra (S) da un primer argumento cuando sostiene a través de los turnos 2, 5, 8 y 10, que a los Martínez hay que darles a Listín, porque ellos quieren entrenar un perro y Listín no está entrenado, además es muy inteligente y aprende rápido. Este argumento es apoyado por Yared (Y) en los turnos 3, 6 y 9, en los que añade, como justificación, que (Listín) está chiquito. En un segundo argumento, E (Erick) muestra su desacuerdo con Sandra y Yared. Erick confronta a sus compañeras cuando opina, en el turno 4, que Listín no obedece. Además, se sostiene en la no aceptación del punto de vista de sus compañeras en el turno 7, cuando afirma que Listín no obedece las instrucciones que se le dan. Sin embargo la justificación de Yared de que está muy chiquito, lo hace reflexionar para concluir, igual que sus compañeras, que la decisión correcta es Listín. En síntesis, en esta secuencia de habla, mientras la tríada toma una decisión, se expresaron 2 argumentos.

En la situación de “*Dilema moral*”, el análisis se vuelve un poco más sencillo, pues directamente se le pide al alumno que escriba su opinión acerca de un dilema y que la justifique. Con esta demanda se lleva a los alumnos a que construyan sus argumentos.

3.2.5.2 Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos

El segundo indicador importante para analizar la capacidad argumentativa de los estudiantes lo constituyen las fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos. El objetivo de este indicador es determinar la eficiencia con que se usa el lenguaje en el momento de argumentar. El criterio utilizado es de corte lingüístico, se analiza cada argumento para determinar qué tanta información se expresa de manera explícita y qué tanta se deja en forma implícita. Con este criterio se clasifican los argumentos en cuatro niveles que reflejan las fases de transición en el uso del lenguaje. Estas

fases son: Argumentos rudimentarios, Argumentos implícitos, Argumentos semiexplícitos y Argumentos explícitos. En la tabla 3.4 se presentan las características y los ejemplos de cada nivel, primero en la situación de “Toma de decisiones” marcada con un asterisco (*) y en segundo lugar en la situación de “Solución de problemas” marcada con dos asteriscos (**).

Tabla 3.4 Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos

NIVEL	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
Argumentos rudimentarios	Uso de deícticos, deixis oral y gestual	* <ul style="list-style-type: none"> No, pero tiene <u>aquí</u> tiene <u>éste</u>. No, nada más <u>aquí</u> es por <u>esto</u>, sino por <u>esto</u>.
		** <ul style="list-style-type: none"> Sería <u>este</u>, porque mira, va <u>así</u>, <u>así</u>. ¡Ah! No, <u>éste</u>, porque mira.
Argumentos implícitos	Todos los referentes están implícitos	* <ul style="list-style-type: none"> ¡Ay! Es el de <u>éste</u>, porque aquí dice se deja acariciar por los niños y dice que es con sus nietos. (<i>¿Qué perro? ¿Quién dice?</i>) Puede ser <u>éste</u> o <u>éste</u>, porque aquí dice que es obediente. (<i>¿Cuál de los dos perros?</i>)
		** <ul style="list-style-type: none"> Es esta <u>¿no?</u> //Sí porque mira, está metido, está en medio y <u>éste</u> no tiene. Sí luego va <u>así</u> y se va recorriendo hasta abajo y toca hasta abajo, y está de <u>aquel</u> lado hasta abajo, es la cinco.
Argumentos semiexplícitos	Enunciados congruentes pero no acabados. Por lo menos hay un elemento no explícito	* <ul style="list-style-type: none"> Si Sansón para los García, es muy manso, camina lento y es <u>así</u>. (<i>¿Cómo?</i>) No yo digo que es Pulgoso, porque quieren un perro muy atento y que pueda. (<i>¿Qué pueda qué?</i>)
		** <ul style="list-style-type: none"> Es la cruz// a la segunda figura le quitan los puntitos. Vamos viendo la secuencia, <u>aquí tiene así</u>, quitan las equis y los puntitos. Queda la cruz. No, el cuadrado// el cuadrado rayado. Falta un círculo con <u>éste</u>.
Argumentos explícitos	Enunciados congruentes y acabados, con todos los elementos explícitos	* <ul style="list-style-type: none"> Boni no, porque la Srita. González tiene muy limpio su departamento y la French Poodle se hace pipí y es un desastre. Porque ve, Capitán tiene 10 años, es apacible y camina lento, se deja acariciar por los niños, está entrenada, <u>¿Qué más quieres para la viejita y sus nietos?</u>
		** <ul style="list-style-type: none"> No ¡aguanta!// en la figura de en medio le quitan sólo los circulitos, no tiene puntitos, quedaría nada más la cruz. No, Yo digo que es un cuadrado blanco, un cuadrado sin círculo. Fíjate, en la figura de la izquierda se le quita el círculo, en la de abajo el rombo, <u>queda el cuadrado</u>.

* Argumentos expresados en la situación de “Toma de decisiones”.

** Argumentos expresados en la situación de “Solución de problemas”.

Como se puede ver en los ejemplos de los Argumentos rudimentarios que aparecen en esta tabla, los niños tienden a expresarse utilizando la deixis como estrategia lingüística. En la deixis se utilizan palabras que no tienen un significado propio, sólo gramaticalizan aspectos del contexto y hacen referencia a la situación en que se produce un enunciado. Este tipo de argumentos puede llevar a diferentes interpretaciones, limitando la posibilidad de compartir significados y construir el conocimiento.

En el siguiente nivel se pueden observar los ejemplos de los Argumentos implícitos. En este nivel los alumnos omiten los referentes de manera sistemática y sólo explicitan aquello que se dice de ellos. Este hecho provoca que los enunciados sean difíciles de entender porque no se puede tener la seguridad de saber de qué se está hablando. Al igual que los Argumentos rudimentarios, la posibilidad de compartir los significados y construir el conocimiento es limitada. Estos dos primeros niveles resultan débiles en cuanto a su claridad y precisión para razonar. Es importante señalar que estos dos niveles de argumentación no permiten evaluar las justificaciones en cuanto a su pertinencia, suficiencia y aceptabilidad.

En los Argumentos semiexplícitos la opinión y la justificación se expresan de manera congruente y casi completa, pero como se puede ver en los ejemplos que aparecen en la tabla 3.4, se deja algún elemento de información implícito el cual aparece subrayado, y como puede observarse, no es un elemento crucial para comprender el enunciado.

En los Argumentos explícitos la opinión y la justificación se expresan plenamente en expresiones congruentes con todos los elementos de información explícitos. En este tipo de argumentos los conceptos se relacionan de manera lógica y el razonamiento se hace más claro, aumentando la posibilidad de compartir significados y construir el conocimiento.

3.2.5.3 Uso de nexos

El uso de nexos es importante porque nos da información relacionada con la organización de las ideas de los alumnos. El único criterio utilizado para contabilizar un nexo es que enlace una opinión con una justificación, o dos justificaciones entre sí, o la justificación con la conclusión. Por ejemplo, cuando se utiliza el *porque*, *pues*, *puesto que*, *ya que* para unir la opinión con una causa, motivo o razón que la justifique; el entonces para unir la línea argumentativa con la conclusión; el pero para modificar el sentido de lo que se viene diciendo o presentar un argumento alternativo; o el *así no fue*, *no porque*, *jamás o nunca*, para refutar un argumento.

3.2.5.4 Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos

Para que un argumento sea bueno, no basta acompañar una opinión con una justificación, es además necesario que dicha justificación cumpla con tres criterios: I) que sea *pertinente*, es decir que exista una relación lógica adecuada entre la situación, la opinión y la justificación; II) que sea *suficiente*, lo que implica que la justificación proporcione una prueba suficientemente sólida para apoyar la opinión, y III) que sea *aceptable*, en el sentido de valorar si las justificaciones son verdaderas, probables o falsas.

Si se cumple plenamente el criterio se da un punto, si lo hace parcialmente se la da medio punto. Las tablas 3.5, 3.6 y 3.7 dan ejemplos de la aplicación de estos tres criterios en la evaluación de los argumentos en cada una de las tres situaciones. Se sugiere consultar cada instrumento y las demandas que cada uno hace para entender plenamente los ejemplos.

TABLA 3.5 Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos.
Situación: “Dilema moral”

ARGUMENTO A EVALUAR	JUSTIFICACIONES		
	Pertinencia	Suficiencia	Aceptabilidad
¿Consideras que el no decir información importante es una clase de mentira? Justifica tu respuesta.			
• Sí, porque no sabe ni quién fue.	0	0	0
• Sí, para que compren tienen que estar bien informados.	0	0	1
• No, porque no lo hizo con malas intenciones sino que yo me imagino que estaba tan preocupado que se le pasó.	1	0	.5
• Sí es mentiroso, porque no estás diciendo realmente cómo es y eso afecta a las personas.	1	1	1
¿Qué te parece la solución que Lorenzo intenta darle a su problema? Justifica tu respuesta.			
• Me parece bien porque con ese dinero va a poder ir con un mecánico y va a poder comprar la pieza.	0	0	0
• No me parece, porque el tuvo la culpa por desarmar la grabadora.	0	0	1
• Pues, pero si lo regaña su papá ya no podrá recuperarlo porque lo vendió.	1	0	1
• Me parece que hizo bien y a la vez mal, bien porque no lo van a regañar y mal porque su venta va a ser un fraude.	1	1	1
¿Crees que Lorenzo tenga éxito en lo que se propone? Justifica tu respuesta.			
• Sí, porque es un poco travieso.	0	0	0
• Sí, porque no es mala idea.	0	0	.5
• Sí, porque no puso que le faltaba una pieza.	1	0	1
• No, porque la van a querer probar y no se va a escuchar, entonces le van a ir a reclamar y exigir que les devuelvan su dinero.	1	1	1
Si Lorenzo fuera tu amigo, ¿qué le aconsejarías para que resolviera su problema? Escribe lo que le aconsejarías, escríbelo tal y como se lo dirías.			
• Lorenzo, dile a tu papá lo que sucede para que te diga cómo sirve.	1	0	0
• Dile a tu papá que quisiste verla por dentro y se te perdió una pieza.	.5	0	1
• Ve y pon un anuncio en cada poste, así lo encontrarás rápido.	1	1	.5
• No tienes problema, porque mira, lo llevas a reparar, se lo enseñas a tu papá y el caso está cerrado.	1	1	1

TABLA 3.6 Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos.
Situación: “Toma de decisiones”

ARGUMENTO A EVALUAR	JUSTIFICACIONES		
	Pertinencia	Suficiencia	Aceptabilidad
<ul style="list-style-type: none"> -No Boni para la señorita González. -No porque está más grande. 	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> No, yo digo que los García Boni porque necesitan un perro muy atento y aprende rápido. 	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> -Entonces sería Sansón para los Hernández. -No no ves que come mucho. 	0	0	1
<ul style="list-style-type: none"> Para los Martínez no sé si es éste o ésta porque aquí dice que éste es obediente (<i>señala a Pulgón</i>) 	0	0	1
<ul style="list-style-type: none"> -Éste sería para acá abajo -Pero no tiene raza 	0	0	1
<ul style="list-style-type: none"> Sería el Trotón para los Hernández que dice que ladra muy fuerte para los Hernández que los asaltaron. 	1	0	1
<ul style="list-style-type: none"> Sí Trotón es para ellos (<i>los Hernández</i>) le disgusta estar encerrado y ellos a las 5 salen a correr y se lo llevan. 	1	0	1
<ul style="list-style-type: none"> -Señorita González la señorita Pamela tiene un departamento muy lindo. -Es éste Pulgón es para ella porque ve Pulgón es un flojo y un lento y aquí dice que tiene muchas cosas de cristal y no se las rompe. 	1	1	1
<ul style="list-style-type: none"> No pero fíjate dice... “la señora Pérez es una Señora ya grande y tiene algunos problemas de salud”... y éste (<i>señala a Capitán</i>) ya está entrenado para que traiga las pantuflas. 	1	1	1
<ul style="list-style-type: none"> -Es que éste sería para la fotógrafa (<i>señala a Boni</i>) -No lo va a tener todo desarreglado y ahí dice arreglado y limpio y el perro se hace pipí en el departamento. 	1	1	1

NOTA: Los guiones que aparecen al inicio del argumento indican que éste es construido por dos alumnos.

La pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos en la situación de “Solución de problemas”, sólo puede ser evaluada en relación con la figura problema, por este motivo se anexa la figura 3.1.

Figura 3.1 *Matrices Progresivas de Raven (Fig. D.12)*

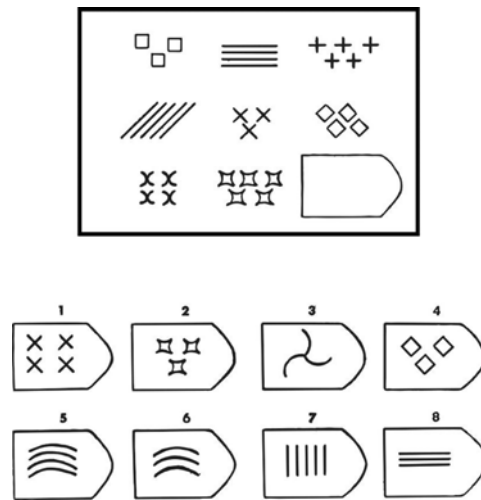


TABLA 3.7 *Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos. Situación: “Solución de problemas”*

ARGUMENTO A EVALUAR	JUSTIFICACIONES		
	Pertinencia	Suficiencia	Aceptabilidad
<ul style="list-style-type: none"> Serían las rayas porque si ponemos, si ponemos éstas, se van a chocar con éstas y no se va a ver bien (<i>señala las rayas horizontales del cuadro y después la opción 7</i>). 	0	0	0
<ul style="list-style-type: none"> El siete // porque si te fijas éste está inclinado y éstos están parados, ya (<i>señala las rayas verticales de la figura 7</i>). 	0	0	1
<ul style="list-style-type: none"> -Es el seis. -Pero aquí no hay ninguno así. 	0	0	1
<ul style="list-style-type: none"> -El dos -Sí también el dos puede ser porque todos tienen de tres. 	1	.5	1
<ul style="list-style-type: none"> No mira, serían acostadas, inclinadas y paradas // porque se ven paralelas y no se pueden doblar. 	1	0	0
<ul style="list-style-type: none"> No sí porque mira, aquí están en curva, aquí están en curva, aquí están como (...) 	1	.5	1
<ul style="list-style-type: none"> -Es la cinco. -No, sí son líneas curvas, pero todos llevan de tres, falta de tres, es la seis. 	1	1	1

3.2.5.5 Tipo de habla utilizada en la interacción con la tríada

Los indicadores de la variable dependiente descritos anteriormente se enfocan en las características de precisión y calidad de los argumentos. En contraste, el indicador de *tipo de habla* utilizado se enfoca en el *encadenamiento de argumentos* y en las estrategias comunicativas y de interacción de las tríadas mientras resuelven un problema. Para evaluar este indicador la unidad de habla constituye un elemento fundamental. El instrumento de Matrices progresivas de Raven, utilizado en la situación de “*Solución de problemas*” proporciona unidades de habla discretas, claramente delimitadas, ya que cada matriz inicia cuando la tríada le da la vuelta a la hoja del cuadernillo y se enfrenta a un nuevo problema, debido a esto es fácil determinar el inicio y el final de la interacción. Se analiza, entonces, el tipo de habla que usa la tríada mientras resuelve cada uno de los treinta problemas que aparecen en este instrumento.

El tipo de habla se clasifica en: habla disputativa, habla acumulativa, habla exploratoria incipiente y habla exploratoria. Los criterios para esta clasificación aparecen a continuación:

Tabla 3.8 *Criterios para clasificar el tipo de habla*
(Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez y Mendoza, 2003)

HABLA DISPUTATIVA	HABLA ACUMULATIVA	HABLA EXPLORATORIA INCIPIENTE	HABLA EXPLORATORIA
<p><i>Se caracteriza porque las ideas se expresan sin una argumentación. Los miembros del equipo proponen opciones confrontando a los compañeros, tratando de imponer su punto de vista personal. Para los participantes es más importante la individualidad sobre la unidad del grupo. Las ideas van dirigidas a atacar a la persona más que a las opiniones de los otros. El tono de la interacción suele ser egoísta y/o agresivo. Es posible que uno de los participantes dé un argumento elaborado, pero que éste no esté acompañado por un punto de encuentro con otro compañero, lo que refleja que su orientación no está referida al grupo. También se incluyen en esta categoría las interacciones en las cuales no existen puntos de encuentro (monólogos simultáneos).</i></p>	<p><i>Se caracteriza por una suma de opiniones y/o ideas sin argumentar. Los miembros del grupo proponen opciones una tras otra sin explicar el razonamiento que lleva a señalarlas o a escogerlas como respuesta. Se pretende agradar al resto del equipo o al menos evitar la confrontación. El tono de la interacción suele ser amable. Para los participantes lo más importante es la identidad y la unidad como equipo, por encima de las individualidades. Prefieren conservar la amistad antes que confrontarse por las opiniones relacionadas con la tarea. Serán consideradas dentro de este criterio aquellas interacciones en las cuales no se dé interacción alguna entre los alumnos, o las interacciones en donde aparezca la intervención de un solo participante.</i></p>	<p><i>Se caracteriza porque hay una orientación a la reflexión y a hacer explícito el razonamiento ante los otros. Hay una disposición y orientación del grupo al cambio de opinión y a una búsqueda de presentación de alternativas de solución. Para considerar la interacción como habla exploratoria incipiente debe haber:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Mínimamente, un argumento rudimentario orientado a la tarea, con un punto de encuentro de otro participante. -Este punto de encuentro es asistemático y efímero. -Hay sólo una perspectiva elaborada. -No se mantiene el intento de exploración a lo largo de la interacción. -Puede o no haber consenso. 	<p><i>Además de los criterios del habla exploratoria incipiente, el habla exploratoria plena debe presentar el cumplimiento de al menos uno de los siguientes incisos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Un participante da una perspectiva y hay un punto de encuentro sostenido con uno o con todos los integrantes, lo que lleva a la reelaboración de la perspectiva presentada por el primer compañero (interacción en espiral entre pares). -Se presenta una perspectiva y alguien crea un reto (por ejemplo, “¿por qué?”) con un argumento, ante el cual se responde con un contra argumento. -Dos o más perspectivas son consideradas, al menos una de ellas es argumentada y elaborada.

Para tener una medida de confiabilidad en la valoración del tipo de habla usado por la tríada, cada interacción fue evaluada por dos investigadores independientes. El total de acuerdos obtenidos, se dividió entre el total de acuerdos más desacuerdos. El resultado fue de 0.94 que se tomó como medida de confiabilidad en la categorización del tipo de habla en el Test de Matrices Progresivas de Raven.

¿Qué indicadores se miden en cada situación?

Con el fin de tener una panorámica de los indicadores de la variable dependiente que se miden con cada instrumento, se presenta la siguiente tabla.

Tabla 3.9 *Indicadores medidos en las tres situaciones*

INDICADOR	SITUACIÓN		
	<i>Dilema moral</i>	<i>Toma de decisiones</i>	<i>Solución de problemas</i>
Número de argumentos		*	*
Presencia de opinión y/o justificación	*		
Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos		*	*
Uso de nexos	*	*	*
Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos	*	*	*
Tipo de habla usada durante la interacción			*

3.2.6 *Análisis de los datos*

Debido a que el Estudio I: “Capacidad argumentativa de los alumnos de 5to. de primaria” fue exploratorio, se trataron de describir los indicadores que los alumnos expresan. Los datos se analizaron determinando qué **porcentaje de alumnos** incluyó opiniones, justificaciones y algunos nexos. Además, qué porcentaje de alumnos pudo dar justificaciones pertinentes, suficientes y aceptables.

Por otro lado, cuando se analizaron las tres situaciones, lo que se comparó fue el **porcentaje de argumentos** rudimentarios, implícitos, semiexplícitos y explícitos que expresaron los alumnos. Posteriormente, se analizó qué **porcentaje de argumentos** fueron pertinentes, suficientes y/o aceptables.

En el Estudio II: “Efectos del Programa de Fortalecimiento” se calcularon, primero, **las ganancias relativas**, obtenidas con la resta entre los puntajes de posprueba y preprueba de cada sujeto, en cada uno de los indicadores que constituyen la capacidad argumentativa. Se siguió este procedimiento debido a que los grupos diferían, en ocasiones, en sus puntajes iniciales, lo que dificulta la estimación de los efectos basados en los puntajes originales (ver

Campbell y Stanley, 1966). *Las ganancias relativas* de cada grupo, obtenidas de esta manera, fueron comparadas con una prueba t, para cada uno de los indicadores de la capacidad argumentativa (claridad y precisión, uso de nexos, pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones, fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos).

Por último, para analizar el tipo de habla, se compararon los **porcentajes de matrices resueltas con cada tipo de habla** en la situación de “*Solución de problemas*”, tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Para comparar el tipo de habla, y comparar a los grupos se utilizó una prueba de χ^2 .

3.3 Programa de fortalecimiento de habilidades argumentativas

El Programa de Fortalecimiento de las Habilidades Argumentativas se enmarcó dentro de un proyecto escolar, el cual consistió en hacer, como producto final, un boletín escolar dirigido a los padres de familia, maestros, alumnos de otros grados y visitantes, el cual se presentó en una feria cultural realizada al final del curso académico.

El programa privilegió la naturaleza dialógica y social de la argumentación, ya que se reconoce que la estructura de los argumentos depende del contexto social, mientras se realizan actividades con sentido en el mundo real coherentes con la cognición situada. Estas actividades con sentido se establecieron cuando los alumnos se involucraron en la elaboración de noticias, que relatan anécdotas interesantes para ellos y que querían compartir con los demás; o redactar artículos de opinión en donde escribieron sobre acciones realizadas por ellos mismos, o acciones realizadas por “otros” que de alguna manera perjudicaron una relación. Dichos artículos estuvieron orientados a hacer reflexionar y convencer que dichas acciones se deben evitar para conservar la confianza, la amistad o los lazos familiares. Asimismo, presentaron su opinión dentro de una reseña, sobre libros leídos o películas vistas. Por último, hicieron cartas de queja al director, donde mostraban su molestia sobre las normas escolares, el mantenimiento de las instalaciones, etc. Tanto los artículos de opinión, las reseñas y las cartas de queja implican el uso de la argumentación. De esta manera se transitó de una argumentación dialógica a una argumentación letrada, en donde fue necesario que se ubicaran internamente en el punto de vista del lector y estructuraran su escrito con argumentos pertinentes, suficientes y aceptables, los cuales debían servir para convencer a sus lectores sobre la validez de la posición tomada. Se considera que estas prácticas educativas son auténticas, porque son significativas y propositivas, similares a prácticas ordinarias de la cultura (Brown, Collins y Duguid 1983, p.34)

El Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas estuvo constituido por tres módulos. El primero, conformado por dos sesiones. Este primer módulo estuvo orientado a inducir el trabajo en equipo. Su objetivo fue inducir mejores maneras de comunicarse y compartir el conocimiento utilizando las reglas básicas del habla exploratoria. A partir de estas sesiones, el habla exploratoria, la cual implica el discurso argumentativo, se modeló y se fomentó en todas las actividades que se realizaron a lo largo del Programa. Este módulo está fundamentado en el trabajo de Dawes, Mercer y Wegerif (2000).

El segundo módulo, conformado por ocho sesiones, tuvo como objetivo mejorar las estrategias de comprensión del lenguaje. En el marco teórico se *explicó* que la argumentación pone en juego, casi al mismo tiempo, procesos de comprensión y de producción del discurso, por este motivo, se decidió introducir este módulo, para que las discusiones que se fueran dando entre facilitador y alumnos, o entre los mismos alumnos, se montaran sobre actividades de comprensión y facilitar así el tránsito de una argumentación dialógica a una argumentación letrada. Este módulo está fundamentado en el modelo de comprensión del discurso (Kintsh, 1988, van Dijk y Kintsh, 1983) y por los trabajos sobre estructuras textuales de Meyer y Freedle (1984) y Richgels, Mcgee, Lomax y Sheard (1987).

El último módulo, conformado también por ocho sesiones, tuvo como objetivo que los alumnos reflexionaran sobre las propiedades lingüísticas y retóricas que caracterizan a diferentes tipos de textos argumentativos, para así facilitar la producción de este tipo de textos. Este módulo está fundamentado en el modelo de Transformación del Conocimiento de Bereiter y Scardamalia (1987), el cual implica pensar qué se dice, con el cómo se dice, para “hacer aceptar nuestras opiniones”, en el trabajo sobre textos escolares de Kaufman y Rodríguez (1993), y por último, en los criterios de competencia argumentativa de Núñez Lagos (1999).

Con el fin de tener una panorámica general del Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas se presenta el esquema general de la intervención.

Tabla 3.10 Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas

MÓDULO 1 Reglas de Habla Exploratoria (2 sesiones)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decisión de las reglas básicas del habla exploratoria que van a regir al grupo. 2. Elaboración de las reglas complementarias del habla exploratoria.
MÓDULO 2 Estrategias básicas de comprensión del discurso. (8 sesiones)	<ol style="list-style-type: none"> 3. Exploración de textos. 4. Macroestrategias: supresión de material trivial y redundante. 5. Macroestrategias: generalización. 6. Macroestrategias: construcción de información implícita. 7. Superestructura: definición. 8. Superestructura: comparación-contraste. 9. Superestructura: causa-efecto. 10. Superestructura: problema-solución.
MÓDULO 3 Estrategias básicas de producción del discurso argumentativo. (8 sesiones)	<ol style="list-style-type: none"> 11. Exploración de textos argumentativos. 12. Noticia. 13. Crítica de libros y películas. 14. Artículo de opinión: elaboración grupal. 15. Artículo de opinión. elaboración por equipos. 16. Uso de la estructura argumentativa para evaluar los artículos escritos por los compañeros de otro grupo. 17. Queja: cartas asertivas de queja. 18. Cierre: pongamos todo junto en un boletín escolar. 19. Feria cultural.

Cada sesión comenzó con una actividad que involucraba a toda la clase (30 alumnos, sentados en equipos de tres compañeros). El facilitador inició la sesión con una introducción. En ella explicó el objetivo a los alumnos, y qué logros se esperaba de ellos. Lo anterior ayudó a construir un propósito compartido. Dentro de la introducción, se estableció una primera actividad con todos los alumnos; ésta generalmente estaba orientada a construir un concepto o modelar una habilidad por parte del facilitador. La segunda etapa fue el trabajo por equipos, en ella se asignó una tarea a los equipos, la cual implicaba trabajar dicho concepto o usar la habilidad. Durante este tiempo los facilitadores (dos investigadores y el profesor de grupo) se fueron rotando entre los equipos para guiarlos, darles andamiaje, fomentar y modelar las reglas básicas de habla exploratoria, etc. La tercera y última etapa fue una plenaria, en la cual, uno de los facilitadores reagrupaba al grupo al final de la sesión con el fin de hacer una reflexión sobre lo realizado, el objetivo fue que los alumnos conocieran y tomaran conciencia sobre sus propios procesos cognoscitivos, además de discutir sobre las actividades que podían realizar para regular dichos procesos (Brown, 1987; Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983). Se puso especial atención a las situaciones que ameritaban y permitían a los alumnos darse cuenta de qué actividades cognoscitivas los llevaron a tener éxito en determinada tarea, y cuáles les impidieron o interfirieron con éste. La plenaria se utilizó también para que los equipos compartieran su trabajo con los demás y permitir al grupo decidir si se cumplieron o no los objetivos de la lección.

Las sesiones tuvieron una duración de 90 minutos, y se realizaron una por semana durante los últimos cinco meses del ciclo escolar. Se trabajó con 19 equipos, un grupo de 10 y el otro de 9 equipos. Las sesiones se realizaron en un salón dentro de la escuela, acondicionado especialmente por el LCC, el cual cuenta con mobiliario adecuado para trabajar en tríadas. Además hay computadoras, rincón de lectura, retroproyector, rotafolio, lápices y otros útiles que necesitan los alumnos para elaborar sus trabajos, en este caso, para crear sus boletines escolares.

A continuación se explica con más detalle cada una de las 18 sesiones, especificando los objetivos de la sesión, los materiales que se utilizaron; asimismo se detallan las etapas de introducción, trabajo en equipo y plenaria.

3.3.1 Módulo I. Reglas del Habla Exploratoria

Sesión 1: Toma de decisiones sobre las reglas básicas

Objetivo: Tomar conciencia de lo que el grupo hace cuando habla. Introducir vocabulario relevante en la discusión crítica. Decidir en el grupo qué reglas son importantes para hablar mientras se trabaja en equipo.

Materiales: Diccionario; lista de reglas buenas y malas para hablar en equipo; lista de palabras relacionadas con la argumentación (opinión, acuerdo, argumento, aserción alternativa, confrontación, discusión, razón, información, idea, reto, respeto, relevante, ser críticos y compartir). Para el facilitador: “Reglas básicas del habla exploratoria” que aparecen en el marco teórico de este trabajo de tesis.

Introducción: Explicar al grupo los objetivos de la sesión. Explicar de manera breve el concepto de “reglas básicas”, como las reglas que la gente acuerda como correctas para llevar a cabo una actividad (para jugar un deporte, para manejar, para convivir en un salón). Explicar que en algunas actividades, la gente necesita discutir las cosas para ponerse de acuerdo, debido a lo cual las reglas para hablar se hacen necesarias. Presentar en retroproyector la lista de reglas buenas y malas para hablar en equipo. Decidir en grupo si son buenas o malas, pedir razones y valorarlas críticamente.

Trabajo en equipos: Dar a cada equipo la lista de palabras. Cada grupo debe utilizar el diccionario para escribir oraciones que clarifiquen el significado de las palabras. El facilitador que trabaja dentro de los equipos discute con los miembros para asegurarse que tengan claro dichos significados. La segunda actividad es pedirles a los alumnos que ahora piensen qué reglas se les hacen importantes para poder discutir en equipo y que decidan cuáles son las 6 reglas más importantes que la gente debe seguir para ponerse de acuerdo. Se debe enfatizar que el objetivo de cada regla es el motivar que se compartan las ideas, y que tomen decisiones juntos. Se debe inducir a los alumnos para que den razones que justifiquen sus sugerencias.

Plenaria: El propósito de esta etapa es compartir las ideas con todo el grupo. Pedir a los diferentes equipos que contribuyan con sus reglas. Señalar cuáles se repiten. Con ayuda de la información, que aparece en la tabla 2.2 del marco teórico, la cual especifica las reglas básicas del habla exploratoria, inducir alguna regla que no haya sido mencionada. Decidir de manera colectiva cuáles son las mejores reglas para el grupo. Llegar a un acuerdo sobre las reglas del habla que se van a utilizar cuando trabajen juntos. Pegar un cartel con las reglas básicas acordadas, para que puedan recordarlas y usarlas en las siguientes sesiones. Es importante señalar a los alumnos que la importancia de las reglas radica en asegurar que todos sean escuchados y tomados en cuenta. La plenaria finaliza cuando se retoman los objetivos de la sesión y se discute si los niños sienten que se alcanzaron dichos objetivos.

Sesión 2: Elaboración de las reglas complementarias del habla exploratoria

Objetivo: Llevar a los alumnos a elaborar argumentos relevantes, suficientes y aceptables, así como hacerlos conscientes de la necesidad de explicitar sus argumentos de manera clara, precisa y concisa.

Materiales: Hoja con 6 textos que presentan situaciones que guardan en sí mismas una incongruencia. Ejemplo: “Uno de los momentos más importantes en la vida del hombre invisible fue cuando su novia le regaló un espejo en su cumpleaños; entonces se dio cuenta de quién era”. Hoja de evaluación, la cual pide que los alumnos valoren si la idea que presenta cada texto es buena o mala, y que justifiquen las razones que apoyen su opinión, ejemplo: “¿Consideras que el regalo que se le dio al hombre invisible es bueno, o malo? Justifica tu respuesta”.

Introducción: Presentar a los alumnos el primer texto que narra la primera situación y llevarlos a que opinen. Pedir justificaciones que apoyen dichas opiniones. Después de escuchar todos los argumentos que den los alumnos, valorarlos críticamente introduciendo paulatinamente los conceptos de *justificaciones pertinentes* (aquellas que tengan una relación lógica adecuada entre la situación, la opinión y la justificación); *justificaciones suficientes* (aquellas que proveen de pruebas suficientemente sólidas para apoyar la opinión) y *justificaciones aceptables* (valorar si lo que se dice es verdadero, sólo probable, o falso). Discutir para llegar a un consenso de cuáles son los argumentos que cumplen con estos tres criterios. Pedir a los alumnos que ayuden al facilitador a redactar el argumento. Durante esta redacción se van introduciendo los conceptos de claridad, precisión y concisión. Al final, se evalúa lo escrito verificando que cumpla todos los criterios. Repetir todo este proceso con el segundo texto que narra la segunda situación.

Trabajo en equipos: Pedir a los alumnos que lean los cuatro últimos textos que narran cuatro diferentes situaciones y que escriban en la hoja de evaluación qué opinan sobre ellas y justifiquen su opinión. Recordarles que los argumentos que decidan deben ser acordados previamente por la tríada, y que todos son responsables de que los argumentos queden redactados de manera clara, precisa y concisa. Los facilitadores supervisan el trabajo de los equipos, escuchan para asegurarse que los alumnos construyen el conocimiento respetando las reglas de discusión crítica del habla exploratoria y, si es necesario, proveen andamiaje para llevarlos a desarrollar mejores argumentos.

Plenaria: El propósito de esta etapa es compartir los argumentos proporcionados por todos los equipos para decidir cuáles cumplen mejor con los criterios de pertinencia, suficiencia y aceptabilidad, así como estar escritos de manera clara, precisa y concisa. La plenaria finaliza cuando se retoman los objetivos de la sesión y se discute si los niños sienten que se alcanzaron dichos objetivos.

3.3.2 Módulo II: Estrategias básicas de comprensión del discurso

Sesión 3: Exploración de textos

Objetivo: Reflexionar sobre los diferentes tipos de textos. Utilizar los conocimientos sobre estructuras textuales para resolver diferentes problemas que implican el uso de los textos.

Materiales: Enciclopedias, cuentos, libros de poesía, recetas, periódicos, anuncios, atlas, libros de texto, etc. Hoja de Rally para cada equipo (en esta hoja se presentan siete problemas que los equipos deben resolver haciendo uso de los materiales descritos anteriormente).

Introducción: Explicar a los alumnos el objetivo de la sesión. Mostrar a los alumnos un texto elegido al azar y preguntar a los alumnos: “¿Qué tipo de contenido creen que tenga este libro?” “¿Cuál es el título?” “¿Qué intención tiene el libro?” Después, leer un fragmento de otro texto, sin que los alumnos vean el portador, y preguntar: “¿En qué tipo de texto puede estar escrito lo que les leí?” “¿Cómo supieron?”. Llevarlos a reflexionar sobre las características lingüísticas del tipo de texto. Repetir esta rutina con diferentes textos.

Trabajo en equipos: Explicar a los alumnos que ahora ellos deben superar siete problemas haciendo uso de los libros proporcionados, con el fin de ganar el rally del libro. Se rescata la importancia de la cooperación dentro del equipo, se retoman las reglas base. Se entrega la hoja de rally que contiene problemas diferentes para cada equipo. Se enumeran una serie de reglas para la búsqueda de información: no se pueden tener más de 2 libros en la mesa, no está permitido arrebatarse los libros, y se especifica el tiempo límite. Los facilitadores van dando pistas a los equipos en caso de dudas, revisando las respuestas dadas a los alumnos, y supervisando que respeten las reglas básicas del habla exploratoria durante su interacción.

Plenaria: Cuando se agota el tiempo dado para la ejecución del Rally, se termina la actividad, se declara al equipo ganador y se lleva al grupo completo a reflexionar sobre las acciones que facilitaron o impidieron la resolución de los problemas. Se enfatiza la importancia de la comunicación dentro del equipo, la toma de decisiones y los acuerdos. La plenaria finaliza cuando se retoman los objetivos de la sesión y se discute si los niños sienten que se alcanzaron dichos objetivos.

Sesión 4: Macroestrategia de supresión de material trivial o redundante

Objetivo: Que los alumnos experimenten la importancia de sintetizar un texto para comprender, aprender y recordar la información contenida en un texto. Que construyan el concepto de suprimir y que puedan reconocer y abstraer ideas principales expresadas con los mismos términos con que figuran en un texto.

Materiales: Tres textos breves para modelar, y cuatro textos para trabajar en equipo. Estos textos son auténticos tomados de enciclopedias y revistas, que tienen como común denominador que las ideas principales están explícitas, por lo tanto el alumno sólo tiene que reconocerlas para abstraerlas.

Introducción: El facilitador plantea el objetivo de la sesión. Después desarrolla una discusión sobre cómo podemos escribir en pocas palabras la información contenida en todo un texto. Posteriormente, pide a los alumnos que lean un texto para que lo puedan recordar de manera exacta más tarde. A continuación les pide que guarden el texto y reta a los alumnos a que digan, con las mismas palabras, el texto que leyeron. Ante la imposibilidad de realizar esta acción, explica a los alumnos cómo funcionan nuestros procesos cognoscitivos cuando leemos, y la tendencia a recordar las ideas y no las palabras. Por lo tanto, el elegir la idea más importante que resuma el texto constituye una excelente estrategia. Por último, utiliza tres textos para que, a través de un *aprendizaje cooperativo*⁸, los alumnos puedan abstraer la idea principal.

⁸ El aprendizaje cooperativo es una técnica desarrollada por Brown (1982), Brown y Palincsar (1988), Brown Palincsar y Ambruster (1984), que lleva a los alumnos a mejorar la capacidad de comprensión lectora a través de una serie de estrategias que se utilizan recursivamente, tales como: que los alumnos traten de predecir el contenido que van a leer, una vez leído un párrafo clarificar información poco conocida por los alumnos, inducir a los alumnos a que parafraseen lo leído, pedir que los alumnos formulen preguntas sobre el contenido, resumir la información, por último anticipar la información que puede venir a continuación.

Trabajo en equipos: Se le proporciona a cada equipo cuatro textos de un párrafo cada uno, para que decidan, entre todos los integrantes, cuál es la idea principal de cada texto y que la subrayen. Los facilitadores están pendientes de la discusión en el equipo y las decisiones que están tomando. Si no van por buen camino, crean una situación de discusión crítica, confrontan y dan pistas para lograr que los alumnos profundicen en sus niveles de comprensión y puedan subrayar la idea principal.

Plenaria: Diez minutos antes de terminar la sesión, uno de los facilitadores reúne al grupo para retomar los objetivos y se discute si los niños sienten que se alcanzaron dichos objetivos. Finaliza con la pregunta “¿Para qué les puede servir lo que vimos el día de hoy?”.

Sesión 5: Macroestrategia de generalización

Objetivo: Que los alumnos construyan el concepto de generalizar y puedan encontrar los elementos comunes que vinculan a una secuencia de oraciones para construir un enunciado que englobe a la información leída.

Materiales: Dos textos breves para modelar y cinco textos breves para resolver en equipo. El común denominador de dichos textos es que la idea principal está sólo sugerida, pero no presente en ellos, se debe englobar la información en una idea más abstracta para poder obtenerla. Dos láminas que muestran un conjunto de vegetales y la otra un conjunto de herramientas.

Introducción: La sesión se inicia retomando los aprendizajes obtenidos en la sesión anterior y remarcando que existen otras estrategias para sintetizar la información, las cuales facilitan la recuperación de información. Se explica al grupo el objetivo de esta sesión. A continuación se llevan a cabo tres actividades: en la primera se les presenta a los alumnos una lámina de frutas para inducirlos a que categoricen la información presente de acuerdo con las características de los elementos; se presenta el cartel de vegetales y se les induce a categorizar por: frutas, verduras, cítricos, leguminosas, etc. Se repite la secuencia con la lámina de herramientas. Se explicita a los alumnos, que lo que hicimos mentalmente para construir los campos semánticos constituye el proceso de “generalizar”. La segunda actividad de generalización consiste en presentar palabras vinculadas a un esquema, tales como agua, jabón, ropa, y los alumnos deben adivinar a qué esquema corresponden, en este caso, a “lavado de ropa”. Otro ejemplo es menú, mesero, comida y nota de pago, vinculadas al esquema de “restaurante”. La última actividad grupal es leer dos textos utilizando la técnica de aprendizaje cooperativo para abstraer la idea principal generalizando la información presente en el texto. El facilitador explica los procesos mentales que se realizan para abstraerla. Después de la lectura de cada texto, se hace una reflexión metacognoscitiva para remarcar la importancia de la generalización y su uso.

Trabajo en equipos: Se proporciona a cada equipo cinco textos breves de un párrafo cada uno, que pueden ser resumidos a través de una generalización de la idea principal, la cual se tiene que escribir en una hoja aparte. Los facilitadores están pendientes de la discusión en el equipo y las decisiones que van tomando; si no van por buen camino, confrontan a los alumnos, crean una situación de discusión crítica y dan pistas para que los alumnos logren generalizar, y con esto vayan elaborando la idea principal.

Plenaria: Diez minutos antes de terminar la sesión, uno de los facilitadores reúne al grupo para retomar los objetivos y se discute si los niños consideran que tienen claro el concepto de generalizar y pide ejemplos o explicaciones a los alumnos sobre cómo resolvieron el ejercicio.

Sesión 6: Macroestrategia de construcción de información implícita

Objetivo: Que los alumnos aprendan a que hay información sugerida, pero no presente en el discurso que se tiene que inferir, tal como los mensajes implícitos en los anuncios, las intenciones comunicativas en los diálogos, la ironía o paradojas en los chistes, las incongruencias en los textos informativos.

Materiales: Para la introducción: un anuncio, un texto informativo que puede resumirse con la construcción de una oración, un chiste, cinco diálogos breves para inferir las intenciones comunicativas subyacentes. Para el trabajo en equipos, un cuadernillo que contiene dos anuncios para que los alumnos infieran el mensaje implícito; dos chistes para que se infiera la paradoja o ironía subyacente; un diálogo entre dos personajes para que los alumnos infieran las intenciones comunicativas implícitas; cuatro situaciones familiares para ser relacionadas con diferentes refranes; dos textos breves que contienen una incongruencia para que los alumnos las detecten; un texto de un párrafo que puede resumirse con la construcción de una oración.

Introducción: Explicar a los alumnos el objetivo de la sesión. Explicar brevemente que en los textos o en conversaciones se deja información implícita importante y que si no la construimos no entendemos. Contar un buen chiste e inducirlos a construir la paradoja o ironía implícita que los hizo reír. Presentar un anuncio actual que tenga un mensaje implícito importante, e inducir al grupo a construir una oración que lo explicita. Representar diferentes diálogos con una intención comunicativa clara para que los alumnos la descubran (por ejemplo, amenazar, criticar, consolar o prometer). Leer un texto que requiera construir la idea principal, y mostrar cómo puede inferirse.

Trabajo en equipos: Se entrega a cada equipo el cuadernillo descrito en el rubro de materiales, para que construyan de manera conjunta, la información implícita. Los facilitadores están pendientes de la discusión dentro de cada equipo y las decisiones que están tomando. Si no van por buen camino, crean una discusión crítica, confrontan y dan pistas para llevar a los alumnos a que se involucren en niveles de pensamiento más elaborados.

Plenaria: Diez minutos antes de que termine la sesión, uno de los facilitadores reúne al grupo para retomar los objetivos y se discute si los niños consideran que tienen claro el concepto de construcción y pide ejemplos o explicaciones a los alumnos sobre cómo resolvieron el ejercicio. Finalizar con la pregunta “¿Para qué les puede servir lo que aprendieron hoy?”.

Sesión 7: Superestructura de definición

Objetivo: Que los niños puedan comprender y construir la definición de un concepto.

Materiales: Esquema de la estructura de la definición, dos textos breves para modelar y uno para trabajar en equipos. Ejercicio que provee pistas para crear dos definiciones y para condensar la definición presente dentro de un texto sobre las cucarachas.

Introducción: Explicar la importancia que tiene nuestra capacidad para definir los conceptos, y su repercusión cuando clarificamos a los otros lo que queremos decir mientras discutimos. Mostrar el esquema de la definición y explicar cómo se aclaran los conceptos, cuándo podemos decir qué son, cómo son y para qué sirven. Definir de manera cooperativa los conceptos de jeringa y escritorio. Jugar un juego de adivinanzas en donde los niños tienen que pensar en un concepto, y decir qué son (por ejemplo, si pienso en un armario, tiene que utilizarse el supraordenado y decir: “es un mueble”) después tiene que decir cómo son (por ejemplo, puede decir: “tiene anaqueles y una percha”), por último tiene que decir para qué sirve (por ejemplo decir “sirve para guardar ropa”), y el resto de los compañeros tiene que adivinar a qué objeto se refiere. Por último, leer dos textos, utilizando la técnica de aprendizaje cooperativo, uno sobre las vacunas y otro sobre la hierbabuena, para que, de manera grupal se haga un resumen utilizando la estructura de la definición.

Trabajo en equipos: Se entrega al equipo el ejercicio en el cual tienen que construir de manera conjunta la definición de uniforme y de calendario, además de sacar la definición de cucaracha, la cual está inmersa en un texto sobre este tema. Los facilitadores están al pendiente sobre la ejecución de los equipos, y cuando observan que un equipo está atorado generan una situación de discusión crítica para ayudar a los alumnos a trascender el problema en cuestión y guiarlos hacia un pensamiento más elaborado.

Plenaria: Cuando la mayoría de los equipos termina con el ejercicio, el facilitador reúne al grupo y le pide a cada equipo que comparta sus definiciones. Entre todos se valora críticamente cuáles son las definiciones más claras, y se analizan las características lingüísticas que las hace ser más explícitas. Se finaliza la sesión cuando se retoma el objetivo y se discute con los alumnos si sienten que alcanzaron dicho objetivo.

Sesión 8: Superestructura de comparación-contraste

Objetivo: Que los niños comprendan y produzcan textos con estructura de comparación-contraste utilizando los nexos pertinentes.

Materiales: Esquema de la estructura de comparación-contraste. Texto para modelar sobre las semejanzas y diferencias entre las abejas y las avispas. Texto para trabajar en equipos sobre las semejanzas y diferencias entre la pesca y la agricultura. Ejercicio que sugiere el diagrama que subyace a la organización de las ideas del texto dado a los equipos y demanda, además, que escriban un resumen.

Introducción: La sesión se inicia retomando los aprendizajes obtenidos en la sesión anterior, enfatizando que cuando contamos con una estructura lógica que organice las ideas es más fácil tanto recordar la información, como redactar nuestras ideas con esa estructura. Pedir a los alumnos que lean individualmente el texto de semejanzas y diferencias, cuando terminen que lo guarden. Después el facilitador pide a los alumnos que de forma voluntaria digan el contenido de dicho texto (recuerdo que por lo general, tiende a ser muy pobre en este momento, por no haberse organizado la información de manera significativa). Posteriormente, se lee el mismo texto y, de manera cooperativa, se va construyendo el diagrama que contiene la estructura de comparación-contraste en el pizarrón. Se enfatiza el tipo de nexos típicos en esta estructura (*se parecen, las semejanzas, las diferencias, sin embargo difieren en que. etc.*).

Al finalizar, se borran las ideas de contenido escritas en el pizarrón y sólo se queda el diagrama con los nexos. Se pide a voluntarios que recuerden la información (la cual en este momento tiende a ser muy buena porque se organizó de manera significativa en una estructura textual) y se contrasta con su primera ejecución, cuando se les pidió sólo leer el texto y recordarlo. Se hace una reflexión metacognoscitiva sobre cómo las estructuras textuales ayudan a organizar el conocimiento y dan pistas para recordar lo leído.

Trabajo en equipos: Entregar a los equipos el texto sobre las semejanzas y diferencias sobre la pesca y la agricultura, y la hoja que provee pistas para que abstraigan la estructura de dicho texto; asimismo la demanda de que hagan un resumen. Los facilitadores están al pendiente de la discusión que se lleva dentro de los equipos para resolver el ejercicio, y cuando uno de ellos detecta algún problema se involucran con el equipo para confrontar, discutir y llevar a los integrantes a un nivel de pensamiento más elaborado.

Plenaria: Cuando la mayoría de los equipos ha terminado su ejercicio, uno de los facilitadores reúne al grupo y les pide compartir sus trabajos. Se discute con los alumnos para determinar si el uso de la estructura de comparación-contraste ayudó o no a construir un resumen coherente, claro, preciso y conciso. Se finaliza con la pregunta “¿Para qué puede servirnos lo que vimos el día de hoy?”.

Sesión 9: Superestructura de causa-efecto

Objetivo: Que los niños comprendan y produzcan textos con estructura de causa-efecto utilizando los nexos adecuados.

Materiales: Esquema de la estructura de causa-efecto. Texto para modelar sobre las causas que dieron a la mujer mexicana el derecho de voto. Texto para trabajar en equipo sobre las causas que provocaron la extinción de los dinosaurios. Ejercicio que sugiere el diagrama que subyace a la organización de las ideas del texto dado a los equipos y la demanda de que escriban un resumen.

Introducción: Explicar al grupo los objetivos de la sesión y enfatizar la importancia de las relaciones causa-efecto y del nexo *porque*. Hacer la relación entre esta estructura y la superestructura de la argumentación. Llevar a los niños a discriminar la causa y el efecto de diferentes hechos mediante preguntas como: “¿Por qué hierve el agua?” “¿Por qué se pican los dientes?” “¿Por qué perdió (cierto equipo de fútbol) ante (otro equipo de fútbol)?”. Leer el texto sobre las causas que llevaron a las mexicanas a conseguir el derecho de voto, con la técnica de aprendizaje cooperativo. Ir desarrollando la estructura que organiza las ideas en el pizarrón. Pedirles a diferentes voluntarios que digan el contenido del texto. Hacer una reflexión metacognoscitiva de lo que se hizo y cómo ayuda la estructura textual a recuperar la información; marcar la importancia de los nexos utilizados.

Trabajo en equipos: Entregar a cada equipo el texto sobre las causas que llevaron a la extinción de los dinosaurios y el ejercicio donde deben elaborar el diagrama y el resumen del texto. Los facilitadores están atentos de la ejecución de los equipos y crean una situación de discusión crítica si el trabajo presenta deficiencias.

Plenaria: Cuando la mayoría de los equipos ha terminado su ejercicio, uno de los facilitadores reúne al grupo y les pide compartir sus trabajos. Se discute con los alumnos para determinar si el uso de la estructura de causa-efecto ayudó o no a construir un resumen coherente, claro, preciso y conciso. Se finaliza con la pregunta “¿Para qué puede servirnos lo que vimos el día de hoy?”.

Sesión 10: Superestructura de problema- solución

Objetivo: Que los niños comprendan y produzcan textos con estructura de problema-solución utilizando los nexos adecuados.

Materiales: Esquema de la estructura problema-solución. Texto para modelar sobre las soluciones que le dieron los incas a los problemas originados por su situación geográfica. Texto para trabajar en equipo sobre las soluciones que se han dado a la escasez de agua en la Ciudad de México. Ejercicio con espacio para que los equipos elaboren, sin ayuda, el diagrama que subyace a la organización de las ideas, y el espacio para que escriban su resumen.

Introducción: El facilitador plantea el objetivo de la sesión y pone especial cuidado de relacionar la estructura de problema-solución con la de causa-efecto. Se pone el ejemplo de las infecciones estomacales: Se come un alimento o bebida contaminada, entonces nos enfermamos (causa- efecto); la enfermedad se constituye en un problema; para aliviarnos tomamos medicina, (la solución). Por otra parte se analiza cuál es la causa y el efecto en los temblores, qué se constituye en un problema y qué soluciones se le dan. Después se lee el texto de los incas utilizando la técnica de aprendizaje cooperativo, relacionando la información con el esquema de la estructura problema-solución. Se piden voluntarios para recuperar la información del texto. Hacer una reflexión metacognoscitiva de lo que se hizo y cómo ayuda la estructura textual a recuperar la información; marcar la importancia de los nexos utilizados.

Trabajo en equipos: Se entrega el texto sobre la escasez del agua en la Ciudad de México a cada equipo para que hagan el diagrama que muestra la relación entre las ideas; en esta ocasión no se proporciona ninguna guía para hacer el diagrama, no se escriben los nexos, ni marcas gráficas que sugieran la estructura. Además, se les pide que hagan el resumen.

Plenaria: Cuando la mayoría de los equipos han terminado su ejercicio, uno de los facilitadores reúne a los equipos y les pide compartir sus trabajos. Se discute con los alumnos para determinar si el uso de la estructura de problema-solución ayudó o no a construir un resumen coherente, claro, preciso y conciso. Se finaliza con la pregunta “¿Para qué puede servirnos lo que vimos el día de hoy?”.

3.3.3 Módulo III: Estrategias básicas de producción del discurso argumentativo

Sesión 11: Exploración de textos argumentativos

Objetivo: Discriminar las características gráficas y lingüísticas que distinguen a los diferentes textos incluidos en un boletín escolar.

Materiales: Boletín escolar acorde a las capacidades de comprensión y producción del lenguaje de alumnos de 5to. de primaria escrito por alumnos de otra escuela. Hoja de Rally que presenta los siguientes problemas: a) completar un cuadro que contiene vacíos de información de diferentes noticias que puede ser localizada en el boletín escolar (por ejemplo, falta el encabezado, o el lugar dónde pasó, o qué pasó, o cómo pasó, o quiénes intervinieron); b) decir qué espectáculos recomienda el boletín, c) dar opiniones y justificarlas sobre algunos textos literarios incluidos en el boletín.

Introducción: El facilitador plantea que el objetivo del siguiente módulo es construir un boletín escolar, el cual sea interesante para los padres de familia, visitantes, maestros y compañeros que asistirán a una feria cultural. Se explicita que en ese boletín, los alumnos van a escribir noticias que narren anécdotas simpáticas que les han sucedido durante este año; así como artículos de opinión, para que sus padres sepan qué piensan; críticas de libros y películas, y cartas de queja dirigidas al director, donde señalen los asuntos que les molestan y sugieran lo que deba hacerse. Se entrega a cada equipo un boletín escolar y se les pide explorar con el grupo las características gráficas de las diferentes secciones y las propiedades lingüísticas de los diferentes textos que ahí aparecen. Apoyarse en preguntas similares a: “¿Qué tipo de información aparecería en la sección de...?” “¿Dónde aparecería el texto (*leer un fragmento*)?” “¿Qué tipo de texto es (*leer un fragmento*)?”.

Trabajo en equipos: Se le proporciona a cada equipo la hoja de rally para que busquen la información solicitada y resuelvan los problemas que les demanda. Se les recuerda que todos los participantes son responsables de las respuestas que se escriben. Los facilitadores están al pendiente de la ejecución de cada equipo, supervisa que se respeten las reglas básicas del habla exploratoria y que las respuestas que se escriban estén consensuadas por todos los participantes del equipo.

Plenaria: El propósito de esta etapa es retomar el objetivo de la sesión y evaluar la claridad que tienen los alumnos sobre las características gráficas y lingüísticas de los diferentes textos presentes en el boletín revisado. La plenaria finaliza cuando se evalúa con los alumnos qué tanto se lograron los objetivos.

Sesión 12: Noticia

Objetivo: Comprender y producir noticias interesantes que puedan publicarse en el boletín escolar, respetando la estructura de este tipo de texto.

Materiales: Esquema de la superestructura de las noticias, la cual marca sus elementos fundamentales (copete: qué pasó, dónde y cuándo pasó, cómo pasó, quiénes intervinieron). Una noticia interesante: “Separan siamesas en Durango”. Viñeta que muestra, en un primer cuadro, un accidente de dos bicicletas que las deja medio destrizadas, y en el segundo cuadro, los mismos ciclistas montados en una bicicleta para dos, reparada con las partes que quedaron bien en el accidente anterior. Para trabajar en equipos, hoja para escribir una noticia escolar.

Introducción: Explicar al grupo el objetivo de la sesión. Leer la noticia de las siamesas con la técnica de aprendizaje cooperativo. Mostrar la estructura de la noticia, e inducir su uso para resumir la noticia de las siamesas. Explicar la importancia de dicha estructura para la elaboración de noticias nuevas. Crear de manera colectiva la noticia correspondiente a la viñeta de las bicicletas, ir guiando a los niños con base en las preguntas: “¿Qué pasó?” “¿Cómo pasó?” “¿Quiénes intervinieron?” etc., y motivarlos a que ellos vayan dictando al facilitador la noticia para que la escriba en una hoja de rotafolio. Confrontar a los alumnos ante errores de ortografía o redacción para que ellos los descubran y corrijan. Crear entre todos un buen título que sea llamativo, informativo y respete las características lingüísticas de los encabezados. Una vez terminada esta actividad, llevarlos a que recuerden experiencias interesantes que han sucedido dentro de la escuela durante el ciclo escolar y comentarlas con todo el grupo.

Trabajo en equipo: Pedir a los alumnos que elijan por equipo una de las anécdotas comentadas y que escriban con ella una noticia interesante. El facilitador está al pendiente de la redacción de las noticias en equipos, y confronta a los alumnos ante errores de coherencia, estilo o falta de información.

Plenaria: Diez minutos antes de terminar la sesión, uno de los facilitadores reúne al grupo para que los equipos compartan sus noticias y hagan sugerencias a las noticias de sus compañeros. La plenaria finaliza cuando se retoma el objetivo de la sesión y se evalúa junto con los alumnos qué tanto se logró.

Sesión 13: Crítica de libros y películas

Objetivo: Comprender y construir una crítica de libros o películas que respeten la superestructura de este tipo de textos para que puedan publicarse en la sección de cultura del boletín escolar.

Materiales: Crítica ideal de películas o libros. Esquema que muestra la superestructura de la crítica. Cuento “El enfermero del Chacho” de Edmundo de Amicis. Películas “Matilda” y “La leyenda del Bicho” vistas por los alumnos con anterioridad. Para el trabajo en equipos: papel, lápices y gomas.

Introducción: El facilitador plantea el objetivo de la sesión. Se lee a los alumnos una crítica real publicada en un periódico y se analiza junto con los alumnos. Se retoma el esquema que muestra la superestructura de los textos de crítica y se relacionan fragmentos de información con las categorías de dicha estructura, las cuales son: 1) panorámica general del libro o película, 2) síntesis del guión, 3) opiniones sobre el mensaje, estilo o contenido del libro, 4) sugerencia para el público; recomendación justificada a favor o en contra para leer el libro, o ver la película. Leer el cuento “El enfermero del Chacho”, al finalizar se construyen de manera colectiva una crítica en una hoja de rotafolio, utilizando la estructura analizada. Se corrige al final, de manera colaborativa con todo el grupo, el estilo u otros errores que hayan podido haber surgido. Revisar lo construido contrastándolo con la estructura de las críticas.

Trabajo en equipo: Llevar a los equipos a que recuerden las películas vistas, o un libro que hayan leído y pedirles que hagan una crítica. Los facilitadores están al pendiente del trabajo en equipos. Se aseguran de que cada equipo tenga un tema claro y los guían a desarrollar sus críticas.

Plenaria: Un facilitador reúne a todo el grupo para compartir algunos trabajos realizados por los equipos. Se motiva a todos a que den sugerencias justificadas para mejorarlos. Finalizar la sesión discutiendo con los alumnos sobre qué tanto se lograron los objetivos.

Sesión 14: Artículos de opinión: elaboración grupal

Objetivos: Comprender y construir un artículo de opinión que respete la superestructura de este tipo de textos, para que pueda publicarse en el boletín escolar. Conocer algunos recursos retóricos que sirven para convencer a los lectores sobre la posición tomada.

Materiales: Artículo de opinión ideal, escrito por una alumna de secundaria sobre la importancia de los valores morales. Esquema que muestra la superestructura de los artículos de opinión. Para el trabajo en equipos: papel, lápices y gomas.

Introducción: El facilitador plantea el objetivo de la sesión. Se leen con la técnica de aprendizaje cooperativo el texto “Los valores morales sí importan”. Se muestra el esquema de la superestructura del artículo de opinión y se relaciona el contenido con las categorías que lo conforman; estas categorías son las siguientes: 1) descripción del evento o situación que sirve de marco para el artículo de opinión, 2) análisis de la situación, explicando por qué dicha situación se valora como negativa o positiva, presentando argumentos en pro o en contra (tomar en cuenta la posible contra-argumentación del lector); 3) Opinión personal bien justificada que derive en una conclusión, 4) Sugerencia al lector. Se explica a los alumnos qué son los recursos retóricos y cómo nos sirven para convencer a la gente (hacer reflexionar, cuestionar al lector, apelar a su buen juicio, sentimientos, o algo que el lector desea, etc.). Se explica cómo estos recursos retóricos funcionan en el texto leído para tratar de convencer al lector sobre la posición tomada. En una segunda actividad, se discute con el grupo un buen tema para escribir un artículo de opinión de manera grupal. Cuando se llega a un consenso (en este caso sobre los graffities) se va guiando a los alumnos para que, todo el grupo de manera cooperativa, elabore un artículo de opinión que refleje su sentir ante este tema. El artículo se va escribiendo en un rotafolio. Al final se lee, se hacen correcciones de estilo o de contenido con ayuda de todos, y se motiva a los alumnos a que sugieran un buen título. Se crea una situación de discusión crítica para determinar si el título elegido es pertinente, informativo y llamativo.

Trabajo en equipos: En esta sesión sólo se trabaja grupalmente, ya que la elaboración grupal del artículo de opinión consume mucho tiempo.

Plenaria: Una vez terminado de manera grupal el artículo de opinión, se compara con el esquema que muestra su superestructura. Se compara para determinar si todas las categorías de información están presentes en el artículo escrito. Se les pregunta a los alumnos qué recursos retóricos se utilizaron, y se les pide que valoren la posible repercusión que puede tener nuestro artículo en la audiencia que nos va leer. Se finaliza la sesión cuando se discute con los alumnos sobre qué tanto creen que se lograron los objetivos planteados al inicio.

Sesión 15: Artículos de opinión: elaboración por equipos

Objetivo: Que los equipos elaboren un artículo de opinión tomando en cuenta a sus posibles lectores y respetando la superestructura de este tipo de textos.

Materiales: Esquema que muestra la superestructura de los artículos de opinión. Para el trabajo en equipos: papel, lápices y gomas.

Introducción: Retomar la experiencia de la sesión anterior y recordar la superestructura del artículo de opinión. Después, llevar a los alumnos a recordar experiencias, donde alguien los ha hecho sentir mal por una situación injusta. Se les pide a los alumnos que cuenten dicha experiencia y se reflexiona ampliamente sobre cada una de ellas. Con ayuda de todo el grupo, se trata de ver la experiencia desde diferentes perspectivas, y se discute críticamente qué elementos realmente fueron malos o dañinos. Se lleva a los alumnos a que elaboren sugerencias para evitar que las personas —amigos, padres o cualquier persona involucrada— incurran en las acciones que les hicieron daño. Por último, se vislumbra cómo podría ser elaborada dicha experiencia en un artículo de opinión orientado a hacer reflexionar y ayudar a modificar la actitud o conducta del agresor. El agresor se representa de manera generalizada, sin tomarlo como una persona en particular. Se induce a escribir artículos asertivos, nunca agresivos.

Trabajo en equipos: Se enfrenta a los equipos a la tarea de escribir un artículo dirigido a las personas que van asistir a la feria cultural. Se señala que tienen que tener presente que los boletines los van a leer sus padres, maestros, alumnos y visitantes de varias instituciones educativas. Así que es necesario tener esta audiencia presente cuando escriban. Los facilitadores están al pendiente de que el equipo se ponga de acuerdo sobre la experiencia que van a escribir, y crean una situación de discusión crítica para acordar cómo la van enmarcar, y el sentido que le quieren dar. Se supervisa de manera general a todos los equipos, con disposición a dar pistas cuando algún equipo tenga problemas.

Plenaria: Cuando los equipos han terminado, uno de los facilitadores reúne al grupo. Se leen algunos de los trabajos, para que los compañeros evalúen la claridad del artículo, y valoren si los recursos retóricos utilizados fueron los adecuados para convencer. Se pone especial énfasis de que haya una opinión, dos o más argumentos válidos, y consideraciones de otros puntos de vista.

Sesión 16: Uso de la estructura argumentativa para evaluar los artículos escritos por los compañeros

Objetivo: Usar la superestructura de la argumentación para evaluar de manera crítica los artículos de opinión escritos por otros compañeros.

Materiales: Esquema de la superestructura de la argumentación que aparece en el marco teórico. Copia de cinco artículos escritos por los equipos en la sesión anterior, pero que pertenecen a otro grupo. Los artículos no aparecen manuscritos sino en procesador de textos, pero respetan el texto original. Junto con estos artículos se le da a cada equipo un ejercicio para que escriban, de manera clara, precisa y concisa, la opinión vertida en cada

uno de los cinco artículos, y que expliciten las justificaciones que sus compañeros dieron para apoyarla. También se pide que cada equipo dé una opinión sobre el título dado a cada artículo, que digan si les parece bueno o malo y que justifiquen su opinión. En caso de que no estén de acuerdo con dicho título que elaboren uno nuevo.

Introducción: Presentar al grupo el objetivo de la sesión. Entregar a los equipos la copia de los cinco artículos y el ejercicio para resolver. Leer con la técnica de aprendizaje cooperativo el primer artículo, construir entre todos la opinión vertida en el artículo y escribirla de manera clara, precisa y concisa. Después buscar las justificaciones que apoyan la opinión y escribirlas de igual manera. Crear una situación de discusión crítica para valorar si el título es realmente informativo, llamativo y puede ser interesante para el lector. Llegar a un consenso y concluir, ya sea para dejarlo como está o elaborar uno nuevo.

Trabajo en equipos: Pedir a los alumnos que en equipos hagan lo mismo con los cuatro artículos de opinión restantes. Recordarles que deben ponerse de acuerdo antes de escribir las respuestas. En esta sesión, los facilitadores están al pendiente de los equipos, pero brindan la mínima información necesaria, ya que, en cierta medida, es una forma de evaluar qué tanto los alumnos se han apropiado de la superestructura de la argumentación, tanto para reconocer los argumentos como para valorarlos y producirlos.

Plenaria: Cuando los equipos terminan el ejercicio, uno de los facilitadores reúne al grupo y pide a los alumnos que valoren qué tan hábiles se sienten para detectar los elementos de la argumentación y para elaborar argumentos.

Sesión 17: Queja: cartas asertivas de queja

Objetivo: Comprender y usar algunas estrategias retóricas, para hacer más persuasivas nuestras cartas de queja, y así aumentar las probabilidades de lograr lo que deseamos.

Materiales: Dos cartas de queja ideales. Para el trabajo en equipo papel, lápices y gomas.

Introducción: Explicar a los alumnos el objetivo de la sesión. Crear una situación de discusión crítica alrededor de la necesidad que tenemos de hacer algo cuando en nuestro ambiente surge una situación que no nos gusta, y alguien puede arreglarlo, si se le convence para ello. Enfatizar la necesidad de ser persuasivos, lo que requiere de dar argumentos claros, precisos, pertinentes, suficientes y aceptables, y utilizar recursos retóricos para persuadir al lector, tales como apelar a su buen juicio o llevarlo a reflexionar sobre la conveniencia de lo que solicitamos. Recordar la estructura que debe tener una carta, y la necesidad de incluir en ella tres elementos: 1) explicitación de la situación o hecho que les molesta, 2) efecto que dicha situación tiene sobre ellos, y 3) sugerencias para que el “otro” repare el daño. Leer los dos ejemplos de cartas ideales, e ir verificando que tengan los elementos necesarios. Crear una situación de discusión crítica para que los alumnos puedan expresar situaciones y hechos que les molestan dentro del ámbito escolar. Visualizar cómo se puede verter esta molestia en una carta dirigida a las autoridades, orientada a corregir la situación.

Trabajo en equipo: Pedir a los equipos que retomen alguna de las situaciones discutidas en la etapa anterior, y que elaboren una carta de queja. Los facilitadores están al pendiente para apoyar a los equipos en caso que tengan problemas.

Plenaria: Una vez que los equipos han terminado su carta, uno de los facilitadores reúne al grupo. Algunos equipos leen sus cartas para que el resto del grupo los valore críticamente. Se guía a los alumnos a evaluar, sobre todo, qué tan pertinente, persuasiva y asertiva es la carta.

Sesión 18: Cierre: pongamos todo junto en un boletín escolar

Objetivo: Armar el boletín escolar para la feria cultural.

Materiales: Computadoras, hojas, pegamento.

Introducción: El facilitador presenta el objetivo de la sesión. Explica que cada boletín se va a armar con las producciones de cinco equipos, en total cuatro boletines. Crea una situación de discusión crítica orientada a crear nombres posibles para los boletines.

Trabajo en equipos: Dentro de la clase de computación, los alumnos tuvieron oportunidad de ir pasando sus noticias, artículos de opinión, críticas, etc., en procesador de textos, trabajo que fue recopilado y revisado por los facilitadores junto con los alumnos. En esta sesión los alumnos tuvieron que buscar ilustraciones prediseñadas atractivas que fueran pertinentes con el contenido de sus textos, e integrarlas al boletín, así como organizar la secuencia de presentación. El formato final quedó a cargo de los facilitadores.

Plenaria: Veinte minutos antes de finalizar la sesión, uno de los facilitadores reúne al grupo y crea una discusión crítica orientada a tomar decisiones sobre la forma de presentar, a los visitantes de la feria cultural, el trabajo realizado en el Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas. Se señala que se necesitan alumnos interesados en presentar el trabajo a los visitantes y alumnos que simulen ser pequeños voceadores que venden periódicos, y con lo que voceen atraigan a sus posibles “compradores”. El grupo elige a sus presentadores y a sus voceadores.

Feria cultural

Se envía con anticipación una invitación a todos los padres de familia; aparte, los alumnos se encargan de entregarla personalmente a cada maestro y a las autoridades. Por otra parte, los facilitadores invitan a autoridades de las instituciones que han estado involucradas en el financiamiento o han apoyado el proyecto, como la UNAM, la SEP, la Universidad Pedagógica y el grupo ÚNETE. También se invitan a investigadores y estudiantes interesados en el tema de la educación primaria de otras instituciones.

En esta feria, se presentan los diferentes proyectos que conforman el Programa Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC). El proyecto de Habilidades Argumentativas de Alumnos de Primaria y su Fortalecimiento, forma parte de dicho Programa.

El día anterior, con la ayuda de los alumnos, se monta un estanquillo de periódicos, similar a los que se encuentran en la calle. Se elabora un diagrama que muestra la secuencia del Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas. Este diagrama es de tamaño adecuado para que pueda ser visto cómodamente por un grupo grande de personas. Ya montado, los alumnos que presentarán el proyecto al día siguiente practican sus presentaciones y los facilitadores juegan el papel de visitantes haciéndoles toda clase de preguntas. También se hacen sombreros de periódico, similares a los que usaban algunos periodiqueros, y se practica con los alumnos la forma de vocear las noticias.

El día de la feria cultural se invita a las autoridades y a los visitantes interesados a presenciar una clase típica de lo que se hizo a lo largo de las sesiones. Posteriormente, los alumnos toman sus papeles de presentadores o voceadores y atienden a los visitantes a lo largo de la mañana, tiempo que dura la feria.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

En este Capítulo se presentan los resultados obtenidos en el Estudio I y en el Estudio II. El primero muestra una panorámica de las habilidades argumentativas de los niños de 5to. de primaria antes de que recibieran algún tipo de instrucción. El segundo muestra los cambios que hubo en las habilidades argumentativas de los alumnos después de que recibieron el Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas. Estos resultados se presentan en tres apartados, uno por cada instrumento y situación. Los resultados cuantitativos del Estudio II siempre se acompañan con un análisis cualitativo de las respuestas o de la interacción de los alumnos, lo que permite llegar a conclusiones mejor fundamentadas en el siguiente Capítulo. Por último, se presenta un análisis cualitativo de los cambios que se fueron dando durante las sesiones.

4.1 ESTUDIO I: Capacidad argumentativa de los alumnos de 5to. de primaria

Antes de diseñar un programa fue necesario explorar en la capacidad para argumentar de los estudiantes de la muestra. Con este objetivo, se les enfrentó a tres situaciones diferentes: a) *Dilema moral*: demanda escrita, en una situación formal de prueba, con contenido familiar a sus intereses, aplicado individualmente a 169 alumnos; b) *Toma de decisiones*: demanda oral, en una situación informal dialógica entre pares, con contenido familiar, aplicado a 36 alumnos organizados en 12 tríadas; c) *Solución de problemas*: demanda oral, en una situación informal dialógica entre pares, con contenido **no** familiar que implica razonamiento de tipo no verbal, aplicado a 36 alumnos organizados en 12 tríadas.

Hay varias preguntas puntuales que se quisieron contestar acerca de los alumnos que cursan normalmente el 5to. de primaria y llevan los programas regulares de la SEP. Estas preguntas fueron:

- ¿Qué elementos de la estructura de los argumentos incluyen?
- ¿Qué tan pertinentes, suficientes y aceptables son las justificaciones?
- Si la situación cambia, ¿también cambia su capacidad para argumentar?
- Si hay cambios, ¿en qué consisten?

La aplicación del instrumento de “*Dilema moral*” a todos los alumnos de la muestra permite obtener información relevante para contestar las dos primeras preguntas. La tercera pregunta se pudo contestar comparando la ejecución de 36 alumnos en las tres situaciones —*Dilema moral*, *Toma de decisiones* y *Solución de problemas*—.

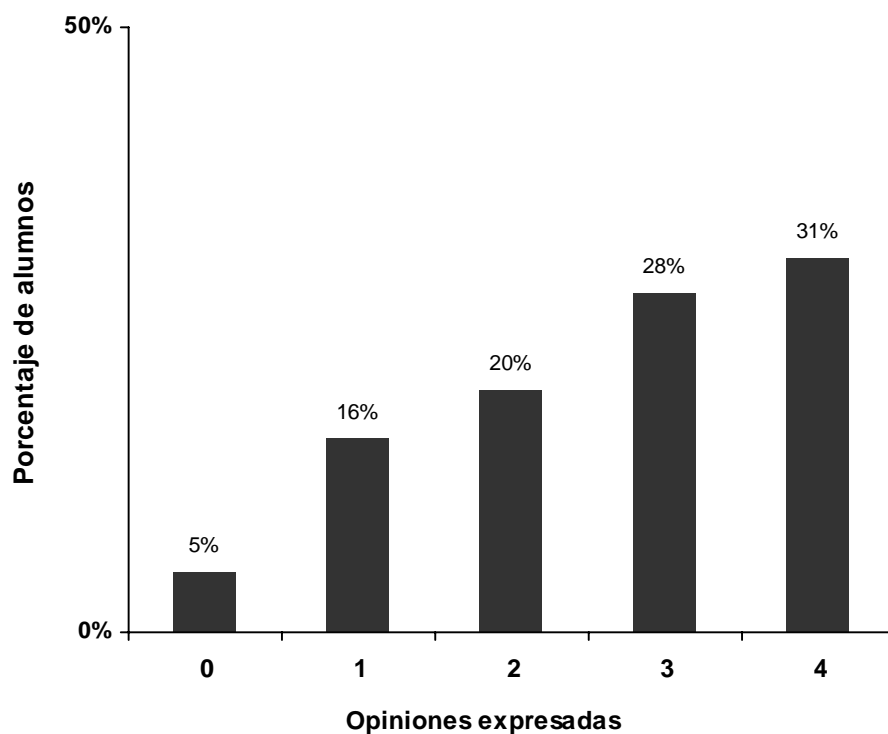
4.1.1 Situación “*Dilema moral*”

Estructura de los argumentos

Este análisis está orientado a determinar si los alumnos utilizan la estructura del argumento completa, de lo contrario, determinar qué categorías incluyen cuando se les pide explícitamente que argumenten. Como lo marca la superestructura de la argumentación que aparece dentro del Marco Teórico, un argumento está constituido básicamente por una opinión y una justificación, unidos por unnexo, además pueden incluir una conclusión. El

instrumento de “*Dilema moral*” ofrece a los alumnos cuatro oportunidades para argumentar acerca de un dilema moral. Las siguientes tres figuras muestran la tendencia de los alumnos de 5to. de primaria a incluir los diferentes elementos que conforman dicha estructura.

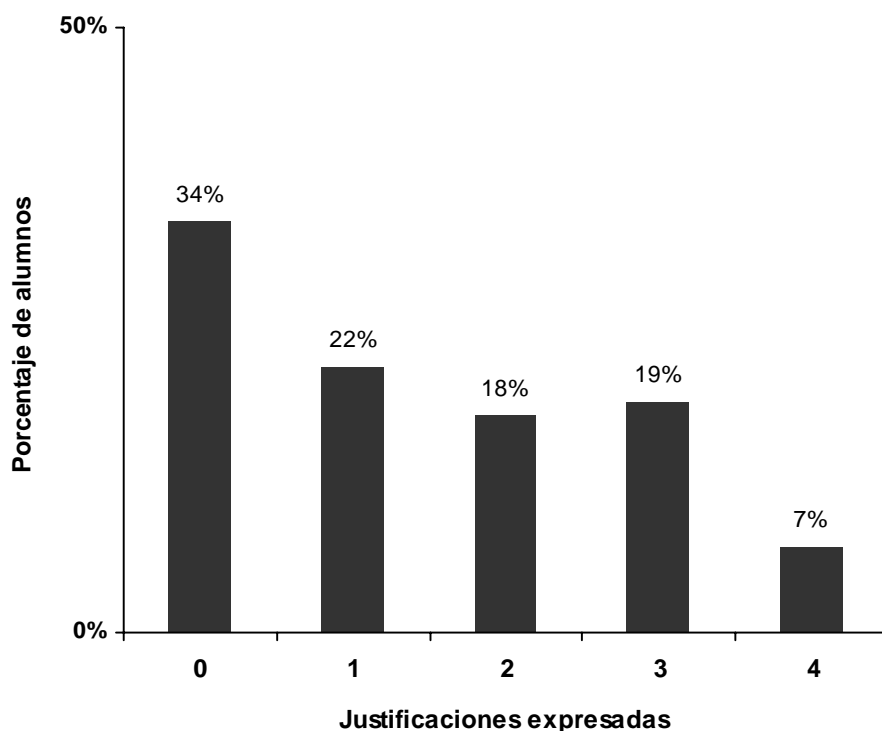
Figura 4.1. Dilema moral:
Presencia de la Opinión en los Argumentos



La *Fig. 4.1* muestra el porcentaje de alumnos que no expresó ninguna opinión en las oportunidades otorgadas, o que expresó su opinión en una, dos, tres o las cuatro oportunidades que se les dieron. Como se puede observar sólo el 5% de los alumnos no da una sola opinión, en contraste el 31% de los alumnos dan las cuatro opiniones solicitadas. Esta figura nos muestra una tendencia bastante alta de los alumnos a expresar sus opiniones. Este dato es acorde con lo que se les pide a los alumnos que hagan dentro de la escuela en donde, de manera frecuente, se les pide su opinión.

Veamos ahora en la *Fig. 4.2* lo que sucede con las justificaciones, segunda categoría que conforma la estructura argumentativa.

Figura 4.2. Dilema moral:
Presencia de Justificación en los Argumentos

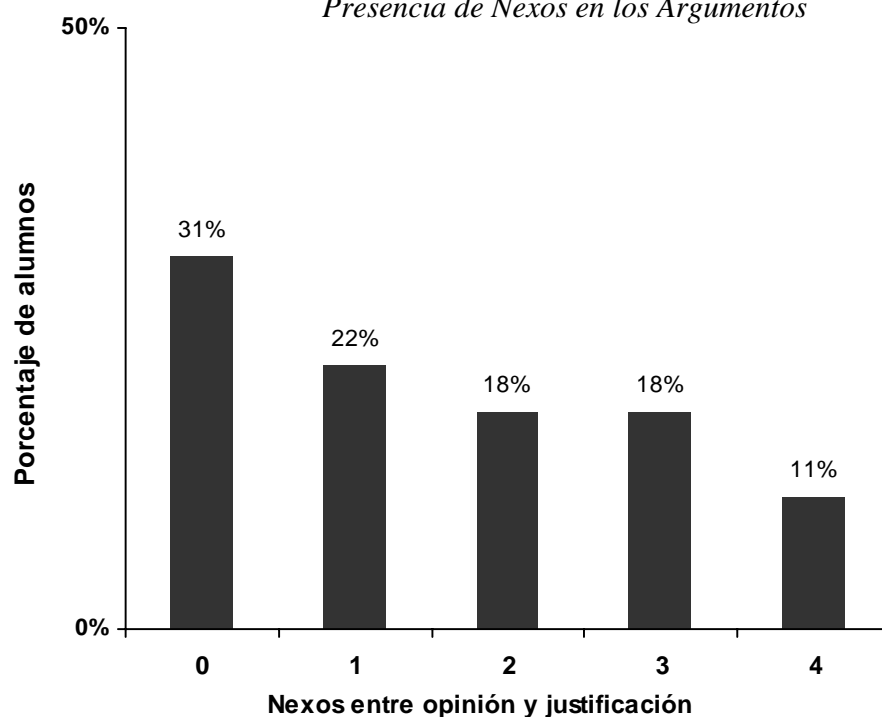


Al analizar esta figura, se puede observar que la tendencia para dar justificaciones es inversa a la de dar opiniones, los alumnos **no** tendieron a acompañar sus opiniones con una justificación, a pesar de que se les pidió explícitamente que lo hicieran.

Esta figura nos muestra que el 34% de los alumnos **no** proporciona **ni** tan sólo una justificación, y que sólo el 7% son capaces de dar las cuatro justificaciones. Este hecho es, desafortunadamente, también acorde con lo que piden los Programas de Estudio de Español, los cuales enfatizan que los alumnos opinen, pero no explicitan que deben justificar sus opiniones.

Por otro lado, los argumentos quedan expresados de manera más precisa cuando se marcan discursivamente con nexos adecuados. El objetivo de introducir este indicador es el de poder determinar la organización de las ideas. El único criterio utilizado es que el nexo enlace una opinión con las justificaciones, o dos justificaciones entre sí, o la justificación con la conclusión. Por ejemplo, cuando se utiliza el *porque* para unir la opinión con una causa, motivo o razón que la justifique, o el *entonces* para unir la línea argumentativa con la conclusión. La Fig. 4.3 muestra el porcentaje de los alumnos que utilizan nexos en sus argumentos.

Figura 4.3 Dilema moral:
Presencia de Nexos en los Argumentos



Como muestra esta figura, si sumamos los porcentajes de alumnos que utilizan por lo menos un nexo adecuado para unir sus opiniones con sus justificaciones, tenemos que el 69% de los alumnos pueden hacerlo.

De manera sintetizada, se puede decir que los alumnos de 5to. de primaria no presentaron problemas para expresar sus opiniones, pero sí para justificarlas. Además, cuando escribieron sus argumentos, poco más de dos terceras partes de los alumnos evaluados incluyeron por lo menos un nexo para unir sus opiniones con sus justificaciones.

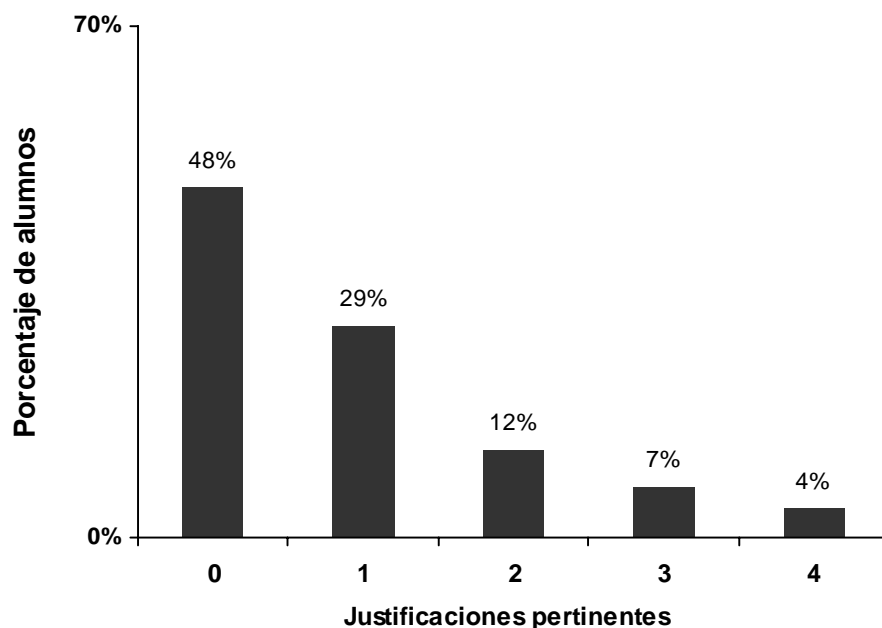
Es un logro que los alumnos incluyan una justificación y con ello transiten hacia el uso del género argumentativo, pero el dar una justificación no es todo, es necesario que dichas justificaciones sean de calidad, y para ello es necesario que éstas sean pertinentes, suficientes y aceptables. En el siguiente punto se tratan de determinar las características de los argumentos de los alumnos y con ello contestar la segunda pregunta de investigación.

Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones

Como se comentó, para que un argumento sea bueno es necesario que su justificación cumpla con tres criterios: a) que sea *pertinente*, es decir que exista una relación lógica adecuada entre la situación, la opinión y la justificación, b) que sea *suficiente*, lo que implica que la justificación proporcione una prueba suficientemente sólida para apoyar la opinión, y c) que sea *aceptable*, en el sentido de valorar si las justificaciones son verdaderas, probables o falsas. Ejemplos de la aplicación de cada uno de estos criterios se pueden encontrar en el Procedimiento. Para entender correctamente los siguientes resultados, se sugiere leer los ejemplos de evaluación del instrumento de “Dilema moral”, proporcionados en el método.

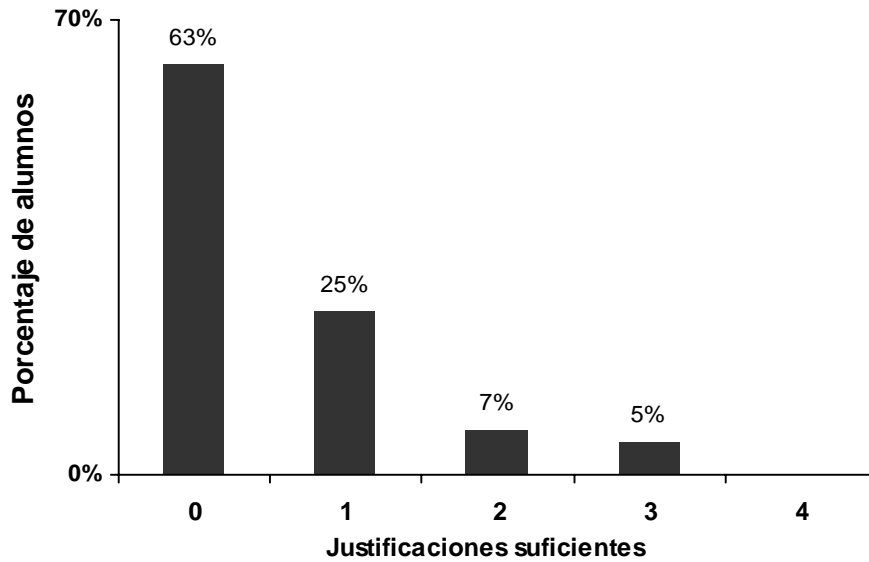
Cabe hacer notar que las justificaciones que dieron los alumnos y se presentaron en la Fig. 4.2, son las mismas que ahora se analizan aplicando cada uno de los tres criterios. Las siguientes figuras muestran los resultados de estos análisis.

Figura 4.4. Dilema moral:
Pertinencia de las Justificaciones



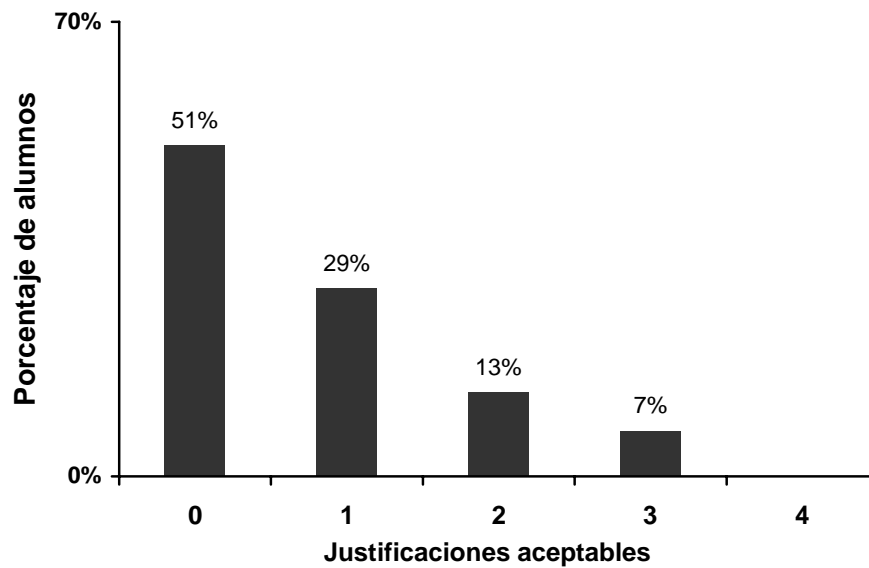
La Fig. 4.4 muestra que cuando al total de las justificaciones se les aplica el criterio de pertinencia, el 48% de los alumnos no da una sola justificación que se relacione lógicamente con la situación y la opinión que expresa. Solamente el 4% de los educandos puede acompañar sus opiniones con las cuatro justificaciones pertinentes.

Figura 4.5. Dilema moral:
Suficiencia de las Justificaciones



Si ya los alumnos habían mostrado dificultades para dar justificaciones pertinentes, sus problemas son mayores para dar justificaciones suficientes. La *Fig. 4.5* muestra que el 63% de los alumnos no presenta una sola justificación suficiente, y ningún alumno pudo dar las cuatro justificaciones que cumplieran con este criterio. Lograr la suficiencia en sus justificaciones fue el criterio que les resultó más difícil a los alumnos.

Figura 4.6. Dilema moral:
Aceptabilidad de las Justificaciones



Por último, la aceptabilidad de las justificaciones presenta una tendencia similar a la de pertinencia y suficiencia. El 51% de los alumnos no puede dar una sola justificación aceptable, y ninguno de los 169 alumnos pudo dar cuatro justificaciones aceptables.

En resumen, al analizar las *Figs.* de la 4.1 a la 4.6, se puede concluir que los alumnos de 5to. de primaria no tienen problemas para dar sus opiniones, pero sí para justificarlas. Hay una tendencia muy acentuada a que los alumnos den sus puntos de vista sin acompañarlos con una justificación, y cuando lo hacen, la mayoría de sus argumentos van acompañados de justificaciones **no** pertinentes, **no** suficientes y **no** aceptables.

4.1.2 Comparación de la pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones en las tres situaciones

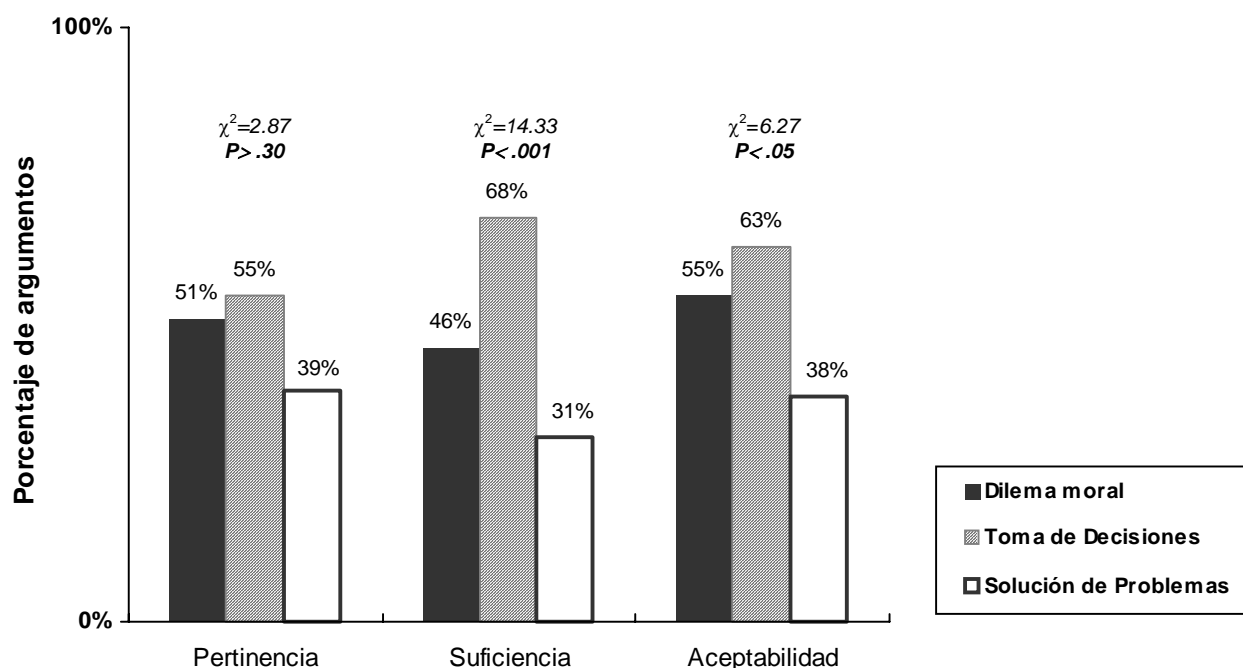
La pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones, son indicadores importantes que comparten las tres situaciones de prueba. Se considera que la única forma de que los datos obtenidos cobren significado y adquieran su verdadera dimensión es presentarlos juntos, y así, poder hacer las comparaciones necesarias. Estas comparaciones permitirán adentrarnos con mayor profundidad en la capacidad argumentativa de los alumnos de 5to. de primaria. Además, se podrá contestar la tercera pregunta planteada en este estudio, acerca de si cambia o no la capacidad argumentativa de los alumnos en situaciones diferentes y, si cambia, en qué consisten dichos cambios.

Es muy probable que las personas argumenten diferente dependiendo de la familiaridad con el tema (argumentar sobre una situación cercana a su experiencia personal, o sobre una lejana, como puede serlo la solución de problemas lógico-perceptivos). También la capacidad argumentativa puede cambiar de manera acorde a la formalidad de la situación (no es lo mismo si se les pide a los alumnos que argumenten de manera escrita u oral; que lo hagan solos o acompañados; que argumenten para que el maestro los evalúe, o que argumenten para resolver un problema con sus compañeros). Las situaciones que presentan los tres instrumentos, cambian en factores fundamentales como son la familiaridad del tema y la formalidad de la situación.

En esta sección del Estudio I, se eligieron al azar 36 alumnos de entre la muestra total de 169 sujetos a quienes se les aplicó el instrumento de “*Dilema moral*”. Esta reducción de la muestra se debe a que la argumentación que se produce en los instrumentos de “*Toma de decisiones*” y “*Solución de problemas*” es oral. Lo anterior obliga a video grabar la ejecución de los alumnos. Los vídeos, como se comentó en el Procedimiento, se tienen que transcribir y analizar. Esta labor es compleja y lleva mucho tiempo realizarla, lo que hace imposible trabajar con grandes muestras.

La *Fig.4.7* nos muestra la ejecución de los alumnos, en los criterios de pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones, cuando resuelven los tres distintos instrumentos. Las comparaciones están hechas a partir de la ejecución de los 36 alumnos mencionados, evaluados con los tres instrumentos.

Figura 4.7. Comparación entre situaciones:
Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones



Lo primero que se desea destacar, es que la capacidad argumentativa cambia de manera sistemática de acuerdo a cada situación. La capacidad argumentativa medida por los indicadores de pertinencia, suficiencia y aceptabilidad es más alta cuando los alumnos se enfrentan a una situación oral, dialógica y el tema de discusión es **cercano a su experiencia**, como es el caso del instrumento “*Toma de decisiones*”.

En cambio, la capacidad argumentativa medida por estos indicadores disminuye de manera importante cuando se cambia el *tema de la discusión*, de uno cercano a su experiencia a otro **lejano**, a pesar de que se mantengan las condiciones de oralidad y dialogicidad, como es el caso del instrumento “*Solución de problemas*”.

Por otro lado, cuando se mantiene el factor de *familiaridad en el tema*, pero se cambia la **formalidad de la situación** (argumentar para el maestro) y se modifica la **forma de expresión** (de la oral a la escrita) hay también diferencias importantes en la ejecución. En esta situación la capacidad argumentativa escrita en el instrumento de “*Dilema moral*” tiene una dificultad intermedia entre la situación de “*Toma de decisiones*”, y “*Solución de problemas*”.

Las diferencias entre las situaciones son estadísticamente significativas en los indicadores de suficiencia ($\chi^2 = 14.33 < .001$) y aceptabilidad ($\chi^2 = 6.27 < .05$).

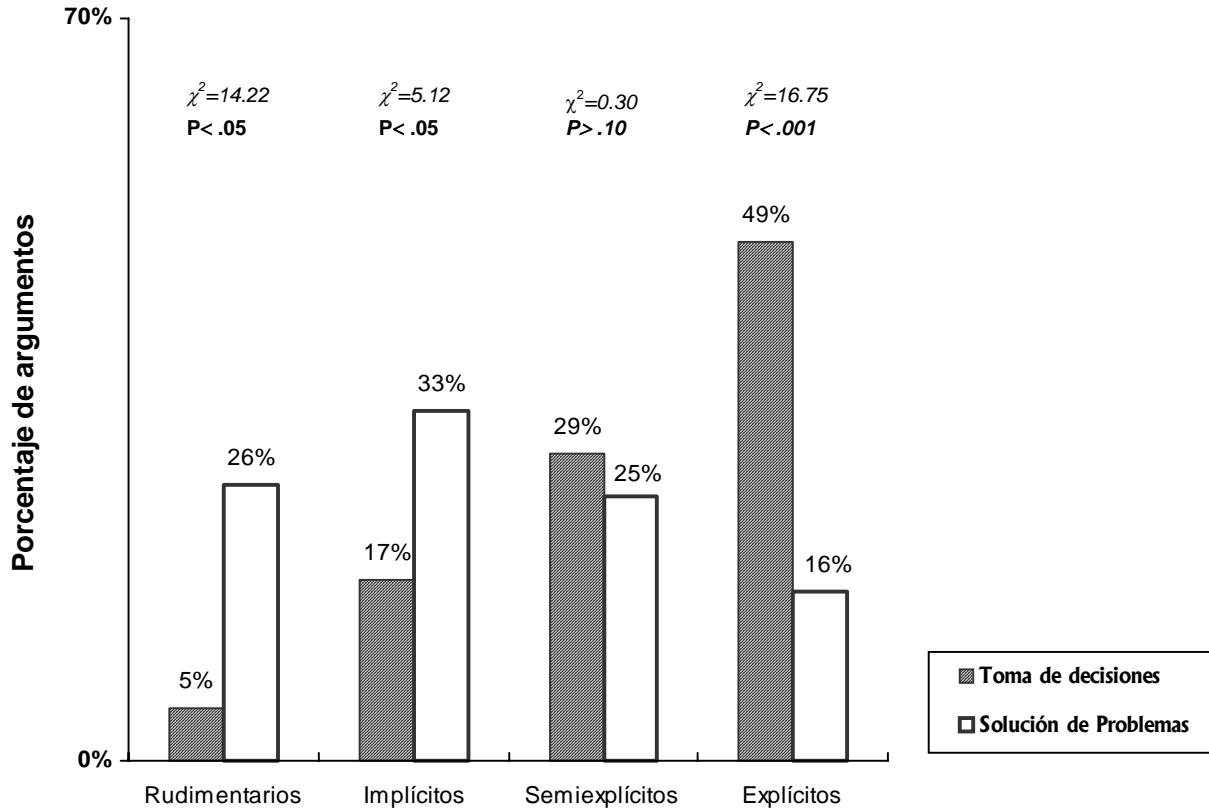
4.1.3 Comparación de las Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos en los instrumentos de “Toma de decisiones” y “Solución de problemas”

Otro indicador importante para analizar la capacidad argumentativa son las Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos. Como se comentó en el procedimiento, el objetivo de este indicador es determinar la eficiencia con que se usa el lenguaje en el momento de argumentar. El criterio utilizado fue de corte lingüístico, se analiza cada argumento y se clasifica de acuerdo a la información que expresa de manera explícita en alguna de las siguientes categorías.

- Argumentos rudimentarios, son aquellos que se expresan usando la deixis como estrategia lingüística. En la deixis se utilizan palabras que no tienen un significado propio, sólo gramaticalizan aspectos del contexto y hacen referencia a la situación en que se produce un enunciado, por ejemplo en el argumento “Sería este, porque mira, va así, así”.
- Argumentos implícitos. En esta categoría los alumnos omiten los referentes de manera sistemática y sólo explicitan aquello que se dice de ellos, por ejemplo en el argumento “Es ésta, ¿no? // Sí, porque mira, está metido, está en medio y éste no tiene”.
- Argumentos semiexplícitos. En esta categoría la opinión y la justificación se expresan de manera congruente y casi completa, pero se deja algún elemento de información implícito, sin embargo no es crucial para comprender el enunciado, por ejemplo en el argumento “Es la cruz// a la segunda figura le quitan los puntitos. Vamos viendo la secuencia, aquí tiene así, quitan las equis y los puntitos. Queda la cruz”.
- Argumentos explícitos. En esta categoría aparecen los argumentos en que la opinión y la justificación se expresan plenamente, en expresiones congruentes con todos los elementos de información explícitos, por ejemplo en el argumento “No, yo digo que es un cuadrado blanco, un cuadrado sin círculo. Fíjate, en la figura de la izquierda se le quita el círculo, en la de abajo el rombo, queda el cuadrado”.

Para valorar las fases de transición se analizaron los diálogos de las tríadas en las situaciones “Toma de decisiones” y en la de “Solución de problemas”, que son las únicas que permiten la evaluación de este indicador. La Fig. 4.8 muestra estos resultados.

**Figura 4.8. Toma de decisiones y solución de problemas:
Fases de Transición de los Argumentos**



Esta figura muestra unos resultados muy interesantes. Si nos enfocamos en las barras pertenecientes a la tarea de “*Toma de decisiones*”, encontramos una tendencia creciente a expresarse de manera explícita —la menor cantidad de argumentos son rudimentarios y la mayor cantidad son argumentos explícitos—. Se considera que una causa sustancial que puede explicar dicha tendencia es, además de la familiaridad con la situación, el tipo de **información de entrada** que marca la situación, en este caso dos textos escritos. Los textos, como es de esperarse, proporcionan información en palabras y enunciados, los cuales pueden ser retomados y combinados por los alumnos, para construir sus argumentos.

El panorama es totalmente diferente cuando la información de entrada es una matriz de figuras. Aparte de que la situación es menos familiar, los alumnos tienen que construir el lenguaje con el que van a operar. Los alumnos, además de lidiar con la complejidad de la situación, tienen que generalizar, categorizar y combinar la información proveniente del contexto físico y hacer su traducción al lenguaje. No es de extrañarse entonces, que sus argumentos tiendan a ser más implícitos y rudimentarios. Las diferencias entre las situaciones muestran una diferencia estadísticamente significativa en los argumentos rudimentarios, los implícitos y los explícitos.

Con los datos presentados, podemos tener una descripción más amplia de la capacidad argumentativa de los alumnos de 5to. de primaria de dos escuelas, en diferentes situaciones, lo cual fue el objetivo del primer estudio.

De acuerdo a los resultados, se encontró que los alumnos de 5to. de primaria tienen pocos problemas para expresar sus opiniones en situaciones familiares, pero tienen grandes dificultades para justificarlas. Cuando dan justificaciones, estas tienden a ser poco pertinentes, suficientes y aceptables.

La capacidad argumentativa de los alumnos cambia de acuerdo a las situaciones. Si dichas argumentaciones se relacionan con un contexto familiar, la pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de sus justificaciones mejora. Como es de esperarse, si el contexto es poco familiar dicha capacidad empeora.

En igualdad de circunstancias (familiaridad con el tema y tipo de información de entrada) tienden a tener mayor capacidad argumentativa cuando se expresan de manera oral, que de manera escrita. Aunque en este punto, sería necesario igualar la condición de formalidad de la situación.

Finalmente, hay una tendencia marcada a que los alumnos expresen sus argumentos de manera explícita si la información de entrada es el lenguaje. Esta tendencia se revierte si la información de entrada es de matrices de figuras. Se hipotetiza que este hecho se debe a que los alumnos, además de lidiar con el problema en sí mismo, tienen que construir el lenguaje con el que van a operar.

4.2 ESTUDIO II: Efectos del programa de fortalecimiento. Situación A: “Dilema moral”

Una vez que se obtuvieron los resultados del Estudio I, en el cual se especificaban las capacidades argumentativas de los alumnos de 5to. de primaria, se pudo elaborar el Programa de Fortalecimiento, el cual partió de los conocimientos y habilidades con los que contaban los alumnos en ese momento, y se hizo el diseño de la intervención.

El grupo experimental y el grupo control se enfrentaron a una situación de preprueba y posprueba. El grupo experimental es el único que recibió el programa de fortalecimiento. Dicho programa estuvo constituido por tres módulos básicos, el primero estuvo orientado a inducir el uso de reglas de habla exploratoria, el segundo a desarrollar estrategias de comprensión del discurso en general y el tercero a inducir estrategias de producción del discurso argumentativo. Se espera que después de la participación en el programa, el grupo experimental, comparado con el grupo control, presente una mayor capacidad para argumentar, entendida ésta como la capacidad para expresar más argumentos, más completos, claros y precisos. Asimismo, se espera que los alumnos organicen mejor los elementos dentro de la superestructura de la argumentación y hagan un mayor uso de nexos, a la vez que expresen argumentos más explícitos. Por último, se espera que sus argumentos sean más pertinentes, suficientes y aceptables. Lo anterior es válido para las tres situaciones de prueba.

Para enmarcar el fortalecimiento de habilidades argumentativas en actividades con sentido, el grupo experimental participó en el programa de fortalecimiento, cuyo objetivo final fue hacer un boletín escolar que incluyera artículos de opinión, reseñas de libros o películas y cartas de queja, es decir, tres tipos de textos inherentemente argumentativos. Dicho boletín fue distribuido en una feria cultural a los alumnos de otros grados, maestros y autoridades de la SEP, padres de familia y otros visitantes.

Las preguntas de investigación que se intentan resolver para el Estudio II son:

1. ¿Se logran cambios significativos en la capacidad argumentativa de los alumnos que reciben un programa de fortalecimiento orientada a desarrollarla, comparada con un grupo de alumnos que no lo recibe? Si hay cambios ¿cuáles son?
2. ¿Cambia la interacción de los alumnos después del programa de intervención? Si hay cambios, ¿cuáles son?
3. Si hay cambios, ¿aparecen por igual en todas las situaciones?
4. Si hay cambios, ¿tienen algún efecto en la ejecución de los alumnos, por ejemplo, en la capacidad para resolver problemas de manera grupal e individual?

Cada instrumento aplicado en la preprueba y en la posprueba pone a los alumnos en tres situaciones diferentes: ante un “*Dilema moral*”, ante una “*Toma de decisiones*”, y por último ante la “*Solución de problemas*”. Cada situación permite obtener información valiosa, pero incompleta por sí sola sobre los efectos del programa de intervención. El panorama completo sólo se obtiene después del análisis de las tres situaciones. Debido a la especificidad de cada situación se presenta cada una por separado. En todas las situaciones se presentan primero los resultados estadísticos del grupo experimental y el grupo control, y posteriormente se dan resultados cualitativos de un menor número de alumnos. La combinación de los resultados permite derivar conclusiones sobre la naturaleza de los cambios producidos por el programa de intervención.

4.2.1 Análisis cuantitativos de los resultados obtenidos por las tríadas en la situación “*Dilema moral*”

El instrumento de “*Dilema moral*” se aplicó a los 59 alumnos del grupo experimental y a 60 alumnos del grupo control. Cabe recordar que este instrumento demanda la redacción de cuatro argumentos (ver descripción del instrumento en Método, y del instrumento completo en el Anexo 1). Las comparaciones se hicieron entre las diferencias de los puntajes obtenidos en la preprueba y en la posprueba, representadas por las *ganancias relativas*, estas diferencias constituyen los resultados que se presentan en los análisis estadísticos.

El instrumento de “*Dilema moral*” permite obtener información de cada sujeto en los siguientes indicadores de la capacidad argumentativa: claridad y precisión de los argumentos, uso de nexos, pertinencia, suficiencia y aceptabilidad. Los resultados cualitativos permiten ver ejemplos del cambio entre preprueba y posprueba de los argumentos de cuatro alumnos.

Con el fin de sistematizar los resultados obtenidos por el grupo experimental y control se respetará la siguiente secuencia:

- Se presentará primero, como panorámica general, la tabla general de resultados 4.2.1 con todos los indicadores. En ella aparecen las ganancias relativas de cada grupo, la comparación entre grupos y la significancia de sus diferencias.
- Después aparecerán las *Figs. 4.2.1* a la *4.2.5* con los promedios obtenidos por cada grupo en preprueba y en posprueba.
- Para finalizar el análisis cuantitativo aparecerá, como síntesis, la *Fig. 4.2.6* que muestra, de manera gráfica, las ganancias relativas de cada grupo, en todos los indicadores. Esta figura permite evaluar los resultados de manera general.
- Por último, se presentan ejemplos de las respuestas dadas por cuatro alumnos elegidos al azar.

Tabla 4.2.1 Dilema moral: Ganancias relativas de los indicadores

INDICADORES	GRUPO	G.L.	MEDIA	ERROR ESTÁNDAR	VALOR DE "t"	SIGNIFICANCIA
Claridad y Precisión	Exp. Control	117	2.58 1.22	.39	3.50	.001**
Uso de nexos	Exp. Control	117	1.63 0.29	.25	5.30	.000**
Pertinencia	Exp. Control	117	0.91 0.20	.24	2.91	.004**
Suficiencia	Exp. Control	117	0.86 0.22	.21	3.01	.003**
Aceptabilidad	Exp. Control	117	1.25 0.18	.29	3.74	.000**

**Altamente significativos estadísticamente.

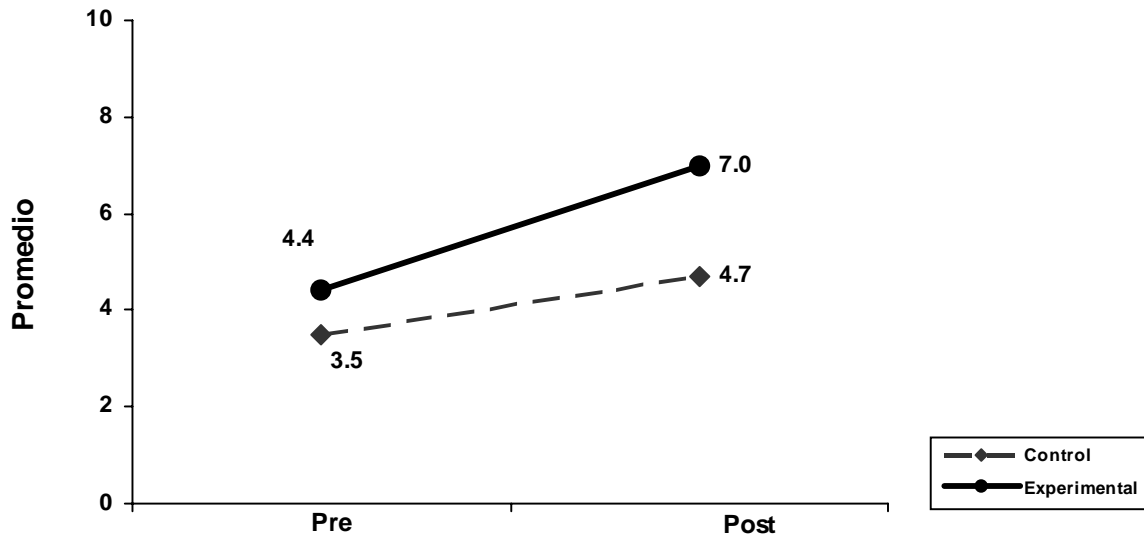
Claridad y precisión de los argumentos

La *Fig. 4.2.1* presenta los resultados obtenidos por los grupos experimental y control en el indicador *Claridad y precisión de los argumentos*. Lo que se evalúa en este punto es la presencia de una opinión y por lo menos una justificación, para cada uno de los 4 argumentos demandados en la prueba. Si ambos elementos aparecen y se entienden claramente, se le da 2 puntos por argumento. Si aparece sólo la opinión o la justificación acompañada de alguna información entendible se le da 1 punto. El puntaje máximo que los alumnos pueden obtener en este indicador es de 8. (La forma de evaluar éste y los demás indicadores, pueden encontrarse en el Anexo 1, acompañando el instrumento de "*Dilema moral*").

Como puede observarse en esta figura, ambos grupos inician con un puntaje cercano a 4, lo que cualitativamente indica que los alumnos sólo dan la opinión o la justificación acompañada de **alguna** información entendible. Al final del programa de fortalecimiento, el promedio del grupo experimental es de 7, lo que indica que, por lo menos tres de sus

argumentos, se expresaron incluyendo una opinión y una justificación **claramente** entendibles. El grupo control continúa expresando sus argumentos prácticamente con las mismas características con las que inició. Las ganancias relativas del grupo experimental fueron significativamente más altas ($t=3.5$, $gl=117$, $p<.001$).

Figura 4.2.1 Dilema moral:
Claridad y precisión de los argumentos



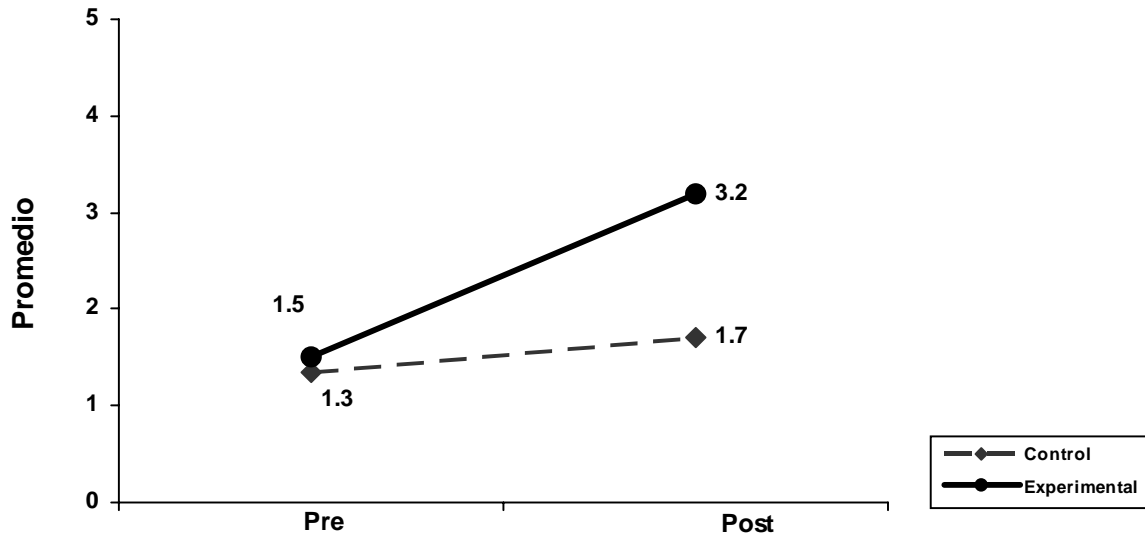
Estos resultados indican que el programa de fortalecimiento produjo un efecto muy positivo en la capacidad de los alumnos del grupo experimental para escribir sus argumentos, incluyendo los elementos fundamentales, es decir, escribir sus opiniones acompañadas de una justificación, y ambos elementos son entendibles.

Uso de nexos

Cuando los alumnos unen con un nexo correcto una opinión y una justificación, dos justificaciones entre sí, o éstas últimas con una conclusión, aumenta la probabilidad de que el lector o escucha comprenda correctamente la relación que se quiere establecer entre los diferentes elementos de la argumentación. Entre los nexos propios de la argumentación se pueden mencionar los siguientes: porque, pues, puesto que, ya que, dado que. La Fig. 4.2.2 muestra el promedio de nexos que utilizaron el grupo experimental y el control en la preprueba y la posprueba.

Como puede observarse en esta figura, tanto el grupo experimental como el control iniciaron uniendo los elementos de **uno o dos** argumentos con un nexo. En cambio, al final del programa de fortalecimiento, el grupo experimental, unió con nexos los elementos en **más de tres** argumentos.

Figura 4.2.2 Dilema moral:
Uso de nexos en los argumentos



La ganancia relativa del grupo experimental fue significativamente más alta ($t=5.3$ $gl=117$, $p<.000$). Los alumnos del grupo experimental marcaron mejor la organización de sus argumentos con nexos y con esto facilitaron su comprensión. En esta situación, el nexo *porque* fue el que, en frecuencia, se usó más, y fue utilizado para señalar la relación causal que existe entre opinión y justificación.

Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones

Para evitar redundancias innecesarias, se desea presentar juntas las tres gráficas de pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones pertenecientes al instrumento de “Dilema moral”, ya que las tres analizan las mismas justificaciones expresadas en los argumentos de los alumnos, pero desde diferente perspectiva. Cabe recordar que ejemplos de evaluación de las justificaciones con estos criterios se encuentran en el Procedimiento, en el inciso 3.2.5 de Calificación de los Indicadores de la Variable Dependiente.

También es conveniente tener presente que *pertinente* significa que existe una relación lógica adecuada entre la situación, la opinión y la justificación; que *suficiente*, supone que la justificación proporciona una prueba suficientemente sólida para apoyar la opinión, y *aceptable*, valora si las justificaciones son verdaderas, probables o falsas.

Figura 4.2.3 Dilema moral:
Pertinencia de las justificaciones

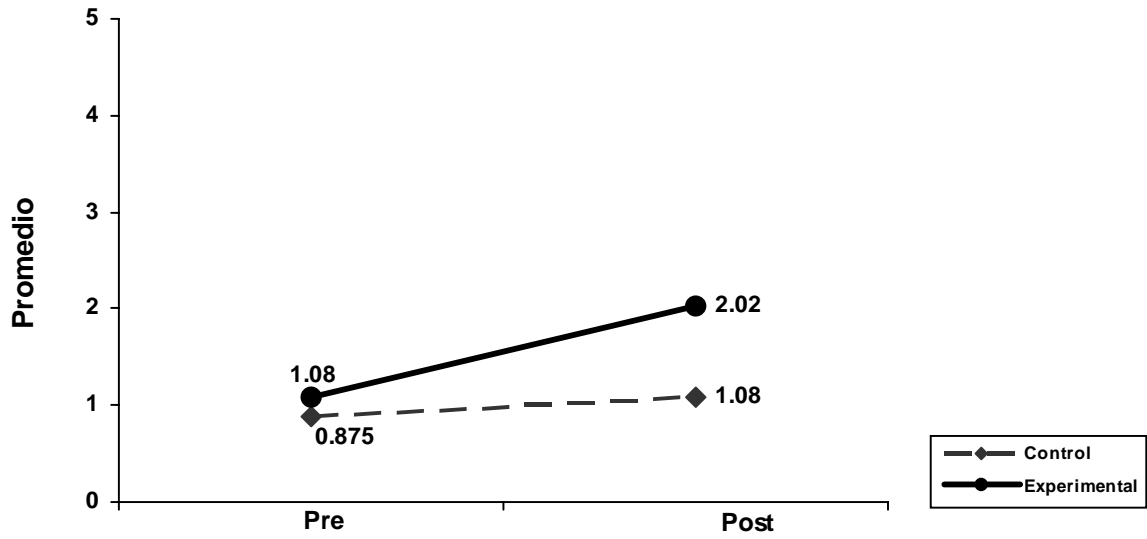


Figura 4.2.4 Dilema moral:
Suficiencia de las justificaciones

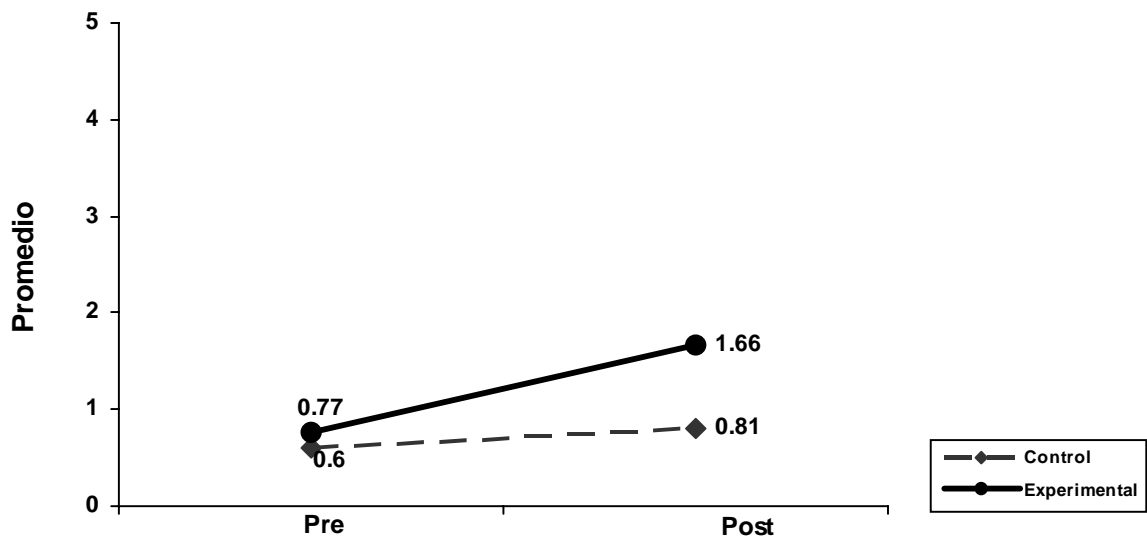
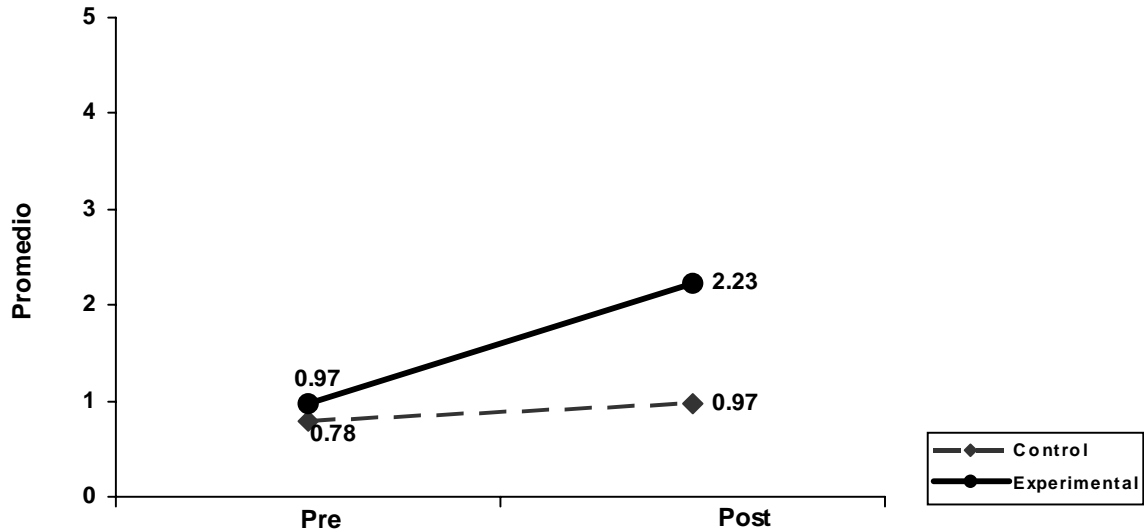


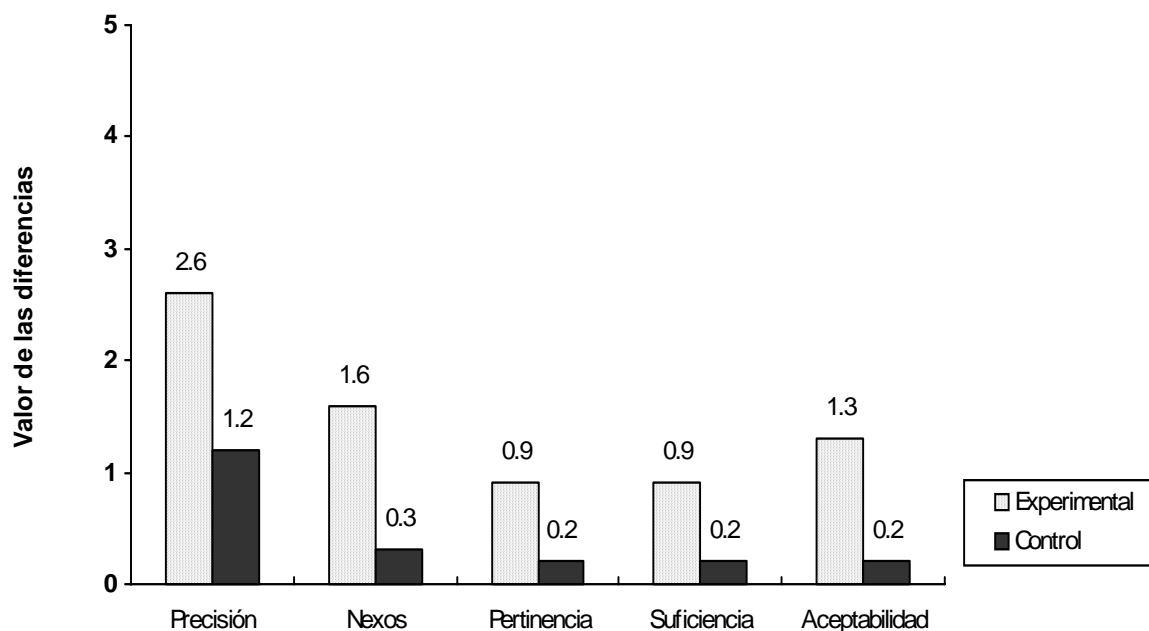
Figura 4.2.5 Dilema moral:
Aceptabilidad de las justificaciones



En las tres últimas figuras se puede observar que tanto el grupo experimental como el grupo control, tuvieron una ejecución en la preprueba similar; ambos grupos dieron una o menos de una justificación pertinente, suficiente o aceptable. En contraste, en la posprueba, los alumnos del grupo experimental tuvieron, en promedio, de dos a tres justificaciones pertinentes o aceptables; y de una a dos justificaciones suficientes. Las ganancias relativas fueron más altas en el grupo experimental que en el grupo control en los tres indicadores, y las tres diferencias fueron estadísticamente significativas (pertinencia $t=2.91$, $gl=117$, $p<.004$, suficiencia $t=3.01$, $gl=117$, $p<.003$ y aceptabilidad $t=3.74$, $gl=117$, $p<.000$).

La Fig. 4.2.6 muestra gráficamente un resumen de las ganancias relativas presentadas hasta este momento.

Figura 4.2.6 Dilema moral:
Ganancias relativas de todos los indicadores presentados



Nota: Las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control son estadísticamente significativas

En síntesis, los resultados obtenidos con el instrumento “Dilema moral”, donde los alumnos se enfrentaron a una demanda escrita, individual, sobre un tema familiar, dentro de una situación formal, muestran que un programa de fortalecimiento de estrategias de interacción y de estrategias de comprensión y producción del discurso argumentativo tiene un efecto positivo, altamente significativo en los alumnos de 5to. de primaria. Estos efectos se relacionan con el hecho de que los alumnos pudieron expresar sus argumentos de manera más precisa incluyendo los elementos fundamentales que los constituyen. Con mayor frecuencia expresaron sus opiniones acompañadas de una justificación y tendieron a enlazar estos elementos con un nexo. Cuando los alumnos escribieron sus argumentos proporcionaron más justificaciones pertinentes, suficientes y aceptables. Las ganancias relativas para todos los indicadores fueron siempre mayores para el grupo experimental, y estas diferencias, comparadas con las del grupo control, fueron altamente significativas en todos los casos.

4.2.2 Ejemplos de los resultados cualitativos de las respuestas individuales escritas entre la pre y la posprueba en la situación “Dilema moral”

Para mostrar los cambios *cualitativos* que se produjeron en la capacidad argumentativa escrita por los alumnos, se tomaron al azar los resultados de cuatro alumnos dentro de un total de 59 que conformó el grupo experimental.

La demanda de la tarea en la situación de “*Dilema moral*” es que los alumnos, de forma individual, lean una narración que cuenta cómo el personaje principal, Lorenzo, recibe de regalo una radio-grabadora y se queda intrigado cómo algo tan pequeño hace tantas cosas a la vez. Para tratar de resolver el misterio, el niño desarma el aparato y cuando intenta rearmarlo pierde una pieza, y con esto la grabadora sí funciona, pero la radio no. Preocupado por lo que el papá le pueda hacer, decide vender la radio-grabadora, pero en el anuncio que publica omite que está descompuesta la radio. El objetivo de la tarea es resolver una sección de preguntas de comprensión que involucran a cada texto y a su interrelación. En una segunda sección se presenta un dilema moral que demanda la expresión de cuatro opiniones personales y la necesidad de justificarlas (dar argumentos). En este trabajo de tesis sólo se analiza esta última sección.

A continuación se presentan las preguntas con las respuestas que dieron los alumnos en esta sección en la pre y en la posprueba. Las respuestas se copian tal y como las escribió el alumno, no se corrigen las faltas de ortografía.

Respuestas dadas a la pregunta: “¿Consideras que el no decir información importante es una clase de mentira? Justifica tu respuesta.”

Alumno	PREPRUEBA		POSPRUEBA
Berenice:	no	PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO	Sí, porque la persona que la compre, no puede hacerla funcionar se la va a regresar.
Elena:	Abese si abeses no porque no por ayudo a los demas o para la coperatiba		Si porque es una información importante al comprador
José:	Si porque no saben como es el radio		Si porque el sabe que el radio no sirve y no puso información sobre esto y eso es mentir.
Luis:	Si por que donde se ban a comunicar		Si es una clase de mentira porque anda engañando alas personas para que compren su aparato

Al analizar las respuestas dadas en la preprueba podemos observar que Berenice se limita a dar su opinión sin justificar; que las respuestas de Elena y Luis no tienen relación lógica con lo que se pregunta, y sólo José da su opinión y la justifica. En contraste, en la posprueba los cuatro alumnos dan su opinión acompañada de una justificación. Los argumentos de José y de Luis son los más pertinentes, suficientes y aceptables, ya que se fundamentan en las intenciones implícitas del personaje que explican la causa de la omisión de información. Los argumentos de Berenice y Elena cumplen también los criterios de pertinencia, suficiencia y aceptabilidad, aunque en menor medida, ya que se quedan en un nivel de análisis más superficial.

Respuestas dadas a la pregunta: “¿Qué te parece la solución que Lorenzo intenta darle a su problema? Justifica tu respuesta.”

Alumno	PREPRUEBA	PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO	POSPRUEBA
Berenice:	Luego su papá lo va a enogar		Mala porque no dice la verdad de lo que pasó.
Elena:	Vender la radio para que comprara otro y igual		Que esta vien porque le dio una solucion a su mismo problema no espero a que algien se lo diera
José:	Que no es la solución		Mala porque el se esta salvando de que su papa no le pegue y el niño se sentiria que le robo dinero
Luis:	Bender el radio		mala porque con mentiras no se vende

Al analizar las respuestas dadas en la preprueba se puede observar nuevamente la escasa relación que existe entre pregunta y respuesta, además de la ausencia de una estructura argumentativa: Luis da sólo una opinión; Berenice, Elena y Luis escriben un comentario. En contraste, en las respuestas de la posprueba, se marca perfectamente la estructura argumentativa, y aunque sólo el argumento de José cumple plenamente con los criterios de pertinencia, suficiencia y aceptabilidad, los otros alumnos alcanzan calificación parcialmente correcta en sus argumentos.

Respuestas dadas a la pregunta : “¿Crees que Lorenzo tenga éxito en lo que se propone? Justifica tu respuesta.”

Alumno	PREPRUEBA	PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO	POSPRUEBA
Berenice:	Sí		No porque la falta una pieza a la grabado y no lo escribio en el anuncio
Elena:	Si pero tiene que tener mucho cuidado		Si porque era una promocion buena y yo digo que Si se la compraron
José:	No		No porque el dice mentiras y ademas el radio lo ban a probar si funciona o no
Luis:	No porque no compra otras pilas y prueba el radio		no porque no lograria bender el radio a alguna persona

En estas respuestas se puede observar nuevamente que en la preprueba hay una tendencia a dar opiniones: Berenice y José dicen simplemente “Sí” y “No” respectivamente. La respuesta de Elena, aunque se presenta como argumento, es realmente sólo una opinión, el decir “*pero tiene que tener mucho cuidado*” no es una justificación, ya que no es causa, no es motivo, no es explicación, sino simplemente un punto de vista. Por otro lado, Luis sí da un argumento en la preprueba, pero éste es ilógico y no pertinente, ya que aunque le pongan pilas nuevas, si al radio le falta una pieza, no puede funcionar.

Respuestas dadas a la pregunta : “Si Lorenzo fuera tu amigo, ¿qué le aconsejarías para que resolviera su problema? Escribe lo que le aconsejarías, escríbelo tal y como se lo dirías”.

Alumno	PREPRUEBA		POSPRUEBA
Berenice:	Que le dijera a su papá que pasó	PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO	No seas tonto por bien tu puedes conseguir la pieza que hace falta, no lo vendas.
Elena:	Que primero lo piense y después actúe		Oye mira piensa vende cosas que no te sirvan con eso lo mandas a reparar si quieres te yevo yo
José:	Pues que le fuera a desis a su papá que habrio el radio lo desarmo luego lo armo y le falta una piesa		Yo le diria que el le diga la verdad a su papá para que compre la pieza que falta
Luis:	Que revisara parte por parte el radio		Oye as esto para que lo vendas pon la verdad del aparato

Esta pregunta demanda un cambio muy sutil en el uso del discurso argumentativo, ya que está orientada a que el alumno utilice la argumentación para convencer. En la preprueba, los cuatro alumnos dan su opinión sin justificarla, con una actitud de poseedores de la solución y de la verdad, ninguno de ellos muestra algún indicio que indique que están tratando de hacer aceptar su punto de vista. Esta situación contrasta con las respuestas de la posprueba, en que todos dan una razón, en especial Elena que es bastante persuasiva: ofrece una solución y un apoyo para resolver el problema. Otro aspecto muy interesante, es que sólo en la posprueba, Berenice, Elena y Luis son sensibles a la necesidad de modificar las propiedades lingüísticas de sus expresiones para cumplir con la demanda de la pregunta y escribir “tal y como se lo dirías” en lenguaje directo.

Estos ejemplos son una muestra de la manera en que los alumnos mejoran su competencia argumentativa. Esta competencia se relaciona con el hecho de que los elementos fundamentales que constituyen un argumento se presentan de manera más completa en la posprueba, en ella los alumnos expresan sus opiniones acompañadas por justificaciones, y éstas fueron más pertinentes, suficientes y aceptables.

En síntesis, se puede decir que en la preprueba los alumnos tendieron a dar sus opiniones sin justificarlas, a escribir comentarios sin relación con lo que se les preguntaba, y no se encontraron indicadores de que los alumnos intentaran hacer aceptar sus opiniones. En contraste, en la posprueba los alumnos del grupo experimental escribieron sus opiniones y las justificaron marcando muy bien la estructura de sus argumentos. Las justificaciones tendieron a ser pertinentes, suficientes y aceptables. Por último se encontraron pistas de que los alumnos intentaron hacer aceptar sus opiniones, modificando las propiedades lingüísticas de manera acorde a la situación.

4.3 ESTUDIO II: Efectos del programa de fortalecimiento. Situación B: “Toma de decisiones”

Al igual que en la situación de “Dilema moral”, la preprueba y posprueba del instrumento “Toma de decisiones” se aplicó a los 59 alumnos del grupo experimental y a los 60 alumnos del grupo control. Pero a diferencia de ella, se eligieron al azar 12 alumnos de cada uno de los dos grupos para video grabarlos durante la aplicación del instrumento, mientras trabajaban en tríadas. Las 16 video grabaciones constituyeron la base para los análisis que se presentan (8 de preprueba y 8 de posprueba, las cuales correspondieron a las 4 tríadas del grupo experimental y a las 4 tríadas del grupo control).

El instrumento de “Toma de decisiones” demanda de los alumnos que tomen cinco decisiones —elijan a un perro que le van a dar a una familia— de acuerdo tanto a las características de las familias como de los perros. Para llegar a acuerdos las tríadas tienen que discutir y así llegar a un consenso. El instrumento de “Toma de decisiones” permite obtener información en los siguientes indicadores: total de argumentos, uso de nexos, pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos. Además, al imponer este instrumento una situación dialógica se pueden obtener las fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos. Por último, las transcripciones de las interacciones de los alumnos permiten hacer un análisis cualitativo de la interacción del grupo y valorar los cambios en el habla exploratoria que surgen después del programa de fortalecimiento.

4.3.1 Análisis cuantitativos de los resultados obtenidos por las tríadas en la situación “Toma de decisiones”

Con el fin de sistematizar la presentación de los resultados obtenidos para el grupo experimental y para el grupo control se respetará la siguiente secuencia:

- Se introducirá primero, como panorámica general, la tabla general de resultados 4.3.1 con los siguientes indicadores: total de argumentos, uso de nexos, pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos. En ella aparecen las ganancias relativas de cada grupo, la comparación entre grupos y la significancia de sus diferencias.
- Después, aparecerán las *Figs. 4.3.1 a 4.3.5* con los promedios obtenidos por cada grupo en preprueba y en posprueba en los diferentes indicadores.
- Como síntesis, aparecerá la *Fig. 4.3.6* que muestra, de manera gráfica, las ganancias relativas de cada grupo, con estos primeros indicadores. Esta figura permite evaluar los resultados de manera general.
- Debido a que los análisis anteriores no resultaron significativos, se presentará un análisis de regresión múltiple con tres variables predictoras que podrían ayudar a explicar la varianza tan amplia que mostró la ejecución de los alumnos en el instrumento de “Toma de decisiones”.

- Posteriormente se mostrará la tabla 4.3.3. y la Fig. 4.3.7 que incluyen las ganancias relativas de cada grupo en las fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos, la comparación entre grupos y la significancia de sus diferencias.
- Por último se presentarán los resultados cualitativos de la interacción de una tríada en la tarea de “Toma de decisiones”.

Los análisis estadísticos se hicieron con base en los datos obtenidos por los 24 alumnos, 12 del grupo experimental y 12 del grupo control. Al igual que en la situación de “Dilema moral” se calcularon, primero, las diferencias de los puntajes obtenidos entre pre y posprueba de cada sujeto, en cada uno de los indicadores que constituyen la capacidad argumentativa. Las ganancias relativas de los primeros indicadores se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 4.3.1 Toma de decisiones:
Ganancias relativas**

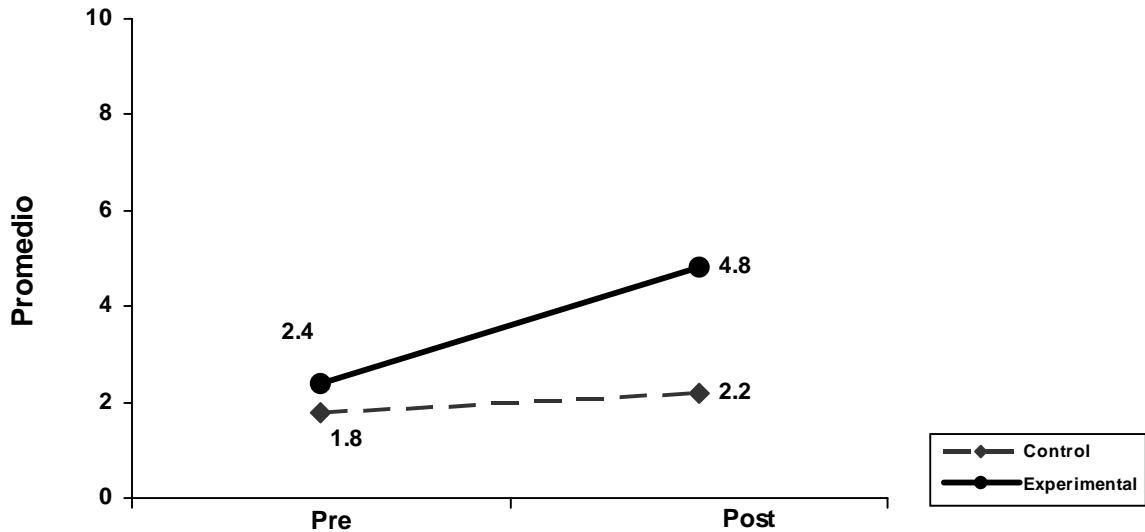
INDICADORES	GRUPO	G. L.	MEDIA	ERROR EST.	VALOR DE “t”	SIGNIFICANCIA (una cola)*
Total de argumentos	Exp. Control	22	2.39 .42	1.87	1.021	.159
Uso de nexos	Exp. Control	22	2.08 .33	2.28	.765	.229
Pertinencia	Exp. Control	22	2.20 .63	1.06	1.486	.08
Suficiencia	Exp. Control	22	2.08 .64	1.01	1.398	.09
Aceptabilidad	Exp. Control	22	2.38 .50	1.28	1.462	.08

*Valores no significativos estadísticamente.

Total de argumentos

Una característica importante en la situación de “Toma de decisiones”, es que los alumnos expresan sus argumentos de manera espontánea, como una forma natural de interactuar y tomar decisiones en una situación informal. La figura 4.3.1 muestra el promedio del total de argumentos expresados por los alumnos de los grupos experimental y control, en la pre y en la posprueba.

Figura 4.3.1 Toma de decisiones:
Total de argumentos

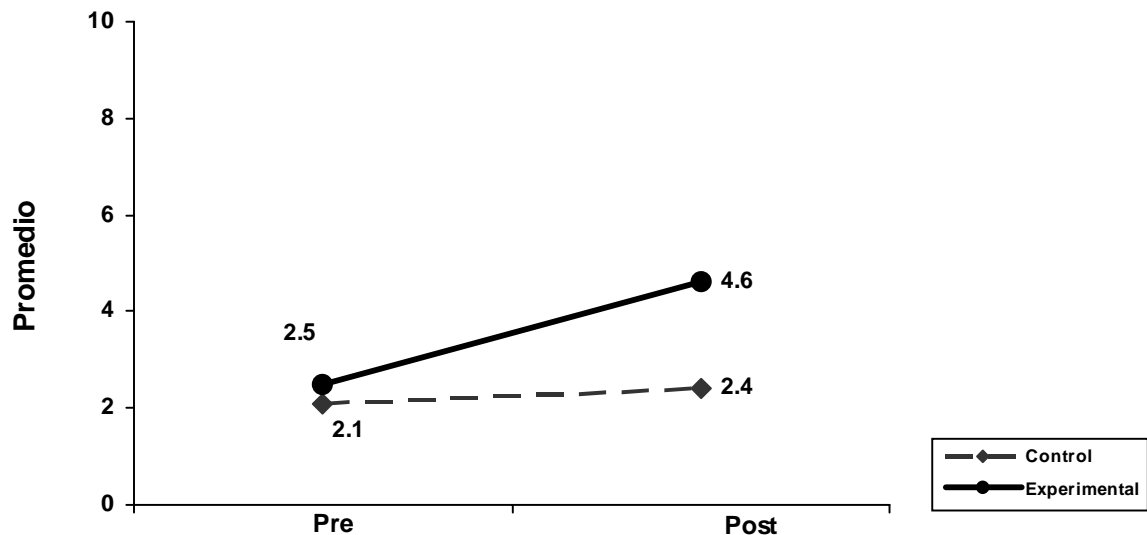


Como puede observarse en esta figura, los alumnos de grupo experimental y del grupo control tienen una ejecución similar en preprueba. En contraste, los alumnos del grupo experimental expresaron, en promedio, el doble de argumentos en la posprueba. Sin embargo, las ganancias relativas no alcanzaron significancia estadística debido al número pequeño de sujetos de la muestra ($t=1.02$, $gl=22$, $p>.05$).

Uso de nexos

Otro de los indicadores que permiten clarificar y precisar la relación entre los elementos de los argumentos, es como dijimos, el uso de nexos. Debido a que en esta situación la argumentación se da en un contexto de interacción, surge la posibilidad de la refutación, por lo que, además de los nexos *porque*, *pues*, *puesto que*, *ya que*, *dado que*, surge la presencia de otros nexos como: *no porque*, *jamás*, *nunca*, *así no*. La Fig. 4.3.2 muestra la ejecución de los alumnos del grupo experimental y del grupo control en pre y posprueba, en el uso de nexos.

Figura 4.3.2 Toma de decisiones:
Uso de nexos en los argumentos



En esta figura se puede observar que los alumnos de ambos grupos utilizan un número de nexos similar en la preprueba. En cambio, en la posprueba el grupo experimental utilizó casi el doble, sin embargo, la diferencia en las ganancias relativas entre grupos **no** alcanzó una significancia estadística debido al número ($t=0.77$, $gl=22$, $p>.05$)

Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones

Las siguientes tres figuras analizan la pertinencia, la suficiencia y la aceptabilidad de las justificaciones, al igual que en la exposición del instrumento “*Dilema moral*”, se presentan juntas porque analizan las justificaciones de los argumentos desde diferente perspectiva y se desea evitar repeticiones innecesarias.

Figura 4.3.3 *Toma de decisiones:*
Pertinencia de las justificaciones

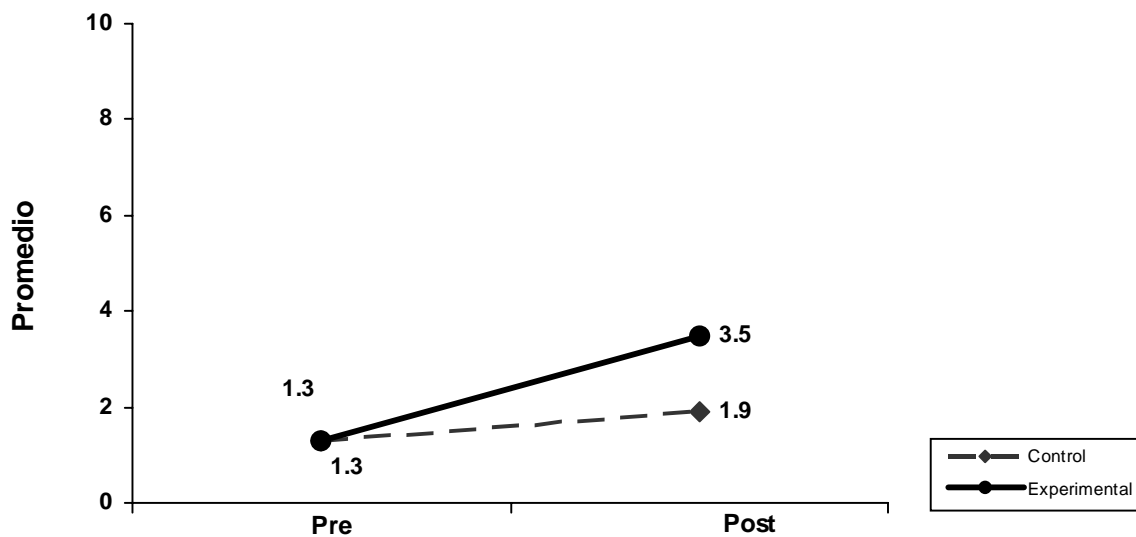
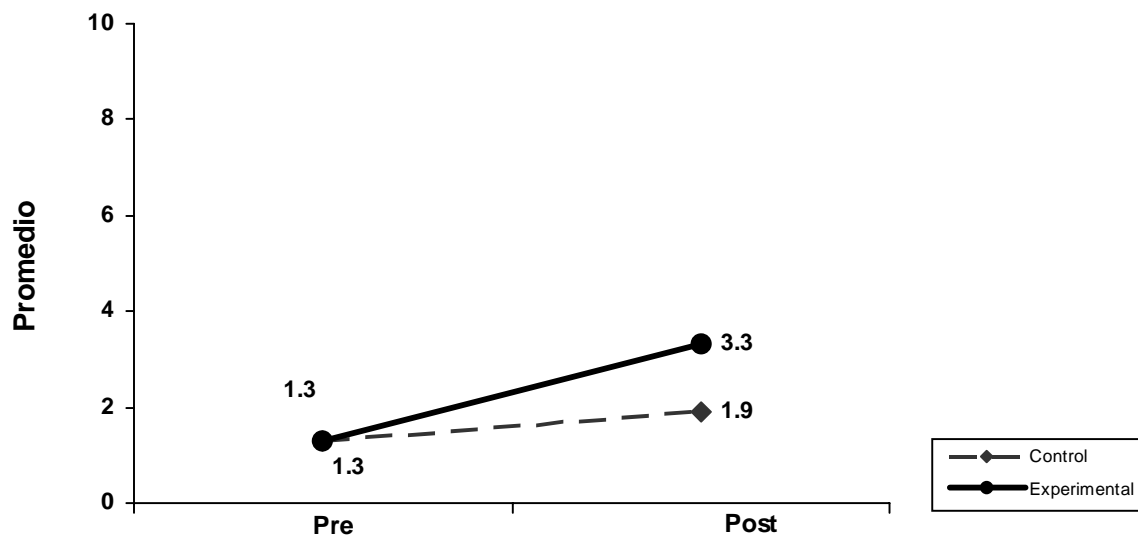
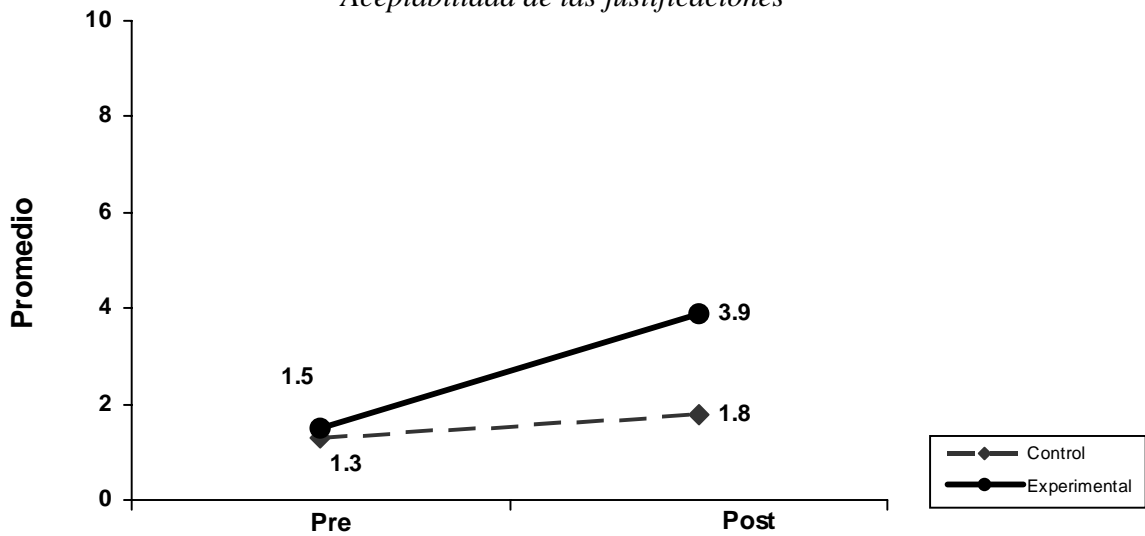


Figura 4.3.4 *Toma de decisiones:*
Suficiencia de las justificaciones



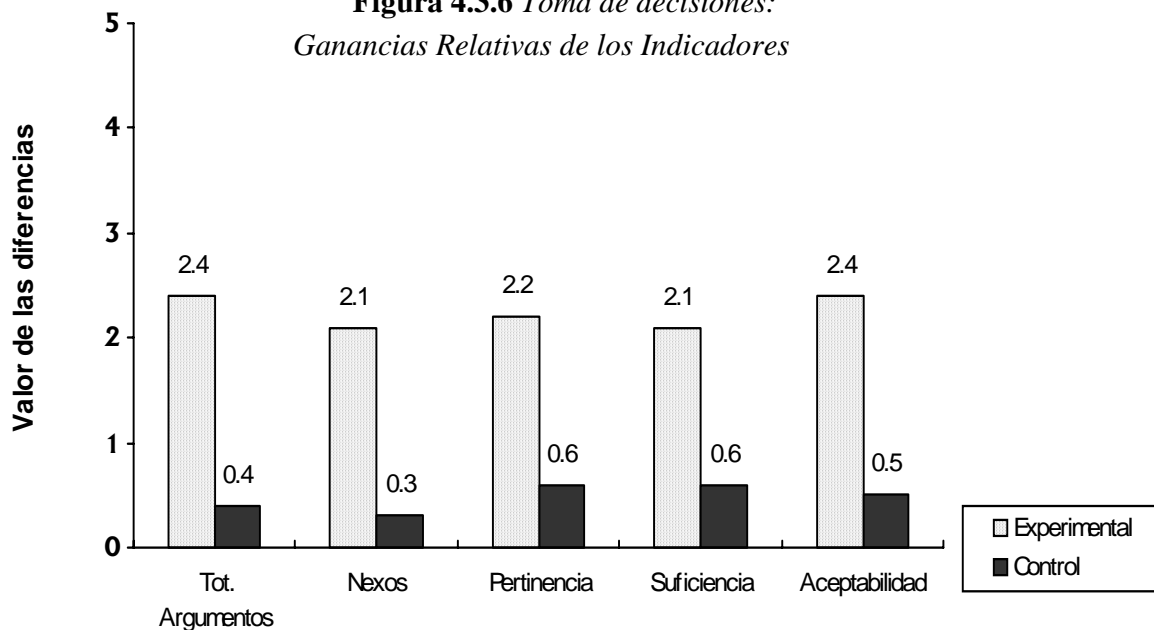
**Figura 4.3.5 Toma de decisiones:
Aceptabilidad de las justificaciones**



En las tres últimas figuras se puede observar que tanto el grupo experimental como el grupo control tuvieron un puntaje similar en la preprueba. En contraste, en la posprueba el grupo experimental dio, de manera sistemática, aproximadamente el doble de justificaciones pertinentes, suficientes y aceptables. Sin embargo, estas diferencias en las ganancias relativas no alcanzaron significancia estadística (pertinencia $t=1.49$, $gl=22$, $p>.05$; suficiencia $t=1.40$, $gl=22$, $p>.05$; aceptabilidad $t=1.46$, $gl=22$, $p>.05$).

La Fig. 4.3.6 muestra una síntesis de los resultados presentados hasta ahora con el instrumento de “Toma de decisiones”.

**Figura 4.3.6 Toma de decisiones:
Ganancias Relativas de los Indicadores**



Nota: Las diferencias entre los grupos experimental y control no son estadísticamente significativas

Los resultados en estas figuras muestran que los alumnos del grupo experimental sistemáticamente alcanzan puntajes más altos en la posprueba en contraste con los del grupo control, sin embargo, sorprende que en todos estos indicadores las diferencias no alcancen una significancia estadística. Dos son las razones más viables que pueden explicar este hecho, la primera es que hubo una varianza muy amplia en la ejecución de los alumnos pertenecientes al grupo experimental, y otra es la cantidad limitada de sujetos.

Con el fin de ahondar en las posibles causas que pudieran explicar esta varianza se consideraron otros factores que pudieran estar incidiendo en la capacidad argumentativa. Se hizo, entonces, un análisis de regresión múltiple con los puntajes obtenidos por 115 alumnos del grupo experimental y del grupo control. Se utilizaron tres variables predictoras —calificación dada por el maestro en la primera unidad del ciclo escolar, y el puntaje del Test de Matrices Progresivas de Raven, en la versión individual obtenida en la preprueba y el puntaje obtenido en comprensión de lectura— para predecir la variable criterio, que fue la capacidad argumentativa de los alumnos al final del programa de intervención.

Las correlaciones entre la capacidad argumentativa y estas tres variables, obtenidas con 115 alumnos fueron las siguientes:

- Calificaciones dadas por el profesor .44 ($p < .000$)
- Puntaje obtenido en el Test de matrices progresivas de Raven .07 ($p > .05$)
- Comprensión de lectura .33 ($p < .000$)

El modelo resultante de regresión múltiple realizado con estas tres variables predictoras no resultó explicativo de la varianza, ya que sólo la calificación otorgada por los maestros resultó significativa, pero el coeficiente de determinación fue bajo ($R^2 = .208$).

Para asegurarnos de que la calificación otorgada por los maestros al final de la primera unidad no fuera un factor que pudiera estar interfiriendo, se hizo una prueba “t” para comparar al grupo experimental y grupo control.

Tabla 4.3.2 *Diferencia entre grupos: calificación otorgada por los maestros*

	GRUPO	G.L.	MEDIA	ERROR EST.	VALOR DE “t”	SIGNIFICANCIA (una cola)*
Calificaciones Ira. unidad	Exp. Control	22	8.49 7.71	.775	1.82	.09

*Valor no significativos estadísticamente.

Con este último análisis podemos constatar que las calificaciones de los alumnos de ambos grupos fueron similares, y no mostraron diferencias estadísticamente significativas, lo que nos lleva a concluir que los grupos eran comparables.

Cuando se analizaron los puntajes obtenidos por cada alumno del grupo experimental se encontró que la única alumna que tenía una calificación de 10 de promedio otorgada por el maestro, había expresado un número extremo de argumentos —siendo el promedio de argumentos dados para el grupo experimental de 4.75 por niño, ella expresó 22 argumentos—. Es interesante observar que esta alumna en la preprueba expresó 3 argumentos, su ganancia relativa en la posprueba fue de 19 argumentos. En contraste, un alumno de este mismo grupo no dio en posprueba un solo argumento, mientras que en preprueba dio 3, su ganancia relativa en posprueba fue de -3 argumentos. Estos puntajes tan extremos, nunca se dieron en el grupo control, en el cual los participantes dieron de manera homogénea pocos argumentos.

En síntesis, la **no** significancia en los indicadores: total de argumentos, nexos, pertinencia, suficiencia y aceptabilidad del instrumento “*Toma de decisiones*”, se debe principalmente a la varianza tan amplia de los datos en el grupo experimental.

Otro factor que puede coadyuvar a explicar la no significancia de las diferencias encontradas en el instrumento de “*Toma de decisiones*” es un dato que surgió desde el primer estudio, y es que el instrumento “*Toma de decisiones*” fue el más fácil de los tres aplicados. A la luz del análisis de este segundo estudio, se considera que este instrumento resultó fácil para los alumnos de 5to. de primaria, y tuvo un efecto de “techo” en la ejecución de los alumnos. Es decir, en la posprueba los alumnos del grupo experimental no lo hicieron mejor porque la demanda de la tarea fue baja. El instrumento puede ser resuelto correctamente sin llevar a los alumnos a la necesidad de mostrar una mayor capacidad. Al no tener un tope más alto, no se pudo alcanzar una diferencia significativa.

Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos

Como se comentó en el Estudio I, otro indicador importante para analizar la capacidad argumentativa son las Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos. Este indicador determina la eficiencia con que se usa el lenguaje en el momento de argumentar, aquí se analiza cada argumento para determinar qué tanta información se expresa de manera explícita y qué tanta se expresa en forma implícita, y se categoriza en argumentos rudimentarios, implícitos, semiexplícitos y explícitos. Ejemplos de la clasificación de los argumentos expresados en el instrumento de “*Toma de decisiones*”, aparecen en el punto 3.2.5.2 del Procedimiento, ahí aparece también la descripción de los niveles. La Tabla 4.3.3 muestra los datos más relevantes de las Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos.

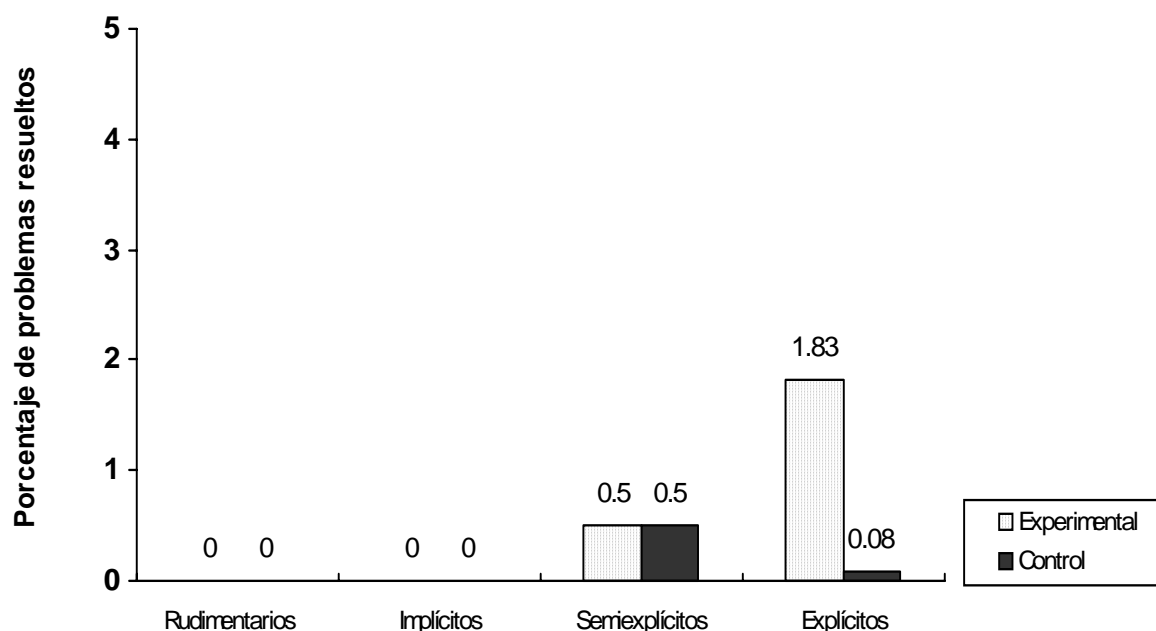
Tabla 4.3.3 *Toma de decisiones: Ganancias relativas*
Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos

INDICADORES	GRUPO	G. L.	MEDIA	ERROR ESTÁNDAR	VALOR DE “t”	SIGNIFICANCIA (1 cola)
Argumentos Rudimentarios	Exp. Control	22	.00 .00	.25	.00	.50
Argumentos Implícitos	Exp. Control	22	.00 .00	.25	.00	.50
Argumentos Semiexplícitos	Exp. Control	22	.50 .50	.73	.00	.50
Argumentos Explícitos	Exp. Control	22	1.83 .08	.94	1.86	.04*

* Valor significativo estadísticamente.

La Fig. 4.3.7 muestra, de manera gráfica, las ganancias relativas del grupo experimental y grupo control en estas fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos.

Figura 4.3.7 *Toma de decisiones: Ganancias relativas*
Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos



En esta figura se muestra un hecho muy interesante. Las diferencias entre pre y posprueba del grupo experimental y del grupo control en los argumentos rudimentarios e implícitos son nulas, y en los argumentos semiexplícitos son apenas de 0.5 puntos. La diferencia importante, estadísticamente significativa (para significancia de una cola, $t=1.83$, $gl=22$, $p<.05$) está a favor del grupo experimental, y es en la expresión de argumentos explícitos.

Este resultado es indicativo de un avance importante en las tríadas experimentales en su capacidad para clarificar y precisar lo que argumentan, ya que sus justificaciones fueron más completas. En contraste, las tríadas del grupo control no mostraron mayor avance durante el ciclo escolar.

4.3.2 *Ejemplo de un análisis cualitativo de la interacción de una tríada en la situación “Toma de decisiones”*

Hay dos instrumentos —“Toma de decisiones” y “Solución de problemas”— que se aplican en forma grupal y permitieron la video grabación de la interacción de los alumnos mientras discutían, ya sea para tomar una decisión o para resolver un problema.

Lo que se busca en las interacciones es el cambio que se da en la forma de discutir de los alumnos, compartir la información y llegar a acuerdos. En la interacción dentro de las situaciones orales se espera encontrar indicadores que muestren que los alumnos han transitado hacia el uso del habla exploratoria. El habla exploratoria se reconoce cuando dentro de una discusión se usan las reglas básicas, por lo que se buscan indicadores que muestren de manera fehaciente que los alumnos:

- Presenten una disposición cooperativa, respetuosa, activa y participativa.
- Se escuchen unos a otros, lo que se detecta cuando los turnos se encadenan en el contenido que expresan, es decir, alguien argumenta algo, y el otro lo complementa, lo delimita, lo aclara, lo rebate, etc., es decir, hay una discusión sostenida.
- Opinen y justifican lo que se afirma (presencia de argumentos).
- Compartan la información.
- Presenten diferentes perspectivas; se aclara, se complementa, se elabora o cuestiona una perspectiva.
- Pidan y se ofrezcan explicaciones.
- Muestren una clara orientación a la negociación y búsqueda de acuerdos.

Para mostrar los cambios *cuantitativos* que se produjeron en la capacidad argumentativa de los alumnos mientras discuten se eligió al azar una de las cuatro tríadas experimentales. Para hacer más clara esta sección, se explica el problema que da inicio a una toma de decisión por parte de una tríada. Después se muestra la interacción de dicha tríada en la preprueba y en la posprueba y, por último, se analizan los cambios que hubo entre las dos interacciones.

El objetivo de la situación de “*Toma de decisiones*” es que la tríada asigne el perro que crea más conveniente a una familia. En este segmento de la interacción la tríada está tratando de asignar un perro a una de las familias. A continuación se presentan los segmentos del instrumento involucrados en esta decisión, Se sugiere al lector que lea el instrumento completo que aparece en el Anexo 2.

*Características de la familia a la que la tríada
quiere dar un perro*

Srita. González

La señorita **Pamela González** tiene un departamento muy lindo, lo tiene siempre muy arreglado y limpio. Tiene muchas figuritas de porcelana y objetos de cristal que cuida con esmero. Ella es fotógrafa y trabaja en casa. Algunas veces su sobrino Roberto de 7 años se queda con ella. Pamela no tiene jardín.

*Perros que la tríada está considerando
asignarle a la Srita. González*

LISTÍN es un cachorro de 3 meses. A pesar de que es de raza desconocida está muy bonito y se ve que va a ser grande y fuerte. No está entrenado, por lo que todavía no controla esfínteres y no obedece las instrucciones que se le dan. Sin embargo, Listín es muy inteligente, inquieto y aprende rápido, siempre está atento a todo lo que pasa a su alrededor.

BONI es una French Poodle de cuatro años. Es muy alegre y activa; le gusta brincar todo el tiempo y morder cojines. Se pone muy nerviosa con gente extraña. Cuando alguien nuevo llega a casa le da por hacerse pipí. Le encanta la carne fresca y detesta la comida de perro, por esta razón resulta bastante caro mantenerla.

TROTÓN es de raza desconocida, tiene cerca de 3 años. Este perro ladra muy fuerte. Le encanta la caza y perseguir objetos en movimiento. Es muy inquieto. Todo el tiempo esta de un lado a otro. Puede llegar a ser peligroso para los niños. Le disgusta estar encerrado puede vivir afuera de la casa.

PULGÓN es un perro de raza desconocida. Tiene pelo largo y sedoso, por lo que hay que llevarlo a la estética para que se lo corten, además de cepillarlo frecuentemente para que no se le enrede. Es muy pasivo y flojo. Cuesta mucho trabajo atenderlo, pero vale la pena, porque es muy obediente, cariñoso y leal.

A continuación se presenta el segmento de la interacción en la cual los alumnos discuten qué perro darle a la Srita. González. Las transcripciones respetan las expresiones tal y cual las dijeron los alumnos.

Preprueba

1. *Mónica:* A la Srita. González...
2. *Luis:* Listín.
3. *Mónica:* Boni, Boni.
4. *Luis:* No, yo digo que Listín.
5. *Mónica:* Yo digo que Boni.
6. *Luis:* No, Listín.
7. *Mónica:* Boni.
8. *Luis:* Listín.
9. *Mónica:* Boni.
10. *Karla:* Listín.
11. *Luis:* Listín
12. *Karla:* ya

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO

Posprueba

1. *Luis:* Sería éste (*señala a Pulgón*) para la Srita. González.
2. *Karla:* Hay que llevarlo a la estética.
3. *Mónica:* A la estética sale más caro que la French Poodle.
4. *Luis:* Y éste (*señala a Trotón*).
5. *Karla:* No le gustan los niños.]
6. *Mónica:* No le gustan los niños.]
7. *Luis:* No son niños.]
8. *Karla:* Si uno de 7 años.]
9. *Luis:* Ah sí tiene uno.]
10. *Mónica:* Insisto la French Poodle ¿qué tal si la familia tiene dinero?
11. *Luis:* La French Poodle.
12. *Karla:* Es ésta ¿no? (*Señala a Boni*) o ésta (*Señala a Pulgón*)
13. *Mónica:* No porque necesita llevarlo a la estética, entonces la French Poodle Boni.
14. *Luis:* Bueno.
15. *Karla:* Boni no porque siempre tiene limpio su departamento y cuando llega alguien le dan ganas de hacer pipí.
16. *Luis:* Umm, si es cierto.
17. *Mónica:* Si es cierto.
18. *Luis:* Este otro (*Señala a Trotón*) ¿no tiene niños?
19. *Karla:* No ... de 7 años.
20. *Luis:* Pero la van a visitar.
21. *Karla:* A veces]
22. *Luis:* A veces]
23. *Karla:* Pero lo pueden morder.
24. *Luis:* Pero lo pueden amarrar.
25. *Mónica:* Hay entonces qué caso tendría.
26. *Mónica:* Éste, es la única que nos queda (*señala a Pulgón*).
27. *Karla:* Es un perro obediente, cariñoso y leal.
28. *Mónica:* Es pasivo, no romperá las cosas, éste.
29. *Luis:* Sí.
30. *Mónica:* ¿Cómo se llama?
31. *Karla:* Ponle aquí Pulgón.
32. *Mónica:* ¿Pulgón?
33. *Karla:* Ujum
34. *Mónica:* Así hago mi V de vaca (*escribe la respuesta en la hoja*).
35. *Karla:* A ver ponle el acento.
36. *Luis:* Déjame ver.
37. *Mónica:* Te toca....
38. *Karla:* Ahora ¿Cuál más?

El análisis cualitativo se centrará en los indicadores que nos muestran un avance en la capacidad argumentativa. Para iniciar tenemos que en la interacción que se da entre los alumnos de la preprueba (transcripción que aparece en la columna izquierda de la hoja anterior) los participantes no expresan ningún argumento que incluya la combinación opinión-justificación: *Mónica* en los turnos 3,5,7 y 9, opina que Boni se debe ir con la Srita. González, mientras que *Luis* en los turnos 2,4,6,8 y 11 insiste que sea Listín el perro elegido. Karla “resuelve” la diferencia de opinión expresando que debe ser Listín y lo anota en la hoja de respuestas. La palabra “resuelve” está entre comillas, porque fue una decisión un tanto arbitraria, a ella le pareció la respuesta correcta y por eso lo anota, no hay ningún indicador que nos señale que fue un consenso. La elección es cuestionable, porque Listín crecerá grande, fuerte y es muy inquieto, lo que lo hace poco adecuado para vivir en un departamento sin jardín, lleno de figuritas de porcelana y objetos de cristal.

Uno de los hechos más importantes de la interacción en la preprueba es que *Mónica*, *Luis* y *Karla*, sin analizar realmente el problema, presentan sus opiniones confrontando a sus compañeros y tratando de imponer un punto de vista personal. Ninguno de los participantes ofrece una justificación para apoyar y hacer aceptar su opinión. La estructura argumentativa es incompleta y deficiente, ya que sólo se presenta un elemento (la opinión). El tono de los alumnos es egocéntrica e individualista. No hay ningún intento para compartir o construir de manera conjunta el conocimiento. Las características de la interacción de los alumnos en la preprueba corresponde a la denominación de *Habla disputativa* de Mercer (1995), quien señala que en este tipo de habla se da la contraposición de ideas sin argumentación. Los miembros del equipo proponen opciones confrontando a los compañeros, tratando de imponer un punto de vista personal. Para los participantes es más importante la individualidad sobre la unidad del grupo. Las ideas van dirigidas a atacar a la persona más que a las opiniones de los otros. El tono de la interacción suele ser egoísta y/o agresivo.

La interacción de la posprueba es muy diferente (ver transcripción en la columna derecha). Un aspecto que la hace distinta es que los alumnos muestran el uso de nuevas reglas de socialización. Estas reglas los hacen participar en rutinas y relaciones más dinámicas y cooperativas. Para iniciar se comparte la información con los ‘pares’, herramienta poderosa para el desarrollo lingüístico y cognoscitivo, pues representa la puesta en marcha de una nueva forma de organizar el conocimiento y de manipular estrategias comunicativas. A esta nueva forma de compartir el conocimiento se añade una forma especial de hablar asociada con la argumentación. En la argumentación se organiza el tejido lingüístico para explicar, rebatir o defender un punto de vista y presentar alternativas. Los alumnos se esfuerzan por ser lógicos, consistentes y no contradictorios. Se enriquece la configuración estructural de los argumentos; las opiniones se apoyan en las justificaciones y se logra dar una conclusión, además aparecen refutaciones y alternativas. Lo que se puede ver en la posprueba es que los alumnos incrementan su capacidad para tomar el punto de vista de los otros y entretenerlo con su propia perspectiva. El análisis que se hace en este apartado, permite ver que los argumentos no tienden a ser el producto de un solo niño, sino de la construcción conjunta de dos o hasta de los tres alumnos.

Otro aspecto importante que hay que resaltar, es que en la interacción de la posprueba los alumnos muestran una clara orientación hacia la reflexión; se consideran varias perspectivas antes de tomar una decisión, y la exploración de alternativas se mantiene

durante toda la interacción (de hecho se analizan tres perros para determinar si son buenos o malos candidatos para dárselos a la Srita. González). Además, se hace notar la estrecha colaboración entre los participantes, ya que, como puede observarse, todos los turnos se encadenan: un alumno presenta una opinión, otro lo apoya o lo confronta, clarifica o delimita. En la interacción hay evidencias de análisis y de construcción del conocimiento. Además de una clara intención a la negociación y búsqueda de un acuerdo, lo que culmina al final cuando, entre todos, llegan a un consenso. Todas estas acciones caracterizan al *Habla exploratoria* de Mercer (1995) enmarcadas en el uso de las reglas del habla exploratoria delineadas en el marco teórico.

La interacción se inicia cuando en el turno 1. *Luis* propone dar a Pulgón a la Srita. González. *Karla* se opone débilmente en el turno 2. y *Mónica* se opone abiertamente en el siguiente turno, retomando la objeción de *Karla*, aduciendo de que a Pulgón hay que llevarlo a la estética y saldría más caro que la French Poodle. Este argumento no es pertinente porque la forma en que vive la Srita. González, con figuritas de porcelana, etc. no indica que tenga problemas de dinero, por lo tanto; tampoco es suficiente. Sin embargo, es aceptable porque el perro de hecho tiene que ir a la estética.

Ante esta oposición, en el turno 4., *Luis* sugiere elegir a Trotón, a lo que *Karla* y *Mónica* lo confrontan al unísono argumentando “que no le gustan los niños” (sic), *Luis* se defiende aduciendo que no son niños, pero *Karla*, precisa y reitera que hay un niño de 7 años, lo que lleva a *Luis* a cambiar su punto de vista. Sin embargo, la discusión sobre este perro no acaba ahí, sino que la retoman en los turnos del 18 al 25, en donde *Luis* presenta su duda si realmente hay o no niños en la casa, porque solamente un niño de 7 años la va a visitar “a veces” (lo que aparentemente no cuenta como que hay realmente niños en casa), pero *Karla* argumenta que “estas veces” es suficiente para que el perro pueda morder al niño, *Luis* en el turno 24, se defiende contra-argumentando que “pueden” amarrar al perro. *Mónica* considera este contra-argumento irrelevante, cuando en el turno 25 expresa “Hay entonces que caso tendría” (sic).

Esta argumentación y contra-argumentación es interesante porque se construye a lo largo de la interacción con las diferentes intervenciones. Por un lado, se maneja el argumento que Trotón es peligroso para los niños; un niño de 7 años visita la casa, y lo “puede” morder, argumento pertinente, suficiente y aceptable. El contra-argumento viene de *Luis* que duda si realmente hay niños en la casa, porque un niño sólo va “a veces” y esas veces “pueden” amarrar al perro. Este argumento es considerado como poco pertinente por un participante. Sin embargo, está relacionado directamente con la situación y puede ser suficiente y verdadero.

Del turno 10 al 14, tanto *Mónica*, *Luis* y *Karla* juegan con la posibilidad de dar a Boni, la French Poodle, a la Srita. González, y cuando parecería que estuvieran llegando a un acuerdo, *Karla*, en el turno 15, reflexiona y argumenta que Boni no puede ser porque la Srita. González tiene limpio su departamento y cuando llega alguien, al perro le dan ganas de hacer pipí.

Este argumento es suficiente para que *Luis* y *Mónica*, cambien su punto de vista en los turnos 16 y 17. Este argumento es pertinente porque relaciona explícitamente dos características importantes tanto de la familia como del perro y que son incompatibles entre ellas. Es suficientemente sólido para que la Srita. González no lo quiera tener en su departamento, y es aceptable, ya que es totalmente cierto.

Del turno 26 al 33, el cuestionamiento que hubo sobre Trotón lleva a los niños a cambiar de perspectiva y *Mónica* propone a Pulgón, *Karla* considera las ventajas de esta opción y señala que es un perro obediente, cariñoso y leal. *Mónica* amplía este argumento y llega a la conclusión de que este perro es pasivo y, por lo tanto, no romperá las cosas, lo que lleva a *Luis* a reafirmar que Pulgón es el perro elegido.

Este argumento es pertinente, ya que marca características compatibles entre la Srita. González y Pulgón; es suficientemente sólido y aceptable.

Una vez que todos los participantes están de acuerdo y no hay objeciones, proceden a escribir la respuesta, y la orientación a la tarea cambia de elegir al perro, a escribir correctamente la respuesta en la hoja: se aseguran que el nombre sea el correcto, *Karla* menciona que hay que ponerle acento, y *Luis* verifica lo que escribió *Mónica*.

En síntesis, los alumnos en la posprueba muestran una autorregulación plena desde que inician hasta que terminan la tarea. El foco de atención cambia dependiendo de la etapa, desde la toma de una decisión, hasta el acto de escribir; pero en ambas etapas hay reflexión, hay construcción del conocimiento, se ponen en juego procesos de comprensión y producción del discurso y, sobre todo, se coordinan e interrelacionan las ideas de todos los participantes a través de la argumentación. En la posprueba los participantes muestran una forma más eficiente de comunicación; la argumentación colectiva los llevó a tener pensamientos más elaborados. En esta interacción los alumnos muestran una apropiación de las reglas básicas del habla exploratoria.

4.4 ESTUDIO II: Efectos del programa de fortalecimiento Situación C: “Solución de problemas”

El instrumento de “*Solución de Problemas*” se aplicó a los 59 alumnos del grupo experimental y a 60 alumnos del grupo control en dos versiones, la primera individual, y la segunda en tríadas. Cabe recordar que el instrumento de “*Solución de Problemas*” se conformó a partir del Test de Matrices Progresivas de Raven, el cual cuenta con 60 problemas, para esta investigación se hicieron dos versiones equivalentes con 30 problemas cada uno, y con ellas se conformaron dos cuadernillos, seleccionando los problemas de cada sección de manera alternada. En la versión individual se entregó a cada alumno un cuadernillo con una hoja de respuestas, y después de recibir las instrucciones resolvieron los problemas. En la versión grupal se entregó un solo cuadernillo y una hoja de respuestas a cada tríada. Las interacciones de 8 tríadas focales se video filmaron mientras resolvían los problemas juntos (4 del grupo experimental y 4 del grupo control). Dichas tríadas fueron las mismas que se filmaron en la situación “*Toma de decisiones*”.

4.4.1 Análisis cuantitativos de los resultados obtenidos en la situación “Solución de problemas”

En la versión individual el único indicador que se obtuvo fue el número de problemas resueltos correctamente.

En la versión grupal las tríadas tenían que discutir y decidir qué opción representaba la respuesta correcta al problema. Este instrumento permitió obtener información en los siguientes indicadores: total de argumentos, uso de nexos, pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos. Además, se pudieron obtener las fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos expresados oralmente. Por último, ya que cada problema constituye una unidad, se logró analizar el tipo de habla que utilizó la tríada para resolver cada problema, y con esto determinar el avance que se dio en el uso de habla exploratoria.

Por otro lado, las transcripciones de los videos tomados a los alumnos permitieron hacer un análisis cualitativo de la interacción del grupo y valorar los cambios en la disposición hacia la tarea, el tipo de habla y las estrategias comunicativas que utilizaron los niños cuando interactuaron en la preprueba y en la posprueba.

Con el fin de sistematizar los resultados obtenidos por el grupo experimental y por el grupo control, se respeta la siguiente secuencia en la presentación:

- Se presentará primero, como panorámica general, la tabla general de resultados 4.4.1 con los siguientes indicadores: total de argumentos, uso de nexos, pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos. En ella aparecen las ganancias relativas de cada grupo, la comparación entre grupos y la significancia de sus diferencias.
- Después, aparecerán las *Figs. 4.4.1 a 4.4.5* con los promedios obtenidos por cada grupo en preprueba y en posprueba para los diferentes indicadores.
- Como síntesis, aparecerá la *Fig. 4.4.6* que muestra, de manera gráfica, las ganancias relativas de cada grupo con estos primeros indicadores. Esta gráfica permite evaluar los resultados de manera general.
- En la tabla 4.4.2 y en la *Fig. 4.4.7* se mostrarán los resultados obtenidos en las fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos. En ellas aparecerán las ganancias relativas de cada grupo, la comparación entre grupos y la significancia de sus diferencias.
- En las tablas 4.4.3 y 4.4.4, y en las *Figs. 4.4.8 y 4.4.9* se presentarán los resultados en la cantidad de problemas resueltos en preprueba y en posprueba, tanto en las versiones grupales como individuales.
- Por último se presentarán los resultados cualitativos de la interacción de una tríada en la tarea de “Solución de problemas”.

Tabla 4.4.1 Solución de problemas:
Ganancias relativas

INDICADORES	GRUPO	G. L.	MEDIA	ERROR ESTÁNDAR	VALOR DE "t"	SIGNIFICANCIA (1 cola)
Total de argumentos	Exp. Control	22	9.75 2.25	3.45	2.17	.020*
Uso de nexos	Exp. Control	22	6.50 1.25	2.93	1.79	.048*
Pertinencia	Exp. Control	22	7.92 2.38	1.69	3.27	.002**
Suficiencia	Exp. Control	22	7.08 1.83	1.51	3.47	.001**
Aceptabilidad	Exp. Control	22	6.83 2.83	2.09	1.91	.035*

**Altamente significativos estadísticamente.

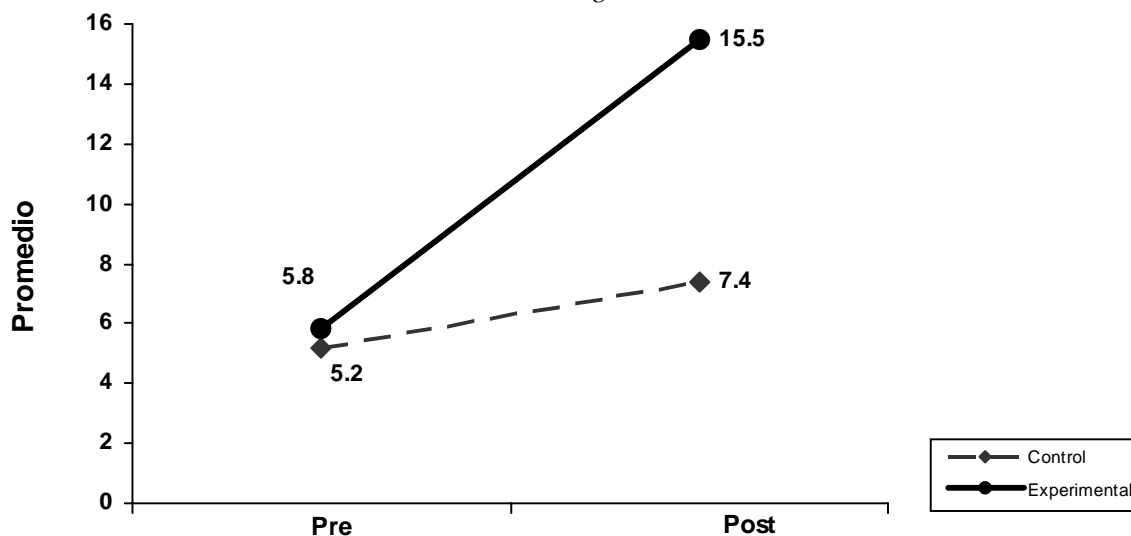
* Significativos estadísticamente.

Total de argumentos

Tanto en la situación de "Solución de problemas" como en la de "Toma de decisiones" los alumnos expresan sus argumentos de manera espontánea, como una forma natural de interactuar en una situación informal. Pero, a diferencia de lo sucedido en la situación de "Toma de decisiones", en la situación de "Solución de problemas" los alumnos resuelven problemas con un contenido no familiar, que van desde muy fáciles hasta muy difíciles. Lo interesante de esta tarea es que presenta una gama muy amplia de dificultad, la cual **nunca** representó un tope para la capacidad de ejecución de los alumnos como fue el caso en la situación de "Toma de decisiones", sino por el contrario, dio muchísimas oportunidades a los alumnos para expresarse.

La Fig. 4.4.1 muestra el promedio del total de argumentos expresados por los alumnos de los grupo experimental y grupo control en la pre y en la posprueba.

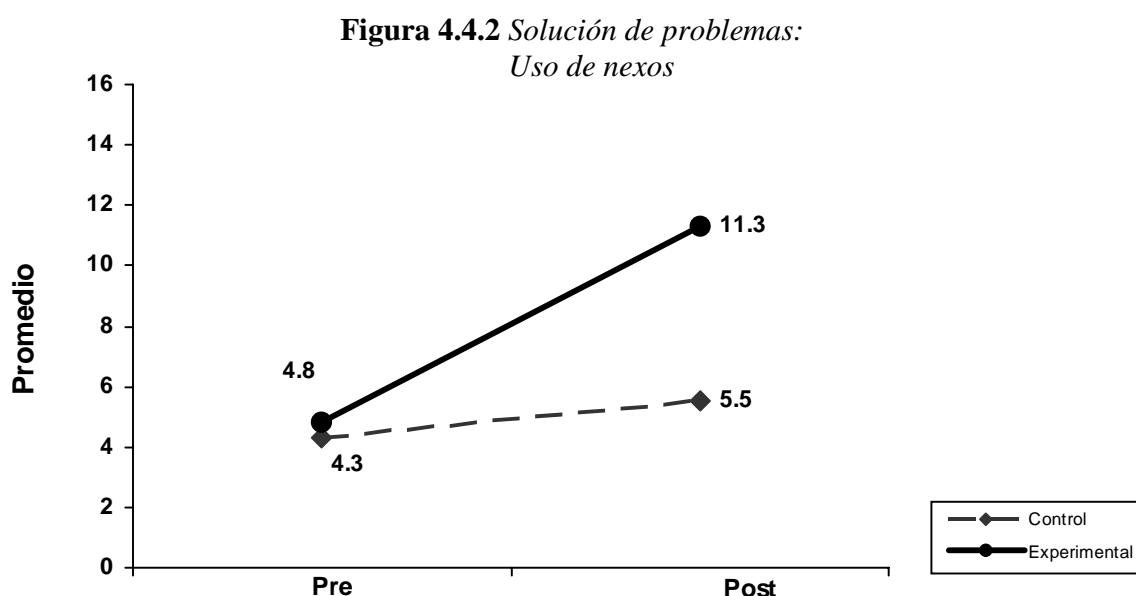
Figura 4.4.1 Solución de problemas:
Total de argumentos



Esta figura nos muestra que los alumnos del grupo experimental y del grupo control tienen una ejecución similar en preprueba. En contraste, los alumnos del grupo experimental expresaron, en promedio, cerca del triple de argumentos en la posprueba con respecto a la preprueba. Las ganancias relativas del grupo experimental fueron significativamente más altas que las del grupo control ($t=2.17$, $gl=22$, $p<.05$).

Uso de nexos

La Fig. 4.4.2 muestra el promedio de nexos que utilizaron los alumnos del grupo experimental y del grupo control en la pre y en la posprueba.



En esta figura se puede observar que los alumnos de ambos grupos utilizaron un número de nexos similar en la preprueba. En cambio, en la posprueba el grupo experimental utilizó más del doble con respecto al grupo control. La diferencia en las ganancias relativas entre grupos fue significativa ($t=1.79$, $gl=22$, $p<.05$).

Hay algunos nexos que aumentaron en frecuencia de uso de manera muy importante en la posprueba, y estos fueron principalmente el *pero* que se usó, por lo regular, para oponerse a los argumentos expresados por otro compañero; y el nexo *entonces*, que se utilizó para unir la conclusión lógica después de dar una o más justificaciones.

Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de las justificaciones

Las siguientes tres figuras analizan la pertinencia, la suficiencia y la aceptabilidad de las justificaciones. Al igual que en las situaciones anteriores, se presentan juntas porque analizan las justificaciones de los argumentos desde diferentes perspectivas y se desea evitar repeticiones innecesarias.

Figura 4.4.3 Solución de problemas:
Pertinencia de las justificaciones

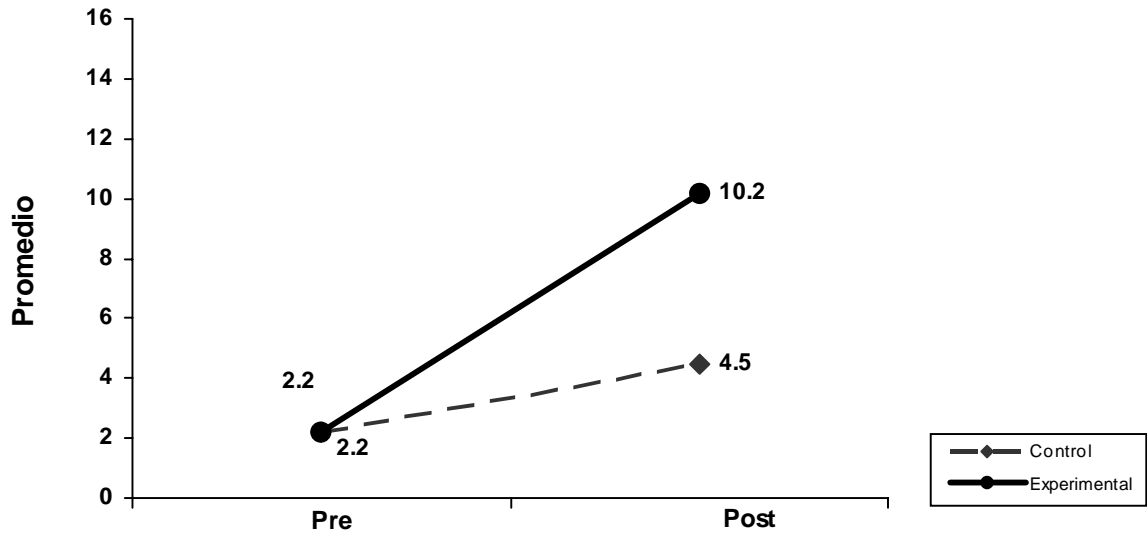
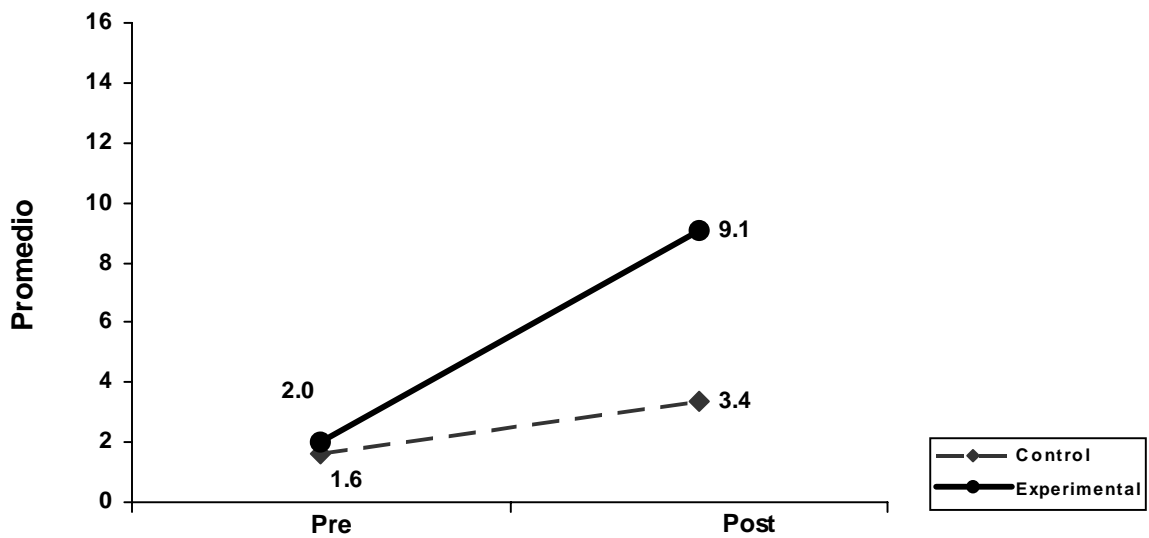
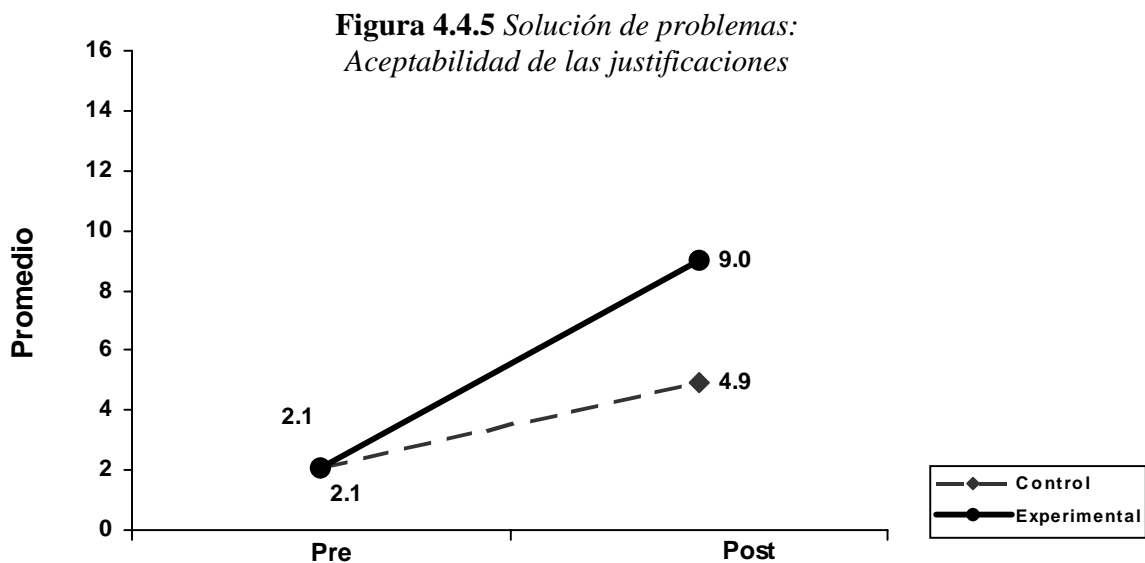


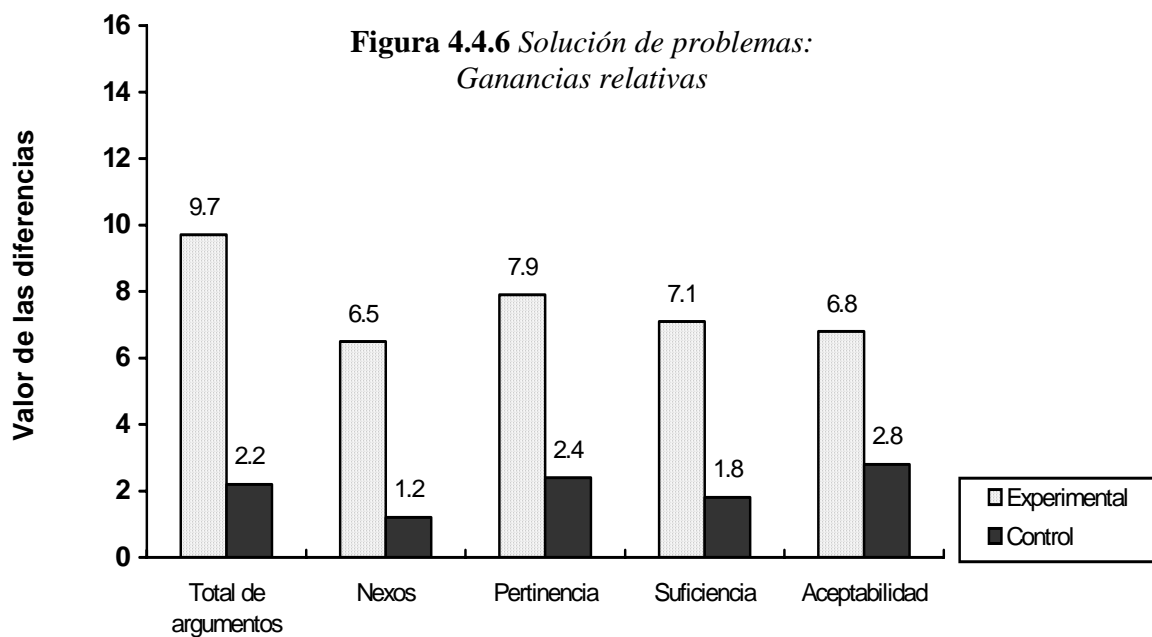
Figura 4.4.4 Solución de problemas:
Suficiencia de las justificaciones





En las tres últimas figuras se puede observar que tanto el grupo experimental como el control tuvieron un puntaje similar en la preprueba. En contraste, en la posprueba el grupo experimental dio poco más del triple de justificaciones pertinentes, suficientes y aceptables. Estas diferencias en las ganancias relativas fueron altamente significativas estadísticamente (pertinencia $t=3.27$, $gl=22$, $p<.01$; suficiencia $t=3.47$, $gl=22$, $p<.001$; aceptabilidad $t=1.91$, $gl=22$, $p<.05$).

La Fig. 4.4.6 muestra una síntesis de los resultados presentados hasta ahora con el instrumento de “Solución de problemas”. En ella podemos observar gráficamente las diferencias en las ganancias relativas en los indicadores: total de argumentos, nexos pertinencia, suficiencia y aceptabilidad.



Nota: Todas las diferencias entre los grupos experimentales son estadísticamente significativas.

Se desea resaltar una comparación importante entre los resultados del Estudio I y del Estudio II. En el primer estudio los alumnos presentaron la capacidad argumentativa más **limitada** en los instrumentos de “*Dilema moral*” y “*Solución de problemas*”. Es importante hacer notar el hecho de que es precisamente en estas dos situaciones donde los alumnos del grupo experimental obtuvieron las mayores ganancias relativas. Tanto en “*Dilema moral*” como en “*Solución de problemas*” que demandan la construcción plena de argumentos, los alumnos fueron capaces de proporcionar mayor número de ellos, enlazarlos con nexos correctos, y dar más frecuentemente justificaciones pertinentes, suficientes y aceptables.

Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos

La Tabla 4.4.2 nos permite saber, qué tan explícitos fueron los argumentos construidos en la situación de “*Solución de problemas*”. Se sugiere leer los múltiples ejemplos de la clasificación de argumentos en las categorías argumentos rudimentarios, implícitos, semiexplícitos y explícitos que aparecen en el punto 3.2.5.2 del método.

Tabla 4.4.2 *Solución de problemas: Ganancias relativas
Fases de transición en la claridad y
precisión de los argumentos*

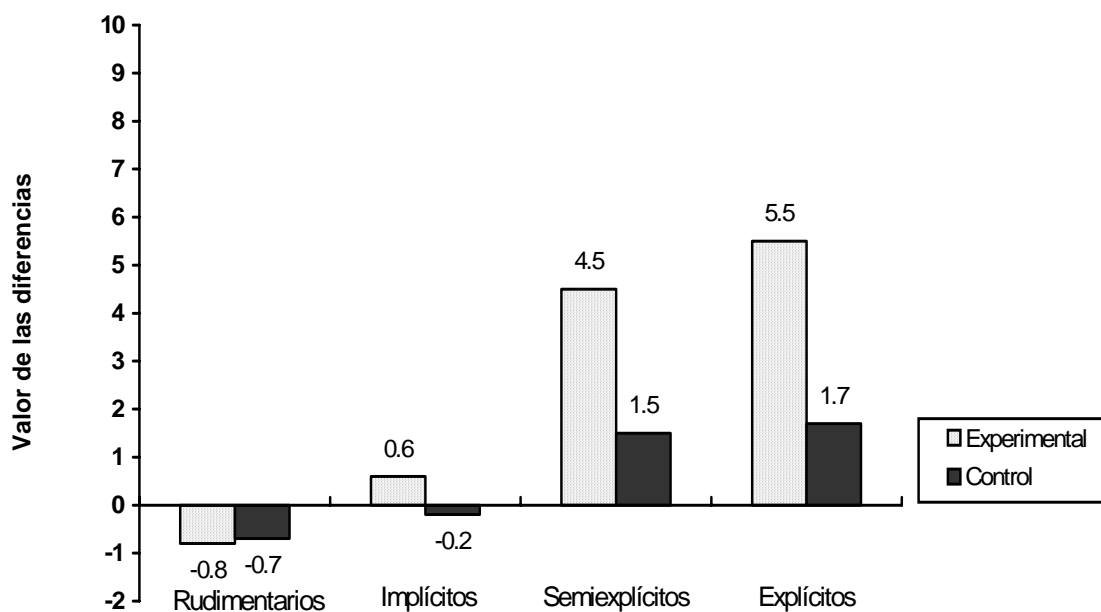
INDICADORES	GRUPO	G.L.	MEDIA	ERROR ESTÁNDAR	VALOR DE “t”	SIGNIFICANCIA (1 cola)
Argumentos Rudimentarios	Exp. Control	22	-.83 -.75	.60	-.138	.445
Argumentos Implícitos	Exp. Control	22	.58 -.25	.83	.715	.243
Argumentos Semiexplícitos	Exp. Control	22	4.50 1.50	1.10	2.708	.006**
Argumentos Explícitos	Exp. Control	22	5.50 1.67	1.79	2.140	.024*

**Altamente significativo estadísticamente.

*Significativo estadísticamente.

La *Figura 4.4.7* presenta estos mismos datos, pero de manera gráfica, lo que permite visualizarlos con mayor facilidad.

Figura 4.4.7 *Solución de problemas: Ganancias relativas*
Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos



Nota: Las diferencias en los argumentos semiexplicitos y explicitos son significativas entre los grupos experimentales.

Uno de los aspectos medulares en el programa de fortalecimientos es la inducción del “habla exploratoria” en la cual se pone especial cuidado en guiar a los alumnos para que presenten sus argumentos a través de aserciones claras, precisas y concisas, con todos los elementos de información explícitos. Se considera que cuando la argumentación tiene estas características se aumenta la posibilidad de compartir significados y construir el conocimiento. Los resultados mostrados en la Tabla 4.4.2 y que aparecen gráficamente en la Fig. 4.4.7 nos muestran la evidencia de que el grupo experimental logró, en buena medida, este objetivo. En ella se observa cómo los argumentos rudimentarios disminuyeron, los implícitos se incrementaron muy ligeramente, en contraste, los semiexplicitos y los explícitos aumentaron de manera significativa.

4.4.2 Efecto de la capacidad argumentativa en la capacidad para resolver problemas

En el párrafo anterior, se comentó que argumentos más explícitos aumentan la posibilidad de compartir significados y construir el conocimiento. Si además se tienen argumentos más pertinentes, suficientes y aceptables, entonces se puede esperar que aumente la posibilidad de resolver problemas correctamente en equipo.

Para sustentar esta aserción, se presentan las tablas 4.4.3 y 4.4.4, con las Figs. 4.4.8 y 4.4.9, que muestran precisamente este punto: una mayor capacidad argumentativa lleva a una mayor capacidad para construir el conocimiento y, por lo tanto, aumenta la probabilidad de resolver problemas correctamente. Esto sucede ya sea cuando los problemas son resueltos por las tríadas de forma grupal, como cuando son resueltos de manera individual por los alumnos. Los datos que se utilizan para este análisis son la cantidad de problemas resueltos correctamente.

Tabla 4.4.3 *Ganancias relativas: Ejecución en el instrumento
“Solución de problemas”
(Grupal)*

INDICADORES	GRUPO	G. L.	MEDIA	ERROR ESTÁNDAR	VALOR DE “t”	SIGNIFICANCIA (1 cola)
Diferencia de problemas resueltos correctamente	Exp. Control	22	4.00 0.50	1.03	3.39	.002**

**Altamente significativo estadísticamente

Tabla 4.4.4 *Ganancias Relativas: Ejecución en el instrumento
“Solución de Problemas”
(Individual)*

INDICADORES	GRUPO	G.L.	MEDIA	ERROR ESTÁNDAR	VALOR DE “t”	SIGNIFICANCIA (1 cola)
Diferencia de problemas resueltos correctamente	Exp. Control	111	2.95 0.98	.61	3.196	.001**

**Altamente significativo estadísticamente

Figura 4.4.8 *Ganancias Relativas: Ejecución en el instrumento
“Solución de Problemas”
(Grupal)*

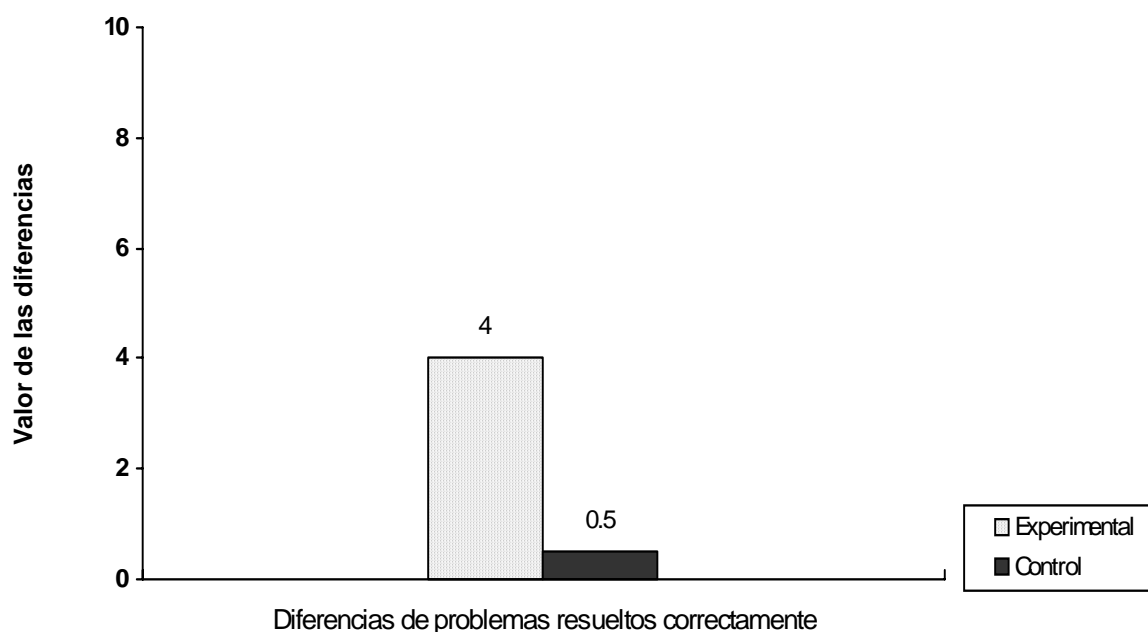
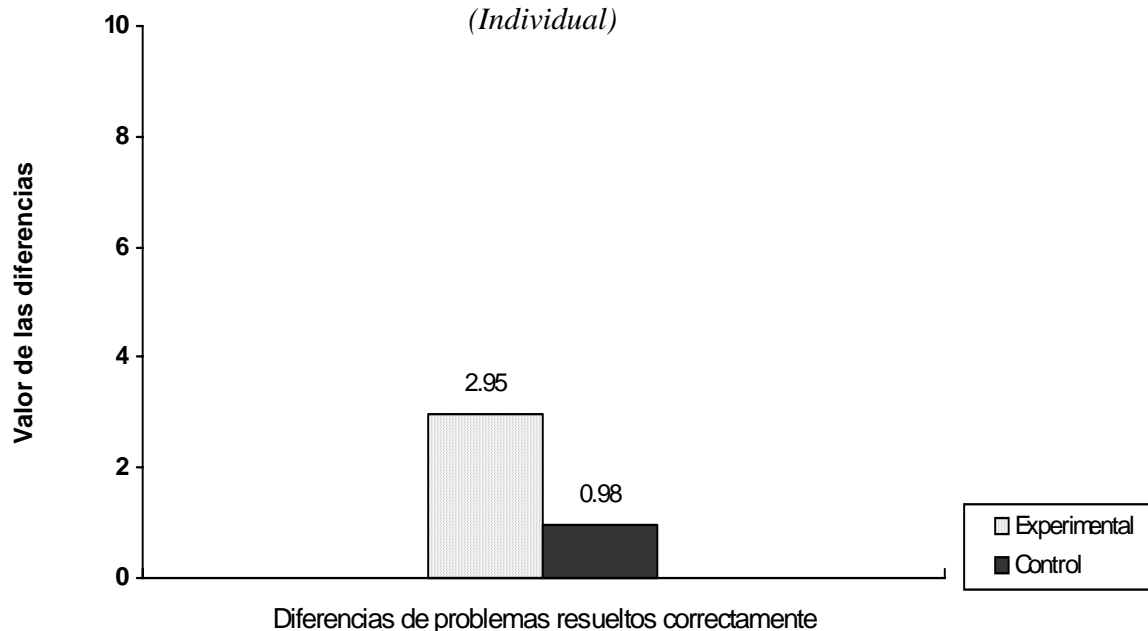


Figura 4.4.9 Solución de Problemas: Ganancias relativas (Individual)



Como puede observarse tanto en las Tablas 4.4.3 y 4.4.4 como en las *Figs. 4.4.8 y 4.4.9*, los alumnos del grupo experimental resolvieron correctamente un mayor número de problemas, ya sea de manera grupal como individual y las ganancias relativas son altamente significativas estadísticamente (*grupal* $t=3.39$, $gl=22$, $p<.01$; *individual* $t=3.196$, $gl=111$, $p<.001$).

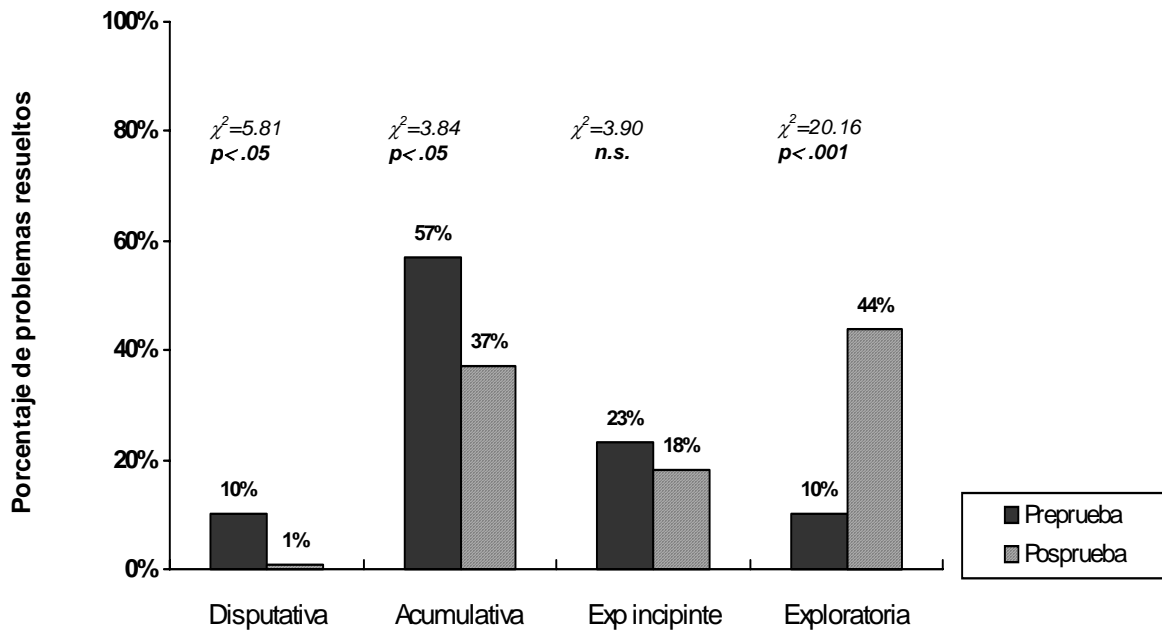
4.4.3 Análisis de la interacción de la situación “Solución de problemas”: transición del habla acumulativa hacia el habla exploratoria, comparación entre grupos

La situación de “Solución de problemas” ofrece una excelente oportunidad para clasificar el tipo de habla que utilizan los alumnos en la solución de cada uno de los 30 problemas resueltos grupalmente. El tipo de habla se clasifica en: habla disputativa, habla acumulativa, habla exploratoria incipiente y habla exploratoria. Los criterios para esta clasificación aparecen en la tabla 3.8 del capítulo de Método y Procedimientos.

La categorización del habla expresada en cada problema y en cada tríada se hizo por dos investigadores independientes, para tener una medida de confiabilidad se dividió el número de acuerdos, entre el total de acuerdos más desacuerdos. El resultado fue de 0.94 que se tomó como medida de confiabilidad. Una vez caracterizado el tipo de habla con la que se expresan las tríadas mientras resuelven cada uno de los 30 problemas, se pueden presentar las *Figs. 4.4.10 a la 4.4.12* que muestran el porcentaje de problemas resueltos por cada grupo utilizando habla disputativa, acumulativa o exploratoria. Primero se presenta la ejecución del grupo experimental, después la del control, y por último la comparación entre ambos grupos. Cada figura incluye también la χ^2 que se obtuvo después de comparar las frecuencias de las interacciones en los diferentes tipos de habla en la preprueba con las de posprueba, y su nivel de significancia.

Cabe mencionar que cada grupo estuvo conformado por 12 alumnos, organizados en 4 tríadas para el grupo experimental y cuatro para el grupo control. Es importante señalar que para este estudio se considera a cada tríada como una unidad (y no a cada alumno). Los datos provienen de la forma en que interactúan las cuatro tríadas de cada grupo.

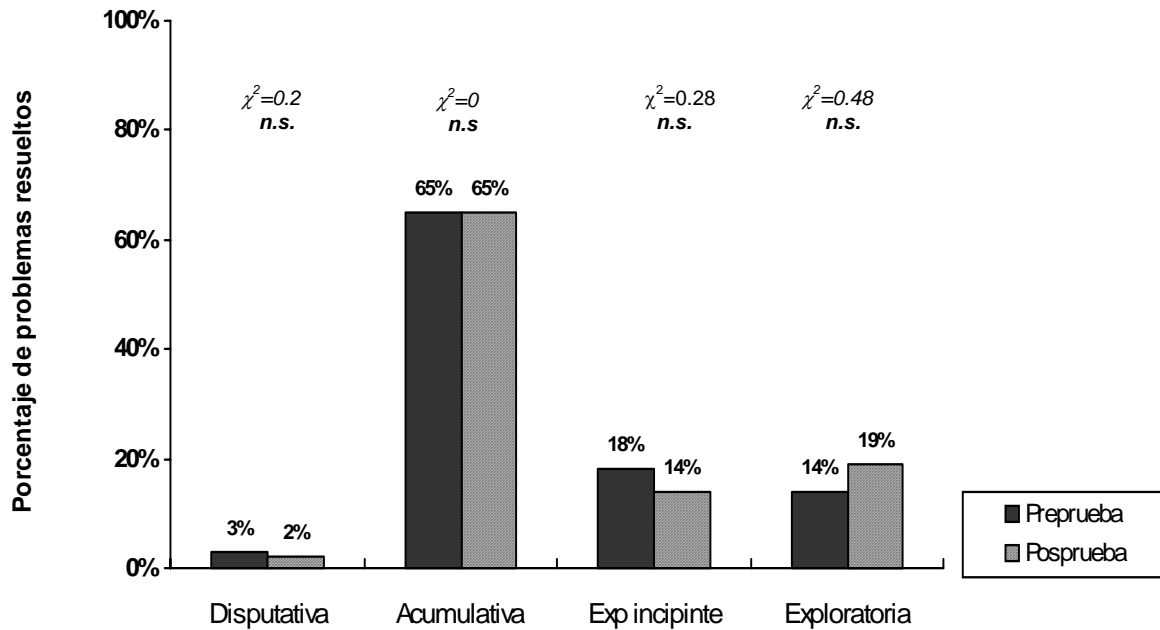
Figura 4.4.10 *Tipos de habla: grupo experimental*



En la *Fig. 4.4.10* es claro que el *grupo experimental* inició utilizando un habla preferentemente *acumulativa* en la mayoría de los problemas de la preprueba, pero finalizó utilizando preferentemente un habla de tipo *exploratoria* en la posprueba. En la posprueba las frecuencias en el uso de habla disputativa y acumulativa disminuyeron significativamente, en cambio, el uso del habla exploratoria aumentó significativamente.

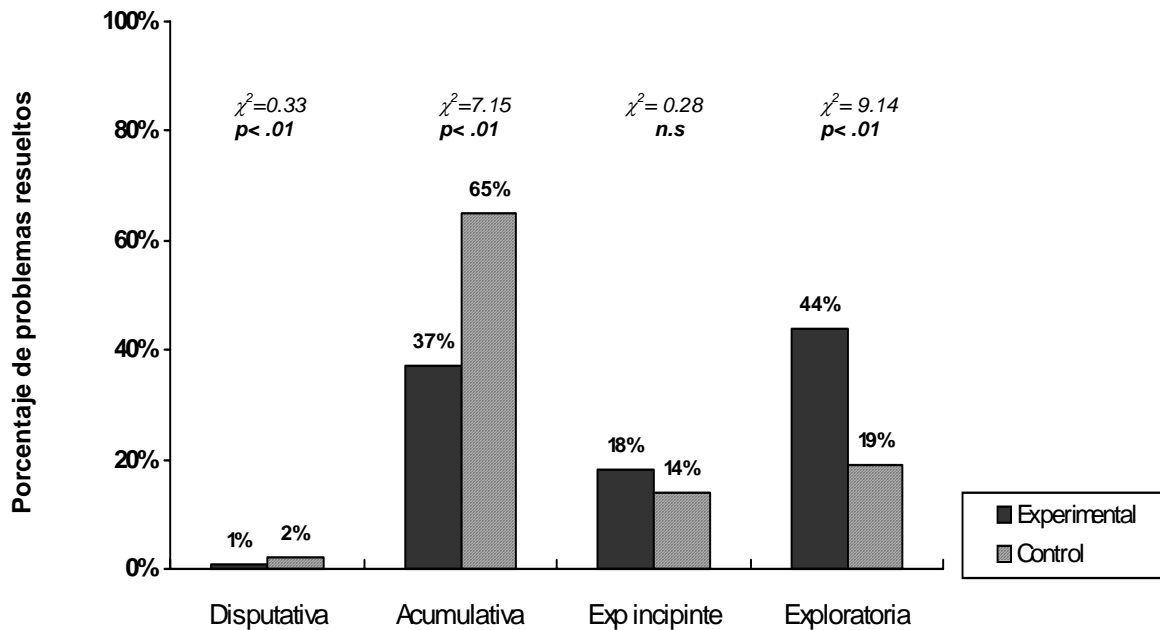
En contraste, al analizar la *Fig. 4.4.11*, que muestra los resultados del grupo control, podemos observar que utilizan preferentemente un habla de tipo acumulativo, y la frecuencia de uso se mantiene constante en pre y en posprueba. Tampoco hay cambios significativos en la frecuencia de uso de habla disputativa o exploratoria.

Figura 4.4.11 *Tipos de habla: grupo control*



La Fig. 4.4.12 muestra la comparación entre grupos en la posprueba. En ella podemos observar que la frecuencia en el uso del habla exploratoria es más alta en el grupo experimental y la diferencia es significativa. En contraste, el grupo control utiliza más frecuentemente el habla acumulativa y la diferencia con respecto al grupo experimental es significativa estadísticamente.

Figura 4.4.12 *Tipos de habla: Comparación de posprueba entre grupos*



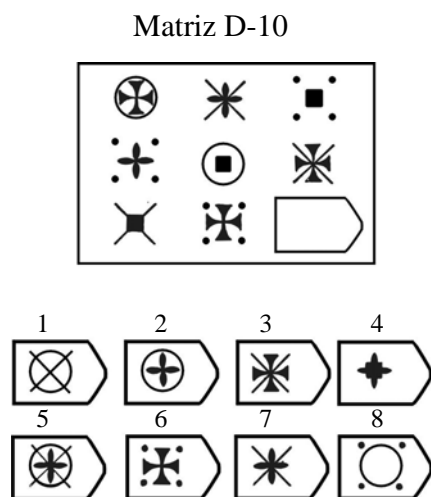
Con estos datos podemos concluir que el grupo experimental transitó del uso del habla acumulativa hacia el uso del habla exploratoria, lo que tuvo un efecto positivo en la construcción del conocimiento y en la capacidad de solución de problemas. Se asume que este cambio se dio como consecuencia del Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas. En el grupo control no se dio ningún cambio significativo. Terminaron interactuando de la misma forma que lo hacían al inicio.

4.4.4 Ejemplo de un análisis cualitativo de la interacción de una tríada durante la situación de “Solución de problemas”

Este análisis tiene como finalidad mostrar el cambio cualitativo que se da en la interacción de los alumnos, mientras resuelven un problema presente en el Test de Matrices Progresivas del Raven, en los dos momentos cruciales de la investigación.

Con el fin de ilustrar el tipo de análisis que se hizo con la interacción de los alumnos se muestra la Fig. 4.4.13, ahí aparece uno de los problemas que se les presenta a la misma tríada durante la pre y la posprueba. Esta tríada fue elegida al azar de entre las tres tríadas restantes, una vez que se quitó a la tríada analizada en la situación de “Toma de decisiones”. Se acompaña esta figura con los diálogos que se desarrollaron entre los tres niños cuando resuelven el problema, se añade, además, información del contexto. Los alumnos son dos niños (Luis y José G) y una niña (Martha) del grupo experimental.

Figura 4.4.13 Diálogos de una tríada durante la solución de un problema del Test de Matrices Progresivas de J. C. Raven



Preprueba

Luis: La siete.

Martha: No, sería la cuatro (*señala la matriz*)

José G: Sí la cuatro.

Luis: La cuatro (*escribe la opción 4 en la hoja de respuestas, que es incorrecta*).

José G: Habla fuerte (*cambia la hoja*)

Posprueba

Martha: D 10 órale.

José G.: No se, a ver

Luis: Sería una de éstas (*señala las dos figuras de la fila de abajo del cuadro problema*).

José G.: Pérate

Luis: Aquí están.

Martha: Pero es una, dos, tres, falta una rueda.

Luis: Mira uno, dos, tres flores. Uno, dos, tres, falta una flor, una flor.

Martha: El de la flor.

José G.: El de la flor.

Martha: Sería esta flor (*señala la opción 5, que es incorrecta*).

Luis: Esta sería esta flor, ésta la de la de la rueda sin tache porque ve aquí ya hay tres taches (*Luis señala la opción 2*).

José G.: Espérate

Luis: La de la rueda// porque mira, mira fíjate, fíjate mira, fíjate aquí, cómo está una rueda, aquí está la flor aquí está el cuadrado, (*señala las figuras con rueda que están en el cuadro del problema*).

Luis: Fíjate cómo aquí esta la rueda, aquí esta la...

José G: ¡Ah sí es cierto! La dos (*José G. escribe el número 2, que corresponde a la respuesta correcta*)

En la interacción durante la *preprueba*, transcripción que aparece en la columna de la izquierda, los alumnos se van directamente a elegir una respuesta, sin que haya evidencia de un análisis previo. *Luis, Martha y José G.* presentan sus opiniones sin argumentar, proponen opciones, una tras otra sin explicar el razonamiento. A pesar de que *Martha* introduce en el segundo turno una opción diferente a la de *Luis*, lo hace sin dar una justificación, y el tono de la interacción no indica una etapa clara de confrontación. Tan es así, que en los siguientes dos turnos *José G.* y *Luis* simplemente apoyan la opinión de la compañera, sin analizar que la opción que están eligiendo es incorrecta. Este tipo de habla, cae en la clasificación de ‘habla acumulativa’ que hace Mercer, la cual se caracteriza por apoyar lo que dice el compañero sin dar o pedir explicaciones, ni tomar una posición crítica.

La interacción de los mismos alumnos durante la *posprueba* es muy diferente. Para empezar; los alumnos muestran una clara orientación al análisis de la tarea: por ejemplo, antes de aceptar una opinión del compañero, en dos turnos *José G.* pide tiempo para analizar el problema. Ante expresiones poco claras de un participante los alumnos reaccionan. Por ejemplo, a una opinión poco explícita de *Luis* hecha en el tercer turno, *Martha* lo confronta, e intenta definir el problema de una manera diferente: utiliza el nexo '*pero*' para modificar el sentido de lo que dice su compañero. *Martha* logra un cambio en la perspectiva del problema argumentando que '*falta una rueda*', aportando así un elemento clave para la solución correcta de la matriz. Este argumento lleva a *Luis* a observar que también '*falta una flor*'. Ambos elementos llevan a *Martha* a concluir y elegir una opción que tiene ambos elementos (la flor y la rueda), más otro incorrecto (el tache). *Luis* no acepta esta conclusión, e interviene nuevamente para precisar el punto de desacuerdo, introduce el indicador argumentativo '*porque*' para explicar y defender su punto de vista. *José G.* pide tiempo para seguir analizando. Ante la incertidumbre de su compañero, *Luis* intenta hacer aceptar su opinión con una nueva explicación y cuando comienza a repetir dicha explicación, *José G.*, dudoso hasta ese momento, exclama '*¡Ah sí es cierto!*' y escribe la respuesta correcta en la hoja.

En la *posprueba* se hace patente que la lengua, la acción y el conocimiento se entrelazan en una interacción mucho más rica; los alumnos participan con estrategias más eficientes. Para empezar, comparten la información con los compañeros, organizan y construyen el conocimiento. Además, surge una nueva forma de comunicación, en la cual se utilizan estrategias claramente argumentativas, tales como confrontar para cambiar la perspectiva, explicar para hacer aceptar las opiniones, rebatir y defender un punto de vista.

Otro aspecto que hace diferente la interacción es que en la *posprueba* los alumnos participan con nuevas reglas de socialización y con una nueva dinámica. Para empezar, hay una clara orientación hacia la negociación y a la búsqueda de acuerdos, los turnos se entrelazan unos con otros, se opina y se justifica, se explica y se razona. Además, se reelaboran o cambian las perspectivas presentadas inicialmente y aparecen evidencias de construcción del conocimiento. Todas estas son características que conforman el concepto de "habla exploratoria" de Mercer.

En síntesis, los alumnos transitaron desde un habla acumulativa en la *preprueba*, hasta un habla exploratoria en la *posprueba*. Mercer, Wegerif y Dawes (1999), Wegerif y Mercer (2000), Rojas-Drummond, Fernández, y Vélez (2000), Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez y Mendoza (en prensa), han mostrado que el lenguaje, cuando se utiliza de manera eficiente, como en el caso del habla exploratoria, puede funcionar como una herramienta poderosa para facilitar el razonamiento en contextos sociales. Así tenemos que Luis, José G. y Martha llegaron a la respuesta correcta del problema sólo en la *posprueba*; se asume que lo que les permitió hacerlo fue precisamente su nueva forma de comunicarse e interactuar, caracterizada como 'habla exploratoria', la cual presupone el uso del discurso argumentativo.

4.5 ESTUDIO II: Efectos del programa de fortalecimiento. Ejemplos del análisis cualitativo de dos sesiones para una misma tríada

Hasta ahora se han analizado los resultados obtenidos en preprueba y en posprueba, momentos extremos del diseño de intervención. El propósito del punto 4.5 es obtener información de cómo se fueron dando los cambios en la capacidad argumentativa y en la interacción de los alumnos durante las sesiones.

Durante el programa de fortalecimiento, se video grabó el trabajo de las cuatro tríadas focales del grupo experimental. Dichas video grabaciones se hicieron en la sesión 2, 6, 10, 13 y 16, para tener documentada la interacción de los alumnos en diversas situaciones a lo largo del programa.

Ante la imposibilidad de analizar todas las tríadas y todas las sesiones, se tomó la decisión de elegir a una tríada del grupo experimental que había mostrado un avance significativo entre preprueba y posprueba en la situación de “*Toma de decisiones*”, para analizar de manera más fina los cambios en su interacción en dos sesiones con contenido relacionado.

En esta sección se presenta el análisis cualitativo de la interacción de la tríada mientras resolvía un ejercicio en las sesiones 2 y 16 del programa de fortalecimiento. Estos momentos se eligieron porque son representativos de las primeras y de las últimas sesiones en el Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas. Sin embargo, dada su importancia en el desarrollo del grupo experimental, se introduce una nota etnográfica breve de la sesión 11, la cual no fue video grabada.

En el programa de fortalecimiento el objetivo de la sesión 2 es la de llevar a los alumnos a elaborar argumentos relevantes, suficientes y aceptables, así como la necesidad de hacer sus argumentos explícitos: claros, precisos y concisos.

El objetivo de la sesión 11 (no video grabada) es el de discriminar las características gráficas y lingüísticas que distinguen a los diferentes textos incluidos en un boletín escolar.

El objetivo de la sesión 16 es el de usar la superestructura de la argumentación para reconocer y evaluar de manera crítica los artículos de opinión escritos por otros compañeros.

4.5.1 Análisis de la sesión 2: Elaboración de las reglas complementarias del habla exploratoria

El análisis que se presenta a continuación valora, en un primer momento, la dificultad de la tarea que debe resolverse y, posteriormente, tres aspectos medulares de la interacción y de la calidad de la argumentación.

- Uso de las reglas de habla exploratoria durante la interacción.
- Relevancia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos.
- Andamiaje: ayuda que necesitan los alumnos para llegar a una respuesta adecuada.

Para contextualizar la tarea que los niños realizan en la interacción, cuya transcripción se incluye más adelante, cabe recordar, que de acuerdo a lo expuesto en el programa de fortalecimiento: sesión 2, a cada tríada se le entregó una hoja con 6 textos que presentan situaciones que guardan en sí mismas una incongruencia. Aparte se les dio una hoja de evaluación, la cual pide a los alumnos que valoren si la idea que presenta cada texto es buena o mala y que justifiquen su opinión dando razones que la apoyen. Un ejemplo de estas situaciones es la siguiente:

Texto

“Uno de los momentos más importantes en la vida del hombre invisible fue cuando su novia le regaló un espejo en su cumpleaños; entonces se dio cuenta de quién era.”

Hoja de evaluación

“¿Consideras que el regalo que se le dio al hombre invisible es bueno, o malo? Justifica tu respuesta.”

El diálogo que se presenta a continuación es la transcripción de la interacción de una tríada mientras intenta valorar si la idea contenida en el siguiente texto es buena o mala:

Texto

“Un amigo entró a una tienda especializada y, dirigiéndose a la encargada, le dijo: —Quiero un peine—. Ella sacó una regla y midió su cabeza. Luego le dio el peine.”

Hoja de evaluación

“Medirle la cabeza al comprador antes de venderle un peine, ¿es una buena, o una mala idea? Justifica tu respuesta.”

Ante este problema la tríada formada por Karla, Mónica y Luis sostuvieron el siguiente diálogo:

Diálogo de una tríada en la valoración de un texto incongruente “Sesión 2”

1. *Luis:* (Empieza a leer el tercer texto)
2. *Karla* (lee la pregunta)
3. *Mónica:* Mala
4. *Luis:* Mala idea
5. *Karla:* Mala
6. *Mónica:* Mala
7. *Luis:* Mala, mala, mala.
8. *Mónica:* ¿Por qué?
9. *Karla:* Porque...
10. *Luis:* Porque...
11. *Luis:* Porque es de mala educación medirle a un cliente la cabeza para darle el peine.
12. *Mónica:* No
13. *Karla:* También podría ser buena ¿no?

14. *Mónica:* Tú que piensas Karla
15. *Karla:* Porque así...
16. *Mónica:* Así podrían...
17. *Karla:* Pueden saber cuál peine le va a quedar
18. *Mónica:* Y así podrían saber qué tipo de peine podría...
19. *Karla:* Usar
20. *Mónica:* Usar, sí sería buena
21. *Karla:* ¿Y tú?
22. *Luis:* Ustedes
23. *Mónica:* Ay no, tú también tienes que opinar
24. *Luis:* Ya, ya opiné mal. Mala.
25. *Mónica:* Buena ponle.
26. *Luis:* Mala.
27. *Mónica:* Ya pon lo que sea.
28. *Luis:* Mala.
29. *Mónica:* Buena.
30. *Luis:* Mala.
31. *Karla:* Buena.
32. *Luis:* Mala porque a ver que tú llegues a la tienda y te midan la cabeza y midas dos metros, te dan un peinote así (*abre sus brazos aparentando un peine de 60 cm. aproximadamente*)
33. *Karla:* Ah pero también podría ser bueno porque así...
34. *Mónica:* Podrías cepillarte más rápido, no que con un peinecito así. Y así con el peine yo...]
35. *Luis:* Bueno pues
36. *Karla:* Buena ¿pero sí estas de acuerdo?
37. *Luis:* Sí
38. *Karla:* Bueno porque así
39. *Luis:* Porque no se tardaría más en peinarse
40. *Karla:* A ver pérate
41. *Luis:* Yo contesté todo el porqué
42. *Karla:* Todo el porqué yo lo contesté
43. *Karla:* Porque así...
44. *Luis:* Porque así nos podríamos peinar más rápido.
45. *Mónica:* Porque así podríamos peinarnos más rápido ¿digo no?
46. *Karla:* No
47. *Luis:* O lo que pienses Karla
48. *Luis:* Sí te va a ti Karla ¿por qué?
49. *Mónica:* Que ella diga el porqué
50. *Luis:* Sí eso es
51. *Karla:* Porque así la encargada podría saber qué peine darte
52. *Mónica:* ¿Eh?
53. *Luis:* Eh sí
54. *Karla:* Porque así la encargada podría saber qué peine darte (*escriben la respuesta en la hoja*)
55. *Luis:* Sí estamos bien
56. *Mónica:* Así es como te dije, qué tal si tenemos un peine y nosotros nos queremos peinar con él.
57. *Luis:* Sí se puede
58. *Mónica:* Sí, pero nos tardaríamos mucho más.

59. *Luis*: Pero sí se puede
60. *Mónica*: Ah pero nos tardaríamos ¿ya?
61. *Facilitadora*: (La *facilitadora* viene a ver el trabajo de esta tríada y lee lo que escribieron los alumnos) “Bueno así la encargada podría saber qué peine darte”. (La *facilitadora* considera que los alumnos pueden llegar a una solución más elaborada y cuestiona) A ver, ¿un yucateco de cabeza grande no se puede peinar con un peine chico?
62. *Luis*: No
63. *Mónica*: No
64. *Facilitadora*: ¿Seguro?
65. *Luis*: Sí
66. *Facilitadora*: ¿Tú necesitas un peine más grande que ella o te puedes peinar con un peine igual que ella? ¿sí? Entonces ¿qué es lo que importa de un peine?
67. *Karla*: Que peine bien.
68. *Facilitadora*: Claro, y ¿qué hace que el peine, peine bien? ¿qué hace que el peine, peine bien? Tienen que pensar ¿qué es lo que hace que un peine te peine bien amor?
69. *Karla*: Los dientitos.
70. *Facilitadora*: ¿Cómo tienen que estar los dientitos?
71. *Luis*: Tienen que estar todos los dientes bien para que se pueda peinar. Que no esté chimuelo el peine.
72. *Luis*: Sí
73. *Facilitadora*: Bueno, pero ¿el tamaño del peine tiene que ver?
74. Niños: No
75. *Facilitadora*: Aquí dice (lee lo que escribieron los niños) “porque la encargada podría saber qué peine darte” ¿En serio? Te mide.
76. *Karla*: Ya (lee el tercer texto)
77. *Mónica*: Mala
78. *Luis*: Mala, te estoy diciendo que esa no era.
79. *Karla*: Porque lo que importa son
80. *Luis*: Porque lo que importa es cómo está el peine, lo que importa es cómo está el peine. (Reescribe la respuesta en la hoja).
81. *Karla*: Pero ¿cómo//es la calidad del peine?
82. *Mónica*: Ajá, a ver qué pasa si te diera tu peine todo cucho.
83. *Luis*: Sí, si puede peinar
84. *Mónica*: ¿Todo roto?
85. *Luis*: ¿Qué es cucho?
86. *Mónica*: Que esté todo roto, todo re...
87. *Karla*: ¿Calidad del peine?
88. *Luis*: Del peine con todos los dientes no, no, no. No ya así déjalo así (Lee lo que escribió K)
89. *Karla*: Hasta ahí
90. *Mónica*: ¿Hasta ahí no?
91. *Karla*: Que esté con todos los dientes
92. *Mónica*: No
93. *Luis*: No
94. *Karla*: Sí
95. *Mónica*: Que tenga todos los dientes se oye mejor.

Respuestas escritas por la tríada

3. Medir la cabeza del comprador antes de venderle un peine.

Primera respuesta:

Buena *¿Por qué? Así la encargada podría saber qué peine darte.*

Respuesta final, después del andamiaje dado por la facilitadora.

Mala *¿Por qué? Lo que importa es la calidad el peine, que tenga todos los dientes.*

Análisis del uso de las reglas de habla exploratoria durante la interacción

Uno de los aspectos más interesantes que se refleja en esta interacción es la rapidez con que los alumnos empiezan a apropiarse de las reglas básicas del habla exploratoria, introducidas en la primera sesión. Cabe recordar, que esta tríada fue analizada en la situación de “Toma de decisiones”. En la preprueba, esta tríada no dio un solo indicador que permitiera valorar su interacción como “habla exploratoria”. Sin embargo, en esta segunda sesión la tríada da indicadores fehacientes de que la apropiación de las reglas está en marcha. En el análisis de la interacción se puede observar que Mónica en el turno 8 pregunta: —*¿Por qué?*—. Karla y Luís hacen eco de esta pregunta en los turnos 9 y 10 expresando: —*Porque...*—. Otra situación similar aparece en el turno 41 cuando Luís dice: —*Yo contesté todo el porqué*— y añade en el turno 42: —*Todo el porqué yo lo contesté*—. Una situación más, aparece cuando Mónica en el turno 49 demanda: —*Que ella diga el porqué*—. Estas interacciones aluden a la regla de habla exploratoria “pregunten razones de por qué opinan lo que opinan”.

Otro ejemplo del uso de las reglas de habla exploratoria la tenemos cuando Karla en el turno 21 pide la opinión de un compañero con la pregunta: —*¿Y tú?*—, a lo que Luís añade: —*Ustedes*—, y Mónica protesta: —*Ay no, tú también tienes que opinar*—. Una muestra adicional la tenemos en el turno 47 cuando Mónica comenta: —*O lo que pienses Karla*—. Esta interacción alude a la regla de habla exploratoria “Discutan las cosas juntos, pregunten a todos por su opinión”.

Un ejemplo adicional del uso de las reglas de habla exploratoria aparece en el turno 36, cuando Karla comenta: —*Buena ¿pero sí estás de acuerdo?*— Esta intervención alude a la regla “Asegúrense que el grupo toma acuerdos después de hablar”.

Por otro lado, si se toma en cuenta la interacción como un todo, no podemos más que concluir que cumple con los criterios del habla exploratoria, ya que: a) hay claridad en la intención de negociar y buscar acuerdos, b) hay más de dos perspectivas consideradas, y al menos una de ellas es argumentada, c) se crean retos, por ejemplo con la expresión “¿Por qué?”, que abren nuevas líneas de argumentación, c) se mantiene el intento de exploración a lo largo del discurso, d) hay un encuentro sostenido con uno o con todos los integrantes, lo que lleva a la reelaboración de la perspectiva presentada por el primer compañero, por ejemplo, lo que ocurre en los turnos del 15 al 20, cuando Mónica dice: —*Así podrían...*— y Karla prosigue: —*Pueden saber cuál peine le va a quedar*— Mónica continúa: —*Y así podrían saber qué tipo de peine podría...*— a lo que Karla añade: —*Usar*— y Mónica concluye: —*Usar, sí sería buena*—.

Sin embargo, la interacción presenta un segmento con matices claramente disputativos como se muestra en los siguientes turnos:

24. *Luís*: Ya, ya opiné mal. Mala.

25. *Mónica*: Buena ponle.

26. *Luís*: Mala.

27. *Mónica*: Ya pon lo que sea.

28. *Luís*: Mala.

29. *Mónica*: Buena.

30. *Luís*: Mala.

31. *Karla*: Buena.

Para sintetizar esta descripción se puede decir, que los alumnos del grupo experimental dan muestras claras de haber entendido las reglas de habla exploratoria, las cuales empiezan a utilizar en la segunda sesión. Sin embargo, se quiere hacer notar que el uso de estas reglas aparece en un nivel muy consciente, a diferencia de lo que se podrá observar en la sesión 16, en que su uso se maneja de manera mucho más implícita y automatizada. Por otro lado, se puede observar, que las formas limitadas de interacción anteriores a la implantación del programa, específicamente el habla disputativa, siguen apareciendo.

Análisis de la relevancia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos

En esta sección vale la pena recordar que un argumento puede ser expresado por un solo miembro, o aparecer dentro de la interlocución de dos o más participantes que comparten una actividad en común. Asimismo, un argumento se puede ir entretejiendo a través de diferentes turnos. La unidad se establece en términos de coherencia, tomando todas las intervenciones que aparezcan y estén relacionadas con la opinión que estableció una nueva posición y que tengan una unidad de sentido y una misma intención. Un argumento termina cuando el (los) participante(s) cambian de perspectiva o de posición, o llegan a un consenso.

En este sentido, se reúnen los turnos de los diferentes alumnos que construyeron un argumento. No se toman en cuenta los turnos que van del 61 al 75 porque fueron guiados por la facilitadora. Los argumentos construidos por los alumnos en este ejercicio de la sesión 2 fueron los siguientes:

Argumento 1.

Mónica: Mala

Luís: Mala idea

Karla: Mala

Mónica: Mala

Luís: Mala, mala, mala.

Mónica: ¿Por qué?

Karla: Porque...

Luís: Porque...

Luís: Porque es de mala educación medirle a un cliente la cabeza para darle el peine

Argumento 2.

Karla: También podría ser buena ¿no?

Mónica: Tú ¿que piensas Karla?

Karla: Porque así...

Mónica: Así podrían...

Karla: Pueden saber cuál peine le va a quedar

Mónica: Y así podrían saber qué tipo de peine podría...

Karla: Usar

Mónica: Usar, sí sería buena

Argumento 3

Luís: Mala porque a ver que tú llegues a la tienda y te midan la cabeza y midas dos metros, te dan un peinote así (*abre sus brazos aparentando un peine de 60 cm. aproximadamente*)

Argumento 4

Karla: Ah pero también podría ser bueno porque así...

Mónica: Podrías cepillarte más rápido, no que con un peinecito así. Y así con el peine yo...]

Luís: Porque no se tardaría más en peinarse

Luís: Porque así nos podríamos peinar más rápido

Mónica: Porque así podríamos peinarnos más rápido ¿digo no?

Argumento 5.

Karla: No

Karla: Porque así la encargada podría saber qué peine darte

Karla: Porque así la encargada podría saber qué peine darte (*escriben la respuesta en la hoja*).

Argumento 6.

Luis: Mala, te estoy diciendo que esa no era.

Karla: Porque lo que importa son...

Luis: Porque lo que importa es cómo está el peine, lo que importa es cómo está el peine. (*Rescribe la respuesta en la hoja*).

Karla: ¿Calidad del peine?

Luis: Del peine con todos los dientes no, no, no. No ya así déjalo así (*Lee lo que escribió K*)

Karla: Que esté con todos los dientes

Mónica: Que tenga todos los dientes se oye mejor.

Tabla 4.5.1 *Pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos.*
Situación: Sesión 2

<i>ARGUMENTO A EVALUAR</i>	<i>JUSTIFICACIONES</i>		
	<i>Pertinencia</i>	<i>Suficiencia</i>	<i>Aceptabilidad</i>
Argumento 1	0	0	1
Argumento 2	.5	0	.5
Argumento 3	0	0	0
Argumento 4	.5	0	.5
Argumento 5	0	0	0
Argumento 6	1	1	1

Nota: *Los argumentos fueron evaluados por dos investigadores independientes. Para obtener la confiabilidad se dividieron los acuerdos entre los acuerdos y desacuerdos y se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .90.*

Lo que podemos observar con este análisis, es que los niños no llegan a la esencia de la incongruencia presentada, hasta que el facilitador interviene, y con su ayuda los alumnos pueden construir un argumento más pertinente, suficiente y aceptable. Cabe hacer notar que el texto base es muy sencillo, tanto en su longitud, como en la familiaridad de su contenido, sin embargo, los alumnos tienen problemas para detectar la esencia de una incongruencia. En la valoración de textos reales, las incongruencias son mucho más sutiles, y por esto más difíciles de reconocer.

Los argumentos construidos son un indicador fundamental de la construcción del conocimiento que se elabora de manera simétrica como producto de la interacción en la tríada, o de manera asimétrica en cooperación con el facilitador.

Análisis del andamiaje

En esta sección, se pretende resaltar la importancia del andamiaje proporcionado por alguien más experto (en este caso la facilitadora) para guiar a los alumnos a un estado de competencia más alto, que les permita, eventualmente, completar la tarea por ellos mismos. Se debe recordar, que el andamiaje es un proceso de co-construcción en el cual los alumnos y el facilitador contribuyen activamente.

En la transcripción anterior, los alumnos daban prácticamente por terminado el ejercicio cuando escribieron en su hoja “*Así la encargada podría saber qué peine darte*”. Esta respuesta implica que el tamaño de la cabeza y el tamaño del peine deben de ir correlacionados; respuesta que es contraria a lo que sucede en la realidad, en la cual los peines tienden a tener un tamaño estándar.

Con esta idea en mente, la facilitadora lleva a cabo el siguiente proceso de andamiaje:

61. *Facilitadora:* (La facilitadora viene a ver el trabajo de esta tríada y lee lo que escribieron los alumnos) “Bueno así la encargada podría saber qué peine darte”. (La facilitadora considera que los alumnos pueden llegar a una solución más elaborada y cuestiona). A ver ¿un yucateco de cabeza grande no se puede peinar con un peine chico?
62. *Luis:* No
63. *Mónica:* No
64. *Facilitadora:* ¿Seguro?
65. *Luis:* Sí
66. *Facilitadora:* ¿Tú necesitas un peine más grande que ella o te puedes peinar con un peine igual que ella? ¿sí? Entonces ¿qué es lo que importa de un peine?
67. *Karla:* Que peine bien.
68. *Facilitadora:* Claro y ¿qué hace que el peine, peine bien? ¿qué hace que el peine, peine bien? Tienen que pensar ¿qué es lo que hace que un peine te peine bien amor?
69. *Karla:* Los dientitos.
70. *Facilitadora:* ¿Cómo tienen que estar los dientitos?
71. *Luis:* Tienen que estar todos los dientes bien para que se pueda peinar. Que no esté chimuelo el peine.
72. *Luis:* Sí
73. *Facilitadora:* Bueno pero ¿el tamaño del peine tiene que ver?
74. *Niños:* No
75. *Facilitadora:* Aquí dice (lee lo que escribieron los niños) porque la encargada podría saber qué peine darte ¿En serio? Te mide.

En este ejemplo, la facilitadora viene, confronta a los alumnos y cuestiona la lógica que han venido siguiendo. Inicia con un absurdo — *...¿un yucateco de cabeza grande no se puede peinar con un peine chico?* — . Continúa con un ejemplo concreto para situar a los alumnos en la realidad, aprovechando que en la tríada hay una alumna grande (Karla) y una alumna pequeña (Mónica) y las cuestiona: — *¿Tú necesitas un peine más grande que ella o te puedes peinar con un peine igual que ella?* — . Lo que lleva a los alumnos a cambiar de posición y a vislumbrar la incongruencia. En este caso, las pistas que da son bastante directas y concretas. Es importante señalar, que una vez que siembra el conflicto, la facilitadora se va, y los niños terminan construyendo el argumento 6 que es el que plasman en su hoja de respuestas, el cual cumple con los criterios de relevancia, suficiencia y aceptabilidad en mayor medida.

En síntesis, en esta tarea sencilla, la tríada necesitó de la intervención de la facilitadora en 7 turnos, para inducir procesos más lógicos de pensamiento. Cabe recordar que los errores de justificación argumentativa más importante expresados en la interacción de todas las tríadas, son retomados y discutidos en la plenaria y categorizados nuevamente de acuerdo a su relevancia, suficiencia y aceptabilidad.

4.5.2 Análisis de la sesión 11: Exploración de textos argumentativos

Como se comentó esta sesión no fue video grabada, pero las notas etnográficas tomadas por una de las facilitadoras se consideran de especial importancia.

La tarea que tuvieron que resolver los alumnos en esta sesión era revisar un boletín escolar escrito por alumnos de otra escuela y resolver los siguientes ejercicios: a) completar un cuadro que contiene vacíos de información de las diferentes noticias que aparecen en el boletín, b) decir qué espectáculos recomienda el boletín y las razones que da para recomendarlos, y c) dar opiniones y justificarlas sobre algunos textos literarios incluidos en el boletín.

Al final de la sesión una de las facilitadoras escribió en su diario:

Abril 11 2002

Tarea: Exploración de textos argumentativos.

Grupo: B, maestro Roberto.

“Sorprende como los alumnos muestran una autorregulación e involucramiento en la tarea. Nuestra ayuda se hace menor día a día. Hubiera sido padre que se filmara hoy”.

Este comentario resulta muy importante en el sentido de que marca una diferencia entre la actividad de las facilitadoras al inicio de las sesiones, en la que se mantenían muy ocupadas circulando entre los equipos dando andamiaje, y su actividad a partir de esta sesión en que los alumnos se autorregulaban y solicitaban menos la guía de las facilitadoras, porque se bastaban a sí mismos para resolver los ejercicios. Lo anterior no quiere decir, que se dejó de dar andamiaje, sino que éste se dio en menor medida, lo que dejaba tiempo para observar como trabajaban las tríadas de manera más independiente.

4.5.3 Análisis de la sesión 16: Uso de la estructura argumentativa para evaluar los artículos escritos por los compañeros

De acuerdo al Programa de Fortalecimiento, sesión 16; a los alumnos se les entregó la copia de cinco artículos de opinión escritos por diferentes tríadas en la sesión anterior, pero de otro grupo. Los artículos ya estaban escritos en procesador de textos, se habían corregido las faltas de ortografía, pero se respetaron los textos originales escritos por los alumnos. Junto con estos artículos se les dio a cada equipo una hoja de ejercicios que pedía que escribieran, de manera clara, precisa y concisa, la opinión de los autores vertida en cada uno de los cinco artículos, así como que explicitaran las justificaciones que éstos dieron para apoyarla. También pedía que cada equipo diera una opinión sobre el título dado a cada artículo, que dijera si les parecía bueno o malo y que la justificaran. En caso de que no estuvieran de acuerdo con dicho título que elaboraran uno nuevo.

El texto que la tríada trabajó en esta sección es un artículo de opinión firmado por el alumno Chayan Alegría —aunque el artículo fue escrito en colaboración por la tríada, la anécdota fue de él y reclamó su autoría—. Este texto es más extenso, comparado con el pequeño texto utilizado en la sesión 2, y es el siguiente:

EX - AMIGOS

(Por Chayan Alegría)

Él era su mejor amigo, por eso le reveló el secreto que lo traía inquieto desde hacía varios días y guardaba nada más para él. Más tarde se enteró que su secreto ya no lo era, porque el “amigo” lo había contado y otros ya lo sabían.

El sintió que sus sentimientos habían sido apaleados; que lo que había guardado con tanto empeño y era sólo suyo, estaba en boca de otros sin el menor respeto. No sabía que le dolía más, que su amigo lo hubiera traicionado, o que su secreto hubiera sido revelado.

Yo opino que los verdaderos amigos guardan secretos como si fueran suyos, los secretos no se cuentan, son tesoros. Si quieres conservar a un amigo nunca cuentes lo que se te pidió que no dijeras, de lo contrario te va a pasar lo que al “ ex-amigo”. Él nunca lo perdonó.

Diálogo de una tríada en la evaluación de artículos de opinión “Sesión 16”

1. *Karla:* Que no se deben de decir los secretos
2. *Luis:* De revelar los secretos
3. *Karla:* No se deben revelar...
4. *Mónica:* No, no se deben revelar cosas de otros
5. *Karla:* Secretos de otras personas.
6. *Karla:* Ya, ahora ¿Cuál es la justificación? ¿Por qué no se deben revelar los secretos?
7. *Luis:* Porque...
8. *Mónica:* Porque ya sé, ya sé, la tengo aquí, aquí. Porque no, no, no, porque no puedo.
9. *Luis:* Porque...
10. *Mónica:* Ajá porque traicionas a tu amigo
11. *Luis:* Amigo
12. *Karla:* A tu amigo
13. *Mónica:* A mí también me han traicionado muchas veces ¿Qué tratas de hacer? Haber vas en la de...
14. *Karla:* Sería porque estarías traicionando...]
15. *Luis:* A tu propio amigo.]
16. *Mónica:* Que estarías traicionando una amistad
17. *Karla:* Porque estarías traicionando
18. *Mónica:* Porque estarías traicionando
19. *Luis:* A tu propio amigo]
20. *Mónica:* No, no, no, una amistad]
21. *Karla:* Estarías traicionando...]
22. *Luis:* A tu propio amigo
23. *Karla:* a ver, ex -amigos ¿Cuál es la opinión?

24. *Karla*: A tus amistades ¿no? o
25. *Mónica*: A tu amistad.]
26. *Karla*: A una..]
27. *Mónica*: A una gran amistad
28. *Karla*: Ajá. Y la podrías perder.
29. *Luis*: No
30. *Mónica*: Cómo ese día...
31. *Karla*: Ya ¿les parece correcto el título?
32. *Mónica*: Sí
33. *Luis*: Sí
34. *Luis*: Sí porque, porque Chayan, Chayan le...
35. *Mónica*: Ya, oye estamos hablando del título no de quien lo hizo.
36. *Luis*: Por eso, porque Chayan dice
37. *Karla*: Porque, por la nota. Si porque...
38. *Luis*: Porque, su amigo lo traicionó.
39. *Mónica*: No, ay pues porque sí
40. *Karla*: Si porque por traicionarlo.]
41. *Mónica*: Se vuelven ex-amigos]
42. *Karla*: Porque
43. *Karla*: Por decir sus secretos ya no fueron amigos
44. *Luis*: Ya no fue secreto
45. *Karla*: Sí porque hablan de unos...amigos, si ¿no? Haber, sería sí porque...
46. *Mónica*: Porque
47. *Luis*: Chayan lo dijo
48. *Karla*: ¿Y qué?
49. *Mónica*: Porque este título es tan informativo y porque es claro.
50. *Karla*: Está raro como título
51. *Mónica*: Si porque, si porque
52. *Luis*: Si porque no parece título.]
53. *Mónica*: Si porque...Secreto entre amigos.]
54. *Karla*: Haber, sácalo, sácalo]
55. *Luis*: Sácalo, sácalo
56. *Mónica*: Tú también sácalo, sácalo.
57. *Karla*: Haber sí porque...es un pacto.]
58. *Mónica*: Pero no, no, secretos, pacto entre amigos]
59. *Luis*: Sí está mejor, está mejor]
60. *Mónica*: Sí

Respuestas finales escritas por la tríada.

3.-Ex – amigos

¿Cuál es la opinión?

Que no se deben revelar los secretos de las demás personas.

¿Cuál es la justificación?

Porque estarías traicionando una gran amistad y la podrías perder.

¿Les parece correcto el título? Justifiquen su respuesta.

Si porque informa, es atractivo, muy claro, pero raro.

¿Qué título le pondrían?

Secretos, pacto entre amigos.

Análisis: Uso de las reglas de habla exploratoria durante la interacción

La interacción en la sesión 16 fue muy rápida y las interacciones que implicaron el uso de reglas del habla exploratoria fueron menos transparentes que en la sesión 2. Los alumnos ya han hecho suyas estas reglas, y las manejaron como elementos propios en su comunicación de manera implícita y automática, lo que reflejó un grado más alto de apropiación.

Para apoyar esta aseveración, se analizará la regla: “Discutan las cosas juntos, pregunten a todos por su opinión; pregunten razones de por qué opinan lo que opinan”.

Cuando se analiza la transcripción de la sesión 16, una de las cosas que se puede observar es que los alumnos, de manera espontánea, dan su opinión y sus razones, no necesitan ser motivados para ello. Ejemplos de esta situación los tenemos en los turnos del 1 al 22, en los cuáles la tríada inicia dando su opinión de manera casi inmediata después de leer el artículo. Esta opinión, es construida por todos, y resume de manera muy eficiente lo que se dice en el artículo; hay un distanciamiento con respecto al texto, un procesamiento de la idea medular, y una elaboración de la respuesta, en la cual contribuyen los tres participantes.

Al analizar estos turnos se puede observar que la respuesta se construye a partir de lo que dice Karla: —*Que no se deben de decir los secretos*—, a lo que Luis rectifica: —*De revelar los secretos*—, y Mónica completa: —*No, no se deben revelar cosas de otros*—, Karla sintetiza: —*Secretos de otras personas*—. Lo cual se transcribe y queda escrito en la hoja como : “*Que no se deben revelar los secretos de las demás personas*”. Este es un ejemplo claro de la elaboración oral que termina en una generalización de lo leído y su transcripción escrita, la cual refleja la elaboración del conocimiento. Todos los participantes dieron su opinión y no necesitaron que alguien los motivara para hacerlo.

Del turno 7 al 29 se construye la justificación de manera muy similar; elementos contruidos oralmente en forma conjunta se cristalizan en una respuesta escrita integrada con lo expresado por todos. Los turnos directamente relacionados con la respuesta escrita dan inicio cuando Mónica exclama : —*Ajá porque traicionas a tu amigo*— (turno 10), y añade: —*Que estarías traicionando una amistad*— (turno 16); Luis dice: —*A tu propio amigo*— (turno 15) ; Karla responde: —*Ajá y la podrías perder*— (turno 28). La respuesta escrita queda: “*Porque estarías traicionando una gran amistad y la podrías perder*”. Esta respuesta es una generalización excelente hecha a partir del artículo. Puede observarse que los alumnos se expresan espontáneamente sin necesidad de que alguien les esté induciendo a que digan “*¿Por qué?*” o “*Tú también tienes que opinar*”, como sucedió en la sesión 2.

Otra de las reglas fundamentales del habla exploratoria es: “Prepárense para cambiar su punto de vista”. Los indicadores más interesantes del uso implícito de esta regla se dan con la discusión de si el título es o no correcto. Al principio todos los participantes lo consideran correcto: Karla pregunta: —*Ya ¿les parece correcto el título?*— (turno 31) , a lo que Mónica y Luis contestan: —*Sí*— (turnos 31 y 32) y dan sus razones: Luis —*porque su amigo lo traicionó*— (turno 38) o la justificación de Karla: —*Sí porque por traicionarlo*— (turno 40) y de Mónica: —*se vuelven ex - amigos*— (turno 41). Hay otras justificaciones (ver turnos 38, 43 y 44), sin embargo cuando Luis, da como razón que —*Chayan lo dijo*— (turno 47), lleva a Karla a responder: —*¿Y qué?*—, lo que sugiere que considera irrelevante el argumento de Luis. A partir de este comentario, empiezan a fundamentar con mayor asertividad la corrección del título, utilizando criterios externos al texto, más que subyacentes a él. Mónica dice: —*Porque este título es tan informativo y porque es claro*— (turno 49). Karla añade: —*Está raro como título*— (turno 50), a lo que Luis añade: —*Si porque no parece título*— (turno 52). Esta interacción es un cambio cualitativo, ya que hay un cambio de perspectiva dentro de la misma tríada. Los alumnos inicialmente estaban argumentando que era un buen título, pero en el transcurso de la discusión buscan elementos externos para apoyar lo contrario. Esta discusión culmina en la construcción de un título realmente pertinente, informativo y llamativo que mejora al mismo artículo, el cual queda finalmente titulado “*Secretos, pacto entre amigos*”. Esta interacción inició con algo bueno, pero terminó con algo mejor gracias al cambio de perspectiva. Este hecho contrasta con la sesión 2, en la cual fue necesaria la intervención de la facilitadora para que la tríada cambiara de opinión.

Dos comentarios adicionales al título “Secretos, pacto entre amigos” merecen una mención. El primero, es que cuando una de las facilitadoras leyó el artículo de opinión en la plenaria de la sesión 15, dentro del grupo en el que se creó el artículo, tanto las facilitadoras como los alumnos comentaron que “Ex - amigos” era un buen título. Sin embargo, no cabe duda que la tríada de este análisis lo mejoró con creces. Este título refleja una capacidad de valoración crítica muy interesante: un desprendimiento del texto, un cuestionamiento al autor, una capacidad para integrar el texto e ir más allá.

El segundo comentario se desprende de la plenaria realizada al final de la sesión 16, momento en que los alumnos presentaron sus conclusiones, y la discusión de todo el grupo llegó a un consenso al concluir que “Secretos, pacto entre amigos” era mucho mejor título que “Ex-amigos”.

Por otro lado, el indicador más claro del uso de la regla del habla exploratoria “Asegúrense que el grupo toma acuerdos después de hablar”, se encuentra en las cuatro respuestas escritas por los alumnos y que reflejan lo que los tres participantes construyeron en su interacción. Se sugiere contrastar la interacción de la tríada con cada una de las respuestas escritas que dieron.

El uso de la regla de habla exploratoria “Piensen antes de hablar” queda constatado en el análisis que se presenta en el siguiente punto sobre la relevancia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos; en esta sesión la mayoría de los argumentos expresados por la tríada cumplen con estos criterios, en contraste con la sesión 2, en que sólo después del andamiaje sus argumentos cumplieron con estos requisitos.

Por último, se quiere hacer notar, que a diferencia de la sesión 2, en la sesión 16 no se dio ningún segmento con matices disputativos. Toda la interacción fue exploratoria orientada a construir el conocimiento.

Análisis de la pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos

A continuación se presentan los argumentos construidos por los alumnos en el ejercicio de la sesión 16. Vale la pena recordar que un argumento puede ser expresado por un solo miembro, o aparecer dentro de la interlocución de dos o más participantes que comparten una actividad en común. Asimismo, un argumento se puede ir entretrejiendo a través de diferentes turnos. La unidad se establece en términos de coherencia, tomando todas las intervenciones que aparezcan y estén relacionadas con la opinión que estableció una nueva posición y que tengan una unidad de sentido y una misma intención. Un argumento termina cuando el (los) participante(s) cambian de perspectiva o de posición, o llegan a un consenso.

En este sentido, se reúnen los turnos de los diferentes alumnos que construyeron un argumento. Los argumentos construidos por los alumnos en el ejercicio que se analiza de la sesión 16 son los siguientes:

Argumento 1

Karla: Que no se deben de decir los secretos

Luis: De revelar los secretos

Karla: No se deben revelar...

Mónica: No, no se deben revelar cosas de otros

Karla: Secretos de otras personas.

Karla: Ya, ahora ¿Cuál es la justificación? ¿Por qué no se deben revelar los secretos?

Luis: Porque...

Luis: Porque...

Mónica: Ajá porque traicionas a tu amigo

Luis: Amigo

Karla: A tu amigo

Karla: Sería porque estarías traicionando...

Luis: A tu propio amigo.

Mónica: Que estarías traicionando una amistad

Karla: Porque estarías traicionando
Mónica: Porque estarías traicionando
Luis: A tu propio amigo
Mónica: No, no, no, una amistad
Karla: Estarías traicionando...
Luis: A tu propio amigo
Karla: A tus amistades ¿no? o
Mónica: A tu amistad.
Karla: A una..
Mónica: A una gran amistad
Karla: Ajá. Y la podrías perder.

Argumento 2

Luis: Porque, su amigo lo traicionó.
Karla: Sí porque por traicionarlo.
Mónica: Se vuelven ex-amigos
Karla: Porque
Karla: Por decir sus secretos ya no fueron amigos
Luis: Ya no fue secreto
Karla: Sí porque hablan de unos...amigos, si ¿no? A ver, sería sí porque...

Argumento 3

Karla: Ya ¿les parece correcto el título?
Mónica: Sí
Luis: Sí
Luis: Sí porque, porque Chayan, Chayan le...
Mónica: Ya, oye estamos hablando del título no de quien lo hizo.
Luis: Por eso, porque Chayan dice
Karla: Porque, por la nota. Si porque...
Luis: Chayan lo dijo

Argumento 4

Mónica: Porque este título es tan informativo y porque es claro.

Argumento 5

Karla: Está raro como título
Mónica: Si porque, si porque
Luis: Si porque no parece título.
Mónica: Si porque...Secreto entre amigos.
Karla: Haber sí porque..es un pacto.
Mónica: Pero no, no, secretos, pacto entre amigos
Luis: Sí está mejor, está mejor
Mónica: Sí

Tabla 4.5.2 *Pertinencia,, suficiencia y aceptabilidad de los argumentos.*
Situación: Sesión 16

ARGUMENTO A EVALUAR	JUSTIFICACIONES		
	Pertinencia	Suficiencia	Aceptabilidad
Argumento 1	1	1	1
Argumento 2	1	1	1
Argumento 3	0	0	1
Argumento 4	1	1	1
Argumento 5	1	1	1

Nota: Los argumentos fueron evaluados por dos investigadores independientes. Para obtener la confiabilidad se dividieron los acuerdos entre los acuerdos más desacuerdos. En este caso no hubo ningún desacuerdo por lo que se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 1.0.

Lo que se puede observar en este análisis es que los alumnos ya presentan una postura crítica, lo que se refleja en una tendencia a dar justificaciones pertinentes, suficientes y aceptables. Otro indicador importante, es que no le conceden al texto mayor autoridad del que éste pueda tener. Confrontan al autor, no importando que esté bien, muestran una seguridad en su capacidad de construir algo mejor. Es evidente, especialmente a partir del turno 31, que la tríada recurre a argumentos externos al texto para apoyar sus opiniones. Situación que contrasta con lo que sucedió en la sesión 2, en la cual esta postura crítica es prácticamente inexistente, y es la facilitadora quien tiene que forzar a la tríada a pensar de manera más lógica y elaborada.

Análisis del andamiaje

Lo más interesante de esta sesión es que no hubo andamiaje, la tríada se autorreguló sola, no necesitó de una ayuda externa. Éste es quizá, uno de los indicadores más claros e importantes de los efectos del programa de fortalecimiento. Unos alumnos que necesitaban de un apoyo constante para construir y elaborar sus argumentos, fueron apropiándose de estrategias comunicativas cada vez más sofisticadas que les permitieron construir el conocimiento y solucionar problemas de manera más eficiente e independiente.

En síntesis, el análisis de resultados muestra que las estrategias comunicativas, que hacen la diferencia en la construcción conjunta del conocimiento, aparecen en el uso de cada una de las reglas de habla exploratoria y en el uso de la argumentación que las sustenta.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

*La ciencia se construye con hechos
como una casa con ladrillos.
Pero un conjunto de hechos no es ciencia,
como tampoco un montón de ladrillos es una casa.
Henri Poincare*

5.1 *Discusión y conclusiones*

En este capítulo se presentan la discusión de los estudios que hemos mencionado y las principales conclusiones que se derivan de los estudios realizados. El hilo conductor de la discusión lo constituyen los propósitos que se perseguían en ambos estudios, así como los fundamentos teóricos sobre los cuáles se cimentaron.

A lo largo de la investigación se ha enfatizado en la importancia que tiene la argumentación en general en las discusiones orientadas a la negociación mutua de los significados para compartir el conocimiento, clarificar las ideas, hacer explícito y visible el razonamiento, hacer aceptar nuestras opiniones, llegar a acuerdos y solucionar problemas de manera conjunta. Al ser muy importante la argumentación, y antes de pensar en cualquier intervención fue necesario resolver una pregunta medular: ¿cuál es la capacidad de la muestra para argumentar? Los análisis de resultados que le dieron respuesta a esta pregunta constituyó el Estudio I.

Se considera que una contribución valiosa de este trabajo de tesis es dar una respuesta clara y precisa a esta pregunta. El análisis de los resultados permite concluir que la capacidad de los alumnos estudiados depende de la situación a la que se enfrenten, pero en términos generales, es muy limitada, porque tienden a dar sus opiniones sin justificarlas, y cuando lo hacen proporcionan justificaciones no pertinentes, no suficientes y no aceptables, además de dejar muchos elementos de información implícitos.

Asimismo, los análisis realizados proporcionaron información que permite concluir que los alumnos argumentan mejor en contextos familiares y dialógicos. Se considera que esto se debe a que la conversación frente a frente facilita el discurso argumentativo, ya que el receptor coopera para construir el mensaje y precisar contenidos.

Por otro lado, los resultados permiten concluir que a los alumnos de este estudio se les dificulta argumentar cuando el tema de discusión se relaciona con un problema de tipo no verbal o tratan de expresar argumentos de manera escrita.

¿Qué razones pueden explicar estos resultados tan deficientes en la capacidad argumentativa de los niños de quinto de primaria?

Con base en la Perspectiva Sociocultural que enmarca esta investigación se parte del supuesto de que aprender a argumentar es esencialmente la construcción del discurso argumentativo en una práctica social relevante, mientras se realiza una actividad con sentido, pero que esta práctica social ha estado ausente o utilizada de manera desafortunada en el sistema educativo nacional.

En los planes y programas de estudio vigentes de la SEP para la educación básica no existe una progresión significativa en las habilidades argumentativas a través de los diferentes grados; ni se contempla el fortalecimiento sistematizado de reglas de interacción básicas que enmarquen a la argumentación. Por el contrario, en estos programas se privilegia el debate como práctica del discurso argumentativo, lo cual es controvertido por dos razones. En primer lugar, el debate implica que ya se sepa argumentar para poder debatir, pero el problema es que nunca se les ha enseñado a los alumnos a argumentar. En segundo lugar, la práctica del debate dificulta el camino para el despliegue de una actitud cooperativa, razonada y constructiva, tan necesaria en el desarrollo del pensamiento crítico. Como señalan Dixon y Stratta (1986), en el debate muchas veces el objetivo es confundir al antagonista y no persuadirlo a través de un razonamiento.

En los planes y programas actuales existen sin embargo, actividades en donde se les pide a los alumnos que discutan para resolver ejercicios, pero los maestros, por lo general, tienden a asumir que los alumnos ya saben cómo discutir y argumentar, por lo tanto, no promueven directamente habilidades argumentativas. En estas actividades está ausente un periodo de aprendizaje en donde se guíe a los educandos acerca de cómo llevar a cabo una discusión en donde esté presente una actitud exploratoria y crítica.

Además de las carencias en los planes y programas de estudio, la capacidad limitada de los alumnos en su discurso argumentativo es una consecuencia de las prácticas docentes observadas en los salones regulares de clase y un producto de las actividades didácticas vigentes. En una serie de video grabaciones realizadas por LCC en los salones regulares mientras se impartían clases, se pudo observar que una práctica común entre los maestros es pedir a los alumnos que den su opinión sin pedir una justificación explícita. Los maestros suelen aceptar casi cualquier respuesta que expresen los alumnos, independientemente de su pertinencia, su suficiencia y su aceptabilidad. De la misma manera, en los programas, textos y materiales de apoyo proporcionados por la SEP se encuentran muchos ejemplos y ejercicios que fomentan la habilidad de los alumnos para opinar; mas no hay ejercicios que fomenten su habilidad para justificar. Además, no se proporciona ningún criterio para comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios.

En síntesis, se considera que las limitaciones que tienen los alumnos para argumentar se deben a la ausencia, dentro del ámbito escolar, de experiencias como aprendices en una situación social, donde se comparta una actividad con sentido, en la cual se les proporcione una participación guiada en el uso de la argumentación orientada a explorar, clarificar, razonar, construir consensos, etc.

Después del análisis realizado se concluye que no se puede esperar que los estudiantes puedan comprender o producir un discurso argumentativo en un nivel aceptable a menos que se les proporcione una educación específica. Esta conclusión es similar a lo señalado por van Eemeren, Grootendorst y Meuffels (1989), Parodi y Nuñez (1999), Rojas y Peon (2003), Serrano de Moreno (2002), y Wegerif, Mercer y Dawes (1999). La argumentación es un tipo de competencia discursiva inherente al sistema humano de procesamiento de información, pero su desarrollo requiere de conocimientos estratégicos que deben ser desarrollados en contextos y situaciones apropiadas y relevantes inherentes a la cognición situada.

Una vez que se tuvo un panorama de la capacidad argumentativa de los alumnos de 5to. de primaria, se hizo necesaria la respuesta a la pregunta: ¿es factible fortalecer la capacidad argumentativa en niños de 5to. de primaria en un período de tiempo razonable, no mayor a un ciclo escolar? El análisis de los efectos producidos por el Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas constituyó el Estudio II.

Las hipótesis que enmarcaron el segundo estudio surgieron de la Perspectiva Sociocultural y se irán analizando sucesivamente. La primera es que las habilidades mentales superiores, de las cuales la argumentación forma parte, se desarrollan a través de la interacción humana mientras se realizan actividades con sentido, importantes social y culturalmente (Edwards y Mercer, 1988; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991). Entonces, si se imparte un programa de fortalecimiento, el cual incluya actividades con sentido directamente vinculadas con la argumentación y mediadas por un experto a través del lenguaje, se puede esperar que tengan un efecto positivo y medible a través de indicadores pertinentes de la capacidad argumentativa.

La conclusión a la que se llegó a partir de esta hipótesis y después del análisis de los resultados es que la capacidad argumentativa puede ser fortalecida en un período relativamente breve, no mayor a un semestre escolar. Además, esta nueva capacidad argumentativa tiene un efecto muy positivo, no sólo en la expresión de un mayor número de argumentos completos, claros y precisos por parte de los alumnos, sino en su capacidad para elaborar argumentos pertinentes, suficientes y aceptables. Esta conclusión se ve fortalecida con el hecho de que los cambios positivos en la capacidad argumentativa fueron mayores en las situaciones que habían resultado más difíciles para los alumnos, como lo fue la expresión de argumentos escritos en una situación formal de prueba y en otra de solución de problemas de razonamiento no verbal.

En contraste, se puede concluir que el currículo oficial vigente en las escuelas primarias mexicanas no contribuye a mejorar las habilidades argumentativas de los alumnos de 5to. de primaria, ya que los alumnos del grupo control no mejoraron durante el ciclo escolar, ni de forma cuantitativa ni cualitativa. No hubo ningún cambio significativo en el número y estructura de los argumentos expresados, así como tampoco en la pertinencia, suficiencia o aceptabilidad de sus justificaciones.

Se desea resaltar el hecho de que el programa de fortalecimiento privilegió la naturaleza dialógica de la argumentación, y ésta es la que se considera que puede ser desarrollada en un período breve. Aunque las habilidades argumentativas orales se fueron transfiriendo paulatinamente a las prácticas escritas —como resultado se obtuvieron varios boletines escolares los cuales incluyen textos claramente argumentativos—, sería difícil determinar qué pertenece exclusivamente a los alumnos y qué fue producto del andamiaje, es decir, de la co-construcción de los alumnos con el facilitador. Se necesita mucho más tiempo y guía para que los alumnos dominen razonablemente algunos tipos de textos argumentativos escritos.

Se considera que hubo tres factores fundamentales presentes en el programa de fortalecimiento que fueron responsables de los cambios positivos que se dieron en la capacidad argumentativa de los alumnos del grupo experimental y son: a) dar reglas prácticas de interacción y guiar su uso para explorar las tareas o problemas de manera conjunta; b) encuadrar el discurso argumentativo en tareas con sentido relacionadas con la comprensión del lenguaje y la producción de textos argumentativos, las cuales estuvieran por encima de las habilidades actuales de los alumnos y necesitaran de un andamiaje por parte de alguien más experto; y, c) fomentar la apropiación de criterios válidos para la evaluación crítica y de una actitud positiva ante la confrontación, las demandas de clarificación o de análisis de errores.

Con respecto al primer factor fue un hecho que enmarcar el programa dentro del concepto de *habla exploratoria* de Edwards y Mercer (1988), Mercer (1995), y Dawes, Mercer y Wegerif (2000) enriqueció de manera sustancial el programa de fortalecimiento, ya que para sostener un discurso argumentativo no sólo se necesita de la capacidad individual para argumentar, sino que también se requiere de una diversidad de estrategias comunicativas y de una disposición y una actitud positiva frente al otro para poder interactuar. Estas estrategias, disposiciones y actitudes presentes en el habla exploratoria no aparecen de manera espontánea en los alumnos, sino que hay que inducirlos.

El segundo factor fundamental fue elegir actividades relacionadas con la comprensión y producción del lenguaje, las cuales facilitan a los estudiantes interpretar y expresar sus ideas, así como estructurarlas en un todo coherente. Debido a que las actividades se diseñaron de tal forma que provocaran un desafío para los alumnos, se hizo necesario, en especial en la primera mitad del programa, que los facilitadores dieran un apoyo temporal y gradual a los alumnos para promover la apropiación del conocimiento y de las habilidades, de acuerdo a su nivel de competencia, proceso conocido como andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976). En el andamiaje, el facilitador funciona como mediador y presta al aprendiz una serie de ayudas –“andamios” – para acercarlo a su nivel de desarrollo potencial (zona de desarrollo próximo), los cuales va retirando progresivamente conforme el alumno asume la autonomía y control de su aprendizaje. El andamiaje es un prototipo de la función regulatoria social dentro de la cognición situada.

El último factor medular fue hacer que los alumnos se apropiaran de los criterios fundamentales para valorar a los argumentos, así como modificar su actitud ante las críticas recibidas, peticiones de clarificación o confrontaciones hechas por los compañeros. Cabe hacer notar, que al principio del programa, los alumnos mostraban una actitud negativa tanto a las críticas como a las peticiones de clarificación. Sin embargo, conforme el programa fue avanzando y quedaba clara la importancia de estas dos actividades para resolver las tareas demandadas, la actitud fue cambiando. Al final, prácticamente todos los alumnos mostraron una aceptación a la crítica y a las peticiones de clarificación.

La segunda hipótesis de este estudio es que los alumnos reconstruyen y se apropian de las funciones regulatorias que ocurren socialmente mientras se realiza una actividad con sentido (Rogoff, 1990; Wertsch, 1991). Entonces, si los facilitadores enfatizaron un entrenamiento informado, en donde ellos mismos usaron las reglas de habla exploratoria y utilizaron los criterios de valoración para retroalimentar a los alumnos, además de ampliar

el significado y la utilidad de estas actividades a lo largo de las sesiones, se puede esperar que al final del programa los alumnos también utilicen un discurso similar mientras interactúan con sus compañeros.

La conclusión a la que se llegó a partir de esta hipótesis es que el programa de fortalecimiento tuvo un efecto positivo en el uso de las reglas base, ya que los alumnos del grupo experimental pudieron transitar desde el uso preferente de un habla acumulativa al inicio del programa, hasta un habla preferentemente exploratoria al final. En contraste, se hizo evidente que cuando se deja a los alumnos sin una guía directa e informada sobre las reglas base, los alumnos tienden a involucrarse en conversaciones acumulativas y, en menor medida, disputativas. Los datos obtenidos revelaron que el grupo control no incrementó el uso del habla exploratoria durante el ciclo escolar, mientras que el grupo experimental sí y de manera altamente significativa.

Esta conclusión es acorde con aquella a la que llegaron Maybin, (1994), Rojas-Drummond, Fernández y Vélez, (2000), Wegerif y Mercer (1996), quienes han señalado que cuando no se fortalece explícitamente el habla exploratoria, rara vez se utiliza en los contextos escolares. Los alumnos no se comprometen automáticamente en discusiones críticas que implican la exploración y la argumentación a menos que reciban guía en la forma de cómo utilizar este tipo de discurso de manera efectiva.

Por otro lado, se considera que el énfasis en el uso de reglas básicas propició un avance sustancial en las estrategias comunicativas inherentes al discurso argumentativo de los alumnos. Al final, los alumnos del grupo experimental encadenaron mejor sus turnos, compartieron mejor la información que poseían, entretejieron y construyeron de manera conjunta muchos de sus argumentos. Además, intentaron convencer de manera más eficiente, apoyándolas con justificaciones pertinentes, suficientes y aceptables; proporcionaron explicaciones y aclaraciones; defendieron de manera más lógica sus puntos de vista y rebatieron las presentadas por otros. Todo lo anterior hizo de la argumentación una actividad de razonamiento dialógico visible y explícito, el cual estaba ausente al inicio del programa de fortalecimiento.

De acuerdo a las investigaciones de Wegerif, Mercer y Dawes (1999), era de esperarse que esta nueva capacidad para razonar se reflejara en una mayor habilidad de los alumnos para resolver problemas en grupos de tres compañeros.

El análisis de los resultados permitió concluir que una mayor capacidad para argumentar tuvo un efecto positivo en la capacidad de razonamiento, la cual a su vez facilitó a los alumnos resolver problemas de manera conjunta. El dato que apoya esta aserción es que los alumnos del grupo experimental resolvieron correctamente una cantidad de problemas significativamente mayor en la posprueba. Es interesante hacer notar que los problemas resueltos fueron de razonamiento lógico no verbal, totalmente diferentes y ajenos a los contenidos en el programa de fortalecimiento.

El análisis cualitativo realizado a los diálogos de los alumnos de las tríadas focales video grabadas, mientras resolvían los problemas de manera conjunta, permitió concluir que este razonamiento más explícito —en donde se explora el problema, se comparte la información

y se confrontan perspectivas—, se vincula con la capacidad para resolver problemas. En el análisis de estos diálogos se puede observar cómo los miembros de la tríada demandan explicaciones lógicas por parte de los compañeros, las cuales permiten ir construyendo el conocimiento que fundamenta sus respuestas; hecho que no sucede en las tríadas en el grupo control, las cuales no mejoraron su capacidad para razonar de manera oral, ni su capacidad para resolver problemas en forma grupal.

Quedó explicitado cómo un razonamiento conjunto se vincula a una mayor capacidad para resolver problemas, pero ¿cómo se explica que al final del programa de fortalecimiento los alumnos del grupo experimental pudieran resolver una mayor cantidad de problemas individualmente, comparados con el grupo control?

La tercera hipótesis explorada en esta tesis surge del planteamiento de Vygotsky (1991, p. 36) quien señala “*todo lo que es interno en las funciones mentales superiores fue una vez externo*”. Entonces la argumentación, estrechamente vinculada con el razonamiento dialógico, realizada en una práctica situada socialmente entre los compañeros y el facilitador, se irá internalizando paulatinamente como una función mental superior (Wegerif, Mercer y Dawes, 1999). La predicción que se podría hacer a partir de la Perspectiva Sociocultural sugiere que la enseñanza de la argumentación tiene su primer impacto en el razonamiento en grupo y después en el razonamiento individual

Más que una conclusión se llegó a una reflexión después de haber analizado los resultados y es que la mayor capacidad para resolver problemas de manera individual se pudo deber a que los alumnos se apropiaron del razonamiento dialógico subyacente a la argumentación entre pares o con el facilitador. Esta práctica que una vez fue externa, pudo convertirse paulatinamente en una función mental superior como pensamiento o, en términos de Wertsch (1991), como “*voces de la mente*”. Esta sugerencia es similar a la de Wegerif, Mercer y Dawes (1999), sin embargo, debe ser examinada con mayor detenimiento y en una investigación puntual sobre este tema, ya que de los resultados obtenidos en esta investigación surgieron datos significativos para apoyar la hipótesis de que el desarrollo cognitivo general es producto de la inducción del razonamiento social, pero los resultados de Wegerif et al. no fueron del todo contundentes al respecto.

En esta misma línea se desea dar dos pasos adicionales, el primero es sugerir que el pensamiento que desarrollaron los alumnos a partir de la argumentación dialógica fue de tipo crítico. En la argumentación dialógica los alumnos de manera conjunta razonaron, negaron, criticaron, justificaron los conceptos y los hechos, evaluaron los argumentos, encontraron sus opuestos, derivaron conclusiones y generaron nuevas perspectivas. Además, las reglas de habla exploratoria guiaron a los alumnos a tener una actitud abierta, cooperativa, crítica y reflexiva. Estas características, junto con algunas otras, conforman el concepto de pensamiento crítico (King, 1995; Pithers y Soden, 2000) y los resultados obtenidos por el grupo experimental sugieren que los alumnos se apropiaron de dichas características en alguna medida.

El segundo paso que se desea adelantar es dar respuesta a una pregunta importante relacionada con el desarrollo de los alumnos en su capacidad para llevar a cabo una discusión crítica, tal como la delineada por la Teoría Pragmadialéctica. La pregunta es ¿qué

tanto el fortalecimiento de las habilidades argumentativas capacitó a los alumnos para llevar a cabo una discusión crítica? Cabe recordar que el concepto de discusión crítica se vincula con la que se debería llevar a cabo en ámbitos profesionales y universitarios.

Se considera que los alumnos hicieron avances significativos que disminuyeron la brecha entre sus discusiones iniciales y las discusiones críticas. En este sentido, se considera que hubo avances sustantivos que inciden en las cinco primeras reglas de la discusión crítica delineadas por van Eemeren y Grootendorst (1992). Estos avances se refieren a que los alumnos, al final del programa de fortalecimiento, estuvieron más abiertos a expresar sus dudas acerca de lo expuesto por otros, a presentar sus puntos de vista y a defenderlos, a vincular lógicamente sus argumentos al punto de vista que se discute y a expresar sus formulaciones de manera más clara y precisa.

El nivel de discusión de los alumnos de 5to. de primaria no permitió encontrar indicadores para valorar el uso en las tres últimas reglas de discusión crítica de van Eemeren y Grootendorst, las cuales se refieren al examen que debe hacerse a elementos implícitos dentro de la argumentación, o a acordar nuevos métodos para evaluar la validez de los argumentos no comunes al punto de partida. Se considera que estas reglas exceden la capacidad cognitiva de alumnos de 5to. de primaria.

Con lo dicho en los dos últimos párrafos, de ninguna manera se quiere sugerir que los alumnos del grupo experimental ya pueden discutir de manera crítica en cualquier circunstancia. Como se explica en los dos estudios realizados en esta tesis, la capacidad argumentativa depende de la situación, si ésta es familiar o no, si es escrita u oral, etc. Además, se quiere resaltar el hecho de que hay habilidades específicas de dominio y conocimientos previos y de contexto que inciden definitivamente en la calidad de la discusión crítica en los distintos campos de la actividad humana. Por lo tanto, se considera que en otros ámbitos del currículo las reglas básicas del habla exploratoria serían plenamente transferibles, pero las habilidades argumentativas tendrían que adaptarse a la forma de validar el conocimiento en cada ámbito.

5.2 Aportaciones de este trabajo de tesis a la investigación básica y aplicada

Entre las aportaciones de esta tesis a la investigación básica se encuentran varias herramientas metodológicas que permiten medir indicadores fundamentales de las habilidades argumentativas en cualquier dominio. Entre dichas herramientas está la categorización de los argumentos dentro de las *fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos*, o los criterios de *pertinencia, suficiencia y aceptabilidad* en la valoración de la calidad de los argumentos incipientes de los alumnos de educación básica.

Las fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos hace posible determinar la eficiencia con que se usa el lenguaje en el momento de argumentar. Este concepto facilita determinar qué tanta información se expresa de manera explícita y qué tanta información se deja implícita. Además, permite clasificar a los argumentos como rudimentarios, implícitos, semiexplícitos y explícitos. Esta clasificación proporcionó una medida muy fina de la precisión con la que se usa el lenguaje, a la vez que permitió llegar a hallazgos interesantes, por ejemplo, el hecho de que los alumnos fueron mucho más explícitos entre más familiar y conocida fuera la situación. Este hecho es sorprendente, porque normalmente entre más información comparten los participantes en una conversación menos explícitos son. Este hallazgo sugiere que el discurso argumentativo tiene algunas reglas propias para expresarse como sería la necesidad de ser lo más explícitos posible para aumentar la probabilidad de hacer aceptar nuestras opiniones o puntos de vista.

La adaptación de los criterios de pertinencia, suficiencia y aceptabilidad de Johnson y Blair (1994) es otra herramienta metodológica importante aportada por este trabajo de tesis. Su importancia radica en que permite la evaluación de los argumentos incipientes expresados por alumnos de nivel primaria, lo cual no se había intentado antes. Estos criterios fueron muy sensibles para detectar cambios en la calidad de sus argumentos y determinar el tipo de deficiencias más comunes.

Este trabajo de investigación presenta, además, nuevas experiencias que prueban la eficacia del concepto de habla exploratoria para enmarcar los estudios de la argumentación dialógica. El concepto de habla exploratoria facilitó el análisis cualitativo de las interacciones y permitió ser más preciso en la detección de estrategias comunicativas y de razonamiento de los alumnos.

Sin embargo, se considera que la aportación más importante de este trabajo de tesis es, sin duda, el Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas. Su uso dentro de la investigación aplicada puede ser muy rico, por ejemplo, para valorar el nivel de desarrollo en la capacidad argumentativa que pueden alcanzar diferentes poblaciones, tales como la rural y la indígena; o para investigar otros factores asociados que pueden incidir en el desarrollo de la argumentación, como puede ser la educación de la madre, el manejo de dos lenguas dentro de casa, etc.

Su aplicación en las aulas normales de clase es una posibilidad real, ya que en el programa de “Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento” (CACSC) que dio cabida a la presente investigación, se está diseñando un manual para el maestro, y un libro para los alumnos orientado a desarrollar habilidades psicolingüísticas básicas. El programa para fortalecer la capacidad argumentativa de los alumnos es uno de los tres módulos que conforman tanto el manual como el libro.

5.3 Implicaciones para el currículo y para las prácticas docentes de los maestros

Las conclusiones vertidas en este capítulo tienen implicaciones importantes tanto para el currículo escolar, como para el quehacer docente y la dinámica de trabajo e interacción que se llevan a cabo dentro del aula.

Con respecto al currículo nacional se pueden hacer unas sugerencias para que éste realmente contribuya al desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos. Sería deseable que en el currículo se incluyeran por lo menos cuatro elementos que son indispensables en la argumentación. Estos serían:

1. Incluir y privilegiar, desde el inicio de la educación básica, las reglas de interacción que permitan a los alumnos explorar una situación, construir el significado, compartir el conocimiento, aclarar sus ideas y llegar a consensos. Se puede tomar como punto de partida el concepto de *habla exploratoria*, el cual está suficientemente investigado y trabajado con profundidad.
2. Partir de argumentaciones dialógicas y paulatinamente transitar a argumentaciones letradas. Para iniciar, se deben incluir lecciones y actividades que lleven a los alumnos a entender plenamente la estructura *opinión/justificación* y de los criterios que rigen la validez de las justificaciones, es decir, que sean pertinentes, suficientes y aceptables.
3. Introducir estructuras textuales de tipo argumentativo, es decir, formas de organización retórica que poseen los textos argumentativos. Estas estructuras pueden ser utilizadas por los alumnos como estrategias para comprender y producir estos textos. En este sentido se sugiere introducir, de manera paulatina, textos que sean relevantes y accesibles para los alumnos de educación básica como serían las cartas de queja o sugerencia, las críticas de programas de televisión, películas vistas o libros leídos, artículos de opinión sobre temas de interés, y los guiones que sustentan las conferencias. Cabe mencionar, que entre los puntos fundamentales de este inciso, se contempla el que los alumnos aprendan a reconocer y comprender la forma en que se realizan los encadenamientos de argumentos para hacer aceptar sus opiniones dentro de textos reales de amplia circulación social.
4. Enmarcar todas las actividades descritas en prácticas auténticas de argumentación, las cuales sean significativas, cotidianas y relevantes para los alumnos. En este sentido se enfatiza la importancia de las conferencias, y no del debate, como actividad significativa, cotidiana y relevante de la argumentación. Las conferencias brindan numerosas oportunidades para intentar hacer aceptar las opiniones, construir el conocimiento, tener una actitud positiva hacia la exploración y profundización en las ideas expresadas. De la misma manera se recomiendan ampliamente las actividades de solución de problemas, dilemas morales y toma de decisiones como prácticas significativas y situadas del uso de la argumentación.

Hay otras implicaciones derivadas de las conclusiones que inciden en el quehacer de los docentes. Por un lado, se sabe que el modelo instruccional imperante en las instituciones escolares muestra importantes deficiencias si lo juzgamos a la luz de la promoción de las habilidades de pensamiento y aprendizaje significativo de sus estudiantes. Los métodos de enseñanza predominantes son la exposición magistral del profesor, con un amplio recurso de la autoridad del maestro o del libro de texto. En esta postura tradicional, los maestros suelen tener algunas creencias acerca de lo que debería ser la educación que inciden en sus prácticas docentes y que no ayudan al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como son: el aprendizaje es un proceso individual, la educación significa adquirir

información o la prioridad está en las tareas. Con las prácticas basadas en dichas creencias se fomenta un procesamiento superficial, en el cual no se tiende a realizar una elaboración conceptual, por lo que el aprendizaje que se logra es de tipo memorístico.

Las conclusiones a las que se llegaron en este trabajo de investigación apoyan una vez más la necesidad de sustituir este modelo instruccional tradicional. Los cambios van en el sentido señalado por Wertsch (1991) quien menciona que las prácticas sociales son las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano. En este mismo sentido es que el aprendizaje debe ser social y cooperativo, ya que el aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.

Actividades importantes en la mediación está la participación guiada explicada en el marco teórico y, dentro de ella, el andamiaje. Sin embargo, se desea señalar que las creencias y prácticas docentes de muchos profesores interfieren con la apropiación de estas nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, el concepto de andamiaje implica que el maestro debe abstenerse de dar respuestas o soluciones acabadas, y debe irse retirando conforme el alumno avanza. En la experiencia que se tiene en capacitación a maestros, se ha hecho evidente que a muchos profesores les es difícil respetar este principio, en primer lugar porque consideran que se ocupa demasiado tiempo y temen no terminar con la actividad o tarea diseñada para desarrollar una habilidad, olvidando que es el proceso que subyace al ejercicio lo que significa realmente aprender. En segundo lugar, a muchos maestros se les dificulta hacer reflexionar a sus alumnos, o encarrilarlos en una argumentación que les permita construir el conocimiento. Es frecuente encontrar profesores que prefieren dar a sus alumnos los conocimientos o soluciones faltantes, convirtiéndose, en este momento, en tradicionales transmisores de conocimiento. Se considera que el andamiaje como concepto es fácil de entender, pero difícil de llevarlo a la práctica, porque interfiere con prácticas docentes establecidas hace mucho tiempo.

Otro ejemplo de que las creencias y prácticas docentes interfieren con el ideal de que el aprendizaje debe ser social, cooperativo y constructivo, y, por lo tanto, se debe fomentar la interacción con los otros, radica en la idea de que la conversación dentro de los salones de clase se le considera, con mucha frecuencia, como una práctica que interfiere con otras actividades educativas. Esta observación es compartida por Mercer (1991), quien participó en un proyecto nacional sobre oralidad en Gran Bretaña. En las primeras fases de dicho proyecto consiguió información reveladora sobre lo que los niños creen que sus profesores piensan acerca del valor de la conversación en el aula. Por ejemplo, los niños mencionaron que “la conversación hace que dejes de trabajar”, “hablar es no trabajar” y que “si te dejan hablar es porque el trabajo que estás haciendo no es importante”. Estas creencias, aunque empiezan a cambiar, son bastante comunes en muchos salones de escuelas primarias de nuestro país, y reflejan el concepto que tienen los maestros acerca de la conversación dentro del salón de clase, el cual está bastante alejado de la noción de que la conversación es medular para la comprensión y el aprendizaje, en especial, la conversación de tipo exploratoria, y que la discusión de las ideas constituye una herramienta fundamental en el desarrollo del pensamiento.

Con respecto a los quehaceres del docente y a la interacción que es deseable que prevalezca en los procesos de interacción dentro del aula se hacen tres sugerencias para

aumentar la probabilidad de que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, estas sugerencias son:

1. Que los maestros participen en un seminario en el cual se trabajen los conceptos de pensamiento crítico, habilidades que lo constituyen y conceptualización de los programas de enseñanza de habilidades.
2. Que los maestros participen en talleres donde ellos mismos vivan la experiencia del Programa de Fortalecimiento de Habilidades Argumentativas. Cada sesión incluiría una etapa más a las ya contempladas en dicho programa, la cual permitiría a los maestros establecer las relaciones entre lo que se construyó en cada sesión y la vinculación dentro de sus salones particulares de clase.
3. Que tomen un nuevo módulo que integre habilidades argumentativas más sofisticadas en textos relevantes y más complejos acordes con los intereses de los maestros, con el fin de desarrollar en ellos un nivel de pensamiento crítico más elaborado.

5.4 Limitaciones de la investigación

Esta investigación tiene algunas limitaciones. Primera, se trabajó con alumnos que acudían a dos escuelas primarias urbanas oficiales del sur de la Ciudad de México. Sería interesante replicar la investigación en escuelas primarias rurales, de cursos comunitarios e indígenas, y evaluar en ellas el grado de avance que logran los alumnos en sus capacidades argumentativas con el programa de fortalecimiento descrito en esta tesis. No se considera indispensable replicarla en escuelas privadas, porque el programa de fortalecimiento se piloteó en esta población durante su diseño con buenos resultados. Los alumnos de esta población mostraron avances en un período de tiempo un poco menor y alcanzaron niveles ligeramente más altos en cuanto a la composición de textos argumentativos.

Segunda, sólo se hizo un estudio de regresión múltiple con tres variables predictoras para analizar su relación con la variable criterio. Las variables predictoras fueron la *calificación dada por los maestros, comprensión de lectura y el puntaje del Test de matrices progresivas de Raven en su versión individual*. La variable criterio fue la *capacidad argumentativa*. En esta regresión múltiple sólo la calificación dada por los maestros mostró un valor predictivo significativo. Sin embargo, no se analizaron otros factores que podrían estar asociados a la capacidad argumentativa como pueden ser, la escolaridad de la madre, el nivel socioeconómico, la oportunidad de contacto con la cultura en el hogar, la calidad de la interacción en casa y muchos otros factores que pueden incidir en la capacidad argumentativa de los alumnos. Serían necesarias otras investigaciones para rastrear estas relaciones.

Tercera, las discusiones, y la argumentación inherente a ellas, siempre se realizaron en actividades de comprensión del lenguaje y composición escrita, y no serían del todo generalizables para áreas tan importantes del currículo como lo son las Ciencias Sociales o Naturales. El programa de fortalecimiento no sistematiza la argumentación en un campo de conocimiento específico, por lo que sería necesario hacer un puente entre el nivel en que quedaron los alumnos y transferirlo al dominio requerido, poniendo especial cuidado en validar los argumentos de manera acorde a los criterios del dominio específico en que se expresen.

Por último, se desea reiterar que el objetivo del segundo estudio fue fortalecer la capacidad argumentativa incipiente de los alumnos de primaria, por lo que el programa no da cuenta del desarrollo de una capacidad argumentativa plena como la que debe llevarse en las discusiones críticas académicas. Serían necesarias otras investigaciones, que apoyadas en esta tesis, desarrollaran en los alumnos una capacidad argumentativa más elaborada.

5.5 Alcances de la investigación

Por otro lado, los alcances de esta investigación pueden ser muy amplios. Como señala Díaz Barriga (1998), son muy pocos los adolescentes mexicanos que demuestran a plenitud habilidades de pensamiento lógico, racional, reflexivo, y flexible. Como se discutió, existen fallas tanto en el currículo, como en el quehacer de los docentes y las dinámicas de trabajo e interacción que impiden que los alumnos lleguen a ser pensadores críticos.

El programa que se presenta en este trabajo de tesis puede ser parte de la solución de este problema, ya que el desarrollo de la capacidad argumentativa constituye un sólido peldaño en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos. Se considera que el mayor alcance de esta investigación es ofrecer al Sistema Educativo Nacional un programa para fortalecer las habilidades argumentativas de los alumnos de primaria que ha mostrado ser efectivo y puede ser implantado en los salones regulares de clase.

Este programa hace un uso amplio de la lengua hablada y escrita e incide en propósitos centrales explicitados en los programas de Español en la educación primaria, como puede ser el que los alumnos aprendan a expresarse con claridad, coherencia y sencillez; y de otros propósitos no explicitados, pero fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico, como es que los alumnos aprendan a reconocer los aciertos y fallas tanto en su propia argumentación, como en la argumentación de los otros, así como que aprendan a razonar, construir el conocimiento, negociar, persuadir y disponer de más recursos para hacer oír su voz en un amplio rango de contextos sociales, todo esto con ayuda de una capacidad argumentativa fortalecida.

Se espera que esta investigación motive el interés por investigar más profundamente la argumentación infantil, así como también que impulse la necesidad de incluir, de manera más sistemática e informada, a la argumentación dentro del currículo de la educación básica. De ser así, quedarían cumplidos los propósitos que se tuvieron al iniciar un Doctorado de Excelencia Académica, en la Facultad de Psicología de la UNAM.

BIBLIOGRAFÍA

- Ammon, M.S. y Ammon, P. (1987). Effects of content difficulty of performance on science writing tasks. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association. Washington, D.C.
- Anderson, J.R. (1980). Cognitive psychology and its implications. San Francisco: W.H. Freeman and Company
- Andrews, R. (1995). Teaching and learning argument. New York: Cassell
- Andrews, R. Clarke, S. y Costello, P. (1993). Improving the quality of argument. 5-16 : Final Report. Hull: University of Hull, School of Education, Centre for Studies in Rhetoric.
- Ardila, A. y Ostrosky-Solis, F. (1989). Brain organization of language and cognitive processes. 1st. Edition. New York: Plenum Press.
- Aristotle (1928). The "art" of rhetoric (J. H. Freese, Trans). London: Heinemann (Loeb Classical Library).
- Austin, J.L. (1962). How to do things with words. Oxford: Carendon Press.
- Bakhtin, M.M. (1981). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Barriga Villanueva, R. y Parodi, C. (1998). La lingüística en México: 1980-1996. México: El Colegio de México.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M., (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Billig, M. (1987). Arguing and thinking: a rhetoric approach to social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blair, J.A. y Johnson, R.G. (1987). Argumentation as dialectical. Argumentation, 1, 41-56.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod A. y Rosen, H. (1975). The development of writing abilities. London: Macmillan.
- Bronckart, J.P. (1992). El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. Anuario de Psicología, 54, 3-48, Universidad de Barcelona.
- Brown, A.L. (1982). Learning to learn how to read. En J. Langer y T. Smith-Burke (Eds.), Reader meets autor, bridging the gap: A psycholinguistic and social linguistic perspective. Newark, NJ: Dell.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Wienert y R. H. Kluwe (Eds.) Reader meets autor, bridging the gap: A psycholinguistic and social linguistic perspective. Newark, NJ: Dell.
- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A.y Campione J.C. (1983). Learning, remembering and understanding. En J.H. Flavell y E.M. Markman (Eds), Hand book of child psychology (4ta. Ed) Cognitive Development, 3, 515-529. New York: Wiley.
- Brown, A.L. y Campione, J. (1978). Permissible inferences for the outcome of training studies in cognitive development research. Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development, 2, 46-53.
- Brown, A.L. y Campione, J. (1981). Inducing flexible thinking: a problem of access. En M. Friedman, J.P. Das y N. O'Connor (Eds.). Intelligence and Learning (pp. 515-530). New York: Plenum Press.
- Brown, A.L. y Campione, J. (1986). Psychological theory and the study of learning disabilities. American Psychologist, 41, 1059-1068.
- Brown, A.L. y Palincsar, A.S. (1988). Guided, cooperative learning and individual knowledge Acquisition. En L. Resnick (Ed.), Cognition and instruction: Issues and agendas. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Brown, A.L., Palincsar, A.S. y Ambruster, B. (1984). Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandley, N. Stein y Trabasso (Eds.) Learning and comprehension of texts. (pp. 255-287). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, A. y Reeve, R. (1987). Bandwidths of competence: the role of supportive contexts in learning and development. En L. Liaen (Ed.), Development and learning: Conflict or congruence? (pp. 173-223) . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, J., Collins, A. Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18(1), 32-42.
- Brown R.A.J. y Renshaw, P.D. (2000). Collective argumentation: A sociocultural approach to reframing classroom teaching and learning. En H. Cowie y G. van der Aalsvoort (Eds.). Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge. Oxford: Pergamon.
- Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. London: Harvard University Press.
- Bruner, J. y Haste, H. (1987). Making sense. London: Methuen.
- Cambell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). Experimental and quasi experimental designs for research. Rand McNally: Chicago.
- Candela, A. (1990). "Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria". Investigación en la Escuela, 13, 13-23.
- Candela, A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. Infancia y Aprendizaje, 55, 13-28.
- Candela, A. (1995). "Consensus Construction as a Colective Task in Mexican Science Classes". Anthropology and Education Quarterly, 26 (4), 1-17.
- Candela, A. (1997). "Demonstrations and problem-solving exercises in school science: Their transformation within the mexican elementary school classroom", Science Education, 81, 497-513.
- Candela, A. (1999). Ciencia en el aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso. México: Paidós.
- Clarke, S. (1984). An area of neglect. English in Education, 18 (2), Summer, 67-72.
- Cole, M. (1996). Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Coll, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidos.
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). Desarrollo psicológico y educación: II Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Edwards, D. (Eds.). (1996). Teaching, learning and classroom discourse. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Dawes, L., Mercer, N. y Wegerif, R. (2000) Thinking together: A programme of activities for developing thinking skills at KS2. UK: Questions.
- Díaz Barriga, F. (1998). El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1997). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Dijk, T.A. van, y Kintsh, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Dixon, J. y Stratta, L. (1986). Argument and the teaching of English: a critical analysis. En A. Wilkinson (Ed.). The writing of writing. Milton Keynes: Open University Press.
- Dolz, J. (1993) La argumentación. Cuadernos de Pedagogía, 216. Monográfico “Leer y escribir”. Barcelona.
- Donaldson, M. (1978). Children’s minds. London: Fontana.
- Edwards, D. y Mercer N. (1988) El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
- Eemeren F.H. van y Grootendorst, R. (1984). Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions, directed towards solving conflicts of opinion. Dordrecht/Cinnaminson: Foris Publications. PDA 1.
- Eemeren F.H. van y Grootendorst, R. (1992). Argumentation, communication, and fallacies. A pragma-dialectical perspective. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren F.H. van, Grootendorst, R., Jackson S. y Jacobs, S.(2000). Argumentación. En Teun A. van Dijk (Comp.). El discurso como estructura y proceso : introducción multidisciplinaria, vol. 2. Barcelona: Gedisa.
- Eemeren, F.H. van, Grootendorst, R. y Meuffels, B. (1989). The skill of identifying argumentation. Journal of the American Forensic Association, 25, 239-245.
- Eemeren F.H van, Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans A.F. (1996). Fundamentals of Argumentation Theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Elbers, E., Maier, R., Hoekstra, T. y Hoogsteder, M. (1992). Internalization and adult child interaction. Learning and Instruction, 2, 101-118.
- Fernández, M. (2000). Tesis de Licenciatura inédita: México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Flower, L.S. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process. Theory of writing. College Composition and Communication, 31, 51-72.
- Forman, E. y Cazden, C. (1985). Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. En J. Wertsch (Ed). Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives (pp.323-347). Cambridge, MA. Cambridge University Press.
- Freedman, A. y Pringle, I. (1984). “Why students can’t write arguments”. English in Education, 18 (2) Summer, 73-84.
- Gilbert, N. y Mulkay M. (1984). Opening Pandora’s Box: A sociological analysis of scientist’s discourse. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y Morgan (Eds.). Syntax and semantics. Volume 3: Speech acts (pp. 41-58). New York; Academic Press.
- Habermas, J. (1984). The theory of Communicative Action: Vol. 1 Reason and the rationalization of society, (T. McCarthy, Trans.). London: Heinemann
- Hamblin, C.L. (1970). Fallacies. London: Methuen.
- Jadallah, E. (2000). Constructivist learning experiences for social studies and education. Social Studies, 91(5), 221-226.

- Johnson, R.H. y Blair, J.A. (1994). Logical self-defense (U.S. edition). New York: McGraw Hill.
- Kahane, H. (1971). Logic and contemporary rhetoric. The use of reasoning in everyday life. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kaufman, A.M. y Rodríguez M.E. (1993) La escuela y los textos. Buenos Aires, Santillana.
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. Teaching of Psychology, 22; 12-17.
- Kintsh, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction - integration model. Psychological Review, 95, 163-182.
- Knudson, R.E. (1992). Analysis of argumentative writing at two grade levels. Journal of Educational Reserch: Vol. 85 (No. 3).
- Kress, G. (1989) Texture and meaning. En R. Andrews (Ed.) (1989) Narrative and argument, Milton Keynes: Open University Press.
- Kuhn, D. (1991). The skills of argument. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1993). Talking science: Language, learning and values. Norwood, NJ: Ablex.
- Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch (comp.) The concept of activity in Soviet psychology. New York: M.E. Sharpe.
- Lo Cascio, V. (1991). A grammar of arguing: Strategies and structures. Florence. La Nuova Italia.
- Maybin, J. (1994). Children's voices: talk knowledge and identity. En Graddol, J. Maybin y B. Stierer (Eds), Researching language and literacy in social context (pp. 131.150). Milton Keynes: Open University Press.
- Medway, P. (1986). What gets written about. En A. Wilkinson (Ed.). The Writing of Writing. Milton Keynes: Open University Press.
- Mercer, N. (1995). The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners. Clevedon, Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. Learning and Instruction, 6 (4), 359-375.
- Mercer, N. (2000). Words and minds: How we use language to think together. London: Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R. y Dawes, L. (1999). Children's talk an the development of reasoning in the classroom. British Educational Research Journal, 25 (1), 95-112.
- Meyer, B.J.F. y Freedle, R.O. (1984). Effects of discourse type on recall. American Educational Research Journal, 21, 121-143.
- Miller, M. (1987). Argumentation and cognition. En M. Hickmann (Ed.) Social and functional approaches to language and thought. San Diego, CA: Academic Press.
- Morán, P. (1999). Hacia el perfil de una competencia textual argumentativa: Una perspectiva pragma-retórica. En G. Parodi (ed.) Discurso, cognición y educación. Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Núñez Lagos, P. (1999). "La construcción de textos argumentativos escritos en los inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos". En G. Parodi (ed.) Discurso, cognición y educación. Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- OCDE/PISA (2000). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco para la evaluación. Proyecto internacional para la producción de indicadores de rendimiento de los alumnos, Proyecto PISA. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- O'Keefe, B.J. y Benoit, P.J. (1982). Children's arguments. En J. R. Cox y Ch. A. Willard (Eds), The field of argumentation. Advances in argumentation theory and research (pp. 154-183). Carbondale, Il: Southern Illinois University Press.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo. En: Coll, C., Martín, M., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Parodi, S.G. y Núñez, P. (1999). "La búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito". En M. Martínez Solís (ed.) (1999) Comprensión y producción de textos académicos. Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.
- Peon, M. y Rojas, S. (2003). Promoción de habilidades argumentativas en niños de primaria. En R. Barriga (Ed.) Mitos y Realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. El Colegio de México. México.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). La Nouvelle Rhétorique : Traité de l'argumentation. Bruselas : University of Brussels.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. Lectura y vida, Año 22, No. 2 , 32-48
- Perkins, D.N. (1989). Reasoning as it is and could be: an empirical perspective. En D. Topping, D. Cromwell y V. Kobayashi (es) Thinking across cultures. New York: Erlbaum.
- Pithers, R.T. y Soden, R. (2000). Critical thinking in education: a review. Educational Research. Vol 42, 3, 237-249.
- Posner, M.I. y Snyder, C.R.R. (1974). Attention and cognitive control. En R.L. Solso (Ed). Information processing and cognition: The Loyola Symposium. Potomac, MD. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raven, J.C. (1977). Test de Matrices Progresivas para la medida de la capacidad intelectual de sujetos de 12 a 65 años. Escala General. Buenos Aires. Paidós.
- Renkema, J. (1999). Introducción a los estudios sobre el discurso. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Richgels, D.J, Mcgee, L.M., Lomas, R.G. y Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. Reading Research Quarterly. Spring.
- Rodríguez, M.E. (1995). Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿cómo? Lectura y Vida, Año 16, No. 3.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. y Gardner, W.P. (1984). Guidance in cognitive development: An examination of mother-child instruction. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.), Everyday cognition: its development in social context. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Rogoff, B. y Wertsch, J.V. (Eds). (1984). Children's learning in the zone of proximal development. New Directions for Child Development. No. 23, San Francisco: Jossey Bass.
- Rojas-Drummond, S. y Alatorre, J. (1994). The development of independent problem solving in preschool children. En N. Mercer y C. Coll (Eds), Explorations in socio-cultural Studies Teaching, learning and Interaction, Vol. 3. (pp.161-175). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Rojas-Drummond, S., Fernández, M. y Vélez, M. (2000). Habla exploratoria, razonamiento conjunto y solución de problemas en niños de primaria. En La Psicología Social en México, Vol. VIII, (pp. 403-410). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.

- Rojas-Drummond, S., Hernández, G., Vélez, M. y Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the acquisition of declarative knowledge by primary school children. Learning and Instruction, 3, 1.
- Rojas-Drummond, S., Pérez, V., Vélez, M., Gómez, L. y Mendoza, A. (En prensa) Talking for reasoning among Mexican primary school children. Learning and Instruction, Elsevier Science Ltd.
- Rommetveit, R. (1979). Deep structure of sentence versus message structure: Some critical remarks on current paradigms, and suggestions for an alternative approach. En R. Rommetveit y R. Blakar (Comp), Studies of language, thought and verbal communication. London: Academic Press.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. En J.V. Wersch (Ed.), Culture, communication and cognition: Vygostskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubio, M. y Arias, V. (2002). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. Lectura y Vida. Lectura y Vida, Año 23, No. 4, 31-43. Año 23, 4, 31-43.
- Sánchez, I. y Alvarez, N. (1999). "El discurso argumentativo de los escolares venezolanos: ¿evolución o estancamiento? Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de análisis del Discurso. Santiago, Chile.
- Scriven, M. (1976). Reasoning. New York: McGraw Hill
- Searle, J. (1990). Actos de habla. España: Cátedra.
- SEP (1993). Plan y programas de estudio 1993. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP (2000) Programas de estudio de español: Educación primaria. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). La Adquisición del Lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. Lectura y vida. Año 22, No. 4, 26-37. Año 22, 4, 26-37.
- Shiffrin, R.M. y Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: 2. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. Psychological Review, 84, 127-190.
- Smolka, A.L.B., de Goes M.C. y A. Pino (1995) The constitution of the subject: a persistent question. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Alvarez (Eds.) Sociocultural studies of mind. Cambridge: Cambridge university press.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). Relevance, communication and cognition. Oxford: Basil Blackwell.
- Taniguchi, H. (2003, Julio 1ro.), Ocupa México lugar 35 en evaluación educativa. Reforma, p. 10.
- Tchundi, S. y Tchundi, S (1983). Teaching writing in the content areas: Elementary school. National Education Association.
- Toulmin, S.E. (1958) The Uses of Argument. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygostsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica-Grijalbo. México.

- Vygotsky, L.S. (1991). The genesis of higher mental functions. En P. Light, S. Sheldon y M. Woodhead. Learning to think (pp. 34-63). London: Routledge.
- Walton, D.N. (1989). Informal logic. A handbook for critical argumentation. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wegerif, R. (1996). Using computers to help coach exploratory talk across the curriculum. Computers and Education, 26 (1-3), 51-60.
- Wegerif, R. y Mercer, N. (1996). Computers and reasoning through talk in the classroom. Language and Education, 10 (1), 47-64.
- Wegerif, R. y Mercer, N. (2000). Language for thinking: a study of children solving reasoning test problems together. En H. Cowie, y G. Aalsvoort (Eds.), Social Interaction and learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge (pp. 179-192). UK: Earli and Pergamon.
- Wegerif, R. , Mercer N. y Dawes, L (1999). From social interaction to individual reasoning: an investigation of a possible sociocultural model of cognitive development. Learning and Instruction, 9, 493-516.
- Wegerif, R. y Scrimshaw, P. (1997). Introduction: Computers, talk and learning. En R. Wegerif, y P. Scrimshaw (Eds.), Computers and talk in the primary classroom (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wertsch, J.V. (1988) . Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Wertsch, J.V. (1991). Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. España: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J.V., del Río, P. y Alvarez, A. (1995) Sociocultural studies of mind. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkinson, A. (1990). Argument as a primary act of mind. Educational Review, 38 (2), 127-38.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem-solving. Journal of Child Psychology and Child Psychiatry, 17, 89-100.
- Wood, D. y Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning, Oxford Review of Education, 22, 5-16.

ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE “*DILEMA MORAL*”

- *Análisis de reactivos*
- *Criterios de calificación para los argumentos escritos*

NOMBRE _____ GRUPO _____
ESCUELA _____ FECHA _____

LEE CON CUIDAD EL TEXTO DESPUÉS RESUELVE LAS PREGUNTAS QUE VIENEN A CONTINUACIÓN

LA DECISIÓN DE LORENZO

Afuera llovía y la tarde transcurría lenta y aburrida. Lorenzo apoltronado en un viejo sillón escuchaba el radio que le acababa de regalar su padre. ¡Era todo un aparato! Pequeño pero tenía de todo: radio, tocacintas y grabadora. ¿Cómo algo tan pequeño hacía tantas cosas a la vez? **Esto era un misterio digno de resolverse.**

Lorenzo abrió con todo cuidado el aparato y reconoció las pilas, el amplificador y los transistores. Se quedó **intrigado** por otros diminutos artefactos atornillados en la base. Tomó un destornillador, y con cuidado comenzó a desarmarlos. Sacó cada pieza y analizó cada una de ellas con cuidado. Aunque no pudo imaginar para que servían, tuvo la satisfacción de verlas por todos lados.

Decidió armar nuevamente el aparato, y al terminar de colocar todo en su lugar observó que quedaba un espacio vacío. Le dio un vuelco el corazón ¡algo faltaba! Buscó afanosamente alrededor, pero no encontró nada que pudiera ir dentro del radio. Desalentado, lo cerró. Tímidamente lo prendió y.... nada. La radio no funcionaba, el tocacintas estaba intacto, sonaba a la perfección, pero la radio simplemente no se escuchaba.

Lorenzo no quería quedarse sin radio. Además, su padre se pondría furioso al conocer **el hecho**. Se sentó y pensó. Tuvo entonces una idea. Puso manos a la obra, escribió un anuncio y lo pegó en el pizarrón de la entrada de su escuela.



¡GRAN OPORTUNIDAD!



**Escuche y grabe a su artista favoritos.
Radio-grabadora casi nueva a
un magnífico precio,**

Favor de comunicarse al 55-20-36-84
Preguntar por Lorenzo Ruiz

CUANDO APAREZCAN RAYAS DESPUÉS DE LAS PREGUNTAS ESCRIBE TU RESPUESTA, CUANDO APAREZCAN OPCIONES MARCA EL CUADRITO QUE SEÑALE LA RESPUESTA CORRECTA.

1. ¿Cuál era el **misterio digno de resolverse**?

2. ¿Qué **hecho podría poner furioso al papá**?

3. ¿Para qué hizo Lorenzo el anuncio?

4. En este texto ¿Qué significa **intrigado**?

- Ver con detalle.
- Estar observando.
- Tener curiosidad.
- Estar sorprendido.

5. ¿Cuál de los siguientes enunciados podría ir en el **anuncio**?

- Había perdido la oportunidad de su vida.
- Una ocasión así no la volverá a encontrar.
- Se sintió afligido al no encontrar la pieza.
- Observó que quedaba un espacio vacío.

6. ¿Resolvió Lorenzo el **misterio** del radio?

- No, nunca descubrió como funcionaba la radio.
- Sí, se pudo dar cuenta para que servían las piezas.
- No, no pudo desarmar los diminutos artefactos.
- Sí, descubrió como hacer funcionar cada artefacto.

7. En el anuncio ¿dice Lorenzo cosas que no son ciertas?

- Lo que dice es falso, porque no sabe escribir.
- Dice algunas mentiras, porque inventa cosas.
- No se puede saber si son cosas ciertas o falsas.
- Todo lo que dice es cierto, pero está incompleto.

8. ¿Qué información importante sobre el radio no se dice en el anuncio?
Escribe tu respuesta.

9. ¿Por qué Lorenzo omitió esta información en el anuncio? Justifica tu respuesta.

10. ¿Consideras que el no decir información importante es una clase de mentira? Justifica tu respuesta.

11. ¿Qué te parece la solución que Lorenzo intenta darle a su problema? Justifica tu respuesta

12. ¿Crees que Lorenzo tenga éxito en lo que se propone? Justifica tu respuesta.

13. Si Lorenzo fuera tu amigo ¿qué le aconsejarías para que resolviera su problema? Escribe lo que le aconsejarías, escríbelo tal y como se lo dirías.

ANÁLISIS DE LOS REACTIVOS DE LA PRUEBA “DILEMA MORAL”

Primera sección: comprensión de lectura

Objetivo: que los alumnos se adentren en el contenido de la lectura para después argumentar

REACTIVO	ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN EVALUADA
1. ¿Cuál era el misterio digno de resolverse ?	Correferencia Se relaciona “misterio digno de resolverse” con “como algo tan pequeño hacía tantas cosas a la vez”.
2. ¿Qué hecho podría poner furioso al papá?	Correferencia/ construcción de una macroproposición Se relaciona “hecho” con la implicación “Lorenzo descompuso el radio”.
3. ¿Para que hizo Lorenzo el anuncio?	Construcción de una macroproposición Inferencia de la intención del personaje principal a partir de sus acciones.
4. ¿Qué significa intrigado ?	Referencia Detección del significado de una palabra.
5. ¿Cuál de los siguientes enunciados podría ir en el anuncio?	Detectar las propiedades lingüísticas. Determinar que una expresión tiene un estilo lingüístico y un contenido relevante, que funciona como una categoría típica, dentro de los anuncios (expresión persuasiva).
6. ¿Resolvió Lorenzo el misterio del radio?	Construcción de una macroproposición Relacionar la correferencia inferida en la pregunta 1, del 1er. párrafo: “como algo tan pequeño hacía tantas cosas a las vez” que constituía el misterio, con la proposición explícita del 2do. Párrafo “...no pudo imaginar para qué servían” , para deducir que implica que no lo resolvió.
7. En el anuncio ¿dice Lorenzo cosas que no son ciertas?	Evaluación Comparación de proposiciones explícitas provenientes de dos textos con registros lingüísticos diferentes para deducir que no hay mentiras.
8. ¿Qué información importante sobre el radio no se dice en el anuncio?	Integración- comparación Al integrar ambos textos en un todo coherente, se construye la macroproposición: “el radio no sirve” del primer texto, la cual no aparece en el anuncio, a pesar de que es una información muy importante.
9. ¿Por qué Lorenzo omitió esta información en el anuncio? Justifica tu respuesta.	Construcción Derivación de una conclusión en la ausencia de información. La información faltante se infiere del “esquema de anuncios de venta” en donde se sabe que: El objetivo de los vendedores es vender. Para vender es necesario hacer atractivo el producto. Se vale resaltar las cualidades positivas del producto y omitir o desvanecer las negativas.

*ANÁLISIS DE LOS REACTIVOS DE LA PRUEBA “DILEMA MORAL”
Segunda sección: argumentación*

Objetivo: que los alumnos escriban cuatro argumentos con base en lo que leyeron

<i>REACTIVO</i>	<i>ARGUMENTACIÓN</i>
10. ¿Consideras que el no decir información importantes es una clase de mentira? Justifica tu respuesta.	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitud explícita de una opinión y una justificación.
11. Qué te parece la solución que Lorenzo intenta darle a su problema? Justifica tu respuesta.	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitud explícita de una opinión y una justificación.
12. ¿Crees que Lorenzo tenga éxito en lo que se propone? Justifica tu respuesta.	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitud explícita de una opinión y una justificación.
13. Si Lorenzo fuera tu amigo ¿qué le aconsejarías para que resolviera su problema? Escribe lo que le aconsejarías. Escríbelo tal y como se lo dirías.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación para argumentar y para persuadir.

Criterios de calificación para los argumentos escritos y orales en la prueba verbal

Claridad y precisión de los argumentos:

Presencia de la combinación “opinión + justificación”

- Explícitos ambos elementos y claramente entendibles. 2.0
- Falta un elemento de información necesario para entender la opinión o la justificación. 1.5
- Aparece sólo la opinión o la justificación acompañada de alguna información entendible. 1.0
- Aparece sólo la justificación escrita de manera poco entendible. .5
- Aparece una respuesta “Sí” o “No” sin ninguna información. 0

Marcación lingüística:

- Nexo que marque la relación entre opinión y justificación, o entre diferentes justificaciones. 1.0
- Nexo que marque la relación entre alguna de estas dos categorías y otra (respaldo, alternativa, refutación o conclusión). 1.0

Justificación:

- Pertinentes: valora la existencia de una relación lógica adecuada entre la situación, la opinión y la justificación. Por cada justificación. 1.0
- Suficientes: valora si las justificaciones proveen de pruebas suficientemente sólidas para apoyar la opinión. 1.0
- Aceptables: valora si las justificaciones son verdaderos y/o fiables o solamente probables.

Verdaderos y/o fiables 1.0

Probables .5

ASPECTO A EVALUAR		Res. 10	Res. 11	Res. 12	Res.13	Total
Claridad y precisión opinión+justificación (Hasta 2 puntos)						
Marcación lingüística (Hasta 2 puntos)						
Sustentos	<i>Pertinentes</i> (1xc/u)					
	<i>Suficientes</i> (1)					
	<i>Aceptables:</i> Verd o fiab (1)					
	Probables (.5)					
TOTAL						

ANEXO 2

INSTRUMENTO DE “TOMA DE DECISIONES”

EQUIPO _____ **FECHA** _____

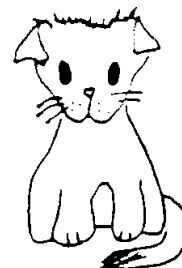
Imaginen que son dueños de un criadero de perros. Su negocio ha crecido porque saben dar a cada familia el perro exacto que necesitan.

Ahora tienen 6 perros en existencia y cinco familias que desean uno. El objetivo es que ustedes lean y analicen las características, tanto de las familias como de los perros, se pongan de acuerdo entre los tres, y después entreguen a cada familia el perro que les convenga.

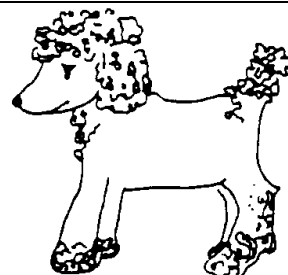
FAMILIAS QUE DESEAN ADOPTAR UN PERRO.	PERRO ASIGNADO
<p>LOS HERNÁNDEZ Juan y Martina Hernández. Tienen una casa con un jardín amplio. Los dos son gente muy ocupada, trabajan todo el día fuera de casa. Les encanta el ejercicio, por eso se levantan a las 5:00 de la mañana y salen a correr a un bosque que está cerca de su casa. Hace unos días los asaltaron mientras corrían, ahora quieren a un perro que los acompañe.</p>	
<p>SRA. SARA PÉREZ La Sra. Pérez es una señora ya grande y tiene algunos problemas de salud, por lo que tiene que guardar reposo frecuentemente. Vive sola, pero su hijo la visita seguido y trae a sus dos nietecitos. Sara vive de su pensión y vive en un departamento chiquito, que tiene una pequeña terraza.</p>	
<p>FAMILIA GARCÍA Enrique y Ángela García tienen una hija, Clara de 6 años. Clara tiene dos gatos, ahora desea un perro. A la mamá no le gustan mucho los perros, así que a Clara le está costando mucho trabajo convencerla para que le consigan uno. Ellos tienen una casa en el campo la cual tiene muchísimo terreno, llegan ahí en una gran camioneta último modelo.</p>	
<p>LOS MARTÍNEZ Paula Martínez tiene dos hijos, Saúl de 15 y Marcos de 7 años. Ellos viven en una casa cercana a un parque. A los niños les encantaría tener un perro para entrenarlo y llevarlo a pasear. A Paula le gustaría un perro que vigilara la casa y la hiciera sentir más segura cuando Saúl y Marcos salen y ella se queda sola.</p>	
<p>SRITA. GONZÁLEZ La señorita Pamela González tiene un departamento muy lindo, lo tiene siempre muy arreglado y limpio. Tiene muchas figuritas de porcelana y objetos de cristal que cuida con esmero. Ella es fotógrafa y trabaja en casa. Algunas veces su sobrino Roberto de 7 años se queda con ella. Pamela no tiene jardín.</p>	

PERROS EN EXISTENCIA

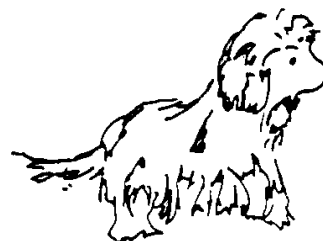
LISTÍN es un cachorro de 3 meses, a pesar que es de raza desconocida está muy bonito y se ve que va a ser grande y fuerte. No está entrenado, por lo que todavía no controla esfínteres y no obedece las instrucciones que se le dan. Sin embargo, LISTÍN es muy inteligente y aprende rápido, siempre está atento a todo lo que pasa a su alrededor.



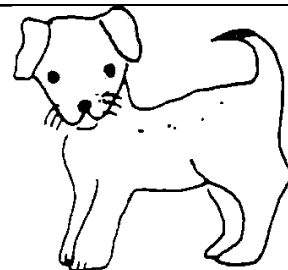
BONI es una French Poodle de cuatro años. Es muy alegre y activa, le gusta brincar todo el tiempo y morder cojines . Se pone muy nerviosa con gente extraña, cuando alguien nuevo llega a casa le da por hacerse pipí. Le encanta la carne fresca y detesta la comida de perro, por esta razón resulta bastante caro mantenerla.



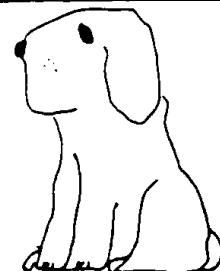
PULGÓN es un perro de raza desconocida, tiene pelo largo y sedoso por lo que hay que llevarlo a la estética para que se lo corten, además de cepillarlo frecuentemente para que no se le enrede. Es muy pasivo y flojo. Cuesta mucho trabajo atenderlo, pero vale la pena, porque es muy obediente, cariñoso y leal.



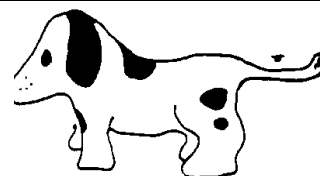
TROTÓN es de raza desconocida, tiene cerca de 3 años. Este perro ladra muy fuerte, le encanta la caza y perseguir objetos en movimiento. Es muy inquieto, todo el tiempo está de un lado a otro. Puede llegar a ser peligroso para los niños, le disgusta estar encerrado, puede vivir afuera de la casa.



SANSÓN es un Bloodhound. Tiene 4 años, debido a que es un perro muy grande necesita mucho espacio . Sansón es un perro hermoso, muy manso y algo torpe. Se hace querer fácilmente. Este perro come una barbaridad, aparte de sus croquetas ingiere diariamente unos buenos trozos de carne. Le encanta pasear en coche.



CAPITÁN es una Beagle, tiene 10 años. Es apacible y camina lento. Se deja acariciar por los niños. Está entrenada para traer el periódico, las pantuflas y dormir afuera por las noches. Come leche con pan y sobras de comida. Necesita mucho amor .



ANEXO 3

BOLETÍN ESCOLAR: UN EJEMPLAR

NOTICUICUILCO

México D.F. a 1° de julio de 2002
No. 1

Año 1

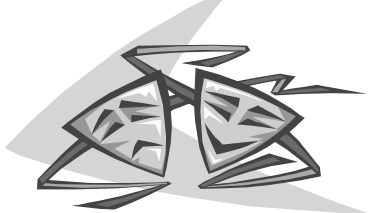


NOTICIAS ESCOLARES



CONCURSO DE OBRAS DE TEATRO EN EL 5TO. B

(Por Abraham Gutiérrez, Pablo Sánchez, Berenice López, Areisha Irazu, Arturo Chayan, Yanet Hernández)



Tlalpan D-F-. a 15 de febrero de 2002.- En el salón 5to. B se hizo un concurso de obras de teatro. En primer lugar quedó la obra “La Prima Insoportable” en donde participaron Karla, Memo, Michelle, Cecilia y Berenice. El 2do. lugar lo ganó la obra “La Escuela de los Diablos”. En ella participaron Gaby, Carlos, David, Adrián, y Diana. El equipo ganador ensayó mucho para que saliera todo bien. Aunque al principio estaban nerviosos, lograron tranquilizarse y actuaron como debía ser. La escenografía les quedó perfecta. Posteriormente “La prima insoportable” se presentó a toda la escuela. La obra resultó ser un éxito completo, toda la escuela aplaudió. El Director felicitó a los participantes por su magnífica actuación. El resto de los compañeros de 5to. B se unió a esta felicitación.

5to.B VISITA EL PLANETA AZUL

(Por Ana Cecilia Escutia y Carlos Cervantes)



Cuicuilco, D.F., a 15 de octubre de 2001.- El día de ayer los alumnos del 5to. B fueron al parque educativo llamado el Planeta Azul. Este parque está ubicado en la 3ra. Sección de Chapultepec.

Cuando llegaron recorrieron el modelo del cuerpo de una mujer embarazada y el modelo del cuerpo de una perra. Los alumnos aprendieron como nace un bebé. Además fueron a la sección de los dinosaurios.

Los alumnos estuvieron de acuerdo que este parque es un lugar muy interesante para aprender y divertirse. Además cuenta con tiendas de regalos, cafeterías y baños para los niños.



NOTICIAS ESCOLARES



VUELA ESCOBA AFUERA DE LA ESCUELA CUICUILCO

(Por Josefath Hernández, Fernando Arroyo y Grecia Suárez)



Cuicuilco, D.F., 8 de abril de 2002.- El día de ayer la Sra. Valdivia iba entrando a la Escuela Cuicuilco, cuando una escoba le cayó encima. Se fue a quejar con el Director.

Se investigó y se encontró que el alumno Michelle del 5to.B había sido el causante. Al compañero le dieron un fuerte castigo. El resto de los compañeros reflexionamos sobre lo peligroso que puede resultar el tirar objetos desde los pisos superiores.

SUICIDIO DE MOCHILA

(Por Josefath Hernández, Fernando Arroyo y Grecia Suárez)



Tlalpan, D.F., a 21 de enero de 2002.- El día de ayer un compañero llamado Fernando, a la hora de la salida, aventó su mochila desde el 3er. piso de la Escuela y por poco le da a una compañera de su salón.

Afortunadamente no pasó a mayores, sin embargo la mochila quedó bastante lastimada. Sugerimos a todos los compañeros que eviten hacer actos como éstos, pues otro día las cosas podrían tener consecuencias lamentables.



CULTURA



GANA 5to. B CONCURSO DE PIÑATAS

(Adrián González, Diana Cervantes y Carlos
Damián Velazquez)

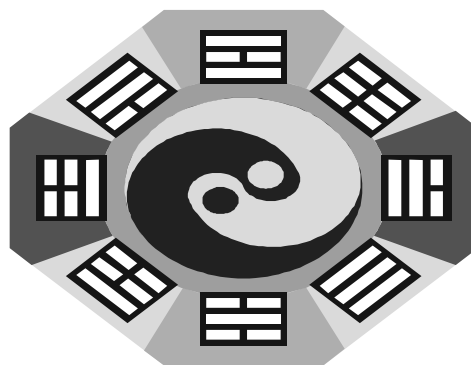


Cuicuilco, D.F., diciembre de 2001.- La escuela Cuicuilco organizó un concurso de piñatas en este mes de diciembre y lo ganó uno de los equipos de 5to.B.

El maestro Norberto organizó a su grupo en equipos y los guió para hacer una piñata, y Diana, Karla, David, Felipe Cecilia y Berenice hicieron la más vistosa de la escuela.

EL 5° B ADORNA SU SALÓN CON REHILETES

(Por Andrés Hernández, Gabriel J. Miranda y
Gabriela Cervantes S.)



Tlalpan D.F., a 21 de abril de 2002.- El día 15 de abril del 2002 el maestro Norberto enseñó a sus alumnos a hacer rehiletes. Les dio hojas de colores, y los guió, paso por paso a hacer esos adornos.

Posteriormente los alumnos pegaron los rehiletes en la pared y le dieron un aspecto más alegre. Todos quedaron muy contentos.



NOTAS DEPORTIVAS



GRAN EMPATE ENTRE LOS DIABLOS Y LOS TIBUONES DEL 5to. B

(Por Nidya Madison, David Jaime y Juan Carlos Gámez)



Tlalpan, D.F., a 6 de febrero de 2002.- En las canchas de la Escuela Cuicuilco se jugó la gran final del 5to.B, se enfrentaron los Diablos del 5to. B contra los Tiburones de 5to. B. Desde el inicio ambos equipos tuvieron muchas llegadas, pero en el minuto 12, Gámez de los Tiburones metió el 1-0.

Sin embargo había más que ver, en el minuto 30, Carlos Daniel, mandó el balón al centro y metió gol, poniendo el marcador final 1-1.

LESIÓN EN BÁSQUETBOL (Por Nidya Madison, David Jaime y Juan Carlos Gámez)



Cuicuilco, D.F. marzo de 2002.- El equipo femenino de básquetbol del 5to.B se preparaba para enfrentar al peligroso equipo de 5to. A, cuando una compañera se fracturó el pie. El entrenador está muy preocupado por esta lesión. Ahora se busca suplente.



ARTÍCULOS DE OPINIÓN



**ESCUELA CUICUILCO:
NUESTRA CASA QUE ENSEÑA**
(Artículo escrito en colaboración por todos los
alumnos de 5to. B)



Tenemos la suerte de estar en una buena escuela. Es un lugar donde podemos aprender y convivir a la vez. Los alumnos de 5to. B consideramos que tenemos maestros muy profesionales, porque se siguen capacitando para enseñar bien. Sus enseñanzas dan fruto, porque nosotros podemos mostrar que aprendemos algo cada día y que estamos motivados para ser alguien y algo importante en nuestra vida, gracias a la guía que nos dan los maestros

En nuestro colegio no se enseña por castigo, más bien por medio del razonamiento. Los maestros explican más que regañar. Además, les gusta convivir con los alumnos. Cuando venimos tristes, nunca falta un buen consejo, y si hacemos algo mal, nos explican las consecuencias que pueden tener nuestras acciones.

La Escuela Cuicuilco es un lugar en que aparte de aprender, se presta para la amistad, porque las clases se organizan de tal modo que queda tiempo para divertirse y convivir, especialmente en recreo.

Los festivales de nuestra escuela son únicos, porque están bien preparados: hay bailes y rifas, cantos y poemas. Los festivales nos dan la oportunidad de actuar, cantar o bailar y son la alegría de los padres de familia.

Las celebraciones, como la que los maestros hicieron para el día del niño, son super-divertidas. Se ve que nos tienen presentes, porque nos dan exactamente lo que nos gusta.

Por todo esto, los alumnos de 5to. B pensamos que en la Escuela Cuicuilco se está tan bien como en casa, es nuestra casa que enseña

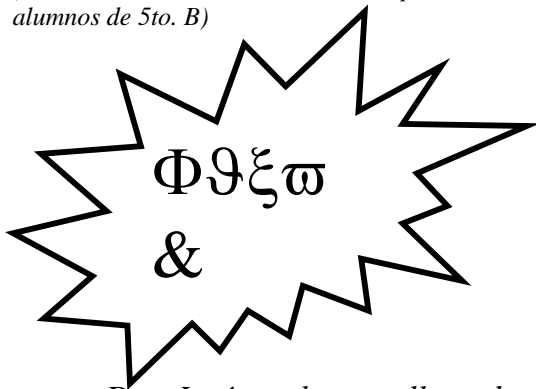


ARTÍCULOS DE OPINIÓN



GRAFFITI: AGRESIÓN A LOS DERECHOS CIUDADANOS

(Artículo escrito en colaboración por todos los alumnos de 5to. B)



Don José estaba orgulloso de su puesto de periódicos, pero un día se llevó una sorpresa, al llegar a su puesto lo encontró todo pintarrajeado. Dominando su enojo y su molestia fue a comprar pintura. Cuando regresó lijó el puesto y lo pintó. Al terminar la jornada, se fue cansado, a su casa pero orgulloso.

Al día siguiente, desde lejos, vio su puesto grafitado. “¡Otra vez!” - pensó. Desesperado, se quedó sin saber qué hacer...

Y tú... ¡Sabrías qué hacer?

¿Tienen derecho las personas de dañar propiedades ajenas?

Los grafiteros afean las casas y la ciudad, además no se dan cuenta de las consecuencias de sus acciones; no tienen conciencia del daño que causan; no toman en cuenta las reacciones que provocan.

Nosotros sugerimos que si alguien quiere grafitar se vayan a lugares donde la delegación permite pintar, o pidan permiso a los dueños de las casas, y solo si ellos aceptan, hagan entonces sus rayones.

Concluimos que grafitar provoca un gran daño, no sólo económico, sino también ecológico ya que contamina lo que vemos.

Recuerden ¡No hagamos a otros lo que no nos gusta que nos hagan a nosotros!



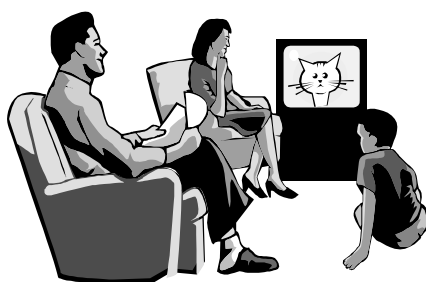


ARTÍCULOS DE OPINIÓN



LA HONRADEZ EMPIEZA EN CASA

(Por Gabriel J. Miranda, Gabriela Cervantes, Andrés Hernández, Adrián González, Diana Cervantes y Carlos Damián Velásquez)



En una discusión que llevamos en clases, nos dimos cuenta que algunos niños, de vez en cuando, aumentan el precio de las tortillas o de otro artículo que sus papás los hayan mandado a comprar, para quedarse con la diferencia.

Otro niño comentó, que un amigo le pidió a su mamá dinero, y como no se le dio lo tomó de su bolsa.

Nosotros nos preguntamos ¿Dónde están los valores de estos niños? Si son capaces de robar a sus propios padres ¿tendrán respeto de las pertenencias de otras personas no tan queridas ni tan cercanas?

Nuestros padres trabajan mucho y confían en nosotros, ¿se imaginan qué pueden sentir cuando nosotros pagamos tan mal sus esfuerzos? Nosotros pensamos, que si los niños necesitan dinero, se lo ganen haciendo un trabajo.

¡NO FRENTE A MI AMIGA!

(Por Areisha Hernández y Yaneth Hernández)



Estaba con mi amiga favorita, todo iba muy bien hasta el momento en que mi mamá me regañó por no haber tendido mi cama. Ella tenía razón, esa mañana me levanté y pensé: “Al ratito la tiendo”. Pero el ratito pasó y yo me ocupé en todas esas cosas que los niños se ocupan y le hacen olvidar los quehaceres de la casa.

El regaño era merecido, pero inoportuno. Y más lo fue porque estaba presente, además de mi amiga, mi hermano que no paraba de burlarse. Yo sólo pensaba: “¡Trágame tierra!”.

Nosotros consideramos que los padres tienen razón cuando te regañan por algo que hiciste, o por dejar de hacer algo que debías, pero ayudaría mucho que buscaran un mejor momento y no enfrente de otras personas, uno se siente muy mal, avergonzado y puesto en ridículo.

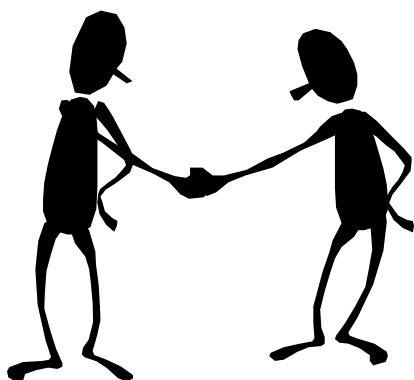


ARTÍCULOS DE OPINIÓN



SECRETOS, PACTO ENTRE AMIGOS

(Por Chayan Alegría)



Él era su mejor amigo, por eso le reveló el secreto que lo traía inquieto desde hacía varios días y guardaba nada más para él. Más tarde se enteró que su secreto ya no lo era, porque el “amigo” lo había contado y otros ya lo sabían.

El sintió que sus sentimientos habían sido apaleados; que lo que había guardado con tanto empeño y era sólo suyo, estaba en boca de otros sin el menor respeto. No sabía que le dolía más, que su amigo lo hubiera traicionado, o que su secreto hubiera sido revelado.

Yo opino que los verdaderos amigos guardan secretos como si fueran suyos, los secretos no se cuentan, son tesoros. Si quieres conservar a un amigo nunca cuentes lo que se te pidió que no dijeras, de lo contrario te va a pasar lo que al “ex-amigo”. Él nunca lo perdonó.

UN REGAÑO SIN JUSTICIA

(Por Berenice López, Abraham Gutiérrez,
Pablo Sánchez)



La mamá de nuestra compañera estaba muy ocupada lavando los trastes, por lo que pidió a su hija que le trajera la jarra. En el momento que la traía, su primo la empujó, y ella se tropezó, soltó la jarra y ésta se rompió. Su mamá, sin analizar la situación, le dio una regañada tremenda.

Esta escena es muy parecida a muchas otras, en las cuales un hijo sale regañado sin tener la culpa, y los grandes no se toman un tiempcito para ver qué pasó, y para decidir quién fue el verdadero responsable de la situación.

¿Es justo que regañen a alguien que no tuvo la culpa?

Hagan un esfuerzo y méntanse en los zapatos del regañado. Podrán entonces descubrir los sentimientos nada bonitos del niño que sufrió la injusticia. Estos sentimientos feos no enseñan nada bueno.

Sugerimos a los papás que primero se aseguren quién cometió una falta, y por qué la cometió, y sólo después, llamen la atención. De lo contrario, es difícil que nosotros, los niños, aprendamos qué es la justicia.



RESEÑAS



EL ENFERMO DEL CHACHO

(Por Ana Cecilia Escutia, Carlos Cervantes y
Fernando González)



El enfermo del Chacho es un cuento que te provocará tristeza alegría y amor.

El cuento narra la historia de Cecilio, un niño de 13 años que se entera que su papá había enfermado y estaba en el hospital en una ciudad cercana. Debido a que su mamá no podía dejar a sus hijos pequeños solos, Cecilio va al hospital a buscar a su papá. Al llegar ahí una enfermera lo lleva a un cuarto donde estaba un enfermo con la cara vendada muy grave. Cecilio atendió y cuidó al enfermo creyendo que era su papá. Al tercer día oyó la voz de su padre que se despedía de la enfermera, corrió hacia él. El papá muy contento dispuso que se fueran a su casa, pero Cecilio decidió quedarse y seguir cuidando al enfermo. Al día siguiente éste murió con una sonrisa de agradecimiento.

Les recomendamos este cuento de Edmundo de Amicis porque despertará en ustedes el interés por ayudar a los enfermos y les causará amor, alegría y tristeza.

EL REY LEON

(Por Arturo Chayan)



El Rey León es una película de caricaturas que expresa muy bien la codicia de un tío, y la ternura y valentía de un hijo para recuperar lo que es suyo.

La película trata de que el Rey León muere y le echan la culpa a su hijo, por lo que éste se tuvo que ir muy lejos. Allá hizo algunos buenos amigos. Mientras tanto su tío se adueñó del reino. El hijo crece en tamaño y fuerza y regresa a las tierras de su papá y peleó por ellas. Venció al tío y se adueñó del lugar.

Les recomiendo esta película porque es muy interesante y está muy bonita. Te provoca muchas emociones.

México D.F. a 1° de julio de 2002
Año 1 No. 1

CARTA AL DIRECTOR

México, D.F., a 20 de mayo de 2002

Prof. Adrián Henestrosa de la Cruz
P r e s e n t e

Estimado Sr. Director:

La Escuela Cuicuilco es muy bonita, pero los alumnos la tenemos muy sucia: los baños están pintarrajeados, la pintura está descascarada, hay basura tirada y los excusados están muy descuidados.

Nosotros sugerimos que cooperemos para resanar las paredes y pintar los baños. También sugerimos hacer una campaña para lavar los baños y orientar a los alumnos para que los mantengan limpios.

A t e n t a m e n t e,

Josefath G. Hernández Valadez
Grecia Jimena Suárez Rodríguez
Fernando Arroyo Hernández

Este trabajo fue realizado por los alumnos de 5to. B:

- Ana Cecilia Escutia Gloria, Carlos Cervantes Servín y Fernando Arturo González.
- Adrián González Hernández, Diana Cervantes Servín y Carlos Damián Velásquez R.
- Nidya Madison Rivera Hernández, David Jaime Rangel y Juan Carlos Games Hernández.
- Arturo Chayan Alegría, Areisha Irazu Hernández Salidívar y Yaneth Hernández Barrios.
- Fernando Arroyo Hernández, Josefath G. Hernández Valadez y Grecia Jimena Suárez R.

Bajo la dirección del programa CACSC-UNAM

Responsables del Laberinto comunicativo-argumentativo: Margarita Peon y Silvia Rojas Ávila