

Las habilidades de argumentación escrita en estudiantes peruanos de educación secundaria

Luz Marina Huanca Sivana

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0009-0005-2886-3443>
luzhuancasivana@gmail.com

Recibido: 31/08/2023
Aprobado: 26/08/2024

Resumen

La capacidad de argumentar sobre temas controversiales es crucial para construir una sociedad democrática. Cada persona tiene puntos de vista propios y, para llegar a acuerdos, es importante que desarrolle habilidades como asumir una postura propia, justificar sus puntos de vista, contraargumentar y negociar con el fin de alcanzar una convivencia social. Además, la argumentación desarrolla el pensamiento crítico, ya que promueve procesos metacognitivos que contribuyen a la construcción de nuevos conocimientos.

A pesar de su relevancia educativa, poco se sabe sobre el desempeño de los estudiantes peruanos en términos de sus capacidades. Por lo tanto, resulta pertinente analizar el desarrollo de las habilidades de argumentación escrita en estos estudiantes considerando las variables socioeducativas que puedan predecir su desempeño. Para ello, se analizaron 444 textos argumentativos elaborados por estudiantes de segundo año de educación secundaria que participaron en la Evaluación Muestral 2018 implementada por el Ministerio de Educación.

Los resultados han mostrado que, en el proceso de justificación de argumentos, la mayoría de los estudiantes adoptó una posición clara y coherente sobre un tema en controversia (88 %), y la justificaron con al menos dos razones principales (69,5 %) estableciendo una conexión lógica entre razones y postura (68 %). Sin embargo, 52 % de los estudiantes presentó dificultades para producir justificaciones que sustentaran la razón principal, pues no lograron desarrollarla mediante razones subordinadas. Otro resultado del estudio revela la dificultad de los estudiantes para establecer una estructura argumentativa dialógica que anticipe contraargumentos o que incluya posiciones contrarias, pues solo el 16 % desarrolló esta tarea. Además, se concluye que la variable socioeconómica predice el rendimiento en escritura argumentativa.

Palabras clave: *argumentación, argumentación escrita, escritura, educación secundaria*

Abstract

The capacity to argue about controversial issues is crucial to build a democratic society. Each person has different points of view and, in order to reach consensus, it is important to develop skills such as assuming a stance, justifying a point of view, counterarguing, negotiation, in order to attain social coexistence. Furthermore, argumentation develops critical thinking, since it promotes metacognitive processes that contribute to the construction of new knowledge.

Despite its educational relevance, little is known about the performance of Peruvian students in terms of their capabilities. Therefore, it is pertinent to analyze the development of argumentative writing skills in these students, considering the socio-educational variables. To do this, it was analyzed 444 argumentative texts produced by 2nd-year of the middle-school students, who participated in the large-scale assessment implemented in 2018 by the Ministry of Education from Peru.

The results have shown that, in the process of justifying arguments, the majority of students adopted a clear and coherent position about a controversial issue (88 %) and justified it with at least two reasons main (69,5 %) establishing a logical connection between reasons and position (68 %). However, 52 % of the students presented difficulties to produce justifications that supported the main reason, since they were unable to develop it through subordinate reasons. Another result of the evaluation reveals a difficulty in the students to establish a dialogic argumentative structure that anticipated counterarguments or include contrary positions, as only 16 % developed this task. It has also been concluded that the socioeconomic variable predicts argumentative writing performance.

Keywords: *argumentation, writing, written argumentation, middle school*

Introducción

La capacidad de argumentar sobre temas controversiales es crucial para construir una sociedad democrática. Al argumentar, las personas despliegan una cadena de razonamientos como respuesta a un tema en controversia y, para llegar a acuerdos, es importante que desarrollen habilidades como asumir una postura propia, justificar diferentes puntos de vista, contraargumentar y negociar con el fin de alcanzar una convivencia social (Larraín et al., 2013b). Por otro lado, a nivel individual, la argumentación cumple un papel mediador en el desarrollo del pensamiento crítico, pues permite que el sujeto sea más consciente de su propio discurso, lo que genera una evaluación metacognitiva de sus argumentos (Ramírez et al., 2013). Así, cuando uno reflexiona sobre su propio pensamiento, genera una capacidad crítica que favorece la transformación de significados y construcción de nuevos conocimientos.

El Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2017) contempla la argumentación de manera transversal y subyacente en diversas competencias y áreas curriculares. Sin embargo, al estar supeditada a estas, la argumentación corre el riesgo de ser relegada en la enseñanza (Kuhn y Crowell, 2011) y en la evaluación. Por ello, resulta pertinente analizar el desarrollo de las habilidades argumentativas en estudiantes peruanos e identificar qué factores socioeducativos podrían predecir su progreso.

La argumentación

El desarrollo de la argumentación, desde una perspectiva pragmática dialéctica, implica una discusión crítica de puntos de vista en la que los participantes buscan resolver sus diferencias de opinión. La teoría propuesta por van Eemeren et al. (2006) define la argumentación como una “actividad verbal, social y racional dirigida a aumentar o disminuir la aceptabilidad de un punto de vista, al presentar un conjunto de proposiciones que justifican o refutan la proposición expresada en el punto de vista” (p. 17). Esta noción de argumentación se alinea con un discurso argumentativo dialógico (Schwarz y Baker, 2009). A diferencia de un discurso monológico, donde el diálogo se concibe como un producto finalizado, el discurso dialógico está dinámicamente siendo cocreado y reinterpretado por sus participantes, lo que implica un proceso múltiple de negociación de significados (Schwarz y Baker, 2009).

A pesar del potencial que ofrece la teoría de Van Eemeren et al. (2006) para el aprendizaje en entornos educativos (Schwarz y Baker, 2009), la noción de argumentación propuesta se centra en el intercambio interpersonal sin dar cuenta de los procesos de argumentación dentro de la misma persona (Mercer, 2009). En este sentido, los aportes provenientes de la psicología cognitiva han sido relevantes para explorar el potencial de la argumentación en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de nuevos conocimientos (Larraín et al., 2020; Leitão, 2000; Schwarz y Baker, 2017).

Desde la perspectiva de Baker (2009), la argumentación conduce a una construcción social del conocimiento, la cual implica la resolución de problemas a través de procesos de co-elaboración, apropiación y aceptación mutua en diálogos cooperativos. Es decir, al resolver problemas con otros, surgen diversos puntos de vista, a favor y en contra, lo que lleva a la selección para elaborar una mejor comprensión del problema. Aunque esta búsqueda reflexiva no garantiza necesariamente una mejor comprensión, sí logra una apropiación conjunta de nuevas ideas mediante la reflexión en interacción. Además, se produce una transformación del pensamiento individual a lo largo de las interacciones.

Por su parte, Leitão (2000) planteó que la oposición enfatiza la naturaleza dialéctica de la argumentación y desencadena procesos de reevaluación de creencias que permiten que las personas transiten de un conocimiento previo a nuevas perspectivas de conocimiento. Sobre la base de una noción dialógica del discurso (Bajtín, 2002, citado en Larraín y Freire, 2012), Leitão asume la naturaleza dialéctica del pensamiento individual. En ese sentido, esta autora afirma que una controversia no necesariamente se establece entre individuos, sino, más bien, entre puntos de vista. Por tanto, incluso en un discurso solitario (como en la escritura), o en una condición en la que personas consulten consigo mismas, la argumentación es dialógica (Leitão, 2000; Leitão y Almeida, 2000). En estos casos, “la argumentación se realiza a través de la presencia de un *interlocutor imaginario*, a quien la argumentación es dirigida” (Leitão, 2000, p. 334).

Desde esta perspectiva, Leitão (2000) ha señalado que la unidad de análisis de la argumentación está compuesta por tres elementos: a) el argumento, que implica un punto de vista y justificación; b) el contraargumento, que supone cualquier proposición que ponga en duda la posición inicial y que promueva la evaluación de ambas posturas; y c) la respuesta al contraargumento, como reacción inmediata o remota del argumentador hacia el contraargumento. Esta unidad argumentativa puede darse en eventos cara a cara, como en un discurso solitario, y en la escritura. En dicha propuesta, cada uno de los elementos son necesarios para describir los movimientos en la construcción del conocimiento y el cambio de creencias durante la argumentación. No obstante, la contraargumentación se constituye como el mecanismo cognitivo clave que permite que una persona pueda transitar de un conocimiento existente hacia nuevas perspectivas, dado que la oposición facilita el proceso de evaluar las creencias como una operación metacognitiva.

Desde este enfoque dialéctico del pensamiento, Larraín et al. (2020) resaltaron que el surgimiento social de la contraargumentación puede ser crucial para la apropiación e internalización del pensamiento dialéctico. Asimismo, señalaron que ello puede facilitar el pensamiento crítico, la metacognición, la revisión y la construcción de conocimiento, en la medida en que los interlocutores puedan explorar los dos lados de cualquier tema en controversia.

La argumentación escrita

Diversas investigaciones han coincidido en señalar que uno de los principales problemas en la argumentación escrita es el sesgo de la postura propia (Ferretti y Fan, 2017; Ferretti et al., 2000; Ferretti et al., 2009; Felton y Herko, 2004; Kuhn et al., 2016; Leitão y Almeida, 2000; Nussbaum y Kardash, 2005). El sesgo de la postura propia es la tendencia del individuo a ignorar o excluir la perspectiva contraria (Felton y Herko, 2004). Si la naturaleza de la argumentación es dialógica y su función central es la resolución de las diferencias, privilegiar solo la perspectiva propia y no considerar la contraevidencia se alejaría de la razonabilidad (Ferretti y Fan, 2017).

Una primera explicación a esta dificultad parece ser la transición entre lo oral y lo escrito (Leitão y Almeida, 2000; Felton y Herko, 2004). Pese a que la argumentación oral y escrita siguen patrones similares, la argumentación oral surge desde edades tempranas y se complejiza en un proceso escrito (Fai-genbaum, 2010; Golder y Coirier, 1994; Muller Mirza et al., 2009).

En un diálogo argumentativo oral, la presencia de dos personas cara a cara facilita que el niño comprenda el punto de vista de la otra persona y que se adapte a él. En contraste, la argumentación escrita se complejiza, debido a que requiere gran autonomía; por ejemplo, la persona debe ser capaz de anticipar posibles objeciones, y/o negociar con una audiencia virtual y/o anticipada (Larraín et al., 2013b). Además, se necesita más esfuerzo para identificar el propósito del discurso; en ese sentido, la persona debe asumir diversidad de opiniones sobre un mismo tema y seleccionar las más relevantes. Entonces, los problemas que enfrentan los niños en la argumentación escrita parecen surgir de las características de la literacidad en sí, ya que el escritor debe asumir toda la responsabilidad de analizar el texto (Muller Mirza et al., 2009).

Aunque la argumentación oral facilita la presencia un interlocutor, las habilidades involucradas en el discurso argumentativo parecen ser complejas, sobre todo para los más jóvenes y menos hábiles. En efecto, al mismo tiempo que se procesan y evalúan las aportaciones del interlocutor, se debe formular una respuesta efectiva que responda a los objetivos del discurso (Kuhn y Udell, 2007). Estas dificultades se reflejan cuando los estudiantes se concentran en los argumentos que apoyan su propia postura, prestando poca atención a los argumentos de su oponente. De acuerdo con Kuhn y Udell (2007), es como si estos estudiantes entendieran que el objetivo del discurso argumentativo no es más que presentar sus argumentos de la manera más convincente posible: “Si hago esto mejor que mi oponente, mi posición prevalecerá y la de mi oponente simplemente se desvanecerá” (Kuhn y Udell, 2007, p.91). Así, se pierde de vista el argumento contrario, de manera similar a lo que sucede en la escritura.

Sin embargo, Kuhn y Udell (2007) encontraron que los adolescentes jóvenes son capaces de atender la posición contraria y que, incluso, pueden generar contraargumentos cuando se les pide explícitamente que lo hagan. En este sentido, las deficiencias podrían estar relacionadas a las oportunidades de participar en

un entorno en el que la argumentación sea una forma común de comunicación (Kuhn y Udell, 2007). En esta línea, Kuhn et al. (2016) mostraron que el fomento de argumentación dialógica en adolescentes jóvenes, basada en diálogos enriquecidos y prolongados sobre temas relevantes, tienen un efecto positivo en la comprensión del discurso argumentativo y en la producción de contraargumentos tanto de forma oral como escrita, así como en la evaluación de argumentos.

Una segunda explicación al sesgo de la postura propia es la consideración de la capacidad de producir contraargumentos como una habilidad posterior en el desarrollo del niño en comparación con la capacidad de producir justificaciones (Leitão y Almeida, 2000). Esta explicación estaría basada en la evidencia respecto de las dificultades que niños de primaria enfrentan para producir contraargumentos (Larraín y Singer, 2019; Larraín et al., 2013b). Sin embargo, también se ha mostrado que el desarrollo de la habilidad de contraargumentación parece ser progresivo (Larraín et al., 2013a; Leitão y Almeida, 2000). Leitão y Almeida (2000) hallaron que, a medida que los estudiantes avanzan en la escolaridad, perciben más la presencia de un interlocutor al argumentar en un texto escrito. Por su parte, Larraín et al. (2013a) también encontraron que, si bien los estudiantes de últimos grados de primaria tienen dificultades para contraargumentar, sí logran comprender contraargumentos dentro de un texto. Así mismo, Kuhn y Udell (2007) observaron que los adolescentes (entre 10 a 13 años) sí logran producir contraargumentos cuando se les solicita explícitamente hacerlo.

Una tercera explicación estaría relacionada a la dificultad para establecer subobjetivos apropiados para respaldar su objetivo general de persuadir a través de un texto argumentativo (Ferretti et al., 2000). Ferretti y sus colaboradores (2000; 2009) afirmaron que, cuando los escritores se enfrentan al objetivo general de persuadir a una audiencia, deben recurrir a su conocimiento del discurso argumentativo para generar subobjetivos que les permitan escribir de forma persuasiva. Estos subobjetivos implican, por ejemplo, decidir una postura, anticipar la posición de su audiencia, brindar justificaciones razonadas para su posición, considerar cuidadosamente la justificación de la posición opuesta y presentar una respuesta razonada de la posición contraria. Los escritores expertos, a diferencia de los novatos, dedican un esfuerzo considerable a establecer subobjetivos, pues, al desglosar la tarea en subobjetivos, simplifican el desarrollo de esta (Ferretti et al., 2000).

Diversos estudios experimentales han mostrado que, a diferencia de las consignas generales, las consignas basadas en una estructura argumentativa tienen eficacia en la producción de contraargumentos e incorporación de posiciones contrarias en estudiantes de cuarto grado de primaria (Ferretti et al., 2009); en estudiantes de sexto grado de primaria (Ferretti et al., 2000; Ferretti et al., 2009); e incluso en estudiantes universitarios (Nussbaum y Kardash, 2005). No obstante, se observa que, si bien los estudiantes de primaria logran incluir posiciones contrarias y contraargumentos en sus escritos, el desarrollo de estos es superficial y pobremente desarrollado (Ferretti et al., 2009).

La argumentación escrita en el currículo peruano

El Currículo Nacional de Educación Básica contempla las habilidades de argumentación de manera transversal en diversas competencias y áreas curriculares (Minedu, 2017). De manera particular, la argumentación escrita se adscribe a la competencia “Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna” (Minedu, 2017).

Las habilidades de argumentación escrita en el currículo aparecen de manera explícita en el ciclo V (quinto y sexto grado de primaria), las cuales hacen referencia al uso del lenguaje “para argumentar o reforzar sentidos, y producir efectos en el lector según la situación comunicativa” (Minedu, 2016a, p. 79). Estas habilidades no parecen progresar en su complejidad en el siguiente ciclo (primero y segundo grado de secundaria), pues permanecen los mismos desempeños. Además, se observó que, en el último ciclo, recién se menciona de manera explícita la habilidad de contraargumentar en términos de usar el lenguaje “para contraargumentar, reforzar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa” (Minedu, 2017, p. 89). Considerando la relevancia de la contraargumentación en el desarrollo de pensamiento crítico (Larraín et al., 2019; Leitão, 2000), así como la evidencia de dificultades en los estudiantes para refutar y tomar en cuenta puntos de vista contrarios, esta habilidad debería promoverse desde ciclos previos.

Pese a la relevancia educativa de la argumentación, no se dispone de evidencia específica sobre cómo progresan estas habilidades en estudiantes peruanos. La información más próxima a estas habilidades son los resultados de las evaluaciones estandarizadas de escritura implementadas por el Ministerio de Educación (Minedu 2016b; 2019b). En dichas evaluaciones, en 2015, 12,6 % de los estudiantes de segundo grado de secundaria alcanzaron el nivel satisfactorio, mientras que, en 2018, 20,2 % de estudiantes del mismo grado alcanzaron el nivel esperado para el grado.

Considerando la limitada información sobre las habilidades de argumentación escrita, el presente estudio tuvo por objetivo analizar habilidades de argumentación escrita de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, e identificar qué características socioeducativas (sexo, lengua materna, repitencia, educación inicial, tipo de gestión, área geográfica de la escuela e índice socioeconómico) podrían predecir su desempeño.

Método

El estudio se enmarcó en el paradigma cuantitativo. El diseño utilizado fue no experimental y de tipo correlacional, debido a que se analizaron las relaciones entre la variable de argumentación escrita y las variables socioeducativas de los estudiantes mediante regresiones lineales. Asimismo, el diseño fue transversal, pues se recopiló la información en un solo momento (Fraenkel et al., 2012).

Participantes

Se utilizaron datos secundarios correspondientes a los estudiantes que aplicaron la Evaluación Muestral (EM 2018) implementada por el Ministerio de Educación. En dicha evaluación, la muestra estuvo constituida por 5968 estudiantes de segundo grado de educación secundaria, quienes rindieron, entre las diversas evaluaciones, una prueba de escritura. Además, se recogió información sobre las variables socioeducativas a través de un cuestionario para estudiante.

Debido a que no era posible analizar todos los textos disponibles de la prueba de escritura, en el presente estudio, se seleccionó una submuestra. Para ello, se usó el método de muestreo probabilístico estratificado, considerando los estratos de sexo, tipo de gestión de la escuela, área geográfica y región de ubicación de la escuela en el país. Con ello, se buscó asegurar la representatividad, de manera que reflejara las características clave de la muestra para explicar los resultados (Fraenkel et al., 2012). De esta manera, se seleccionó una submuestra de 600 estudiantes, que representaba el 10 % de la muestra evaluada. Sin embargo, cuando se procesó los datos, se observaron 156 casos con datos incompletos. Por ello, se decidió excluirlos y solo se tomaron en cuenta los casos con datos completos en todas las variables analizadas. En consecuencia, la muestra final fue de 444 estudiantes.

En la submuestra efectiva, los participantes tenían un rango de edad entre 12 y 14 años. Asimismo, el 47,7 % de los estudiantes eran hombres, mientras que el 52,3 %, mujeres. En relación con la lengua materna, 94,8 % de estudiantes tenía como lengua materna el castellano, mientras que 5,2%, una lengua originaria. Respecto al acceso a la educación inicial, 93,7 % asistió a un centro educativo de nivel inicial, mientras que 6,3 % declaró no haber asistido a este nivel educativo. Asimismo, 87,4 % mantuvo continuidad en sus estudios, mientras que un 12,6 % de los participantes señaló haber repetido algún año en su escolaridad. En relación con el nivel socioeconómico, 29,5 % se ubicaba en el nivel socioeconómico muy bajo; 23 %, en el nivel socioeconómico bajo; 26,1 %, en el nivel socioeconómico medio; y 21,4 %, en el alto.

Tabla 1
Distribución de frecuencias y porcentajes
según las características socioeducativas de los participantes

Variables		Muestra EM 2018		Submuestra efectiva	
		N	%	N	%
Tipo de gestión de la institución educativa	Estatal	4538	76,0	321	72,3
	No estatal	1430	24,0	123	27,7
	Total	5968	100,0	444	100,0
Área geográfica de la institución educativa	Urbana	5322	89,2	412	92,8
	Rural	646	10,8	32	7,2
	Total	5968	100,0	444	100,0
Sexo	Hombre	2961	49,6	212	47,7
	Mujer	3007	50,4	232	52,3
	Total	5968	100,0	444	100,0
Lengua materna	No tiene lengua originaria.	5203	87,2	421	94,8
	Sí tiene lengua originaria.	346	5,8	23	5,2
	Total	5968	100,0	444	100,0
Asistencia a educación inicial	Sí fue a inicial.	5019	84,1	416	93,7
	No fue a inicial.	386	6,5	28	6,3
	Total	5968	100,0	444	100,0
Repitencia de grado escolar	No	4715	79,0	388	87,4
	Sí	885	14,8	56	12,6
	Total	5968	100,0	444	100,0
Nivel socioeconómico (NSE)	NSE alto	947	15,9	95	21,4
	NSE bajo	1346	22,6	102	23,0
	NSE medio	1500	25,1	116	26,1
	NSE muy bajo	1743	29,2	131	29,5
	Total	5968	100,0	444	100,0

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: una prueba de escritura, una rúbrica analítica de habilidades argumentativas y un cuestionario para el estudiante.

Prueba de Escritura. La prueba de escritura consistió en desarrollar cuatro consignas, donde una de ellas fue una consigna argumentativa. El estudio analizó únicamente la consigna argumentativa. Esta consistió en escribir una carta formal dirigida al director. Para ello, se presentó una situación comunicativa en la que un director propone a los estudiantes que asistan también a clases los sábados del mes de noviembre. A partir de esta situación, se solicita al estudiante escribir una carta formal dirigida al director de su escuela en la que plantee su postura sobre si debería o no asistir a la escuela los días sábados del mes de noviembre, y justificar su posición con, al menos, dos razones. Esta consigna es considerada argumentativa, dado que existe una situación en controversia (Van Eemeren y Grootendorst, 2006; Govier, 2010); es decir, implica asumir una postura respecto a asistir o no asistir a clases los sábados.

Esta prueba fue diseñada y administrada por el Ministerio de Educación a través de la Evaluación Muestral 2018. Para fines del estudio, se solicitaron las capturas de los textos producidos por los estudiantes de segundo de secundaria de la submuestra seleccionada.

Rúbrica para el análisis de la argumentación escrita. Se diseñó una rúbrica analítica para analizar específicamente las habilidades argumentativas en los textos escritos. El diseño de esta rúbrica se basó, en primer lugar, en la estructura argumentativa propuesta por Van Eemeren et al. (2006), la cual ha sido usada en estudios de Ferretti y sus colaboradores (2000; 2009). Para complementar el modelo, se tomó como base la propuesta de contraargumentación de Leitão (2000), y Leitão y Almeida (2000), pues esta se adaptaba mejor a las características del texto argumentativo analizado.

En segundo lugar, la rúbrica incluyó la categoría de relevancia. Esta implica la relación lógica entre la postura y las razones que la justifican. La inclusión de esta categoría se basó en la propuesta de evaluación de argumentos de Govier (2010), quien sostuvo que la relación entre la postura y razones se puede dar de tres maneras: a) una relevancia positiva, cuando ofrece alguna evidencia o razón para apoyar la verdad del punto de vista; b) una relevancia negativa, cuando las razones contradicen el punto de vista; c) una razón irrelevante, cuando no es ni positiva ni negativa, no hay relación de apoyo lógico, o se da debilitamiento lógico entre enunciados.

En tercer lugar, la rúbrica incluyó el criterio de flexibilidad, basado en la propuesta de razonamiento argumentativo de Reznitskaya et al. (2009). Este modelo incluye, entre sus criterios, la flexibilidad, es decir, la variedad de argumentos en un texto. Asimismo, el modelo considera una clasificación de cinco

tipos de razones (textual, hipotética, contextualizada, afectiva y abstracta), los cuales fueron adaptados a las características de la consigna. A continuación, se detalla cada uno de los criterios.

Tabla 2
Categorías analíticas usadas para evaluar la habilidad de argumentación escrita

Categorías	Descripción
Postura	Refleja la capacidad de asumir una posición clara y coherente sobre un tema en controversia.
Razones principales	Refleja la capacidad de articular razones que justifiquen directamente el punto de vista.
Razones subordinadas	Refleja la capacidad de articular razones que apoyan a las razones principales, con el fin de aclarar, ampliar, complementar, desarrollar o enriquecer la razón principal.
Contraargumentación	Refleja la capacidad de incluir puntos de vista contrarios a la postura propia, y/o refutarlos o poner en duda la veracidad o la relevancia del argumento contrario.
Relevancia	Refleja la capacidad de escribir razones relevantes que mantengan una relación lógica con el punto de vista sin contradicciones, ni razones irrelevantes o repetitivas que interrumpen el razonamiento argumentativo.
Flexibilidad	Refleja la variedad en los tipos de argumento propuestos.
Tipos de razones	<p><i>Textual.</i> Razones que hacen referencia a información textual al estímulo. El estímulo alude al argumento del director: “Tener más horas de clase permitirá aprender más”.</p> <p><i>Afectivo.</i> Razones que apelan a sentimientos, emociones, estados de ánimo para persuadir al interlocutor</p> <p><i>Hipotético.</i> Razones que describen acciones probables o posibles consecuencias. Esta categoría no incluyó emociones imaginadas, pues el sistema de codificación de tipos fue excluyente.</p> <p><i>Contextualizado.</i> Razones que apelan a experiencias propias del mundo del autor, situaciones de su contexto familiar o situaciones similares como analogía.</p> <p><i>Abstracto.</i> Razones que apelan a principios o reglas morales abstractas en relación con el tema en controversia.</p>

Con base en las categorías descritas, se construyó una rúbrica analítica (ver Anexo A), la cual tuvo un proceso de validación de contenido mediante la participación de tres jueces expertos.

Cuestionario para el estudiante. Este cuestionario incluyó preguntas relacionadas a la lengua materna del estudiante, acceso a educación inicial, repitencia, lengua materna de la madre, y lengua materna del padre o apoderado. Además, el cuestionario incluyó un conjunto de preguntas que conformaron los indicadores para el índice socioeconómico: años de estudio de los padres, materiales de construcción de la vivienda, servicios básicos en el hogar, activos en el hogar y otros servicios en el hogar. Para el procedimiento de cálculo del índice socioeconómico, los indicadores mencionados (a excepción de años de estudio de los padres) fueron calculados a través de un Análisis de Componentes Principales (ACP), lo que permitió recoger la mayor parte de la varianza compartida entre los ítems que los componen. Luego, se realizó un ACP de segundo orden incorporando los puntajes obtenidos respecto al indicador de máximo número de años de estudio de los padres. Con ello, se pudo obtener un único indicador (ISE) que representa el estatus socioeconómico de la familia del estudiante (Minedu, 2018). Al igual que la prueba de escritura, este instrumento fue diseñado y administrado por el Minedu. Para fines del estudio, se solicitó la base de datos correspondiente a la submuestra seleccionada para realizar los análisis del estudio.

Análisis de datos

El análisis de los textos argumentativos producidos por los estudiantes se realizó mediante la codificación de textos usando la rúbrica analítica de habilidades argumentativas. Para asegurar la calidad en la codificación, un 15 % de los textos (90 casos) fueron analizados por dos codificadoras entrenadas para alcanzar una precisión adecuada. Este proceso de doble codificación implicó que las dos personas codificaran un mismo texto de manera independiente para determinar el nivel de precisión en la corrección del texto. Los textos restantes fueron codificados solo por la investigadora.

El cálculo de la precisión en la corrección de los textos se basó en el índice Kappa, bajo la escala de Landis y Koch (Abraira, 2001). Los resultados de precisión de la doble codificación arrojaron un nivel de acuerdo sustancial en los criterios de postura (0,8); razones principales (0,70); razones subordinadas (0,76); contraargumentación (0,76); y relevancia (0,67). Sin embargo, en el criterio de flexibilidad, se alcanzó un nivel de acuerdo moderado (0,57).

Los análisis descriptivos y las regresiones lineales, se corrieron a través del lenguaje de programación R (R Core Team, 2017). En primer lugar, se realizó una serie de análisis descriptivos con el objetivo de describir a la muestra a partir de sus principales características. De esta manera, se obtuvieron los porcentajes, medias y desviaciones estándar de todas las variables usadas en el estudio.

En segundo lugar, se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio para evaluar la validez del constructo de argumentación escrita. Debido a que los ítems que componen la variable latente son de tipo ordinal, se procedió a utilizar al estimador de mínimos cuadrados ponderados con media y varianza

ajustada (*WLSMV* por sus siglas en inglés), pues es un método más robusto para variables de estas características (Li, 2016). Asimismo, para verificar la confiabilidad, se utilizó el índice Alfa de Chronbach para variables ordinales, dado que es una medida menos sesgada teniendo en cuenta las características de los ítems que conformaron la escala (Espinoza y Novoa-Muñoz, 2018). Tanto los análisis de validez como confiabilidad se realizaron con el paquete *Lavaan*. Finalmente, se realizaron regresiones lineales para analizar la correlación entre la argumentación escrita y las variables socioeducativas.

Resultados

Descriptivos

El desempeño en la argumentación escrita fue analizado mediante seis criterios: 1) postura, 2) razones principales, 3) razones subordinadas, 4) contraargumentación, 5) relevancia, y 6) flexibilidad.

Los resultados, de manera global, muestran que la mayoría de estudiantes de segundo grado de secundaria que participaron en el estudio lograron plantear una postura clara y coherente sobre un tema en controversia (88 %), y que fueron capaces de producir al menos dos razones principales para justificar su postura (69,5 %). Además, 68 % logró plantear razones conectadas lógicamente con la postura. Sin embargo, se observó dificultades para producir razones subordinadas (52 %) y para desarrollar una estructura argumentativa dialógica que anticipara contraargumentos (16 %). A continuación, se analizan los criterios evaluados.

Postura. En la prueba, la consigna solicitaba que los estudiantes expresaran su posición de acuerdo o en desacuerdo sobre la asistencia a clases los días sábados del mes de noviembre. La mayoría de estudiantes (88 %) planteó una postura clara y coherente sobre el tema en controversia de manera explícita o implícita. En relación a la complejidad de la tarea, se podría decir que asumir una postura no implicaba procesos cognitivos complejos, ya que, para este criterio, la tarea involucraba solamente decidir una postura.

Además, se halló que un 5 % evadió plantear una postura. En este caso, los estudiantes plantearon razones de ambos lados de la controversia (a favor y en contra), pero evitaban tomar una posición y la delegaban. Esto puede ser explicado por la asimetría de poder entre el estudiante y el director, pues se da una relación de dominancia que puede conllevar esta resistencia (Muller Mirza et al., 2009).

Otro rasgo de la consigna es que la situación planteada (asistir o no asistir a clases los días sábados del mes de noviembre) parece interpelar a los estudiantes. Esto se refleja en que la mayoría de ellos asume una postura en contra de asistir a clases los días sábados (62.2 %), mientras que 26.4 % se expresaron a favor de asistir los días sábados.

Razones principales. La consigna solicitaba que los estudiantes incluyeran al menos dos razones. Los resultados indicaron que la mayoría de estudiantes (69,5 %) logró plantear dos o más razones principales, las cuales justifican directamente la posición asumida. Sin embargo, evidenciaron dificultades para desarrollar estas razones.

Un ejemplo de este desempeño puede ser observado en el ejemplo de la Figura 1, en el que el estudiante presentó una postura implícita sobre el tema en controversia. Dicha postura fue justificada presentando dos razones principales. La primera razón alude al cansancio (“*las clases son de lunes a viernes a lo cual los estudiantes terminan agotados*”) y la segunda razón alude al derecho a la recreación (“*los estudiantes tienen derecho a la recreación no podemos retenerlos*”). Estas razones justificaron directamente la postura y cumplieron con lo básico solicitado en la consigna. Sin embargo, estas no fueron desarrolladas, lo cual evidencia un desarrollo superficial en la argumentación.

Figura 1
Texto argumentativo 1

	Tacna 19 de noviembre del 2018
	I.E. Jorge Chávez
Postura implícita	Querido director me dirijo a usted con todo respeto y a la vez informarle mi opinión acerca de asistir los sábados a clase.
Razón principal 1	<u>Primero, las clases son de lunes a viernes a lo cual los estudiantes terminan agotados.</u>
Razón principal 2	<u>Segundo, los estudiantes tienen derecho a la recreación no podemos retenerlos.</u>
	Espero sepa comprender señora directo, gracias por su atención.

Razones subordinadas. Una razón subordinada es un componente de un argumento más extenso (Govier, 2010) que cumple la función de justificar las razones principales y enriquecerlas para que el razonamiento argumentativo sea más sofisticado. Los resultados muestran que alrededor de la mitad de los estudiantes (52 %) no desarrolló razones subordinadas. El 37 % de estudiantes,

en cambio, formuló entre una a dos razones subordinadas, y el 10 %, tres o más razones subordinadas.

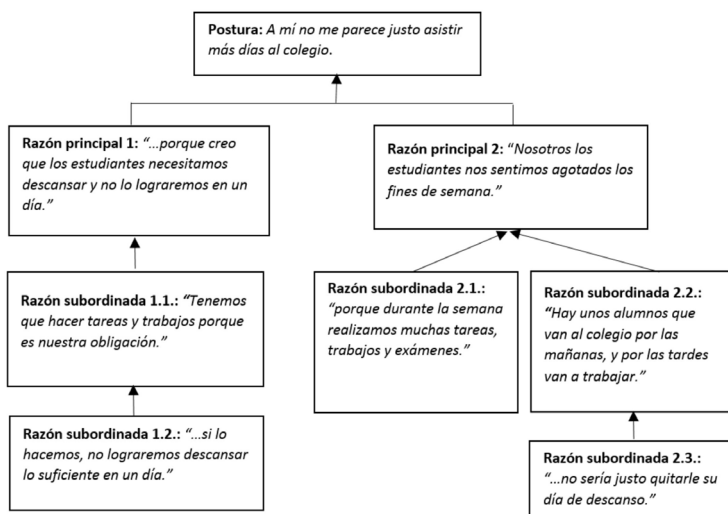
Una condición para el desarrollo argumentativo es que el tema sobre el cual se discute sea familiar o de conocimiento previo de los estudiantes (Felton y Herko, 2004; Muller Mirza et al., 2009). En el caso de la consigna analizada, el tema en controversia resultaba familiar para los estudiantes, pues aludía a una situación escolar (asistir o no clases los sábados), lo que puede haber favorecido el desarrollo argumentativo. En la Figura 2, se observa un ejemplo.

Figura 2
Texto argumentativo 2

	Punta de Bombón, 19, Nov. 2018.
	Dirigido a: Srta Directora
	Señorita directora, con todo el respeto que usted se merece, le escribo esta carta para hacerle llegar mi opinión sobre su idea de asistir los sábados del mes de Noviembre al colegio.
Postura	<u>A mi no me parece justo asistir más días al colegio, porque todos los estudiantes necesitamos descansar, y no lo logramos solo en un día.</u>
Razón principal 1	<u>Tenemos que hacer tareas y trabajos porque es nuestra obligación y si lo hacemos, no logramos descansar lo suficiente en un día.</u>
Razones subordinadas	<u>Nosotros los estudiantes nos sentimos agotados los fines de semana, porque durante la semana realizamos muchas tareas, trabajos y exámenes, Hay unos alumnos que van al colegio por las mañanas, y por las tardes van a trabajar, no sería justo quitarle su día de descanso.</u>
Razón principal 2	
Razones subordinadas	
	Con su cordial atención, espero que tome en cuenta mi opinión y la haga válida, espero que tenga un buen día

En el siguiente diagrama de la Figura 3, se aprecia con más claridad la relación entre las razones principales y subordinadas.

Figura 3
Estructura argumentativa



En el diagrama argumentativo, en primer lugar, se observa que la razón principal 1 está compuesta por dos subargumentos organizados de forma lineal; es decir, el razonamiento va de una premisa a otra como una cadena (Govier, 2010). En segundo lugar, se observa que la razón principal 2 está compuesta por dos subargumentos convergentes, es decir, cada razón subordinada se expresa por separado, lo que indica que las razones no están enlazadas y no son interdependientes (Govier, 2010). De esta manera, ambas razones principales sostienen la postura asumida.

Contraargumentación. La contraargumentación es considerada como un proceso clave en el desarrollo del pensamiento crítico y constituye un componente importante en una estructura argumentativa elaborada (Leitão y Almeida, 2000).

Para este análisis, es importante situar la tarea en base a la consigna. La consigna solicitaba que los estudiantes escribieran una carta dirigida al director sustentando sus argumentos a favor o en contra de asistir a clases los sábados del mes de noviembre. Al ser un formato de carta, ellos escribieron al director como destinatario, de ahí que se pueda afirmar que tenían consciencia de la existencia de un otro. En efecto, al analizar los textos, se encontró que todos aluden al director de manera explícita o implícita. Sin embargo, incluir un destinatario no conlleva necesariamente el carácter dialógico que la argumentación requiere, sino que se espera que el texto argumentativo anticipa posiciones contrarias, y/o refute una postura contraria, o ponga en duda la veracidad o relevancia del argumento contrario. El 16 % de los estudiantes escribió un texto argumentativo con estas características.

Es importante notar que la consigna incluyó una razón en la postura del director “*tener más horas de clase permitirá aprender más*”. Esto facilitó que algunos estudiantes, quienes sostenían una postura en contra, refutaran esta razón, lo que evidenció un desarrollo argumentativo sofisticado. Sin embargo, la mayoría de estudiantes (76 %) argumentó desde la postura propia sin anticipar contraargumentos. Pese a que son conscientes de que están escribiendo a un interlocutor (director), su argumentación se centra en la postura propia, perdiendo de vista posiciones contrarias.

En el siguiente ejemplo de la Figura 4, se observa una refutación de la posición contraria. En este caso, el/la estudiante tomó en cuenta el argumento del director (“*tener más horas de clase permitirá aprender más*”) y lo refutó usando dos argumentos. El primer argumento sostiene que asistir a un día más de clases no asegura el aprendizaje: “*Primero, “Educación” [no] asegura que los estudiantes aprendan más en este horario, los estudiantes pueden asistir pero no para aprender más sino para un día de relajo más*”. El otro argumento alude a la motivación del estudiante en el aprendizaje: “*También los estudiantes pueden venir como no porque la educación de cada [uno] no es de cuántos días estudias sino de cuántas ganas le pones*”. En este caso, lo que facilitó la refutación es haber considerado el argumento del director incluido en la consigna.

Figura 4
Texto argumentativo 3

Buenos días Sr. Director mi nombre es _____ alumna del
 2^a de secundaria y el presente es para hablarle acerca de alargar
 las clases hasta los días sábados. Permítame decir que estoy en contra
 de esto porque alargar las clases hasta los días sábados no implica
que los estudiantes aprendan más. Y para eso tengo dos razones.
 Primero “Educación” que le asegura que los estudiantes aprenderán más en
 este horario, los estudiantes pueden asistir pero no para aprender sino
para un día más de relajo. También los estudiantes pueden venir como
 no porque la educación de cada uno no es de cuántos días estudia sino
de cuántas ganas le pones.

Relevancia. Los resultados evidenciaron que la mayoría de estudiantes consiguió incluir razones relevantes (68 %); en otros términos, las razones guardaron una relación lógica con la posición, sin contradicciones, ni razones irrelevantes o repetitivas que irrumpieran el razonamiento argumentativo. Asimismo, 12 % de estudiantes presentó un argumento repetitivo, irrelevante o contradictorio,

mientras que un 5 % incluyó más de dos razones repetitivas, irrelevantes o contradictorias.

Flexibilidad. Este criterio evaluó la variedad de tipos de argumentos que el estudiante incluyó en su argumentación (tipo textual, afectivo, hipotético, contextualizado y abstracto). En el análisis de los textos, se contabilizaron los tipos de argumentos tanto de los principales como de los subordinados de acuerdo a esta tipología.

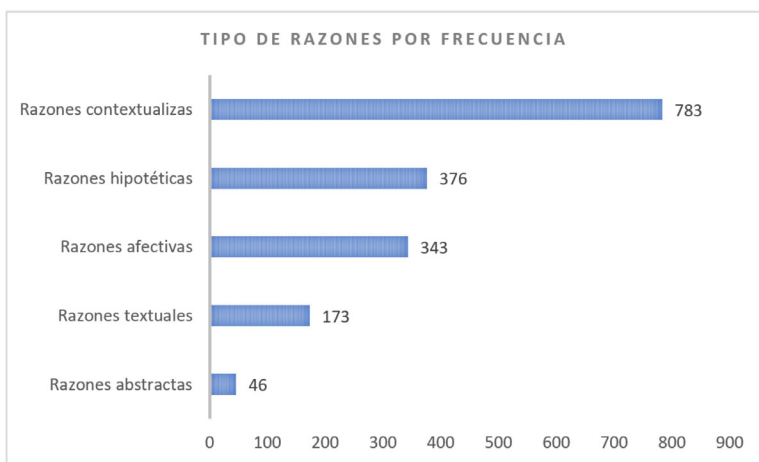
Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes argumentó incluyendo principalmente dos tipos de razones (48 %). Además, se observó que el 26,4 % planteó más de tres tipos de razones, mientras que un 21,8 % de los estudiantes justificó con un solo tipo de razón. A continuación, se muestran ejemplos de cada tipo de razón.

Tabla 2
Tipos de argumentos y ejemplos

Tipología de argumentos	Ejemplo
Textual: Razones que hacen referencia a información textual al estímulo. El estímulo alude al argumento <i>“tener más horas de clase permitirá aprender más”</i> .	<i>“...yo pienso que venir los sábados puede ser mejor para nosotros así podemos aprender más y también podemos aprender más conocimiento”</i> . (La razón hace referencia al argumento de la consigna)
Afectivo: Razones que apelan a sentimientos, emociones, estados de ánimo para persuadir al interlocutor.	<i>“...las clases son de lunes a viernes a lo cual los estudiantes terminan agotados”</i> (La razón alude a un estado de ánimo)
Hipotético: Propositiones que describen acciones probables o consecuencias sobre el tema en controversia.	<i>“...por ejemplo en la salud, los estudiantes pueden llegar a tener enfermedades como es la obesidad, la diabetes, hipertensión...”</i> (plantea una posible consecuencia)
Contextualizado: Razones que apelan a experiencias propias del mundo del autor, situaciones de su contexto familiar o situaciones similares como analogía.	<i>“...hay alumnos que alumnos que estudian y hacen deporte los sábados...”</i> (La razón está situado en el contexto familiar; es extratextual, no hacen referencia textual a la consigna)
Abstracto: Razones que apelan a principios o reglas morales abstractas en relación al tema en controversia.	<i>“... ya estamos a poco de terminar el año y <u>tampoco es justo que ahora</u> último nos estén cargando de tarea cuando ya deberíamos estar viendo las notas que nos falta.”</i> (La razón alude al principio de justicia).

Además, se contabilizaron los tipos de razones en toda la muestra y se encontró que mayormente los y las estudiantes brindaron razones “contextualizadas”, es decir, aquellas que refieren a experiencias propias o del contexto familiar del que escribe. Dado que un mismo texto podía incluir más de una razón (entre razones principales y subordinadas), la frecuencia total por tipo de razón es mayor a la submuestra analizada (444 casos).

Figura 5
Cantidad de razones por tipo de argumento en toda la muestra



La recurrencia a las razones contextualizadas (783 casos) puede deberse a que la consigna se enmarcaba en una situación familiar, pues estaba situada en el contexto escolar. En menor medida, se usaron razones abstractas (46 casos). Es interesante notar que, entre ellas, se aludía a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, así como a principios morales, como la justicia, los cuales asocian conocimientos de ciudadanía. Cabe recalcar que no hubo jerarquía entre tipo de razones; solo se consideró cuánta variedad los estudiantes incluían en sus textos.

Relación entre la argumentación escrita y las variables socioeducativas

Para analizar las correlaciones entre la argumentación escrita y las variables socioeducativas, se desarrolló un índice de desempeño en argumentación escrita mediante la metodología de análisis factorial confirmatorio. Se probó un modelo basado en las seis capacidades analizadas previamente: 1) postura, 2) razones principales, 3) razones subordinadas, 4) contraargumentación, 5) relevancia y 6) flexibilidad. Al realizar el análisis factorial confirmatorio con estas variables, el modelo mostró dificultades con las variables de “postura” y “flexibilidad”.

Por tanto, el modelo final de desempeño en argumentación escrita se constituyó solo con cuatro variables: razones principales, razones subordinadas, contraargumentación y relevancia. El Análisis Factorial Confirmatorio corroboró la existencia de un único factor con parámetros adecuados de bondad de ajuste (CFI = 0.988, TLI = 0.994, RMSEA = 0.027, SRMR= 0,028 y CHISQ= 2.649). Dicho factor obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0,69, el cual se considera aceptable, ya que la puntuación es superior a 0,6 (Hajjar, 2018; Cronbach,1951)

Tabla 3
Variables y cargas factoriales del índice de desempeño en argumentación escrita

Variables	Cargas factoriales
Razones principales	0,487
Razones subordinadas	0,529
Alternativa	0,842
Relevancia	0,549

Una vez obtenido el índice de argumentación escrita, se realizó un análisis de regresión lineal para analizar cuáles variables individuales de los estudiantes se asociaban con el desempeño en argumentación escrita. Para ello, se desarrollaron dos modelos.

En un primer modelo, se realizó un análisis de regresión lineal excluyendo la variable de índice socioeconómico. Como se puede observar en la Tabla 4, los resultados arrojaron que la variable de tipo de gestión de la escuela tiene una asociación positiva con el desempeño en argumentación escrita. En promedio, los estudiantes que asistían a escuelas privadas obtuvieron 0,2 puntos por encima de los estudiantes que asistían a escuelas estatales, controlando por el resto de las variables.

Sin embargo, al incluir la variable de nivel socioeconómico en el segundo modelo de análisis, esta condensó las diferencias y se mostró como la única variable predictora significativa del desempeño en la argumentación escrita. Esto implica que, mientras más alto sea el nivel socioeconómico de los estudiantes, mejor será su rendimiento en la argumentación escrita. No obstante, el modelo explica solo el 7 % de la varianza. Es decir, el desempeño en la argumentación escrita estaría mayormente explicado por la influencia de otros factores.

Tabla 4
Modelos de regresión lineal para la variable dependiente argumentación escrita
(puntaje factorial)

	Modelo 1			Modelo 2		
	Regresión lineal sin agregar el índice socioeconómico			Regresión lineal incluyendo el índice socioeconómico		
	Estimado (B)	Error estándar	T	Estimado (B)	Error estándar	T
(Intercept)	0,04	0,19	0,21	0,01	0,19	0,07
Estudiante [mujer]	0,03	0,04	0,87	0,03	0,04	0,90
Escuela [no estatal]	0,10	0,04	2,43*	0,04	0,05	0,82
Lengua materna originaria	-0,09	0,08	-1,14	-0,05	0,08	-0,63
Repitió algún año escolar	-0,11	0,06	-1,88	-0,09	0,06	-1,59
Asistencia a educación Inicial	0,08	0,08	1,03	0,06	0,08	0,76
Escuela rural	-0,11	0,07	-1,45	-0,03	0,08	-0,45
ISE				0,07	0,03	2,66**
	R-cuadrado Múltiple: 0,05			R-cuadrado Múltiple: 0,07		
	R-cuadrado Ajustado: 0,04			R-cuadrado Ajustado: 0,05		

Nota: ***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05

Discusión

El presente estudio tuvo como propósito analizar el desempeño en la argumentación escrita alcanzado por estudiantes de segundo grado de secundaria, y su relación con el desempeño con otras competencias y con las variables socioeducativas de los estudiantes. A continuación, se discuten los hallazgos, así como las implicancias prácticas de los resultados.

Sobre los hallazgos del estudio

En relación con el nivel de desempeño en la argumentación escrita, es importante notar que alrededor de la mitad de los estudiantes evaluados (52%)

desarrollaron subargumentos, mientras que la otra mitad mostró dificultades. Un factor que pudo haber favorecido el desarrollo de subargumentos es la familiaridad del tópico abordado, pues el conocimiento y la experiencia en el tema favorece el desarrollo argumentativo escrito tanto para justificar la posición propia como para contraargumentar (Felton y Herko, 2004; Muller Mirza et al., 2009). Aunque el tema era familiar, alrededor de la mitad de los estudiantes evaluados (48%) evidenció dificultades para desarrollar razones subordinadas. Es posible que este grupo de estudiantes menos hábiles hayan tenido dificultades para plantear una estructura argumentativa que incorporara razones subordinadas, dado que la consigna era general. Sin embargo, Ferretti y sus colaboradores (2009) han indicado que, incluso cuando estudiantes de cuarto y sexto de primaria son expuestos a una consigna estructurada que orienta el desarrollo de subargumentos, este tiende a ser pobre y superficial. Una alternativa para reforzar el desarrollo argumentativo sería a través del fomento de la argumentación dialógica (Kuhn et al., 2016), pues se ha mostrado que promover un diálogo enriquecido y prolongado sobre temas relevantes favorece la comprensión de la estructura argumentativa, así como el manejo de evidencias.

Otro hallazgo importante está relacionado con la contraargumentación. Solo el 16 % de estudiantes logró esta habilidad al incluir posiciones contrarias, refutarlas o poner en duda la veracidad del argumento contrario. Si bien el formato de la carta facilitó que los estudiantes estuvieran conscientes de la existencia de un interlocutor, los textos no lograron reflejar la estructura dialógica de ambas posturas requeridas para una argumentación elaborada. Más bien, argumentaron desde un lado del tema, con lo que cayeron en el sesgo de la postura propia.

Al respecto, diversos estudios han demostrado que la capacidad de anticipar contraargumentos y/o refutarlos es un desafío en el desarrollo argumentativo. Leitão y Almeida (2000), en una investigación realizada con estudiantes de séptimo grado en Brasil (entre 11 y 12 años), encontraron que, si bien la tendencia a incluir posiciones contrarias era sistemática desde el cuarto grado de primaria, la anticipación de contraargumentos ocurría de manera limitada, incluso, en el séptimo grado. Asimismo, Kuhn y Udell (2007) concluyeron que los adolescentes jóvenes (entre 10 a 13 años) de una escuela de Estados Unidos tendían a no incluir argumentos para refutar la posición contraria, a diferencia de los adultos (universitarios o sin estudios universitarios), e incluso evadieron argumentar. Sin embargo, cuando se les solicitaba explícitamente refutar la posición contraria, más del 60 % generaba refutaciones.

Entonces, el punto de discusión no gira en torno al desarrollo cognitivo. Como señalaron Leitão y Almeida (2000), así como Kuhn y Udell (2007), la pregunta pertinente sería la siguiente: ¿por qué los niños y adolescentes –siendo capaces de generar contraargumentos– tienden a no incluirlos en sus textos?

Una posible explicación está relacionada con la consigna. Ferretti y sus colaboradores (2000) sostuvieron, a partir de un estudio, que los estudiantes menos hábiles tendían a no establecer subobjetivos basados en la escritura

argumentativa. Estos subobjetivos brindan una estructura con los elementos que debería contener un texto argumentativo (la postura, las razones que la justifican, anticipar las posiciones contrarias, refutaciones, etc). En ese sentido, cuando se les brinda una consigna estructurada, su desempeño mejora a diferencia de cuando se trata de una consigna general (Ferretti et al., 2000, 2009; Nussbaum y Kardash, 2005). En el caso del presente estudio, la consigna fue general; por tanto, es posible que los estudiantes hayan tenido dificultades para establecer una estructura argumentativa por sí mismos al escribir sus textos.

Otra característica de la consigna que puede ayudar a explicar la tendencia a no anticipar contraargumentos estaría relacionada al rasgo persuasivo de la consigna. Un estudio realizado por Nussbaum y Kardash (2005) confirmó la hipótesis de que un contexto persuasivo en la consigna refuerza la creencia de que un texto es más persuasivo cuando se incluyen menos contraargumentos. Estos investigadores realizaron un estudio experimental con estudiantes universitarios de Estados Unidos. El grupo de control resolvió una consigna general, mientras que el grupo experimental, una consigna con contexto persuasivo. Los resultados mostraron que los participantes expuestos al contexto persuasivo escribieron menos contraargumentos, por lo que se concluyó que el sesgo de postura propia podría estar enraizado en la creencia de que aumentar la contraargumentación reduce la persuasión.

En el estudio, si bien el contexto de la consigna que resolvieron los estudiantes explícitamente no solicitó convencer a alguien, sí planteó una situación que los interpelaría directamente, pues el tema en controversia era asistir o no a clases los días sábados del mes de noviembre. Tal vez, debido a ello, más de la mitad de estudiantes (62 %) se manifestaron en una postura en contra (de asistir a clases los sábados) y su argumentación se dirigió a un(a) director(a) para que desistiera de una decisión (que ya estaba a favor del tema). En este proceso argumentativo, es posible que los estudiantes estuvieran omitiendo sopesar ambos lados del tema en controversia, lo cual afectaría la incorporación de puntos de vista contrarios y/o refutaciones.

Otra posible explicación de por qué los estudiantes tienden a no anticipar contraargumentos estaría relacionada con las oportunidades de aprendizaje. Para ello, se hace necesario remitirse al currículo escolar nacional (Minedu, 2017). Aunque la argumentación escrita aparece en los estándares de aprendizaje desde el ciclo V (quinto y sexto grado), este aprendizaje no progresa en los grados siguientes (primero y segundo de secundaria), y la contraargumentación recién aparece en tercero de secundaria. Entonces, a nivel curricular, existe poca claridad sobre qué habilidades de argumentación escrita se deben desarrollar en este grado; asimismo, la contraargumentación parece no ser una tarea obligatoria que los docentes deban realizar en este grado ni en grados previos. Por lo tanto, desde el currículo intencional, podría existir un desaprovechamiento del potencial de la contraargumentación en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de conocimientos. Como se ha señalado previamente, el desarrollo de esta capacidad es clave en la construcción del

conocimiento y el cambio de creencias, ya que la experiencia de ser opuesto permite evaluar las propias creencias como un mecanismo metacognitivo (Leitão, 2000).

En relación a las variables socioeducativas que podrían predecir el desempeño en la argumentación escrita, el hallazgo del nivel socioeconómico del estudiante como variable predictora es consistente con estudios que han mostrado que la posición económica del estudiante predice significativamente el rendimiento en competencias como Lectura, Matemática y Ciencias Sociales (Minedu, 2019c), con el rendimiento en Ciencia y Tecnología (Minedu, 2020). Asimismo, un metaanálisis realizado por León y Collahua (2016) con 28 estudios a nivel nacional evidenciaron que el nivel socioeconómico tiene una relación significativa y positiva con el rendimiento en Lectura y Matemática a nivel individual, donde el efecto promedio fue de 0,03 desviaciones estándar. Este mismo estudio señaló que el efecto es siete veces mayor a nivel de la escuela que a nivel de estudiante. Dicha relación entre factor socioeconómico y el rendimiento en la argumentación podría ser explicada por el reducido espacio de la argumentación en el currículo nacional, así como la escasa claridad para su implementación pedagógica. En consecuencia, las oportunidades de desarrollo argumentativo podrían estar influenciadas por experiencias socioculturales fuera del contexto escolar (Freire et al., 2020). En esta línea, Kuhn y Udell (2007) muestran que el desarrollo de estas habilidades, como la refutación, no se incrementan evolutivamente entre la adolescencia y la adultez, a menos que las personas encuentren un entorno en el que la argumentación sea una forma común y valiosa de comunicación, y tengan oportunidades frecuentes de participar en ella. Pese a su importancia, la evidencia internacional sugiere que la argumentación suele ser un discurso poco presente en la enseñanza (Alexander, 2001, citado en Larraín y Freire (2012)). No obstante, es importante tener en cuenta que, si bien la condición económica de familias de los estudiantes es un factor significativo, parece que las condiciones pedagógicas podrían tener un rol incluso más preponderante. En el presente estudio, la variable de nivel socioeconómico de la familia del estudiante explica solamente el 7 % de la varianza. Es decir, existen otros factores que podrían explicar la variabilidad en el rendimiento en la argumentación escrita, entre ellos, el factor pedagógico. En esta línea, por ejemplo, el estudio de Ferretti et al. (2000) indica que una cantidad sustancial de la varianza en la argumentación escrita (40 % -45 %) podría explicarse por factores como la inclusión de elementos argumentativos a partir de las consignas elaboradas.

Finalmente, en relación a la variable sexo, se esperaba una relación significativa con la argumentación escrita, dado que, en estudios previos, era una variable predictora en el rendimiento en la argumentación escrita. Por ejemplo, en el estudio de Larraín y Singer (2019), realizado con estudiantes de quinto de primaria de escuelas en Chile, se observó que, en promedio, las estudiantes mujeres obtuvieron 1,6 puntos por sobre el puntaje de los estudiantes hombres en la prueba de argumentación escrita, controlando el resto de las variables.

De manera similar, Freire y sus colaboradores (2020) encontraron diferencias a favor de las mujeres en la habilidad de producción argumentos en escuelas de primaria en Chile. En el contexto nacional, las pruebas muestrales de Escritura implementadas por el Minedu en segundo grado de secundaria (Minedu 2016b; Minedu 2019a) evidenciaron que las estudiantes mujeres superaron a los estudiantes hombres en esta competencia. Adicionalmente, un estudio realizado por Ojeda (2017) con estudiantes de cuarto grado de secundaria en escuelas de Lima evidenció que el desempeño de la escritura argumentativa se explica a través de la eficacia autorregulatoria, y que existe una relación significativa con variable sexo. Dada esta evidencia, se esperaba que la variable sexo tuviera un valor predictivo en el desempeño en la argumentación escrita; sin embargo, no se observó ello.

Sobre las implicancias prácticas de los resultados

El estudio plantea algunas reflexiones y desafíos sobre la práctica educativa. Uno de estos es el diseño de las consignas para la producción de textos argumentativos, pues el desempeño de los estudiantes depende, en parte, de cómo se solicita la tarea. Por ejemplo, plantear consignas basadas en subobjetivos de una estructura argumentativa parece tener mayor eficacia que consignas generales, sobre todo para estudiantes menos hábiles, pues los induce a incorporar más elementos de una estructura argumentativa. Ahora, cabe preguntarse esto: ¿brindar consignas elaboradas resolvería las principales dificultades en el dominio argumentativo? El estudio de Ferretti y sus colaboradores (2009), además de la evidencia del presente estudio, concluyen que las justificaciones no se desarrollan de manera profunda y compleja como requiere una argumentación elaborada. Dada esta premisa, otro de los desafíos consiste en profundizar sobre los tópicos. En razón de ello, Kuhn (2005) plantea que, tanto las habilidades de argumentación como las de indagación, forman parte de un núcleo en el desarrollo del pensamiento crítico.

Asimismo, entre las prácticas pedagógicas, los estudios han señalado que las oportunidades de diálogo oral contribuyen de manera significativa en la adquisición de un modelo de una estructura argumentativa elaborada (Felton y Herko, 2004; Kuhn, et al., 2016). Además, se ha confirmado que el uso de estrategias explícitas, como la estrategia de promover el razonamiento histórico (La Paz y Felton, 2010), favorece el desarrollo de las habilidades de argumentación escrita.

Por otro lado, los resultados de este estudio también tienen implicancias a nivel del currículo intencional, ya que un proceso clave como la contraargumentación en la escritura no se muestra de manera explícita en los documentos curriculares. Es importante que el currículo, así como los materiales de trabajo pedagógico, reflejen la progresión de las habilidades argumentativas, y que incluyan, por ejemplo, tareas de producción de contraargumentos, la incorporación de posiciones contrarias, la refutación de posiciones contrarias,

entre otras. Como señalaron Larraín et al. (2013a, 2013b), los estudiantes de los últimos grados de la primaria se encontrarían en proceso de desarrollo de la capacidad de contraargumentar en un texto escrito, por lo que es importante brindar oportunidades de aprendizaje necesarias en estos grados y seguir afianzándolas con tareas de argumentación más complejas en los siguientes grados.

Finalmente, los resultados muestran el rol fundamental de la escuela en la promoción de las habilidades de argumentación, tanto oral como escrita. Pese al desafío que supone desarrollar habilidades de argumentación, es importante crear contextos en los que estas sean parte del proceso mismo de aprendizaje, con el fin de abrir caminos no solo para desarrollar las habilidades argumentativas de manera oral, sino también las de argumentación escrita.

Referencias

- Abraira, V. (2001). El índice kappa. *Medicina de familia. Semergen*, 27(5), 247-249. doi:10.1016/S1138-3593(01)73955-X
- Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. En N. Mirza, y A.-N. Perret-Clermont (Eds.). *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* (pp. 127-144). Springer Verlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Espinoza, S., y Novoa-Muñoz, F. (2018). Ventajas del alfa ordinal respecto al alfa de Cronbach ilustradas con la encuesta AUDIT-OMS. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 42, e65. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.65>
- Felton, M. (2004). The development of discourse strategies in adolescent argumentation. *Cognitive Development*, 19, 35-52.
- Felton, M., y Herko, S. (2004). *From Dialogue to Two-Sided Argument: Scaffolding Adolescents' Persuasive Writing*, 13.
- Ferretti, R., y Fan, Y. (2017). Argumentative writing. En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 301-315).
- Ferretti, R., MacArthur, C., y Dowdy, N. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694-702. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.694>
- Fraenkel, J., Wallen, N., y Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8a. ed.). Graw Hill.
- Freire, P., Larraín, A., Verdugo, S., Gómez, M., y Grau V. (2020). Comprensión y producción de argumentación escrita en estudiantes de primaria. *Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation*, 12(1), 71-104.
- Golder, C., y Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes*, 18(2), 187-210. <https://doi.org/10.1080/01638539409544891>
- Govier, T. (2010). *A practical study of argument* (7a. ed). Cengage Learning.
- Hajjar, S. (2018). Statistical analysis: internal-consistency reliability and construct validity. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 6(1), 46-57.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.

- Kuhn, D. (1992). Thinking as Argument. *Harvard Educational Review*, 25.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.
- Kuhn, D., y Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545-552. <https://doi.org/10.1177/0956797611402512>
- Kuhn, D., Hemberger, L., y Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing / La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Kuhn, D., y Udell, W. (2007). Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking & Reasoning*, 13(2), 90-104. <https://doi.org/10.1080/13546780600625447>
- Larraín, A., y Freire, P. (2012). El uso de discurso argumentativo en la enseñanza de ciencias: Un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(2), 133-155.
- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M., y Sabat, B. (2015). ¿La universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la Educación*, 43, 201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n43.49>
- Larraín, A., Freire, P., y Lillo, V. (2013a). Contra-argumentación en la escuela primaria: Lo que los estudiantes pueden aprender. *Estudios de Psicología*, 34(2), 233-235. <https://doi.org/10.1174/021093913806751410>
- Larraín, A., Freire, P., y Olivos, T. (2013b). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 94-107. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-287>
- Larrain, A., Freire, P., Strasser, K., y Grau, V. (2020). The development of a coding scheme to analyse argumentative utterances during group-work. *Thinking Skills and Creativity*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100657>
- Larrain, A., y Singer, V. (2019). Habilidades de argumentación de estudiantes de educación básica subvencionada en Chile y su relación con variables socio-educativas. *Cogency*, 11(1-2). <https://doi.org/10.32995/cogency.v11i1-2.322>
- Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, 43(6), 332-360. <https://doi.org/10.1159/000022695>
- Leitão, S., y Almeida, E. (2000). A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 351-361. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300004>
- León, J., y Collahua, Y. (2016). El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de su efecto en los últimos quince años. En *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances*. GRADE.

- Li, Ch. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behav Res*, 48, 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Linacre, J. M. (2019). *Winsteps manual*. <https://www.winsteps.com/a/Winsteps-Manual.pdf>
- MacArthur, C. (s. f.). *Handbook of Writing Research, Second Edition*, 482.
- Ministerio de Educación (2015). *Aprendizajes de primero a sexto de primaria en lectura y matemática. Un estudio longitudinal en instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2016a). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016b) ¿Qué logran nuestros estudiantes en Escritura? 2.º grado de secundaria. Informe para docentes. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2016d) *Informe de evaluación de Escritura en sexto grado-2013. ¿Qué logros de aprendizaje en Escritura logran los estudiantes al finalizar la primaria*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018). *Desafíos en la medición y el análisis del estatus socioeconómico de los estudiantes peruanos*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2019a). *Evaluación muestral 2018: ¿Qué logran nuestros estudiantes en Escritura? 2.º grado de secundaria. Informe para docentes*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2019b). *Reporte técnico de las Evaluaciones Censales y Muestrales de Estudiantes 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2019c). *Equidad y oportunidades de aprendizaje en 2.º grado de secundaria. Evidencias de la ECE 2016*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2020). *Factores asociados al desarrollo de la competencia científica en estudiantes peruanos según PISA 2015*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V., y Iannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. En N. Müller Mirza y A. N. Perret-Clermont (Eds). *Argumentation and education: theoretical foundations and practices* (pp. 67-90).
- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica* (3.a ed.). McGraw-Hill.

- Nussbaum, E., y Kardash, C. (2005). The Effects of Goal Instructions and Text on the Generation of Counterarguments During Writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157-169. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.157>
- Nussbaum, E. M., & Schraw, G. (2007). Promoting Argument-Counterargument Integration in Students' Writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.1.59-92>
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder B. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Ediciones Paidós.
- R Core Team. (2017). *R: A Language and Environment for Statistical Computing* [Manual de software informático].
- Ramírez, N., Souza, D., y Leitão, S. (2013). Desarrollo de habilidades argumentativas en la enseñanza-*aprendizaje de contenidos curriculares*. 5, 28.
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Glina, M., y Anderson, R. C. (2009). Measuring argumentative reasoning: What's behind the numbers? *Learning and Individual Differences*, 19(2), 219-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.001>
- Schwarz, B., y Baker, M. (2017). *Dialogue, argumentation an education.yHistory, theory and practice*. Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., Snoeck, A., y Marafioti, R. (2006). *Argumentación: Análisis, evaluación, presentación*. Biblos.

Anexo A: Rúbrica para analizar textos argumentativos

	Niveles			
	0	1	2	3
Postura	El texto presenta una postura ambigua o confusa (primero dice que sí, luego dice que no) sobre el tema; o se contradice su postura.	El texto no presenta una postura sobre el tema en controversia. Plantea razones a favor y en contra, pero elude expresar su postura propia.	El texto presenta una postura clara y coherente, de manera explícita o implícita, sobre la propuesta de asistir a clases los días sábados del mes de noviembre.	
Razones principales	El texto no presenta razones.	El texto presenta una razón principal.	El texto presenta dos o más razones principales.	
Razones subordinadas	El texto no presenta razones subordinadas.	El texto presenta una o dos razones subordinadas en todo el texto.	El texto presenta tres o más razones subordinadas en todo el texto.	
Contraargumentación	El texto no presenta razones, solo se incluyó la postura.	El texto presenta solo razones para justificar la postura propia. No incluye posiciones contrarias a la suya, no refuta argumentos contrarios.	El texto toma en cuenta posturas contrarias a la postura propia y/o es capaz de refutar o poner en duda la veracidad o relevancia del argumento contrario.	
Relevancia	El texto presenta solo la postura o solo razones. Por tanto, no se puede establecer una relación lógica entre las mismas.	El texto presenta dos o más razones irrelevantes o contradictorias, o repetitivas en todo el texto.	El texto presenta solo una razón irrelevante o contradictoria, o repetitiva en todo el texto.	El texto plantea razones relevantes que justifican de manera lógica el punto de vista; no presenta contradicciones ni razones irrelevantes o repetitivas.
Flexibilidad	El texto no presenta razones. Por tanto, no se puede determinar los tipos de razones.	El texto presenta un tipo de razón.	El texto presenta dos tipos de razones.	El texto presenta tres o más tipos de razones.