

El impacto de los objetivos de aprendizaje en el discurso argumentativo: estrategias, secuencias y patrones de interacción

Maribel Cano¹, Montserrat Castelló¹ y Selma Leitão²

¹Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull, Barcelona

²Facultad de Psicología, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE

España, Brasil

Correspondencia: Maribel Cano Ortiz. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull, carrer cister, n. 34, 08022 Barcelona. España. E-mail: maribelco@blanquerna.url.edu

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. Este artículo tiene como objetivo el análisis de las estrategias argumentativas orales, las secuencias argumentativas y los patrones de interacción en relación al contenido argumentativo y los objetivos de la demanda de aprendizaje.

Método. Se analizaron dos tipos de debates; un debate que implicaba persuadir para defender un punto de vista y el otro debate para llegar a un consenso. Los datos fueron analizados de manera cualitativa y cuantitativa. Los participantes fueron 25 estudiantes universitarios de primer curso.

Resultados: Los resultados indican que los participantes utilizaron una estructura argumental simple, aunque existen diferencias en los tipos de contraargumentos, refutaciones, secuencias argumentativas y patrones de interacción en función del contenido y el tipo de debate. En el debate cuya finalidad era persuadir para defender un punto de vista se pusieron de manifiesto patrones de interacción con un discurso *parcialmente integrador*; mientras que en el debate que requería llegar a acuerdos el patrón de interacción más significativo fue el discurso *alternativo*, utilizando estrategias como cambiar el foco de la argumentación y desestimar al oponente. Sin embargo, en algunos episodios temáticos los estudiantes modificaron estas estrategias y patrones de interacción, adaptándose así a la finalidad de la actividad.

Discusión y conclusiones. El estudio indica que los estudiantes universitarios utilizan una argumentación propia de contextos cotidianos, caracterizada por cadenas de argumentos aislados, basados en un único punto de vista, sobrevalorando los ejemplos y los casos particulares y repitiendo un elevado número de veces el mismo argumento, manifestando dificultades para relacionar sus argumentos mediante el uso de la contraargumentación y la refutación. Esto remite a la necesidad de que los planes docentes de las universidades contemplen el desarrollo de competencias vinculadas a la argumentación y el pensamiento crítico, desde una perspectiva ecológica, funcional y significativa, con la finalidad de contribuir a la construcción del conocimiento.

Palabras Clave: debate oral, construcción del conocimiento, estrategias argumentativas, patrones de interacción, educación superior.

Abstract

Introduction: The aim of this study is to analyse oral argumentative strategies, argumentative sequences and interaction patterns in relation with argumentative content and the goals posed by the learning demand.

Method: Two different kinds of debates were analysed. In the first, the participants defended one point of view, while in the second the objective was to reach a consensus. The data were analyzed qualitatively and quantitatively. The participants were 25 first-year university students.

Results: Results show that participants tended to use a simple argumentative structure, even though some differences in the type of counterarguments, refutations, argumentative sequences and interaction patterns were found. In the debate in which the aim was to defend a point of view, students were most likely to engage in a *partial conciliatory* interaction pattern, whereas in the debate whose aim was to reach agreements, the most commonly observed interaction pattern was *alternative* speech, a pattern in which the participants employed strategies such as changing the argumentative focus and belittling the opponent. However, some thematic episodes show that students sometimes altered their strategies in an attempt to adapt to the purpose of the activity, with these changes consisting mainly of modifications in their interaction patterns.

Discussion and Conclusions: The study shows that university students tend to employ arguments emerging from everyday contexts. Their discourse is often made up of a series of isolated arguments based on a single point of view, and they tend to place excessive importance upon examples and individual cases and to repeat the same argument numerous times. There was evidence that they experienced difficulties in connecting their arguments through the use of counter argumentation and refutation. This would suggest a need for university teaching plans to consider ways to develop competencies linked to argumentation and critical thinking from an ecological, functional and significant perspective, with the purpose of contributing to the construction of knowledge.

Keywords: oral debate, knowledge construction, argumentative strategies, interaction patterns, higher education.

Introducción

A partir de las reformas impulsadas por la Declaración de Bolonia, la mayoría de los *currícula* de psicología y educación de las universidades españolas, incluyeron la competencia saber argumentar como transversal (Freixa, 2005; Maldonado, 2004) por su vinculación con el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y su contribución a la construcción del conocimiento (Leitão, 2009; 2012). También en el ámbito internacional el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes ha sido en los últimos años un tema recurrente en la investigación en contextos universitarios. Los estudios en este ámbito han sido prolijos y se han desarrollado desde diferentes perspectivas.

Un primer grupo de estudios, desde la perspectiva del cambio conceptual, han estudiado las estrategias y condiciones que permiten a los estudiantes reconsiderar su propio punto de vista adoptando posiciones o perspectivas que les permitan redescubrir y crear representaciones múltiples.

Desde esta perspectiva, tal como indica Leitão (2008), argumentar es una actividad discursiva de naturaleza dialógica y semiótica que permite evaluar las evidencias y reflexionar sobre los fundamentos y los límites de determinadas afirmaciones, lo que posibilita una toma de conciencia y un control sobre el conocimiento. Así, argumentar implica un cierto grado de conocimiento metacognitivo, dado que requiere revisar los conocimientos previos y las creencias sobre el propio conocimiento, reflexionar sobre los mismos e incorporar otras perspectivas promoviendo representaciones múltiples sobre el tema que se discute (Correa, Ceballos y Rodrigo, 2003; Kuhn, Zillmer, Crowell y Zavala, 2013; Mason, Ariasi y Boldrin, 2011; Mateos, Cuevas, Martín, Martín, Echeita y Luna, 2011; Nussbaum y Sinatra, 2003; Pozo y Rodrigo, 2001; Rapanta, Garcia-Mila y Gilabert, 2013; Rapanta, 2019). Los resultados de estos estudios indican que los estudiantes universitarios adolecen de estrategias argumentativas sofisticadas como por ejemplo, la contraargumentación y la refutación, es decir, aunque saben justificar una tesis, no acostumbran a rebatirla adaptándose a las condiciones específicas de cada situación comunicativa (Correa et al., 2003; Cros y Vilà, 2002; Kuhn y Udell, 2003). Los estudios que analizan las competencias argumentativas de profesionales en activo como jueces, abogados o profesores destacan que son expertos en el dominio de diferentes estrategias para contraargumentar, refutar, persuadir, adaptarse a la finalidad comunicativa; son competentes en recursos discursivos como la modelización, la concesión, la cortesía, y la citación o

incorporación de voces en sus discursos como referentes de autoridad (Cros y Vilà, 2002; Kuhn, Weinstock y Flaton, 1994; Kuhn et al., 2013).

Un segundo grupo de estudios, en base a la asunción de la acción mediada de la mente o dialogismo se han ocupado de analizar el rol del diálogo en la actividad de construcción del conocimiento (Cano y Castelló, 2011; Engel y Onrubia, 2013; Felton et al., 2009; Leitão, 2009; Mercer, 2004; Rapanta, 2019; Vigostsky, 1978; Wertsch, 1993). Los resultados de estos estudios ponen de manifiesto la importancia de las estrategias discursivas en la interacción entre iguales como mecanismo que facilita la construcción del conocimiento y del significado por medio de acciones compartidas en interacción conjunta.

Por último, un tercer conjunto de trabajos desde la perspectiva de la cognición situada y la consideración de la argumentación como una herramienta semióticamente contextualizada, han enfatizado que argumentamos de manera diferenciada según el contexto de la actividad (Felton, Garcia-Mila y Gilabert, 2009; Felton, Garcia-Mila, Villarroel y Gilabert, 2015; Garcia-Mila, Gilabert, Erduran y Felton, 2013; Gilabert, Garcia-Mila y Felton, 2013; Litosse-liti, Marttunen, Laurinen y Salminen, 2005; Nussbaum y Kardash, 2005; Simonneaux, 2001; Veerman, Andriessen y Kanselaar, 2002; Villarroel, Garcia-Mila, Felton y Miralda- Banda, 2019). Así, los resultados de dichos trabajos evidencian que la argumentación depende de los objetivos de la actividad, el significado que le otorgamos, el canal comunicativo (sincrónico, anacrónico, oral, escrita, on-line), la representación de la audiencia y de todos aquellos elementos que configuran la relación entre el proceso psicológico y el escenario sociocultural.

La mayoría de los estudios anteriores se han centrado en el manejo de la argumentación en situaciones educativas en las que los debates tienen una única finalidad persuasiva y acostumbran a realizarse fuera de las actividades curriculares habituales en la universidad.

En cambio, son prácticamente inexistentes las investigaciones que en nuestro contexto se han ocupado de estudiar si las dificultades y las estrategias de los estudiantes son las mismas cuando participan en distintos debates con finalidades también diversas y cuando estos debates se incardinan en contextos funcionales de enseñanza y aprendizaje en los que tienen una finalidad epistémica.

Este es el objetivo de nuestro estudio en el que se analizaron las estrategias argumentativas orales de estudiantes universitarios que se enfrentaban a la necesidad de desarrollar dos debates con finalidades diferentes (un debate para defender un punto de vista y el otro tipo de debate para llegar a un consenso) como parte habitual de las actividades curriculares vinculadas a la construcción de conocimiento sobre el tópic en cuestión.

Objetivos e hipótesis

a) Analizar y comparar la estructura del discurso, la variabilidad en el uso de contraargumentos y refutaciones, y las secuencias argumentativas de cada tipo de debate.

b) Analizar y comparar los patrones de interacción en función del contenido de cada tipo de debate.

Método

Participantes

Los participantes fueron 25 alumnos universitarios que cursaban primer curso de la doble titulación en Logopedia y Educación Primaria de la Universidad Ramon Lull de Barcelona. Los estudiantes se distribuyeron en dos grupos o seminarios (G2 y G5) de 13 y 12 alumnos respectivamente. La media de edad de los estudiantes fue de 25 años. El 92.3% eran mujeres y 7.7% varones. La actividad formaba parte del currículum de los estudiantes y todos ellos fueron informados de los objetivos de la investigación a la que voluntariamente accedieron a participar.

Instrumentos

Se diseñaron dos escenarios de aprendizaje diferentes en función de los objetivos del estudio.

Un primer *debate de rol clásico* (D1) con la finalidad de persuadir o defender el propio punto de vista sobre un dilema. El dilema consistía en debatir sobre la importancia de los factores ambientales o hereditarios en el origen y desarrollo de la inteligencia. Para ello, la mitad, aproximadamente, de los estudiantes adoptó la posición a favor de los factores ambientales y la otra mitad, aproximadamente, del grupo de estudiantes, defendió la posición a favor de los factores hereditarios. Para saber el posicionamiento inicial de los estudiantes, previamente al debate, estos respondieron a una pregunta inicial sobre su punto de vista sobre el

tema que iban a debatir. Concretamente la pregunta fue: “sobre el dilema que vamos a tratar, la influencia de los factores hereditarios o ambientales en la formación de la inteligencia dime cual es tu punto de vista al respecto; ¿qué pesa más la herencia o genética, o los factores ambientales? Después de posicionarse debían escribir un texto argumentativo justificando su respuesta basándose en lecturas científicas sobre el tema.

En función del posicionamiento indicado, los estudiantes fueron asignados a los dos grupos del dilema (a favor y en contra). Se respetó en todo momento la opinión real de los estudiantes para garantizar una óptima motivación por la posición a defender. Sólo un subgrupo reducido, que no lo tenían claro o dudaban sobre su posicionamiento, se les dejó que libremente pudieran escoger en que grupo querían estar durante el debate.

Y un segundo debate de *role-playing* (D2), en el que se simuló una reunión profesional cuya finalidad era establecer acuerdos por consenso para resolver un caso práctico. El caso se refería a la escolarización de un niño con necesidades educativas de apoyo específicas y la reunión o debate tenía por finalidad deliberar por consenso si se debía realizar un cambio de escolaridad, a la luz de los informes relativos a la evolución del niño. Del mismo modo que en el debate D1, para saber el posicionamiento de los estudiantes sobre el caso a debatir, se les formuló la siguiente pregunta: “una vez leído el caso y los informes que se adjuntan, cual sería tu decisión. ¿Este niño debería ir a un colegio de educación especial o una escuela ordinaria?” En función del posicionamiento indicado, los estudiantes fueron asignados a un rol profesional (directora de escuela ordinaria, logopeda, psicóloga, maestra especialista, tutora del niño, padre, madre, directora de la escuela de educación especial, etc) y una posición a defender, garantizando que la posición que defendían coincidía con su opinión personal.

Ambos debates nos permitieron analizar la estructura argumentativa, las secuencias y los patrones de interacción en función de la demanda y del contenido de los temas debatidos. Para ello, analizamos los datos cualitativos (análisis del discurso) con el programa Atlas.ti y después se analizaron los datos cuantitativamente con el software SPSS v.15

Procedimiento

La tarea se desarrolló en el contexto de la asignatura de Seminario I de primer curso de los estudios de la doble titulación en Logopedia y Educación Primaria. Los estudiantes se organizaron en dos grupos de 13 y 12 respectivamente. Antes de participar en los dos debates,

los estudiantes indicaron en un texto argumentativo inicial cual era su punto de vista u opinión sobre los temas que se iban a debatir y contestaron un cuestionario de conocimientos previos sobre los temas. Los resultados del cuestionario de conocimientos previos determinaron que no existían diferencias significativas en la media de conocimientos previos sobre los temas que se iban a debatir, configurando así los dos grupos de seminarios como homogéneos. Así pues, la asignación de los estudiantes a cada grupo de Seminarios fue aleatoria, cumpliendo la condición de que no existieran diferencias significativas en el nivel de conocimientos previos sobre los temas que se iban a tratar.

Una vez establecidos los dos grupos de Seminarios se procedió a la programación establecida por dichos espacios de aprendizaje, donde se incluyeron los dos tipos de debates con sus respectivas secuencias didácticas.

Dichas secuencias consistieron, en primer lugar, en contestar a un cuestionario de conocimientos previos. En segundo lugar, manifestar su punto de vista sobre los temas que se iban a debatir y escribir un texto argumentativo justificando su posicionamiento. En tercer lugar, accedieron a unas lecturas obligatorias en función de la posición que iban a defender y contestaron unas pautas que regulaban la comprensión lectora. En cuarto lugar, elaboraron unas tablas de argumentos a favor y en contra de las tesis que iban a defender en los debates (pueden consultarse dichas actividades en Cano y Castelló, 2016). En quinto lugar, se establecieron las normas para los debates y se desarrollaron los mismos. Y para finalizar, en sexto lugar, se les volvió a preguntar sobre su posicionamiento sobre los temas debatidos y escribir otro texto argumentativo justificando sus opiniones.

Todos los participantes intervinieron en los dos tipos de debates. Primero realizaron el debate con finalidades persuasivas para defender un punto de vista (D1) y un mes más tarde realizaron el segundo debate (D2) con finalidades deliberativas por consenso. En ambos casos, el punto de vista que defendían coincidía con su propia opinión personal.

Los debates, de una hora y media de duración cada uno, se grabaron en audio y video y posteriormente se transcribieron íntegramente. El análisis de los datos se hizo de cada uno de los grupos, en su conjunto, ya que los debates se realizaron en grupos de 13 y 12 participantes a la vez. Tal y como ya hemos comentado, los grupos se dividieron en dos subgrupos, unos a favor y otros en contra de la tesis que se defendía. Además, en el debate D2, cada estu-

dante eligió un rol profesional, ya que el escenario de aprendizaje era la simulación de una reunión profesional. Al inicio del debate, cada participante tuvo unos tres minutos para manifestar su posicionamiento al grupo y después la moderadora dio paso al debate abierto donde cada estudiante aportaba sus argumentos, contraargumentos y refutaciones. Para finalizar el debate, todos ellos, de manera individual, tuvieron otros tres minutos para resumir su argumentario.

Análisis de datos

La información relativa al discurso de los participantes se analizó siguiendo los principios de la Grounded Theory con la ayuda del programa Atlas.ti, de acuerdo al procedimiento siguiente. En primer lugar, se categorizó el contenido de los debates, clasificando cada uno de los enunciados de los estudiantes en unidades temáticas.

En segundo lugar, se procedió al análisis de la estructura del discurso. Para ello, se categorizaron los enunciados en función de su adscripción a algunos de los tres componentes básicos del discurso argumentativo: argumento, contraargumento y refutación. Se consideró un argumento la exposición de un punto de vista seguido o anticipado por una justificación; un contraargumento, una afirmación del proponente o un oponente que puede proyectar dudas en la posición del hablante; y la refutación, una intervención diseñada para capturar las reacciones inmediatas o remotas del argumentador a un contraargumento.

En tercer lugar, se clasificaron los diferentes contraargumentos y refutaciones para dar cuenta de la estructura argumentativa del discurso, de acuerdo a las categorías establecidas y adaptadas de la propuesta inicialmente formulada por Leitão (2000, 2007).

Los contraargumentos se han clasificado en cuatro tipos: *parcialmente de acuerdo*, *argumentos irrelevantes*, *cambiar el foco de la argumentación* y *cuestionar las tesis del proponente*.

Los contraargumentos del tipo *parcialmente de acuerdo* (a partir de ahora *PA*) sirven para apoyar una parte de la tesis que se debate. En este caso, se trata de considerar que una determinada postura o tesis, propia o ajena, admite matices y acuerdos parciales sin que pierda su valor y posición.

Los contraargumentos del tipo *argumentos irrelevantes* (a partir de ahora *AI*) se utilizan para cuestionar la tesis que se está defendiendo con argumentos irrelevantes o repetitivos o poco consistentes en función de la tesis que se defiende.

Los contraargumentos del tipo *cambiar el foco de la argumentación* (a partir de ahora *CF*) son aquellos que se utilizan para aportar otra opinión o punto de vista, modificando el curso del debate. Este tipo de contraargumentos pueden producirse de dos maneras: negando lo que se ha dicho o bien aportando una opinión que contradiga o cambie el tema de la argumentación inicial.

Los contraargumentos del tipo *cuestionar las tesis del proponente* (a partir de ahora *QT*) son aquellos en los que el oponente se limita a cuestionar explícitamente los argumentos del proponente.

Respecto a las refutaciones, sean clasificado en tres tipologías. Las del tipo *desestimación* (a partir de ahora *D*) hacen referencia a la acción de desestimar o negar el argumento del interlocutor. Las refutaciones de *acuerdo local* (a partir de ahora *AL*) son aquellas en las que el proponente empieza apoyando parte del contenido del contraargumento, pero continúa defendiendo su posición inicial aunque puede añadirle nuevos argumentos. Las *refutaciones integrativas* (a partir de ahora *I*) son aquellas en las que el interlocutor se muestra de acuerdo con una parte del contraargumento, lo cual implica cambios en su posición. Estos cambios indican la integración de una parte del contenido del contraargumento, es decir, los hablantes reconstruyen su posición original.

Una vez categorizados todos los enunciados, se procedió al establecimiento de las secuencias argumentativas. Entendemos por secuencia argumentativa todo acto argumentativo entre hablantes en interacción comunicativa, desde un argumento que no es precedido por un contraargumento, hasta un argumento precedido de manera inmediata por contraargumentos y refutaciones. Las interacciones entre los hablantes determinan el hilo argumental y con ello cuando empieza y acaba una secuencia argumentativa. Para ello se combinaron todos los tipos de argumentos, contraargumentos y refutaciones posibles, surgiendo así 17 tipos de secuencias argumentativas posibles. Estas son las siguientes:

1. Secuencia argumentativa: solo contempla un argumento (a partir de ahora SA: A).

2. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contraargumento del tipo parcialmente de acuerdo (a partir de ahora SA: A-C (PA)).
3. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contraargumento del tipo argumentos irrelevantes (a partir de ahora SA: A-C (AI)).
4. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contraargumento del tipo cambiar el foco de la argumentación (a partir de ahora SA: A-C (CF)).
5. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contrargumento del tipo cuestionar las tesis del proponente (a partir de ahora SA: A-C (QT)).
6. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contraargumento del tipo parcialmente de acuerdo y una refutación del tipo desestimación (a partir de ahora SA: A-C (PA)- R (D)).
7. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contraargumento del tipo argumentos irrelevantes y una refutación de desestimación (a partir de ahora SA: A-C (AI)- R (D)).
8. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contraargumento del tipo cambiar el foco de la argumentación y una refutación del tipo desestimación (a partir de ahora SA: A-C (CF)- R (D)).
9. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contrargumento del tipo cuestionar las tesis del proponente y una refutación del tipo desestimación (a partir de ahora SA: A-C (QT)- R (D)).
10. Secuencia argumentativa: hay un argumento seguido de un contraargumento del tipo parcialmente de acuerdo y una refutación del tipo acuerdo local (a partir de ahora SA: A-C (PA)- R (AL)).
11. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contraargumento del tipo argumentos irrelevantes y una refutación del tipo acuerdo local (a partir de ahora SA: A-C (AI)- R (AL)).
12. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contraargumento del tipo cambiar el foco de la argumentación y una refutación del tipo acuerdo local (a partir de ahora SA: A-C (CF)- R (AL)).
13. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contrargumento del tipo cuestionar las tesis del proponente y una refutación del tipo acuerdo local (a partir de ahora SA: A-C (QT)- R (AL)).

14. Secuencia argumentativa: hay un argumento seguido de un contraargumento del tipo parcialmente de acuerdo y una refutación del tipo integrativa (a partir de ahora SA: A-C (PA)- R (I))

15. Secuencia argumentativa SA: argumento seguido de un contraargumento del tipo argumentos irrelevantes y una refutación del tipo integrativa (a partir de ahora A-C (AI)- R (I)).

16. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contraargumento del tipo cambiar el foco de la argumentación y una refutación del tipo integrativa (a partir de ahora SA: A-C (CF)- R (I)).

17. Secuencia argumentativa: argumento seguido de un contraargumento del tipo cuestionar las tesis del proponente y una refutación del tipo integrativa (a partir de ahora SA: A-C (QT)- R (I)).

Finalmente, se establecieron los patrones de interacción en función de las secuencias argumentativas y las unidades temáticas a partir del análisis del contenido de los diferentes debates. Los patrones de interacción surgieron del análisis de díadas contiguas, realizado con la ayuda de la herramienta Query del programa Atlas.ti, lo que permitió mantener el eje temporal del discurso de las secuencias argumentativas y establecer cuatro tipos de patrones de interacción. Categorizamos como *patrón de interacción con un discurso disruptivo* (a partir de ahora *DD*) aquellos *argumentos* aislados que no se retomaban, para *contraargumentar* o *refutar*, en el discurso. El *patrón de interacción con un discurso alternativo* (a partir de ahora *DA*) incluye aquellas situaciones en las que los argumentos aparecieron acompañados de *contraargumentos* para *cambiar el foco de la argumentación*, y de *refutación* con el fin de *desestimar* los argumentos del oponente. El *patrón de interacción con un discurso parcialmente integrador* (a partir de ahora *PI*) supone que el hablante integró, ya sea en los contraargumentos o en la refutación, algunas razones de los argumentos del oponente. Incluye *argumentos* acompañados de *contraargumentos* del tipo *argumentos irrelevantes* o bien *parcialmente de acuerdo*, o de *refutaciones* del tipo *acuerdo local*.

Consideramos como *patrón de interacción con un discurso integrador* (a partir de ahora *DI*) cuando el proponente integró la totalidad de las razones de los argumentos del oponente. Se caracteriza por la existencia de *argumentos* que fueron acompañados de cualquier tipo de *contraargumento* pero seguidos de una *refutación integrativa*. A continuación, exponemos un ejemplo del análisis del patrón de interacción del discurso integrador, compuesto

por una secuencia argumentativa del tipo 14: A-C(PA)-R(I) más otra secuencia argumentativa del tipo 16, donde observamos un argumento, seguido de un contraargumento de cambiar el foco de la argumentación y una refutación del tipo integrador (figura 1).

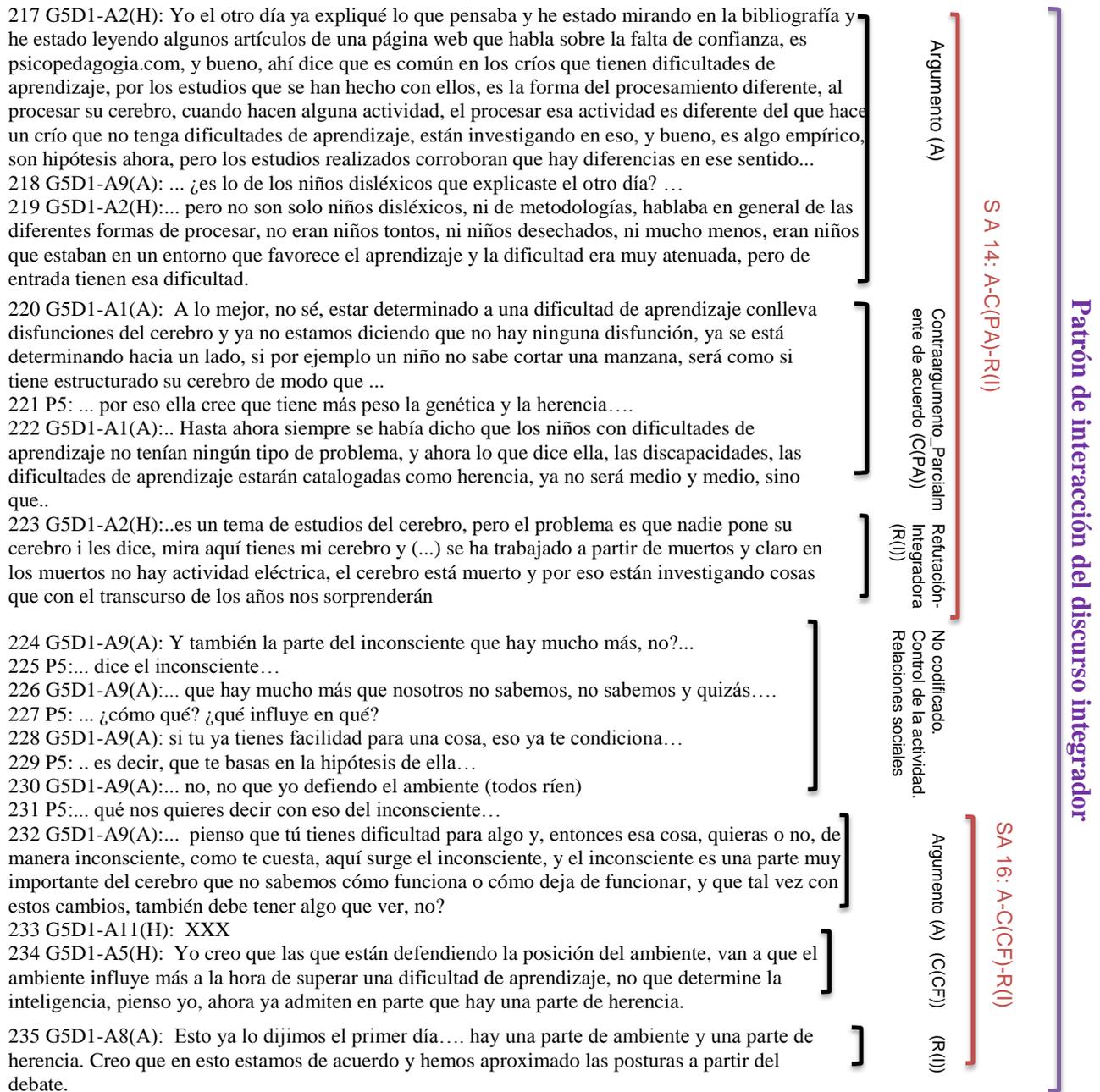


Figura 1. Ejemplo de análisis de las categorías de argumentos, contraargumentos y refutaciones que configuran un patrón de interacción de discurso integrado, según el programa Atlas.ti.

Finalmente, el contenido del discurso fue categorizado en unidades temáticas. Las unidades temáticas del primer debate han sido, *puntos de vista sobre el origen de la inteligencia y las causas de las dificultades de aprendizaje*. Para el segundo debate, las unidades temáticas establecidas han sido: *puntos de vista sobre la educación especial, puntos de vista sobre la escuela ordinaria, atención a la diversidad y resolución del caso*. Esta última unidad temática hace referencia a aquellos enunciados donde los estudiantes exponían las estrategias que debían seguirse para la resolución del caso, es decir, cómo y por qué se debía escolarizar en una escuela de educación especial, o bien el por qué o cómo se podía atender mejor sus necesidades educativas desde la escuela ordinaria.

Una vez discutidas y consensuadas las dimensiones y categorías por parte de las investigadoras, todos los datos fueron analizados por tres investigadores debidamente entrenados y expertos en argumentación. Los acuerdos alcanzaron el 80%. Aplicando el índice de concordancia Kappa de Cohen, el coeficiente osciló entre el .80 y el 1.00 según las dimensiones de análisis. Los pocos casos dudosos fueron discutidos hasta alcanzar el consenso.

Posteriormente se realizaron los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales (Test de Wilcoxon, prueba no paramétrica de comparación de proporciones) para comparar las distribuciones de cada una de las variables, entre debates, según las dimensiones de análisis.

Resultados

Hemos organizado los resultados según su vinculación a cada uno de los objetivos del estudio. Así, en primer lugar, se presentan los resultados de la estructura del discurso argumentativo, la variabilidad en el uso de contraargumentos y refutaciones empleadas por los estudiantes y las secuencias argumentativas; en segundo lugar, se presentan los resultados de los patrones de interacción en función del contenido presente en cada uno de los debates.

La estructura argumentativa

Los resultados indican que la estructura argumentativa fue similar en los dos debates y para las tres categorías. La categoría más frecuente fue la relativa a los *argumentos*, seguidos de *contraargumentos* y *refutaciones*. La media porcentual de la estructura argumentativa

no difiere estadísticamente entre el debate D1 y el debate D2, en ninguna de las categorías analizadas (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Puntuaciones promedio de argumentos, contraargumentos y refutaciones en el D1 y D2.*

	D1		D2		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Argumentos	37.89	23.39	41.60	13.51	-.79	.43
Contraargumentos	31.49	24.78	33.77	19.10	-.28	.78
Refutaciones	30.61	25.96	24.62	17.3	-.46	.65

Tipos de contraargumentos y refutaciones

Los resultados relativos al uso de contraargumentos (Tabla 2), muestran que la *argumentación* del tipo *CF* fue la categoría con mayor porcentaje en todos los grupos seguida del *contraargumento* del tipo *PA*, y en menor porcentaje de los *contraargumentos* del tipo *AI* y *QT del argumentador*. Según el análisis de comparación de proporciones, sólo se aprecian diferencias significativas en el uso de *contraargumentos* del tipo *AI* ($Z = -2,01$; $p = .04$) que estuvo más presente en el debate D1. En el resto de categorías no existen diferencias significativas.

Tabla 2. *Puntuaciones promedio según el tipo de contraargumento en el D1 y D2.*

	D1		D2		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Parcialmente de Acuerdo (PA)	28.26	27.79	22	27.58	-.50	.61
Argumentos Irrelevantes (AI)	9.68	23.90	4.79	21.29	-2.01	.04
Cambiar el Foco (CF)	60.24	34.88	64.86	33.68	-.82	.40
Cuestionar las Razones (QT)	1.80	5.41	8.33	14.08	-1.57	.11

En cuanto a las refutaciones (Tabla 3), la más frecuente en ambos grupos fue la *refutación D*. Las diferencias entre ambos debates sólo son significativas en el uso de la *refutación Integrativa* que fue mayor en el debate D1 ($Z = -2.67$; $p = .00$).

Tabla 3. *Puntuaciones promedio según los tipos de refutación de los debates D1 y D2*

	D1		D2		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Desestimar (D)	55.75	36.86	74.77	24.88	-1.22	.22
Acuerdo Local (AL)	13.86	24.63	20.53	25.48	-1.48	.13
Integrativa (I)	25.38	32.66	4.68	12.64	-2.67	.00

Secuencias argumentativas

Respecto al análisis de las secuencias argumentativas en cada tipo de debate, se encontraron 17 secuencias con una distribución variable (Tabla 4). El análisis realizado puso de manifiesto diferencias significativas en el mayor uso, en el debate D1, tanto de la secuencia n. 2 *Argumento seguido de un Contraargumento Parcialmente de Acuerdo* ($Z = -2.29$; $p = .001$) como de la secuencia n.15 *Argumento seguido de un Contraargumento de Argumentos Irrelevantes y una Refutación Integrativa* ($Z = -2.52$; $p = .012$). Sin embargo, la secuencia n.4 *Argumento seguido de un Contraargumento del tipo Cambiar el Foco de la argumentación* ($Z = -3.09$; $p = .002$), y la secuencia n. 9 *Argumento seguido de un Contraargumento de Cambiar el Foco de la argumentación y una Refutación de Desestimación* ($Z = -2.63$; $p = .008$), se dieron en mayor proporción en el debate D2.

Tabla 4. Puntuaciones promedio según los tipos de secuencias argumentativas de los debates D1 y D2.

	D1		D2		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
1 SA: A	3.56	6.11	8.91	12.88	-1.78	.07
2 SA: A-C(PA)	18.7	28.82	.54	1.93	-3.29	.001
3 SA: A-C(AI)	.52	1.88	1.26	4.28	-.54	.58
4 SA: A-C(CF)	3.22	4.71	17.1	18.38	-3.09	.002
6 SA: A-C(PA)-R(D)	11.5	15.14	16.6	15.23	-1.75	.08
7 SA: A-C(AI)-R(D)	.37	1.25	2.32	6.93	-1.57	.11
8 SA: A-C(CF)-R(D)	30.8	28.10	24.0	16.00	-.56	.57
9 SA: A-C(QT)-R(D)	1.36	3.14	7.45	9.64	-2.63	.008
10 SA: A-C(PA)-R(AL)	2.56	6.05	5.06	10.54	-1.06	.28
11 SA: A-C(AI)-R(AL)	1.82	6.87	3.13	8.19	-.27	.78
12 SA: A-C(CF)-R(AL)	7.05	14.84	6.45	8.60	-.66	.50
14 SA: A-C(PA)-R(I)	4.82	7.58	1.86	5.09	-1.83	.06
15 SA: A-C(AI)-R(I)	3.32	6.29	.00	.00	-2.52	.012
16 SA: A-C(CF)-R(I)	9.74	14.71	5.17	9.21	-1.00	.31
17 SA: A-C(QT)-R(I)	.40	1.37	.00	.00	-1.34	.18

A continuación, mostramos un ejemplo representativo de esta última secuencia argumentativa, significativamente más frecuente en el debate D2, caracterizada por la existencia de un *argumento* seguido de una contraargumentación del tipo *cambiar el foco* y una refutación del tipo de *desestimación*.

Argumento:

269 G2D2-A6 (EO)¹: Y entre los compañeros también se fomenta que no todos son iguales, que hay niños que pueden más y hay niños que pueden menos, pero si entre todos los ayudamos yo creo que una buena escuela ordinaria XX² a todos los desplazas y el XX no XX porque llega...

Contraargumento – cambiar el foco de la argumentación:

207 G2D2-A4 (EE): Pero ir a la escuela de educación especial no es excluirlo

Refutación – desestimación:

271 G2D2-A6 (EO): Si puede estar en una escuela ordinaria, sí.

En este ejemplo observamos cómo un oponente desvió el tema de la argumentación hacia la no exclusión del alumno, y a continuación el mismo proponente desestimó la contraargumentación afirmando que se trataría de exclusión en caso de que pudiera estar en una escuela ordinaria.

En cambio, el siguiente extracto ejemplifica una secuencia argumentativa más frecuente en el debate D1 la 15: caracterizada por un *argumento*, seguido de una contraargumentación de *argumentos irrelevantes* y una refutación *integrativa*.

Argumento:

313 G5D1-A2 (H)³: ...Sí, sí de acuerdo, pero eso es lo que tu tomas, si coges dos bebes y les das una pelota a cada uno, seguro que uno hará una cosa y otro hará otra con la pelota, y en función de lo que haga cada uno, habrá aprendido algo, habrá hecho un aprendizaje diferente, porque cada uno ve en una pelota una posibilidad distinta, y la ve porque su cerebro es diferente, ¿entiendes?...

314 G5D1-A2 (H): ... y ¿por qué?, porque tiene un cerebro distinto.

Contrargumento –argumentos irrelevantes:

315 G5D1-A1(A): si (...) tu percibes, y yo no te lo niego que pueda tener su parte genética en esta percepción, pero a nivel de esta percepción que tu tendrás, tu actuarás de manera diferente, pero no será esta genética la que te determinará, la genética te determinará una base, esta base irá evolucionando e irá creciendo e irá siguiendo diferentes caminos según lo que hayas visto y hayas hecho...

Refutación – integrativa

316 G5D1-A2 (H):pero si nosotros no te negamos eso, nosotros pensamos que sí, que luego el ambiente puede ir perfilando ese tipo de experiencia, al aprendizaje lo puede ir...

¹ Los códigos G2D2-A6 (EO) indican: G2, el grupo 2; D2, el debate 2; A6, el alumno 6; EO que defendía la escolaridad ordinaria. Si pone EE, quiere decir que el alumno defiende la escuela de educación especial.

² Las XX indican que el discurso es ininteligible, no se puede transcribir

³ Los códigos G5D1-A2 (H) expresan: G5, el grupo 5; D1, el debate 1; A2, el alumno 2; H que defendía los factores hereditarios. Si pusiera una A, el alumno defendía los factores ambientales.

En este ejemplo el oponente, que defendía el peso de los factores ambientales en el desarrollo de la inteligencia, matizó sus argumentos apoyándose en la consideración del rol que otorgaba a los factores genéticos y/o hereditarios. En la refutación, el proponente que inicialmente defendía los factores hereditarios integró parte de los enunciados del oponente a favor de los factores ambientales, mostrando un acuerdo parcial del contraargumento.

Patrones de interacción

Respecto a los patrones de interacción, tal como se observa en la Tabla 5, los resultados indican que tanto en el debate D1 como en el debate D2 prevaleció un patrón de *DD*, seguido del patrón *PI*, y, en tercer lugar, del patrón *DI*. Sin embargo, las diferencias sólo son significativas en el uso del *patrón de interacción de DI*, que fue mayor en el debate D1 ($Z = -2.43$; $p = .015$).

Tabla 5. *Puntuaciones promedio de los patrones de interacción para el debate D1 y D2.*

	D1		D2		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Discurso Disruptivo (DD)	5.43	9	8.98	12.96	-1.25	.21
Discurso Alternativo (DA)	46.63	28.63	49.92	19.82	-.32	.74
Parcialmente Integrador (PI)	27.44	26.31	34.50	14.33	-1.47	.14
Discurso Integrativo (DI)	20.48	18.92	6.58	10.91	-2.43	.015

A continuación, mostramos un ejemplo que ilustra este patrón de interacción de *discurso integrativo (DI)* en el debate D2.

Argumento:

160 G5D2-A10 (EO): No, porque además de ayudas, no solo hay que ayudar al niño con dificultades, se tiene que crear un ambiente de (...) maestro de apoyo, de manera que cualquier niño que tenga una dificultad para llevar a cabo un trabajo tenga el apoyo de ese maestro, no se tiene que ver que el niño con dificultades tiene al maestro exclusivamente para él, sino que es una parte más del aula.

Contraargumento – parcialmente de acuerdo:

162 G5D2-A12 (EE): Nosotras creemos que el maestro de apoyo se tendría que ajustar a cada niño...

Refutación – integrativa:

163 G5D2-A10 (EO): Claro que el maestro de apoyo tiene que estar pendiente del niño, pero si se crea un ambiente de maestro de apoyo, hay dos maestros por clase, XXX lo han hecho así o han estado exclusivamente por el niño...

Argumento:

164 G5D2-A12 (EE): XXX pero si en P5, donde académicamente no se hace tanto, no progresa, cuando empiece primero se verá mucho más retrasado que...

Contraargumento - cambiar el foco de la argumentación:

165 G5D2-A10 (EO): Yo creo que tendrá más edad y tendrá más madurez. También hay factores externos y quizás ha tenido problemas de nutrición y de cosas de éstas que hacen que sea difícil desarrollarse...

Refutación – acuerdo local:

166 G5D2-A12 (EE): Por eso en la escuela de educación especial tendrá maestros especializados..., en cambio en la escuela ordinaria, tendrá maestros que no han tenido la formación necesaria, se supone que si pasa a primero, los maestros de primero no estarán de acuerdo en tener al niño en estas condiciones...

En este ejemplo observamos dos secuencias argumentativas. La primera se caracteriza por un acuerdo parcial del oponente con la tesis expresada por el proponente (que expresa que el maestro de apoyo debería ayudar a cualquier niño de la clase) y por una refutación integrativa (que implica acuerdo con una parte del contraargumento). En la segunda secuencia argumentativa, el oponente expresó una tesis que trocaba el argumento inicial y desplazó el argumento hacia la procedencia y los problemas de nutrición del niño, que el proponente aceptó parcialmente en su refutación.

Patrones de interacción en función del contenido de los debates

Cuando se relacionan los patrones de interacción con las unidades temáticas –el contenido- presentes en los debates, observamos algunas diferencias significativas (Tabla 6 y 7). Así, en el D1, cuando se abordaron los *puntos de vista sobre la inteligencia*, el *DA* fue más usado que el resto de los patrones, mientras que el resto de patrones se ordenaron de la siguiente manera: *PI > DD*; *DI > DD* y *DI = PI*. Para la segunda unidad temática, *dificultades de aprendizaje*, solo se observaron diferencias significativas en el mayor uso del *DA* comparado con el *DD* (ver Tabla 6).

Tabla 6. *Significación de la comparativa por pares de los patrones de interacción por unidades temáticas en debate D1.*

	Inteligencia	Dificultades de aprendizaje
Disruptivo (DD) - Alternativo (DA)	$p < .001$	$p < .05$
Disruptivo (DD) - Parcialmente integrador (PI)	$p < .01$	
Disruptivo (DD) - Integrativo (DI)	$p < .01$	
Alternativo (DA) - Parcialmente integrador (PI)	$p < .05$	
Alternativo (DA) - Integrador (DI)	$p < .001$	
Parcialmente integrador (PI) - Integrador (DI)		

En el debate D2, cuando se discutió sobre la escuela especial, el patrón de interacción que más se usó fue el discurso *PI* seguido del *DA*. En cambio, al discutir sobre la escuela ordinaria se utilizó de manera predominante el *DA* seguido del discurso *PI*. La atención a la diversidad se relaciona con una mayor presencia del *DA* seguido del discurso *PI* y un uso me-

nor del *DI* y el *DD*. En último lugar, cuando se discutió sobre cómo resolver el caso se utilizó con mayor frecuencia el discurso *PI* (ver Tabla 7).

Tabla 7. Puntuaciones promedio para cada tipo de patrón de interacción por unidades temáticas en el debate D2.

	Educación Especial		Escuela Ordinaria		Atención a la Diversidad		Resolución del caso	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Discurso Disruptivo (DD)	8.57	25.02	7.36	11.42	6.58	14.28	16.51	29.82
Discurso Alternativo (DA)	40.90	40.14	44.25	40.23	68.41	31.46	25.64	29.55
Parcialmente Integrador (PI)	46.62	43.55	37.31	41.46	20.99	27.90	47.83	35.86
Discurso Integrativo (DI)	4.36	13.22	11.06	25.25	4.00	11.48	10.00	27.08

Comparando las medias de las proporciones empleadas en los cuatro patrones de interacción posibles y las unidades temáticas en el debate D2, en la unidad temática puntos de vista sobre la *educación especial*, (con un mayor uso del *PI* y *DA*) se encontraron diferencias significativas en el uso del discurso *PI* respecto al *DD* y al *DI*; y en el *DA* respecto al *DD* y al *DI*. Asimismo, el *DD* y el *DI* son iguales en su uso. En la unidad temática *escuela ordinaria* (con un mayor uso de *DA* y *PI*), el *DA* fue superior al *DI* y al *DD*; y el *PI* fue superior al *DD*. En la unidad temática *atención a la diversidad* (mayor uso del *DA* y menor el *DI* y *DD*) el *DA* fue superior a todos los demás y el *PI* superior que el *DI* pero no mayor que el *DD*. En la *resolución del caso*, mayor uso del *PI* y éste es mayor que el *DD* y el *DI* (ver Tabla 8).

Tabla 8. Significación de la comparativa por pares de los patrones de interacción por unidades temáticas en el debate D2.

	Educación Especial	Escuela Ordinaria	Atención a la diversidad	Resolución del caso
Disruptivo (DD) - Alternativo (DA)	$p < .05$	$p < .01$		
Disruptivo (DD) - Parcialmente integrador (PI)	$p < .05$	$p < .01$		$p < .05$
Disruptivo (DD) - Integrador (DI)				
Alternativo (DA) - Parcialmente integrador (PI)			$p < .01$	
Alternativo (DA) - Integrador (DI)	$p < .01$	$p < .05$		
Parcialmente integrador (PI) - Integrador (DI)	$p < .01$		$p < .05$	$p < .05$

En resumen, el patrón de interacción que se utilizó con mayor frecuencia fue el *DA*, seguido del discurso *PI*, después el *DI*, y por último el *DD*.

En función de las unidades temáticas, el *DA* fue el más empleado en líneas generales. Su uso, además, fue significativamente superior que todos los demás cuando se habló de *puntos de vista sobre la inteligencia, causas de las dificultades de aprendizaje y atención a la diversidad*.

El discurso *PI* resultó el más empleado para la *resolución del caso* y para cuando se discutió sobre la *educación especial*; y en segundo lugar cuando se discutió sobre la *escuela ordinaria*. El *DI* fue el menos empleado, en las unidades temáticas de *educación especial*, *atención a la diversidad* y *la resolución del caso*.

En líneas generales, el *DD* fue el menos empleado. Esto es aún menor cuando se discute sobre *la inteligencia*, *la educación especial*, *la escuela ordinaria* o *la atención a la diversidad*.

Discusión y Conclusiones

En el presente estudio teníamos como objetivo analizar el discurso argumentativo como las estrategias, las secuencias y los patrones de interacción utilizados por los estudiantes universitarios que participaron en un contexto específico de enseñanza-aprendizaje caracterizado por el desarrollo de dos debates con finalidades específicas (un debate para persuadir o defender un punto de vista y el otro debate con la finalidad de consensuar).

En referencia a la estructura del discurso argumentativo, los resultados indican que los jóvenes de la muestra tuvieron dificultades para relacionar sus argumentos mediante el uso de la contraargumentación y la refutación, lo que concuerda plenamente con las conclusiones de trabajos anteriores (Correa et al., 2003; Garcia-Mila et al., 2013; Leitão, 2000, 2009; Litosse-liti et al., 2005; Nussbaum y Sinatra, 2003; Schwarz et al., 2003 y Veerman et al., 2002).

Si bien en ambos debates los participantes utilizaron la misma estructura argumental, un análisis más detallado de las secuencias argumentativas permite captar algunas diferencias: cuando se trataba de persuadir para defender el punto de vista propio (debate D1), se utilizaron más contraargumentos del tipo *argumentos irrelevantes* y refutaciones *integrativas* en las que los estudiantes llegaron a acuerdos parciales con sus interlocutores, mientras que cuando tenían que llegar a acuerdos por consenso (debate D2), las estrategias más frecuentes fueron las consistentes en *cambiar el foco de la argumentación* y *desestimar* al oponente. Esto resulta cuando menos sorprendente, dado que estas estrategias resultan a todas luces poco adecuadas para conseguir acuerdos, lo que, de nuevo, sólo podría explicarse por la falta de conoci-

miento por parte de los estudiantes de estrategias basadas en la modelización y la concesión, que permiten atenuar la disconformidad y conseguir fórmulas de acuerdo (Cros y Vilà, 2002).

Parece que los participantes de nuestro estudio actuaron, en palabras de Leitão (2000), de manera polarizada, moviéndose entre dos extremos, el de la desestimación o la integración parcial de los argumentos del oponente, pero sin adaptarse y ajustar su forma de argumentar a la finalidad comunicativa de cada una de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, en términos generales (Felton et al., 2009; Felton et al., 2015). Sin embargo, actuaron de forma estratégica (Monereo y Castelló, 1997) ajustando sus estrategias argumentativas a la demanda de la tarea y al contexto situacional en función de algunos contenidos temático sobre lo que debatían. Por ejemplo, en el debate D2 observamos como sus estrategias cambian a un patrón de interacción más integrador en aquellos enunciados donde se discute sobre qué estrategias y cómo se debe llegar a un acuerdo sobre la resolución del caso. Esto mismo ocurre en los fragmentos del discurso donde se explicitan las concepciones sobre la escuela de educación especial.

Respecto a los patrones de interacción, estos se modificaron en función del contenido sobre el que se estaba debatiendo. Así, por ejemplo cuando se abordó *la resolución del caso* o cuando se discutieron los puntos de vista sobre la *escuela de educación especial* en el debate D2, se utilizó en mayor medida el discurso *parcialmente integrador* (cuando la secuencia argumentativa evidenciaba claramente la intención de integrar parte del discurso del oponente, el proponente también manifestaba intención de llegar a un acuerdo local, lo que indica la relación entre integración discursiva y posibilidad de establecimiento de acuerdos). Sin embargo, cuando se argumentó sobre *la escuela ordinaria* o las *estrategias de atención a la diversidad*, el patrón de interacción se caracterizó por un discurso *alternativo*. Así pues, los patrones de interacción y las secuencias argumentativas evidencian patrones de reciprocidad, es decir, en función del tipo de contraargumento que utilice el oponente, el proponente utilizará una refutación determinada. Una posible explicación de este cambio tiene que ver con la influencia de los sesgos cognitivos o las creencias o concepciones sobre los temas que se debaten, en las estrategias y patrones de discusión, cuyas relaciones han sido abordadas por autores como Correa et al. (2003); Kuhn et al. (2013); Mateos et al. (2011); Pozo y Rodrigo (2001); Rapanta et al. (2013) y Villarroel et al (2019).

En líneas generales, el discurso argumentativo de estos estudiantes resulta equiparable a las nociones de discurso acumulativo (Mercer, 2004), dado que el discurso estuvo caracterizado por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones simples. Ello remite a la necesidad de que la inclusión de competencias argumentativas en los currícula universitarios vaya acompañada de la enseñanza de dichas competencias en contextos de uso en los que resulten funcionales y significativas, y contribuyan a la construcción de conocimiento, algo que, indudablemente, nos interpela como docentes (Cano y Castelló, 2016; Garcia-Mila et al., 2013; Gilabert et al., 2013; Engel y Onrubia, 2013, Rapanta, 2019).

Los datos aportados ponen de manifiesto que nuestros estudiantes universitarios no utilizaron ni la estructura ni las estrategias asociadas a la argumentación académica o experta y se aproximaron mucho más a la argumentación propia de contextos cotidianos, caracterizada por cadenas de argumentos aislados, basados en un único punto de vista, sobrevalorando los ejemplos y los casos particulares y repitiendo un elevado número de veces el mismo argumento utilizando la falacia de *argumentum ad nauseam* (Cano y Castelló, 2011; Garcia-Mila et al., 2013; Gilabert et al., 2013; Leitão, 2012; Pérez y Bautista, 2009).

No queremos finalizar sin aludir a las limitaciones de nuestro estudio. El hecho de haber situado los debates en un contexto real de enseñanza y aprendizaje, no permitió seleccionar los participantes de acuerdo a algunos criterios preestablecidos. Esto resulta especialmente relevante si tenemos en cuenta la relación entre creencias y argumentación, que fue visible en relación al contenido de algunos argumentos y en ambos debates. Sin embargo, dado que el foco de nuestro análisis se cifraba en el ajuste a la demanda de la actividad y el cambio de las estrategias argumentativas y los patrones de interacción en dos situaciones de debate con finalidades diferentes, no resultaba necesario diferenciar a los estudiantes según sus creencias, aunque si mantuvimos como criterio que los estudiantes fuesen asignados al rol y defensa de las tesis en función de sus opiniones iniciales sobre los temas o dilemas que tenían que defender.

Por otra parte, el mantenimiento del grupo-clase y la incardinación de los debates en las actividades habituales de los seminarios permitió que dichos debates fuesen funcionales y significativos, al menos tanto como el resto de actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos académicos de grupos reducidos en los que se promueven competencias transversales como es el caso de los seminarios (Riera, Giné y Castelló, 2003). Es neces-

rio reconocer que nuestro objetivo no se cifró en la enseñanza de estrategias argumentativas, sino que se utilizaron los debates para facilitar la reflexión sobre el contenido y la construcción de conocimiento a partir de las bondades de los debates como estrategia metodológica de enseñanza y aprendizaje. En estudios posteriores sería oportuno comprobar si dichas estrategias se modifican en función de situaciones de enseñanza específicas y de ciertas variables específicas tanto personales como del contexto; de momento esperamos que los datos aportados contribuyan a aumentar nuestro conocimiento sobre las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios en nuestro contexto y a promover la reflexión sobre la necesidad de su enseñanza como parte de su alfabetización académica.

Agradecimientos

La investigación que ha conducido a estos resultados ha sido realizada mediante los fondos procedentes de la Obra Social “La Caixa”.

Referencias

- Cano, M. y Castelló, M. (2011). Polifonia e dialogismo nas práticas argumentativas dos estudantes universitarios em resposta a diferentes demandas. En S. Leitão y M. C. Damianovic (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. (pp. 251-274). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Cano, M. y Castelló, M. (2016). Development of argumentative discourse based on learning demand / Evolución del discurso argumentativo en función de la demanda de aprendizaje. *Rev. Infancia y Aprendizaje*, 39 (1), 84-118. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111604>.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037096763000772>.
- Correa, N., Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En C. Monereo y J. I. Pozo, (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 63-78). Madrid: Síntesis.
- Cros, A. y Vilà, M. (2002). El oral formal. La discusión oral: argumentos y falacias. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 29, 31-46.

- Engel, A. y Onrubia, J. (2013). Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 25 (1), 77-94. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564013806309082>.
- Felton, M., Garcia-Mila, M. y Gilabert, S. (2009). Deliberation versus dispute: The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom. *Informal Logic*, 29(4), 417-446. DOI: <https://doi.org/10.22329/il.v29i4.2907>.
- Felton, M., Garcia-Mila, M., Villarroel, C. y Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12078>.
- Freixa, M. (Coord). (2005). *Libro blanco. Título de Grado en Psicología*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Garcia-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S. y Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97 (4), 497-523. DOI: <https://doi.org/10.1002/sci.21057>.
- Gilabert, S., Garcia-Mila, M. y Felton, M. (2013). The effect of task instructions on students' use of repetition in argumentative discourse. *International Journal of Science Education*, 35 (17), 2857-2878. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.663191>.
- Kuhn, D., Weinstock, M. y Flaton, R. (1994). How Well Do Jurors Reason? Competence Dimensions of Individual Variation in a Juror Reasoning Task. *Psychological Science*, 5 (5), 289-296. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1994.tb00628.x>
- Kuhn, D. y Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child development*, 74 (5), 1245-1260. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00605>.
- Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A. y Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: metacognitive, epistemological and social dimensions of developing argumentative competence. *Cognition and Instruction*, 31 (4), 456-496. DOI: <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.830618>.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human development*, 43, 332-360. DOI: <https://doi.org/10.1159/000022695>.
- Leitão, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Posições*, 18 (3) , 75-92.
- Leitão, S. (2008). *La dimensión epistémica de la argumentación*. En E. Kronmüller & C. Cornejo (Eds.), *Ciencias de la mente: aproximaciones desde latinoamérica* (pp.89-119). Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor.

- Leitão, S. (2009). Arguing and learning. *Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts*, 221-251.
- Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluri/versidad*, 12 (3), 23-37.
- Litosseliti, L., Marttunen, M., Laurinen, L. y Salminen, T. (2005). Computer-based and Face-to-face Collaborative Argumentation in Secondary Schools in England and Finland. *Education, Communication & Information*, 5 (2), 131-146. DOI: <https://doi.org/10.1080/14636310500185877>.
- Maldonado, A (Cood). (2004). *Libro blanco. Título de Grado en Magisteria*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Mason, L., Ariasi, N. y Boldrin, A. (2011). Epistemic beliefs in action: Spontaneous reflections about knowledge and knowing during online information searching and their influence on learning. *Learning and Instruction*, 21 (1), 137–151. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.01.001>.
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G. y Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34 (3), 281–297. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01437.x>.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysis classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of applied linguistics*, 1(2), 137-168.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Nussbaum, E.M. y Sinatra, D. (2003). Argument and conceptual engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 384-395. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00038-3](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00038-3).
- Nussbaum, E. M. y Kardash, C. M. (2005). The effects of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.157>.
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M. y Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review on methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83 (4), 483-520. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313487606>.
- Rapanta, C. (2019). *Argumentation strategies in the classroom*. Delaware: Vernon Press.

- Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. (2003) El seminario en la Universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. En C Monereo y J.I. Pozo (eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. (pp. 245-260). Madrid: Síntesis.
- Schwarz, B.B., Neuman, Y., Gil, J. y Ilya, M. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. *The journal of the learning sciences*, 12 (2), 219-256. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1202_3.
- Simonneaux, L. (2001). Role-play or debate to promote students' argumentation and justification on an issue in animal transgenesis. *International Journal of Science Education*, 23 (9), 903-927. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500690010016076>.
- Pérez Echeverría, M. del P. y Bautista, A. (2009). Aprender a pensar y a argumentar. En J.I. Pozo y M. del Puy Pérez Echeverría (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 149-163). Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. y Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407-423. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037001317117367>.
- Veerman, A., Andriessen, J. y Kanselaar, G. (2002). Collaborative argumentation in academic education. *Instructional science*, 30, 155-186.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.
- Villarroel, C., Garcia-Mila, M., Felton, M. y Miralda- Banda, A. (2019). Effect of argumentative goals in the quality of argumentative dialogue and written argumentation / Efecto de la consigna argumentativa en la calidad del diálogo argumentativo y de la argumentación escrita. *Infancia y Aprendizaje*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550162>.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.

Recibido: 10-01-2019

Aceptado: 03-04-2019