



## **Revista Peruana de Investigación Educativa**

Volumen 16, número 20, 2024

**Editores de la revista:** Lucas Nestor Sempé (Queen Margaret University, Reino Unido), Claudi Sugimaru (Grupo de Análisis para el Desarrollo-GRADE), Melissa Villegas (Pontificia Universidad Católica del Perú), Alizon Rodríguez Navia (Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

**Consejo Editorial (2019-2021):** Robin Cavagnoud (Pontificia Universidad Católica del Perú), Sandra Carrillo (Instituto de Estudios Peruanos - IEP), Santiago Cueto (Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE), César Guadalupe Mendizábal (Universidad del Pacífico), Iván Montes (Pontificia Universidad Católica del Perú), María Angelica Pease Dreibelbis (Pontificia Universidad Católica del Perú), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Virginia Zavala (Pontificia Universidad Católica del Perú).

**Consejo Consultivo Internacional:** David Baker (Universidad Estatal de Pensilvania), María Antonia Gallart (CENEP, Argentina), Alejandra Mizala (Universidad de Chile), Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid), Francisco Ramírez (Stanford University), Simon Schwartzman (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade), Walter Secada (Universidad de Miami), Marie Verhoeven (Universidad Católica de Lovaina), Margarita Zorrilla (Universidad Autónoma de Aguascalientes), Nancy Hornberger (University of Pennsylvania), Elsie Rockwell (DIE-Cinvestav, México DF), Teresa Oteiza (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Virginia Unamuno (CONICET y Universidad de Buenos Aires).

Corrección de Estilo: Paola Yerovi Verano

Secretaría Ejecutiva de la SIEP: Rosa Vera Solano

Diagramación: Gino Becerra Flores

La Revista Peruana de Investigación Educativa es una publicación de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. En la página web, se encuentra una descripción de la orientación de la Revista y las instrucciones para autores. El contenido de los artículos publicados en la Revista es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Los artículos de la Revista Peruana de Investigación Educativa pueden ser reproducidos para uso educativo o de investigación, siempre que se indique la fuente. La Revista está referenciada en el Directorio Latindex ([www.latindex.org](http://www.latindex.org)), IRESIE, Hispanic American Periodicals Index (HAPI) y EBSCO Discovery Service.

Sociedad de Investigación Educativa Peruana

Email: [revista@siep.org.pe](mailto:revista@siep.org.pe)

Web: [revistas.siep.org.pe](http://revistas.siep.org.pe)

ISSN 2077-4168

---

ISSN 2077-4168

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Volumen 16, número 20 2024

---

 **siep** | SOCIEDAD DE  
INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA **PERUANA**



---

## Índice

### ARTÍCULOS

Concepciones sobre la disciplina escolar en estudiantes de primaria y secundaria  
*José Carlos Mendiola Balarezo, Susana Frisancho Hidalgo y Jorge Villalba Garcés* 5

Las habilidades de argumentación escrita en estudiantes peruanos de educación secundaria  
*Luz Marina Huanca Sivana* 29

### RESEÑA

Pease M.A. et al. (2022). *Ser adolescente en el Perú*.  
Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú  
(Ricardo Cuenca) 61



## Concepciones sobre la disciplina escolar en estudiantes de primaria y secundaria

***José Carlos Mendiola Balarezo***

Pontificia Universidad Católica del Perú  
<https://orcid.org/0000-0003-4419-820X>  
jcmendiola@pucp.pe

***Susana Frisancho Hidalgo***

Pontificia Universidad Católica del Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-5517-7597>  
sfrisan@pucp.edu.pe

***Jorge Villalba Garcés***

Pontificia Universidad Católica del Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-2843-9854>  
jvillalba@pucp.edu.pe

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar las concepciones sobre la disciplina escolar en un grupo de estudiantes de una escuela privada de Lima Metropolitana que implementa un sistema disciplinario basado en el uso de recompensas y castigos. Mediante entrevistas semiestructuradas a doce estudiantes, seis de primaria (entre los 7 y 12 años), y seis de secundaria (entre los 14 y 17 años), se indagó sobre sus concepciones acerca de la disciplina escolar y sus objetivos. Los resultados indican que los participantes de primaria y secundaria conciben la disciplina escolar como un mecanismo regulador de la conducta. En primaria, este mecanismo es reconocido con poca precisión; en secundaria, se entiende como un conjunto de reglas al que atribuyen la función de manejar la conducta de las personas. Desde esta concepción tradicional sobre la disciplina escolar, se encuentra la creencia de que los estudiantes son incapaces de regular su propio comportamiento, por lo que se hace necesaria la implementación de agentes externos (reglas y castigos) que faciliten la consecución de conductas deseadas por la escuela. Los resultados son discutidos a partir de la concepción piagetiana de autonomía moral. El estudio concluye con recomendaciones para la institución educativa y futuras líneas de investigación.

**Palabras clave:** *disciplina escolar, concepciones, estudiantes de primaria, estudiantes de secundaria.*

## Abstract

The objective of this research was to identify the conceptions about school discipline in a group of students from a private school in Metropolitan Lima that implements a disciplinary system based on the use of rewards and punishments. Through semi-structured interviews with twelve students, six from primary school (between 7 and 12 years old), and six from secondary school (between 14 and 17 years old), their conceptions about school discipline and its objectives were investigated. The results indicate that the participants from primary and secondary school conceive school discipline as a regulatory mechanism for behavior. In primary school, this mechanism is poorly recognized; in secondary school, it is understood as a set of rules to which they attribute the function of managing people's behavior. The basis of this traditional conception of school discipline is the belief that students are incapable of regulating their own behavior, which makes it necessary for them to implement external agents (rules and punishments) that facilitate the attainment of behaviors desired by the school. The results are discussed from the Piagetian conception of moral autonomy. The study concludes with recommendations for the educational institution and future lines of research.

**Keywords:** *school discipline, conceptions, primary school students, secondary school students.*



## Introducción

La disciplina escolar es uno de los temas de mayor preocupación para los docentes. Desde una mirada tradicional, esta ha sido entendida como un conjunto de medidas y estrategias empleadas para facilitar los procesos de enseñanza, mantener el orden institucional y controlar el comportamiento de los estudiantes (Clark, 1998; Gotzens, 1986, 2006; Ryan, 2015; Sabbatella, 2000; Santrock, 2002; Woolfolk, 2001). Desde esta mirada, la disciplina se relaciona, centralmente, con el manejo del aula para el trabajo educativo en la escuela, y con el control conductual de los estudiantes para lograr optimizar su aprendizaje y mantener el orden. Por otro lado, una segunda perspectiva, la constructivista, plantea que el objetivo de la disciplina escolar no debería ser regular la conducta de los estudiantes, sino promover su desarrollo, especialmente su desarrollo moral y ciudadano (DeVries y Zan, 1994; MacAllister, 2014, 2016; Nucci, 2006; Parrat-Dayán, 2008; Watson, 2003).

La perspectiva constructivista entiende al niño como un ser intrínsecamente reflexivo, con el potencial de estar motivado por aprender, y capaz de establecer relaciones de respeto y cuidado con el medio que lo rodea (Piaget, 1932). Siguiendo esta línea, se enfatiza que la escuela debería promover el desarrollo de la autonomía moral y la capacidad de discernimiento, en lugar de orientarse a lograr obediencia ciega y seguimiento acrítico de normas estipuladas por un tercero (DeVries y Zan, 1994; Kohlberg y Hersh, 1977; Watson, 2008). Esta visión de la disciplina escolar es denominada disciplina del desarrollo, pues busca promover el desarrollo social y moral de los niños y adolescentes (Nucci, 2009). Una disciplina de este tipo promueve el desarrollo de formas de pensamiento sofisticadas a partir de las cuales es posible evaluar críticamente, mediante principios morales, el espacio social y las normas que rigen un contexto específico (DeVries y Zan, 1994; Hersh et al., 1984; Kohlberg y Hersh, 1977; MacAllister, 2016; Nucci, 2009, 2006; Parrat-Dayán, 2008; Piaget, 1932; Rocha y de Morais, 2016; Sepúlveda, 2003; Turiel, 2006; Watson, 2003). La visión constructivista de la disciplina escolar sostiene que el desarrollo se verá favorecido por la interacción democrática entre estudiantes y profesores (Kohlberg, 1992; Nucci, 2009; Piaget, 1932; Power et al., 1989).

El constructivismo también plantea que la forma de interpretar y otorgar significado al entorno social y la manera de comprender la justicia (por ejemplo, de las normas y sanciones del colegio) varía, entre otros factores, en función del desarrollo cognitivo de la persona (Beller, 2010; Kohlberg y Hersh, 1977; Kuhn et al., 1977; Piaget, 1932; Sheskin et al., 2014), el cual está estrechamente vinculado al desarrollo moral (Kohlberg, 1992; Piaget, 1986). El primero, aunque no suficiente, es condición necesaria para el segundo; en consecuencia, la capacidad de razonar moralmente variará dependiendo de los recursos cognitivos con los que cuente cada persona. En su proceso de desarrollo cognitivo, los niños transitan de una comprensión concreta del mundo hacia otra más abstracta y dinámica que se alcanza gracias a la interacción

social, es decir, a las oportunidades para tomar roles sociales, analizar las reglas que rigen la vida en sociedad y argumentar intercambiando puntos de vista (Kohlberg, 1992; Kohlberg y Hersh, 1977; Nucci, 2006; Piaget, 1932).

La visión que cada institución educativa tiene sobre la disciplina escolar se verá reflejada en su sistema normativo. Este influye directamente en la formación moral de los estudiantes, debido a que determina las experiencias a las que serán expuestos y el tipo de interacciones que mantendrán dentro del espacio educativo. Lamentablemente, es usual que las instituciones educativas dejen de lado la meta de desarrollar la autonomía moral y la capacidad de autorregulación del propio comportamiento. Por el contrario, se enfocan en la regulación de las conductas basándose en un sistema tradicional de disciplina que hace uso de castigos y recompensas. Sin duda, el uso de estos métodos es una decisión desafortunada. En efecto, a mayor uso de estrategias punitivas, los cambios en la conducta no se mantienen estables en el tiempo, sino que perpetúan el mal comportamiento. Con ello, se produce estrés en los estudiantes; se genera un pensamiento estereotipado; se posibilita un efecto de habituación; y se pasan por alto aspectos importantes de la persona, tales como su percepción de la justicia, su razonamiento moral, sus emociones morales o su buena relación con el grupo de pares (Clark, 1998; Mitchell y Bradshaw, 2013; Simón et al., 2013; Way, 2011; Woods, 2008).

La investigación ha mostrado que los estudiantes (y los docentes) manifiestan concepciones diferentes sobre los diversos procesos que intervienen en una situación educativa. Esto se debe, entre otros factores, a las diferencias según el momento del desarrollo en el que ambos se encuentran (Ginocchio et al., 2015; Godás et al., 2008; Gotzens et al., 2003; Gotzens et al., 2010; Halstead y Xiao, 2009). Por ejemplo, se sabe que los niños de diferentes edades conciben las conductas disruptivas de formas particulares. Para los más pequeños, “portarse mal” está relacionado con el castigo, lo cual provoca que toda conducta sancionada sea valorada como negativa, mientras que niños mayores consideran que, si la acción no es descubierta, no está mal realizarla (Zerbino, 2000). Así mismo, los niños pequeños desconocen que la capacidad punitiva del docente tiene un límite (Kohen, 2000). Los estudiantes mayores suelen entender la buena convivencia como producto de las condiciones que ofrecen las escuelas para que las relaciones entre personas sean positivas y para que el trabajo académico pueda realizarse satisfactoriamente; en ese sentido, no consideran los conflictos como algo positivo (Rodríguez, 2007).

Algunos autores no diferencian entre concepciones y creencias (Pajares, 1992), sino que consideran que ambas son interpretaciones que el sujeto elabora sobre el mundo, y que surgen como producto de su experiencia personal y sus procesos de socialización. Otros indican que las concepciones son un tipo de conocimiento más amplio y general que debe entenderse “como un sustrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos” (Ponté, 1999, p. 2). Así, puede decirse que las concepciones incluyen

conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias de la persona. En este contexto, esta investigación busca identificar las concepciones sobre la disciplina de un grupo de estudiantes de primaria y secundaria de una escuela privada de Lima.

## **Método**

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo. Busca identificar patrones, regularidades y estructuras en el modo en que un grupo de niños concibe la disciplina escolar. La ontología del estudio es constructivista y la epistemología es fenomenológica, ya que se exploran las experiencias de los participantes en torno a los sistemas de reglas de la institución educativa en la que estudian. El diseño del estudio fue temático inductivo, pues se intentaron identificar las concepciones sobre la disciplina escolar desde la perspectiva de los estudiantes participantes, de ahí que se encontraran patrones de contenido (Creswell, 2013; Flick, 2004).

### *Participantes*

Participaron doce estudiantes de un colegio privado de estrato socioeconómico alto de Lima Metropolitana, de segundo grado (P2) y sexto (P6) grados de primaria, y de tercero (S3) y quinto (S5) grados de secundaria. Las edades en estos grupos fueron de 7 y 8 años para P2; 11 y 12 años, para P6; 14 y 15 años, para S3; y 16 y 17 años, para S5. Cada grupo estuvo conformado por tres estudiantes. La elección de los grados se realizó tomando en cuenta que estos representan etapas diferenciadas del desarrollo cognitivo y moral (George, 1980; Nucci, 2009; Piaget, 1986; Sheskin et al., 2014), y una exposición distinta a experiencias sociales dentro de la escuela.

La selección de participantes en cada grado fue intencional. Para tener una mejor representación, se utilizó como criterio de selección el promedio de la calificación de conducta obtenida durante los tres últimos bimestres del año escolar en curso. Así, en cada grado, se identificaron estudiantes con una calificación por debajo del promedio, una calificación dentro del promedio y una calificación por encima del promedio. Para ello, se utilizaron la mediana, y los extremos inferior y superior.

### *La institución educativa*

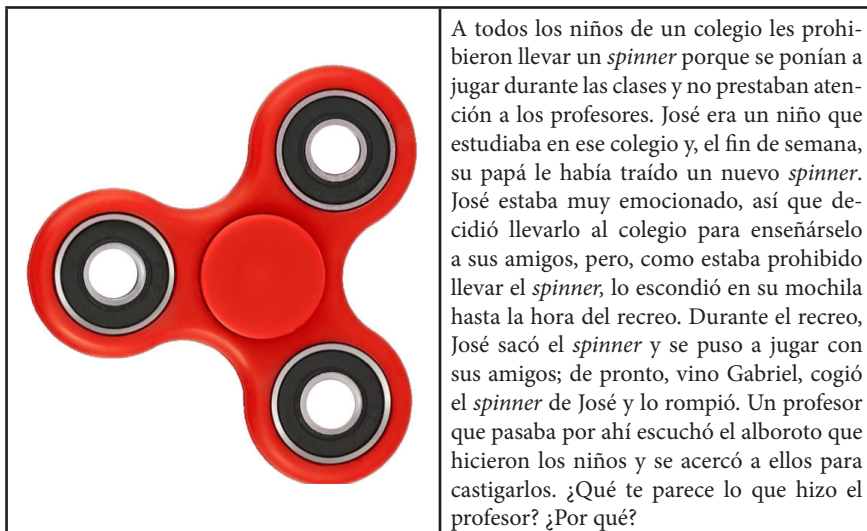
La institución educativa donde se realizó el estudio pertenece a un nivel socioeconómico alto y es bilingüe en inglés desde el aula de cuatro años. Cada grado se divide en tres secciones, y hay un total de entre 25 y 26 alumnos por aula tanto en primaria como en secundaria. Todos los docentes cuentan con título profesional y tienen más de cinco años de experiencia.

Si bien el colegio plantea en sus documentos institucionales el desarrollo de la autorregulación como una de sus metas, su sistema de disciplina puede considerarse tradicional. Para estimular la buena conducta, se implementa un sistema de recompensas y castigos. Así, se utilizan como recompensas las felicitaciones escritas o verbales, y se otorgan puntos por buen comportamiento. Por ejemplo, cuando el estudiante muestra atención en clase, coopera en la biblioteca, organiza sus actividades para terminarlas a tiempo, o sigue las instrucciones del docente, acumula stickers (pegatinas) en su cuaderno. Por otro lado, cuando un estudiante comete una falta, se toman tres tipos de medidas. En primer lugar, se establece una conversación entre el alumno y un representante de colegio (tutor y/o psicólogo), o una reunión que involucra al tutor, el psicólogo y los padres en caso se determine que la falta es de mayor gravedad. En segundo lugar, mediante una observación especial al alumno por parte de sus profesores, se elabora un informe sobre su progreso durante un periodo de tiempo determinado. Por último, se aplican sanciones disciplinarias que pueden ser no acumulativas o acumulativas, desde, por ejemplo, la detención durante el recreo o los puntos en contra en comportamiento, hasta la suspensión del estudiante durante un tiempo determinado o la separación definitiva del colegio. Entre las conductas sancionables, figuran las siguientes: no tener los útiles completos, no cumplir con las tareas para la casa, no trabajar o no prestar atención en clase, y no seguir las instrucciones del profesor.

### *Técnicas de recolección de la información*

Se utilizó una entrevista cualitativa semiestructurada para explorar las concepciones que tienen los niños sobre qué es la disciplina escolar; si un sistema normativo puede modificarse, y quién o quiénes deben hacer los cambios; quién debe manejar las recompensas y castigos, y cómo debe hacerlo; y cuáles son los fines que cumplen los sistemas disciplinarios en el colegio. Adicionalmente, se presentó una breve historia, acompañada con la imagen de un spinner, que cumplió la función de situación disparadora.

Figura 1: Situación disparadora y figura de *Spinner*



### *Procedimiento*

Para realizar las entrevistas, se contó con el permiso de los directores de primaria y secundaria de la institución educativa; además, los padres y madres de los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se detallaron los objetivos de la investigación, la metodología de la entrevista y el acuerdo de confidencialidad sobre la información recogida. A los niños participantes del estudio se les explicó en qué consistiría su participación y, luego de esto, al estar de acuerdo, firmaron un protocolo de asentimiento. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 35 minutos, y se llevaron a cabo dentro de un salón de clases y de manera individual. La información obtenida fue analizada siguiendo la metodología antes descrita.

### **Resultados y discusión**

En la Tabla 1, se presenta una síntesis de las concepciones de los estudiantes sobre la disciplina escolar y sus objetivos de acuerdo a su nivel educativo. No se encontraron diferencias entre las concepciones de los estudiantes con calificaciones en conducta por debajo del promedio, dentro del promedio y por encima del promedio.

Tabla 1  
 Síntesis de resultados por área de investigación y nivel educativo

Primaria	Secundaria
La disciplina escolar es “algo” relacionado con el buen comportamiento (E1, E3, E4, E5 y E6).	La disciplina escolar es un conjunto de reglas (E8, E9, E11 y E12).
Considera que la regla es sagrada y obligatoria (E2, E3, E4 y E6).	Reconoce la existencia de reglas arbitrarias y adopta una posición crítica ante ellas (E7, E8, E10 y E11).
Utiliza criterios externos para evaluar una conducta (E1, E2, E3, E4 y E6).	Utiliza criterios internos para evaluar una conducta (E7, E8, E10 y E11).
Mantiene una visión autoritaria de la creación y modificación de una regla (E3, E4 y E5).	Mantiene una visión democrática de la creación y modificación de una regla (E7, E8, E9, E10, E11 y E12).
Considera que los factores externos (reglas y castigos) son necesarios para regular la conducta de los estudiantes (E2, E3, E4, E6, E7, E8, E11 y E12).	
Considera que el castigo es un mecanismo disciplinario válido y una consecuencia lógica ante el incumplimiento de una regla (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8 y E11).	
Solo los estudiantes “maduros” y “aplicados” pueden regular su conducta (E1, E3, E4, E6, E7, E8, E10 y E11).	
La función de la disciplina escolar es reducir la incidencia de conductas disruptivas que generen desorden y dificulten la consecución de los objetivos de aprendizaje (E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E11 y E1).	

### *La disciplina escolar como concepto*

Aunque los estudiantes de primaria no lograron definir la “disciplina escolar” con precisión, cinco de seis participantes de primaria (E1, E3, E4, E5 y E6), y cuatro de seis de secundaria (E8, E9, E11 y E12) sí la concibieron como un mecanismo externo que, paulatinamente, mejorará su comportamiento a través del seguimiento de las normas de la institución. También, consideraron que, al seguir las reglas, las personas pueden diferenciar entre las conductas buenas y malas. A continuación, se presentan algunas declaraciones de los participantes:

La disciplina es portarte bien; es lo que te enseña a portarte mejor para formar una mejor persona de la que tú eres. (E3, M, 7 años, P2)

La disciplina es como el orden, cómo se comporta alguien frente a una autoridad. Es tener modales, saber cómo hacer las cosas sin meterte en problemas. Supongo que comportarte como deberías frente a tus superiores. ¿Cómo sabes cómo debes comportarte? Con las reglas, sabiendo

las reglas y qué cosas puedes o no hacer, te comportas de tal manera para no romper ninguna. (E6, M, 12 años, P6)

La disciplina está compuesta por reglas; es más o menos ‘no hagas esto porque está mal’, ‘no te pares en la carpeta porque está mal’, y así puedes diferenciar lo que está bien y lo que está mal sin que necesariamente sea tan cerrado. Entonces, no pienso que decir una lisura sea algo que una persona no disciplinada haría; siento que ser malo con una persona... eso sería algo que no haría una persona disciplinada” (E8, F, 15 años, S3).

Para mí, la disciplina es un conjunto de reglas que hacen que una persona se comporte decentemente, o sea que te dan la facilidad para ser una persona que sigue las reglas y que no se porta mal, y no hace cosas que no debe. Es el aprendizaje que se aplica para ser una persona correcta. (E11, F, 16 años, S5)

Como se puede observar, la concepción que los estudiantes evidencian respecto a las normas parte desde una postura heterónoma frente a ellas. Los estudiantes consideran que las normas se imponen ante ellos externamente. En este sentido, una concepción de las normas como un producto o consecuencia del ejercicio de discusión racional se encuentra ausente en los estudiantes.

### *Objetivos de la disciplina escolar*

Cuatro de seis participantes, tanto en primaria como en secundaria (E1, E3, E4, E5, E7, E9, E11 y E12) consideraron que las reglas más importantes son las que evitan el daño, la agresión y el acoso escolar, y que el respeto hacia los demás y la evitación de conflicto son los objetivos más relevantes de los sistemas disciplinarios. Tal como se ha señalado anteriormente, los estudiantes lograron distinguir, sin mencionarlo explícitamente, entre reglas que intentan controlar asuntos convencionales, y reglas que apuntan a regular cuestiones morales, como la evitación del sufrimiento de las personas. Manifestaron, por ejemplo, lo siguiente:

No insultar ni pegar, ni nada parecido... obedecer a la profesora, porque, si no obedeces, no vas a ser bueno, no vas a comportarte bien. No es bueno pegar porque le duele a los demás, e insultar, porque a nadie le gusta que lo insulten. (E1, M, 7 años, P2)

No hacer *bullying* y no hacer cosas que no están permitidas, porque molestan a la gente y se pueden sentir mal, y a ti no te gustaría que te lo hagan a ti. (E5, F, 12 años, P6)

El respeto hacia los compañeros y profesores, porque, sin el respeto, nunca vas a poder llegar a ningún lado. Si no respetas la opinión de alguien, vas a tener problemas, conflictos con esa persona, con los otros, y también, si a ti no te respetan, va a ser difícil aprender y concentrarte en una clase si todos están hablando al mismo tiempo. (E9, F, 15 años, S3)

La del respeto... yo considero que es la regla principal. No es que sea una regla que esté escrita, así como amarrarse el pelo o no venir con algo de otro color, pero es una regla que toda institución debería tener, y que yo creo que esta institución, este colegio, tiene... porque se cumple. Todos los profesores tienen respeto a los alumnos y los alumnos a los profesores. (E11, F, 16 años, S5).

Se puede observar que tanto los estudiantes de primaria como los de secundaria colocan a las reglas relacionadas con el cuidado y respeto hacia el otro por encima de reglas más tradicionales y arbitrarias, como el uso del uniforme escolar. Sin embargo, las justificaciones que brindan para priorizar las normas de cuidado y respeto son, en algunos casos, inexistentes y, en otros, instrumentales; es decir, se busca priorizar este tipo de reglas por las consecuencias positivas que se obtendrán de esto.

Cuando se les planteó la situación hipotética de un colegio donde no existen reglas, cinco de seis participantes de primaria (E2, E3, E4, E5 y E6) consideraron que todo sería un desastre porque que los niños se comportarían de cualquier manera. Esto se debe a que las reglas reducen la cantidad de conductas disruptivas y, ante la ausencia de estos agentes reguladores, los niños harían lo que les plazca. Además, sin estas herramientas, los docentes serían incapaces de enseñarles adecuadamente. Dicho pensamiento también se evidencia en las respuestas de los participantes de secundaria, donde cinco de seis participantes (E8, E9, E10, E11 y E12) concibieron un escenario caótico ante la ausencia de reglas. Esto se puede apreciar en las siguientes afirmaciones:

Todos harían lo que quieran, no harían las clases, saldrían, jugarían, traerían al colegio lo que quieran. *¿Por qué harían todo eso?* Porque no tienen reglas; entonces, pueden traer lo que quieran porque no hay reglas. (E2, F, 6 años, P2)

Sería un desastre porque podrían hacer cosas malas, podrían como que pintar las cosas que no son suyas, podrían traer lo que quieran, podrían no hacer clase. [...] Porque, como no hay reglas que les dicen que no pueden hacer algunas cosas, no los dejaría, como que no habría disciplina, no les dirían como que tú no puedes hacer esto ni nada, porque, como no hay reglas, no habría nada. (E5, F, 12 años, P6)



Los estudiantes no podrían aprender; estarían haciendo cualquier cosa, porque, si no hay reglas, tú podrías estar haciendo lo que quieras y, de repente, uno está caminando por toda la clase desconcentrado, el otro está hablando, el otro está escribiendo en la pizarra, entonces, no se podrían concentrar todos para aprender. *¿Por qué harían lo que quisieran?* Porque no hay reglas. (E9, F, 15 años, S3)

Te podría decir que sería caótico, porque todo el mundo haría lo que le da la gana. Ah, quieres irte de la clase, te vas; una persona, ni siquiera una persona, todos se irían de la clase, o sea, harían lo que les da la gana... no aprenderían. [...] Si no hay reglas, no hay nada que cumplir, no hay ninguna norma que te diga 'no hagas esto', 'no hagas el otro', 'ven con esto', 'ven con tal cosa'; la gente vendría como quiera. [...] No hay castigo, no hay reglas. Entonces, 'ah, ya, perfecto; entonces, quiero hacer esto o esto, tiro el basurero, le pego a alguien, no creo que me digan nada'. No hay reglas, pues, no, o sea, puedes hacer lo que quieras. (E11, F, 16 años, S5)

En algunos casos, la justificación de los estudiantes se basó en la relación regla-castigo, es decir, en la idea de que, si no hay reglas, no hay castigos. En este caso particular, consideraron que una de las variables que motiva a los estudiantes a realizar conductas *deseadas* es evitando el castigo. Esto se relaciona con una fuente externa de motivación.

[...] en el colegio, cuando te ponen una sanción, no lo vuelves a hacer solo para que no te pongan la sanción. No es que los alumnos piensen que te ponen la sanción y tú reflexiones contigo mismo de que no tienes que hacerlo, que está mal lo que tú hiciste, sino lo que piensan es 'no lo voy a hacer de nuevo para que no me pongan la sanción' [...]. (E10, M, 17 años, S5)

Es importante mencionar que, ante la ausencia de mecanismos de control externo como las reglas, los participantes consideran que la presencia de conductas disruptivas dependerá del grado de madurez o responsabilidad de cada niño. Es decir, si un niño es percibido como responsable, él o ella podría crear reglas buenas y comportarse bien. En este caso, el estándar a partir del cual una acción se considera buena o mala es el orden, debido a que es considerado, por los participantes, como un factor necesario para que ocurra el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se puede apreciar en las siguientes viñetas:

[...] a menos que sean niños responsables y muy pocos, no todos, puede destruir el orden y causar problemas, porque, si las reglas no las hace un niño o niños responsables, haría reglas para su beneficio propio y para los de sus amigos, y no sería lo óptimo. (E6, M, 12 años, P6)

Puede haber un grupo que sabe que el colegio le va a servir y sabe que está mal que un colegio no tenga reglas... saben las reglas que debería haber, y seguirían haciendo las tareas y prestando atención a la clase. (E7, M, 14 años, S3)

Respecto al objetivo de la disciplina, seis participantes (E4, E6, E7, E9, E10 y E12) consideraron que las reglas existen para mantener el orden dentro del salón de clases; cinco participantes, que existen para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje (E2, E4, E7, E8 y E9); cinco participantes, que existen para aprender (E1, E3; E4, E8 y E12); y cuatro participantes, que existen para regular la conducta de los estudiantes (E2, E5, E7 y E10). Estas respuestas incluyen tanto estudiantes de primaria como de secundaria. Esto se aprecia en las viñetas siguientes:

Para que no hagan lo que quieran, para que escuchen las clases y no estén jugando. (E2, F, 6 años, P2)

Las reglas existen porque es necesario mantener el orden; porque, si no, el ambiente de estudio no sería un ambiente de estudio. Los niños tienen que mantenerse, sin pasarse del límite, pero aun así hacer lo que tiene que hacer y no lo que quieren hacer. Si uno no llega a hacer las reglas, no las hace en torno a sí mismo, sino en torno a lo que sería mejor para el colegio y su clase en sí. (E6, M, 12 años, P6)

Para mantener un orden y, también en un sentido, mejorar la conducta de los alumnos, porque, si te dicen que no debes hacer algo y lo haces, y te ponen sanciones, supuestamente tú estás aprendiendo poco a poco que está mal hacer lo que estás haciendo. Entonces, ahí puedes como que mejorar la conducta guiándola en qué está bien y qué está mal, con las reglas. (E9, F, 15 años, S3)

Existen porque ayudan a que todo sea más, como dije antes, ordenado, que todo el mundo se ponga de acuerdo en las cosas o que se haga lo que la mayoría quiere; o sea, si hacen votaciones para las reglas, ponte, tipo si a la mayoría le parece que una regla está bien, tal vez pase esa regla. Para que los alumnos puedan aprender porque, supuestamente, para eso es el colegio y eso, creo. (E12, F, 17 años, S5)

Cabe resaltar que un participante de secundaria considera que el objetivo final de la disciplina escolar es fomentar el desarrollo personal del estudiante, lo que coincide con la propuesta de la disciplina del desarrollo de Watson (2008):

Para que un colegio funcione, en realidad, para que los estudiantes aprendan, para que tengan buenas notas, no para que tengan buenas

notas, para que puedan desarrollarse en este ambiente escolar, correctamente, socialmente, académicamente, formándose como personas [...] Acá no te desarrollan como persona, como individuo, porque a los profesores les podría importar menos qué está pasando en la vida de cada estudiante y cómo mejorarlo. No les importa. (E8, F, 15 años, S3)

### *Los castigos como herramienta pedagógica*

Todos los participantes de primaria consideraron correcto que un docente castigara a un estudiante cuando este último rompe una regla, pues piensan que el estudiante, a pesar de conocer la prohibición, es quien decide infringirla voluntariamente. En ese sentido, se acepta la sanción como una consecuencia lógica del comportamiento y la consideran merecida. Por ejemplo, expresaron:

Yo creo que estaba bien porque estaba prohibido y rompieron las reglas, porque, si hay una regla de que no puedes traer algo al colegio, ¿para qué romperla si te pueden castigar bien serio? (E3, M, 7 años, P2)

Porque, si ya sabe que lo prohibieron, no lo puede traer; entonces, si lo trae, es su problema; él lo pierde porque se lo quitan. (E5, F, 12 años, P6)

En primaria, los participantes mantuvieron una valoración positiva del castigo como respuesta al incumplimiento de las reglas. Guiaron su razonamiento a partir de una idea central: está mal romper las reglas. Consideraron las reglas como obligatorias, sin examinarlas críticamente, y valoraron negativamente la acción de las personas que las infringen, sin considerar sus razones e intenciones, a la par que valoraron positivamente los mecanismos que utilizan los docentes para mantener su cumplimiento. De estar en el rol del profesor, declararon que usarían también el castigo (E2, E3, E4 y E6), ya sea por infringir la regla que prohíbe llevar objetos al colegio o por destruir el material ajeno:

Creo que está bien porque se deben respetar las reglas. [...] yo habría castigado a José y a Gabriel; a Gabriel, por haber roto el *spinner*, y a José, por haberlo llevado. (E6, M, 12 años, P6)

Como contraste, los participantes de secundaria sugirieron que, antes de sancionar, debe evaluarse la situación, y utilizar el diálogo y la mediación como herramientas que permiten recoger información para determinar si, finalmente, se aplicará un castigo o no. Por ejemplo, declararon lo siguiente:

Si yo hubiera sido el profesor, hubiera actuado más como un mediador que como profesor para resolver el problema: ir donde los niños, preguntar cada versión, decirles 'a ver, ¿qué pasó?', ¿por qué se rompió?,

¿qué estaban haciendo?, si tenía alguna intención el otro chiquito de romperlo o si fue de casualidad, o sea, preguntar todo antes de sacar una conclusión así a la rápida y castigarlos a los dos, porque de repente uno no merecía el castigo y el otro sí, o algo diferente ¿no? (E11, F, 16 años, S5)

En secundaria, la mayoría de participantes (E7, E8, E10, E11, E12) consideró que los docentes deberían emplear otras estrategias, pues el uso inmediato del castigo impide que evalúen adecuadamente la situación y lleguen a una solución justa. Señalaron percibir que la acción del docente es arbitraria y adoptaron una postura crítica hacia ella; sin embargo, en general, reconocen el rol de las sanciones siempre y cuando sean razonables y se apliquen con justicia. También consideraron que deben buscarse otras alternativas, ya que los castigos resultan muchas veces inútiles cuando se busca modificar la conducta de un estudiante. Esto se aprecia en las siguientes viñetas:

No es correcto, porque no vio el escenario; simplemente vio una acción y asumió que eso estaba pasando. Me parece que es injusto para José. (E8, F, 15 años, S3)

La mayoría de los profesores van y ni siquiera preguntan, y ya, ‘ustedes dos tienen *detention*’ y ahí queda, porque es lo primero que ven y ni siquiera preguntan cómo fue la situación, o, si le explicas, no te creen, y van y dicen [...] es más fácil, ¿no? [...] en vez de preguntar y todo. (E12, F, 17 años, S5)

Yo primero le hubiese dicho a José que por algo les dicen que no traigan los *spinners*. O sea, en vez de poner una sanción, porque para mí las sanciones no funcionan mucho con las personas, porque cada uno aprende por alguna razón las cosas y no con sanciones, lo que debería haber hecho el profesor es, primero, juntarlos a los dos para que no se peleen por el simple hecho de que haya roto el *spinner* del otro, o hacerle saber a José que no les quitan los *spinners* o no los dejan traerlos por fastidiarnos, sino por una razón, y simplemente hablar y advertirles que para la siguiente vez va a ser peor. (E10, M, 17 años, S5)

Tanto los estudiantes de primaria y de secundaria identifican el castigo como la consecuencia lógica del incumplimiento de una norma. No obstante, mientras que los más pequeños apelan al seguimiento unilateral de la regla y aceptan que se castigue a quien la incumpla por el simple hecho de ir en contra de la autoridad, los mayores proponen utilizar criterios propios para determinar si se debe o no aplicar una sanción, lo que muestra un mayor avance en el paso de la heteronomía moral a la autonomía (Piaget, 1932). Si bien este cambio se hace evidente a partir de los doce años aproximadamente (Kohlberg,

1992; Piaget, 1932), en esta investigación, los participantes de esa edad aún justificaban el uso del castigo a partir de criterios externos. La aparición temprana de razonamientos morales autónomos está relacionada con la exposición a ambientes democráticos y cooperativos (Araujo, 2000; Bello y Mejía, 1993; Nucci, 2009, 2006; Parrat-Dayán, 2008). En este caso, los participantes se enfrentan diariamente a un sistema disciplinario autoritario, poco o nada cooperativo, y basado en castigos y recompensas. Esto impide el juicio crítico acerca de las normas que rigen las relaciones sociales y no estimula el desarrollo de la capacidad de hacer juicios morales autónomos.

### *La idoneidad de la regla*

En primaria, cinco de seis participantes (E1, E2, E3, E4 y E6) creyeron que la regla de no llevar *spinners* al colegio era apropiada. Ellos consideraron que el uso del *spinner* distrae, de ahí que sugirieron necesario implementar un mecanismo externo para regular la conducta.

Yo creo que sí está correcta porque, en la clase, no puedes jugar con los *spinner* porque luego viene un examen, explican y tú estás jugando, y luego, a la ahora de tu examen, no sabes hacer nada y comienzas a preguntar, pero la Miss tal vez dijo que no podías hacer preguntas y te puedes sacar pésima nota. (E3, M, 7 años, P2)

Está bien porque se desconcentran mucho cuando la profesora está escribiendo en la pizarra o cuando están copiando, o tal vez en un examen. ¿Qué pasa si se desconcentran en clase? No aprenderían. (E4, M, 12 años, P6)

Lo dejaría como está ahorita. Lo dejaría prohibido porque es mejor, porque el *spinner* es una distracción para todos [...] se distraen más, entienden menos, sacan peores notas, o sea, algunos, no todos. Hay gente que tampoco se distrae, pero el promedio general baja y el nivel de educación en los niños baja. (E6, M, 12 años, P6)

En secundaria, cuatro de seis participantes (E7, E8, E10 y E11) vieron aspectos positivos a la vez que negativos en la regla. Atribuyeron una valoración positiva a la regla en tanto evita la distracción, pero valoraron negativamente que se aplique durante el recreo, lo que afirmaron considerar “un espacio de diversión”. Por ejemplo:

Yo creo que está bien que pongan esa regla pero solo si es en la clase, porque en la clase el *spinner* haría que los niños no presten atención, pero el recreo en realidad es para tener tu tiempo libre. Si tú quieres pasar tu tiempo libre con un *spinner*, yo creo que está bien. (E7, M, 12 años, S3).

Porque a la hora de recreo me parece que ya cada uno puede hacer lo que quiera, si decide almorzar o jugar fútbol. El recreo no es una hora de estudio; es una hora que no dañaría nada. O sea, académicamente, nadie saldría dañado si alguien está con su *spinner* o algún tipo de juguete, jugando. (E10, M, 17 años, S5)

Pondría como regla que, en la clase, está prohibido tenerlo y que, si alguien por A, B o Z motivo, tiene ese juguetito en hora de clase dicen 'ya, perfecto, por la clase te lo quito y a la hora de recreo te lo doy, a la hora que termina la clase te lo doy, y tú ya te haces responsable'. (E11, F, 16 años, S5)

Se observa que los participantes otorgaron una agencia disminuida a los estudiantes, en tanto los concibieron poco capaces de regular su propio comportamiento. Es decir, dado que los estudiantes no pueden "controlarse" debería existir una regla externa y, por lo tanto, un castigo que regule su conducta. Obviamente, el objeto (*spinner*) en sí mismo no es necesariamente una fuente de distracción; de hecho, cualquier otro material escolar podría ser utilizado como un juguete si los estudiantes no evaluaran por sí mismos la pertinencia de su uso durante la clase y no lograran regular su propia conducta. Así, los participantes dan mayor peso a los factores externos que a los internos para el cambio de comportamiento, lo que revela una visión tradicional de la disciplina escolar basada en castigos y recompensas, en la que el desarrollo de la autonomía moral y el pensamiento crítico están ausentes (Clark, 1998; Watson, 2008).

### *La autoridad para la creación de reglas y su modificación*

En cuanto al origen de las reglas, cuatro de seis estudiantes de primaria (E2, E3, E4 y E5) consideraron que el director es la persona que crea las reglas, ya que él dirige la institución, es el dueño y, como tal, puede hacer lo que le plazca. Además, valoraron negativamente la creación de reglas por parte de los estudiantes debido a que consideran que algunos crearían reglas arbitrarias que afectarían negativamente la enseñanza y el bienestar. De este modo, muestran poca confianza en la capacidad autorregulatoria de los estudiantes y en su razonabilidad para establecer reglas con sentido, y admiten relaciones poco democráticas en las que una persona, por el rol que ocupa, estaría facultada a legislar de manera arbitraria. Al preguntarles sobre el origen de las reglas, respondieron así:

El director, porque él es el jefe. Él manda lo que van a hacer. Él dirige el colegio. [...] Si las reglas las hacemos nosotros, podríamos poner cualquier cosa y podríamos traer lo que sea. (E2, F, 6 años, P2)

A mí me parece que está mal que los niños hagan las reglas del colegio porque debería haberlas hecho un adulto, porque sabe lo que está bien para los niños [...] los niños no pueden hacer las reglas porque son chiquitos y los más grandes saben lo que está bien para ellos. (E5, F, 12 años, P6)

El director, porque es el dueño del colegio y tiene derecho a hacer lo que quiera; puede hacer todo, poner las reglas; puede hacer lo que quiera con las reglas, con las clases, con los profesores. ¿Que los niños hacen las reglas? Está mal, porque pueden poner, por ejemplo, que se pueden traer armas y no les hacen nada, o puedes insultar a los profesores y a los alumnos, y no te hacen nada. También, hay unas buenas que no sé si pondrán, que sea el que grita tiene un *Bad House Mark*. (E4, M, 12 años, P6)

Respecto a la modificación de las reglas, los participantes más pequeños (E1 y E2) consideraron que estas no pueden ser modificadas. Sin embargo, los demás participantes de primaria (E3, E4, E5 y E6), y todos los de secundaria (E7, E8, E9, E10, E11 y E12) afirmaron que las reglas pueden modificarse. Mientras los de primaria solo concedían la capacidad de modificar normas a la autoridad (al director), los de secundaria consideraban que estas pueden ser modificadas también por otros profesores o por influencia estudiantil. Este resultado es congruente con investigaciones (Piaget, 1932) que muestran que los niños entre los 3 y 7 años conciben las reglas como sagradas, obligatorias e invariables. Por ejemplo, explicaron lo siguiente:

Creo que las reglas se podrían cambiar si todo el mundo hace caso, si todo el mundo las cumple todo el tiempo. El director dice 'hay que dejarles como tres semanas el *spinner*', lo quitan tres semanas y, después, ya, como siempre. Que se haga caso mucho, mucho tiempo y, luego, creo que ya lo cambiarían, aunque no para siempre. (E3, M, 7 años, P2)

Algunas sí y algunas no, porque si una regla es no traer una mochila de ruedas, y viene otro director y cambia la regla porque no le gusta esa regla, la puede cambiar porque el otro ya no es el director. (E5, F, 12 años, P6)

### *Lidiar con la arbitrariedad de las reglas*

Los participantes de secundaria, por su parte, reconocieron la existencia de reglas arbitrarias y adoptaron una postura crítica ante ellas. Señalaron que este tipo de reglas, como el uso de un uniforme, carecen de sentido. Algunos participantes consideraron que las reglas pueden ser modificadas por las personas que ocupan posiciones de poder. En este caso, la persona que cuenta con el

poder suficiente como para cambiar una regla debería utilizar un criterio coherente con un objetivo específico, especialmente cuando las reglas son “muy radicales” (por ejemplo, no permitir en absoluto el uso del celular dentro del colegio). No obstante, también consideraron que un grupo de personas, entre las cuales se incluye el director, debería proponer, crear o modificar las reglas, mostrando mayores elementos democráticos para pensar la creación y modificación de reglas. Por ejemplo:

Sí, de hecho se pueden cambiar. Si hay una sanción muy alta por algo no tan grave, yo creo que eso podría ser cambiado para que el alumno no sienta que ha hecho algo demasiado malo. Si hace algo no tan malo y recibe una sanción peor, va a pensar que lo que hizo es demasiado malo. (E7, F, 14 años, S3)

Depende de qué reglas. Si es una regla, como no le pegues a tus compañeros, esa no puede cambiar porque es algo que no estaría bien cambiar, porque afectaría la relación, o sea, no la relación, pero el comportamiento de las personas, y puede que alguien salga herido seriamente. Pero, si es poder venir en buzo todos los días, ahí también tendrías que ver los pros y contras de cada regla, ver qué ganas y qué pierdes cambiando la regla, o sea, cuáles son los beneficios y cuáles son las desventajas. (E9, F, 15 años, S3)

Sí, porque, si uno da un argumento válido para cambiar una regla, yo creo que sí se puede cambiar, si alguien que en verdad quiere cambiar una regla de la manera más sana posible, que tiene los argumentos válidos y que te da las explicaciones necesarias para validar esa regla, y hacerle un pequeño cambio que no hace daño a nadie, de repente, puede hasta beneficiar a la gente, porque a veces una regla no funciona porque la gente la rompe tanto que ya para qué vas a hacer esa regla. Entonces, tienes que aplicar otra regla, algo diferente para que la gente diga ‘ah, bueno, vamos a ver qué tal con esta nueva regla’, o sea, como que motiva a los estudiantes, creo. (E11, F, 16 años, S5)

Es relevante destacar que, en las explicaciones de E9 y en la de E8 líneas arriba, al exponer su concepción de la disciplina, se evidencia la distinción entre el dominio moral y el dominio convencional (Turiel, 2008), tan importante para el análisis de los sistemas de disciplina.

A partir de estos resultados se puede apreciar que, en general, los participantes de primaria y de secundaria asocian la disciplina escolar con una regulación externa de la conducta. En ese sentido, conciben a los estudiantes como agentes pasivos dentro de los espacios de enseñanza, quienes, a partir de estrategias de control externo, van a internalizar las conductas que la institución y/o los profesores consideran adecuadas. Para ellos, las conductas calificadas como disruptivas deben derivar en un castigo como consecuencia.



También, se evidencia que los participantes relacionan las reglas con la regulación de la conducta, el mantenimiento del orden, el proceso de enseñanza aprendizaje y el aprender en general. Para ellos, la función de la disciplina escolar es regular la conducta de los estudiantes a partir de agentes externos (reglas), de tal forma que se reduzcan las conductas disruptivas y se incrementen las conductas deseadas por los docentes. Una vez logrado esto, se facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje y los estudiantes serán capaces de aprender. En ese sentido, piensan que la creación de normas debe involucrar necesariamente a un adulto, pues, ante la ausencia de dichas normas, el orden dentro del aula no podría ser garantizado. Ello afectaría negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En resumen, las respuestas de los participantes son congruentes con una visión tradicional de la disciplina escolar, cuyo objetivo se limita a mantener el orden dentro del salón de clases y cumplir con los objetivos de enseñanza.

## Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue identificar las concepciones sobre la disciplina escolar de un grupo de estudiantes de primaria y secundaria de una escuela privada de estrato socioeconómico alto, de la ciudad de Lima. Se puede concluir que los participantes, tanto de primaria como de secundaria, aunque con diferente grado de precisión, conciben la disciplina escolar como un mecanismo necesario para regular la conducta. Para ambos grupos, la consecuencia lógica ante el incumplimiento de una norma es el castigo, cuyo objetivo es reducir las conductas disruptivas que podrían afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje; para los participantes, sin castigo sería casi imposible alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Además de esta concepción tradicional de la disciplina escolar, los participantes creen que los estudiantes, incluidos ellos mismos, son incapaces de regular su propio comportamiento, por lo que se hace necesaria la implementación de agentes externos (reglas y castigos planteados por los adultos) que faciliten la consecución de conductas deseadas por los profesores.

Si bien se ha podido identificar esta concepción de la disciplina en la mayoría de participantes, se identificaron algunas diferencias entre los estudiantes de primaria y secundaria. Estas se explican por el desarrollo de habilidades cognitivas que permiten, a los mayores, razonar de forma más autónoma y generar estructuras de pensamiento más sofisticadas. Entre los participantes de primaria y los de secundaria, se observó, por ejemplo, una diferencia en la conciencia de la regla, la que va desde el respeto unilateral (en primaria) hacia el respeto mutuo (en secundaria). De este modo, en primaria, los participantes emplearon criterios externos de evaluación y consideraron las reglas como sagradas y obligatorias, mientras que, en secundaria, emplearon criterios internos y mantuvieron una postura crítica hacia las reglas que consideraban arbitrarias.

En relación con los objetivos de la institución educativa, se puede concluir que, si bien su reglamento interno (Institución Educativa, 2017) plantea el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes y de la autodisciplina como metas educativas, los participantes de esta investigación afirmaron que el comportamiento de los alumnos varía, en mayor medida, por factores externos (reglas y castigos), y no por factores internos. Se puede afirmar, entonces, que existe una brecha entre los objetivos que la institución busca alcanzar y las concepciones que los estudiantes tienen sobre su propio comportamiento, lo que podría indicar que el colegio tiene dificultades para alcanzar sus metas. Sin embargo, es necesario remarcar que estos resultados no pueden ser atribuidos únicamente a la labor educativa de la escuela, pues el desarrollo humano es multicausado (Baltes et al., 2007), y existen otros muchos factores (familia, medios de comunicación, etc.) que influyen en las personas.

A partir de estos hallazgos, se sugiere explorar la concepción sobre la disciplina escolar de otros agentes que intervienen en el proceso de formación de los estudiantes, por ejemplo, docentes, padres de familia y autoridades escolares. Las formas particulares de interacción que estos agentes tienen con los estudiantes, sean estas democráticas o autoritarias, influyen en su desarrollo. Finalmente, y tal como se ha señalado líneas arriba, los estudiantes que participaron de este estudio no demostraron prioritariamente concepciones democráticas y autónomas respecto de la disciplina escolar. Aunque se desconoce si estos resultados pueden generalizarse a todo el colectivo de estudiantes, resulta pertinente recomendar a la institución educativa revisar críticamente los mecanismos disciplinarios que actualmente implementa, además de generar espacios de reflexión y debate sobre las reglas de disciplina, con el objetivo de promover una mirada más crítica sobre la disciplina escolar y el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes.

## Referencias

- Araujo, U. (2000). La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo. *Educar*, 26, 151-163. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.278>
- Baltes, P., Linderberger, U., y Staudinger, U. (2007). Life span theory in developmental psychology. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, (pp. 569- 594). Wiley.
- Beller, S. (2010). Deontic reasoning reviewed: Psychological questions, empirical findings, and current theories. *Cognitive Processing*, 11(2), 123-132. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10339-009-0265-z>
- Bello, M., y Mejía, E. (1993). Relaciones entre el nivel de Desarrollo Moral e Intelectual, edad y género, en alumnos de secundaria de un colegio experimental/alternativo de Lima. *Revista de Psicología*, 11(1), 12-30. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3979/3953>
- Clark, C. (1998). Discipline in Schools. *British Journal of Educational Studies*, 46(3), 289-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00085>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- DeVries, R. y Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. Teachers College Press.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- George, P. (1980). Discipline, Moral Development, and Levels of Schooling. *The Educational Forum*, 45(1), 57-67. <https://doi.org/10.1080/00131728009336050>
- Ginocchio, L., Frisancho, S., y La Rosa, M. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(7), 5-29. <https://doi.org/10.34236/rpie.v7i7.48>
- Godás, A., Santos, M., y Moledo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven alumnos, padres y profesores? *Bordón*, 60(1), 41-58. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28835>
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Ediciones Pirámide.
- Gotzens, C. (2006). El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 180-184. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1375.pdf>
- Gotzens, C., Badía, M., y Genovard, C. (2010). Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de Psicología*, 99, 33-44. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-2.pdf>
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-268. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715304.pdf>
- Halstead, M., y Xiao, J. (2009). Maintaining the balance: teacher control and pupil disruptions in the classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(3). 142-56. <https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/8548/>

- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea Ediciones.
- Institución Educativa (2017). *Reglamento Interno*.
- Kohen, R. (2000). La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil. En J. Castorina y A. Lenzi (Eds.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 59-78). Editorial Gedisa.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L., y Haan, N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 97-188. <https://psycnet.apa.org/record/1977-27210-001>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Browere.
- Kohlberg, L., y Hersh, R. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59. <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>
- MacAllister, J. (2014). Why discipline needs to be reclaimed as an educational concept. *Educational Studies*, 40(4), 438-451. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930341>
- MacAllister, J. (2016). *Reclaiming Discipline for Education: Knowledge, Relationships and the Birth of Community*. Taylor & Francis.
- Mitchell, M., y Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on students' perceptions of school climate. The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Nucci, L. (2006). Classroom Management for Moral and Social Development. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 711-731). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nucci, L. (2009). *Nice is Not Enough, Facilitating Moral Development*. Pearson.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Parrat-Dayán, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. Contexto.
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Francisco Beltrán.
- Piaget, J. (1986). *Psicología de la inteligencia*. Argentina Psique.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En K. Krainer y F. Gorffree (Eds.). *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50) *Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik*. Traducción resumida de Casimira López. Power, F., Higgins, A., y Kohlberg, L. (1989). *Critical assessments of contemporary psychology. Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press.

- Rocha, D., y de Morais, A. (2016). Desenvolvimento moral: O que a educação infantil tem a ver com isso? *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 8(2), 105-137. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2016.v8n2.06.p105>
- Rodriguez, V. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista Educación*, 343, 453-475. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c97e0cfe-2b1a-44a2-952f-043168efadaa/re34319-pdf.pdf>
- Ryan, E. (2015). *School Discipline*. Research Starters: Education.
- Sabbatella, P. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 1(5), 1-5. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9715/9151>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. McGraw Hill.
- Sepúlveda, M. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12, 27-35. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17294>
- Sheskin, M., Chevallier, C., Lambert, S., y Baumard, S. (2014). Life-history theory explains childhood moral development. *Trends in Cognitive Science*, 18, 613-615. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.08.004>
- Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes. En M. Killen y J. Smetana (Eds). *Handbook of Moral Development* (pp. 7-35). Lawrence Erlbaum Associates.
- Turiel, E. (2008). The Development of Children's Orientations toward Moral, Social, and Personal Orders: More than a Sequence in Development. *Human Development*, 51(1), 21-39. <https://doi.org/10.1159/000113154>
- Way, S. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52(2011), 346-375. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x>
- Watson, M. (2003). *Learning to trust: Transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline*. Jossey-Bass.
- Watson, M. (2008). Developmental discipline and moral education. *Handbook of moral and character education*, 175-203.
- Woods, R. (2008). When rewards and sanctions fail: a case study of a primary school rule- breaker. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/09518390701868979>
- Woolfolk, A. (2001). *Psicología Educativa*. Prentice Hall.
- Zerbino, M. (2000). Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela primaria. En J Castorina y A Lenzi (Eds.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 79-106). Editorial Gedisa.

## 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 interrumpan 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.

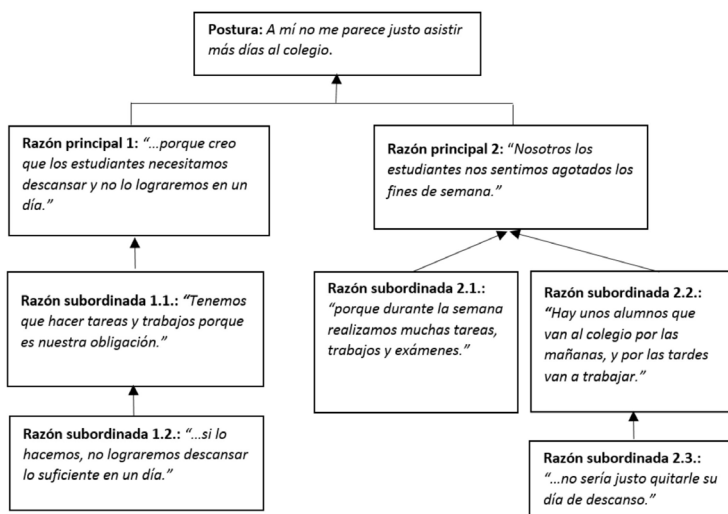
Una condición para el desarrollo argumentativo es que el tema sobre el cual se discute sea familiar o de conocimiento previo de los estudiantes (Felton y Herko, 2004; Muller Mirza et al., 2009). En el caso de la consigna analizada, el tema en controversia resultaba familiar para los estudiantes, pues 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 \_\_\_\_\_  
 2ºA 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.

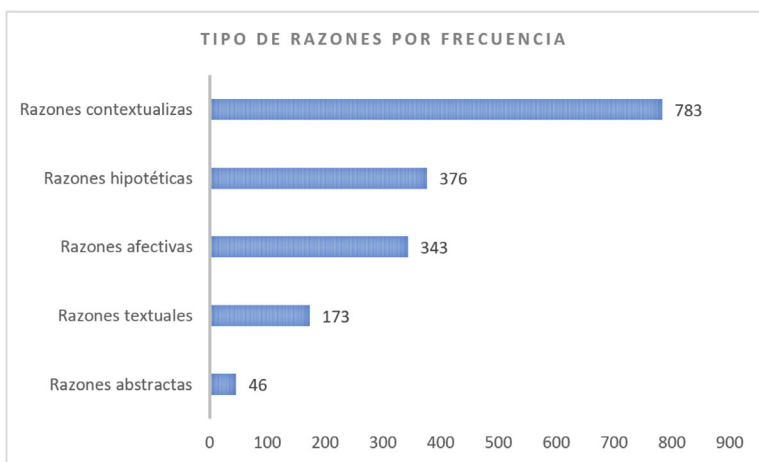
Tabla 2  
Tipos de argumentos y ejemplos

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.

Reseña: Pease M.A. et al. (2022).  
*Ser adolescente en el Perú.*  
Fondo Editorial de la Pontificia Universidad  
Católica del Perú

***Ricardo Cuenca***

---

Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
<https://orcid.org/0000-0002-9459-6559>  
rcuenca@iep.org.pe

Recibido: 02/09/2024  
Aprobado: 02/09/2024

¿Qué es ser adolescente en el Perú? es una pregunta cuya respuesta parece ser conocida, aun cuando en estricto no lo sea, al menos no en su complejidad. Por eso, responder a esa pregunta se constituye en el objetivo fundamental de la colección libros compuestos por cuatro tomos que abordan varias dimensiones de la vida de las y los adolescentes peruanos: identidad bienestar sexualidad y proyecto de vida; familia, padres, pareja y comunidad; aprendizaje y actividades dentro y fuera de la escuela; y representaciones sociales, violencia, ciudadanía y mundo digital. Esa pregunta, como veremos más adelante, está claramente desarrollada en los cuatro tomos de la colección “Ser adolescente en el Perú”.

Las reflexiones de “Ser adolescente en el Perú” se enmarcan en las discusiones internacionales acerca de la multiplicidad de experiencias que estructuran el periodo adolescente. El reto que el equipo de investigación tiene entre manos es “hacer peruana” la discusión, que proviene predominantemente de los países WEIRD, Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic; occidentales, instruidos, industrializados, ricos y democráticos, (Heine, 2016). Este primer reto es atendido y marca un derrotero para las discusiones académicas peruanas y, también, para aquellas relacionadas con la adolescencia como un problema público. De esta manera y en línea con Dahl et al. (2018), la adolescencia es una ventana de oportunidad durante la cual las políticas públicas pueden tener un impacto positivo en las trayectorias de salud, educación y bienestar.

La colección de libros comparte un único marco teórico sólido que orienta correctamente el trabajo empírico de las investigaciones que alimentan estas publicaciones. Echan mano de una perspectiva constructivista de las identidades que calza a la perfección con una idea sobre la adolescencia que recorre los libros: las y los adolescentes son personas transitando, construyéndose. Las y los autores hacen además un correcto abordaje cualitativo a partir de entrevistas que permite construir un corpus privilegiado para el análisis en donde las personas están siempre presentes.

El equipo de investigación acierta en varios puntos en la descripción e interpretación de la adolescencia peruana. Me gustaría destacar seis de ellos. Un primer acierto es la orientación de la investigación. El equipo de investigación necesita comprender la vida de un grupo de personas desde esas personas. Es posible decir, entonces, que los textos muestran personas que tienen ideas, expectativas, frustraciones, temores, ilusiones. Desde mi perspectiva, este es el principal acierto y lo es porque las y los adolescentes han aparecido en las discusiones académicas por lo que hacen más que por lo que son o, más extendido aún, como parte de agendas públicas o “atrapados” en las discusiones sectoriales como la educación o la salud.

Un segundo punto que quiero destacar es que estamos ante un conjunto de textos que son comprensivos; es decir, buscan reconstruir una realidad adolescente desde sus posibilidades y sus tensiones. Por ejemplo, la sección dedicada a la autonomía de las y los adolescentes muestra la relación tensa que

las y los adolescentes tienen en relación con la obediencia y la construcción de su privacidad. De esta manera, se escapan de las tentaciones de plantear las cosas desde lo prescriptivo, desde el deber ser. Este asunto no es menor porque la tradición en el análisis sobre estos tramos de vida está concentrada en lo normativo; en aquello que determina que está bien y que está mal.

Quiero destacar un tercer aspecto. Los y las autoras plantean la adolescencia no solo como una antesala del futuro, que es como tradicionalmente se la ha concebido. Por el contrario, colocan la idea de que la adolescencia es un presente, cambiante, pero presente. Y es aquí donde aparece una discusión que sugieren los libros acerca de cómo los y las adolescentes parecen estar hipotecados a un futuro previsto para ellos y ellas, en donde lo aspiracional de la universidad y el mito de la vocación se constituyen en rutas únicas para el transcurso de sus vidas.

Una cuarta idea nos permite entrar en la oferta de instituciones para los y las adolescentes. Por ejemplo, la educación y los propios colegios. El análisis realizado por el equipo de investigación muestra que el esfuerzo mayor de los sistemas educativos es desarrollar estrategias para adaptar a las y los adolescentes a sus propias formas. Sin embargo, partiendo de ese “deber ser” mencionado antes, parece no haber espacio para pensar en cuántas modificaciones está dispuesto a hacer el propio sistema educativo para atender estas heterogeneidades que expresa la adolescencia.

En quinto lugar, destaco una idea ampliamente desarrollada en los textos. Me refiero a las representaciones unidimensionales y negativas sobre la adolescencia presentes en los medios de comunicación—que se enfocan en resaltar conductas delincuenciales de los adolescentes y los riesgos a los que estos están expuestos—continúan reproduciendo estigmas, temores y mitos que se traducen en formas de crianza y políticas públicas perjudiciales para el desarrollo integral que reproducen las brechas en vez de contribuir a cerrarlas. De esta manera, una gran apuesta en la concepción de la adolescencia presente en los textos es que Pease y el equipo nos confirma que la adolescencia no es una barrera.

Finalmente, destaco una idea que, aunque menos desarrollada, ofrece pistas para seguir reflexionando sobre ella. Me refiero al ejercicio ciudadano de las y los adolescentes. Este transcurre, según nos reportan las y los autores, entre la poca acción social y la formalidad de su ejercicio en democracia. Siendo socializados principalmente en la idea de ciudadanía política, la posibilidad de ejercerla desde otros ámbitos, como desde la ciudadanía social o cultural, todo parece cobrar sentido. Sin embargo, esta misma característica nos ofrece también de cómo superar la poca acción social de las y los adolescentes. De alguna manera, las pistas que dejan entonces son si la perspectiva política de las y los adolescentes en el país no es acaso el resultado de cómo el Estado y la sociedad los definen.

De regreso a las primeras ideas, la idea de colocar en perspectiva nacional el tema de la adolescencia supone, como las pistas que nos dejan los libros,



mirar a los y las adolescentes en clave de desigualdades. La manera como se van “construyendo” no es ajena a las condiciones y oportunidades. Incluso en zonas con menos inequidades aparentes, las diferencias son notables entre diferentes grupos de adolescentes (Reátegui et al., 2017).

Un libro existe en la relación que se establece con sus lectores. Por ello, quiero terminar con una pregunta que estuvo permanentemente presente en la lectura de los cuatro libros de la colección: ¿por qué estudiar la adolescencia?

Hay una deuda clara y además explícita en los libros. Se trata de un descuido del Estado en atender a la adolescencia como un tema de interés público particular. Este descuido se expresa en la ausencia de políticas específicas y programas que atiendan a las y los adolescentes como sujetos de derecho y no solo como usuarios de sistemas. Así, la invisibilidad caracteriza a esta “etapa de paso”, en lugar de detenerse a pensarla de manera particular, como la realidad que es.

Pero, además, es importante estudiar la adolescencia porque sabemos muy poco de ella. Por eso sin miedo a equivocarme estos libros, apretadamente reseñados, son el trabajo más completo sobre la adolescencia en el Perú. Leerlos resulta imprescindible, como resulta imprescindible también que el equipo de investigación se comprometa en la tarea de marcarnos el camino para seguir pensando la adolescencia en el Perú.

## Referencias

- Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554(7693), 441-450. <https://doi.org/10.1038/nature25770>
- Heine, S. (2016). *Cultural Psychology*. University of British Columbia.
- Reátegui, L., Urrutia, C., Cuenca, R. y Carrillo, S. (2017). *Los jóvenes de Lima encuesta sobre las desigualdades en la juventud de Lima Metropolitana y el Callao*. (Documento de Trabajo 239. Serie Educación 17). Instituto de Estudios Peruanos.

# REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 20 / 2024

## Artículos

Concepciones sobre la disciplina escolar en estudiantes de primaria y secundaria  
José Carlos Mendiola Balarezo, Susana Frisancho Hidalgo y Jorge Villalba Garcés

Las habilidades de argumentación escrita en estudiantes peruanos de educación secundaria  
Luz Marina Huanca Sivana

## Reseña

Pease M.A. et al. (2022). Ser adolescente en el Perú. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú  
Ricardo Cuenca