

## Practicando la argumentación en educación secundaria: el efecto del sexo

### Practicing argumentation in secondary education: the effect of sex

Miguel Jesús Bascón Díaz\* y Josefa Salguero Fornet\*\*

\* Dpto. Psicología Experimental. Universidad Sevilla

\*\* Licenciada Ciencias-Técnicas Estadísticas

#### Resumen

*Este trabajo pretende estudiar la argumentación en educación secundaria partiendo de consideraciones previas como su escasa presencia en las aulas y su controvertida relación con el sexo. Para ello, delimitamos y caracterizamos dos dimensiones del discurso argumentativo (forma y contenido) en función del sexo y variables situacionales: tipo de grupo y tipo de dilema. Aplicando la técnica Hi-Loglineal se analiza una muestra de 2250 enunciados proferidos por 38 adolescentes (chicos y chicas), debatiendo en grupos de discusión sobre conflictos de pandilla y violencia de pareja. Los resultados corroboran el poco uso de argumentos en el alumnado, siendo las chicas quienes significativamente más presentan, un efecto de la relación entre sexo y argumentación situado por las variables contextuales. Finalmente, se ofrecen algunas orientaciones de cara a la enseñanza.*

*Palabras clave:* argumentación, discurso, educación secundaria, sexo.

---

**Correspondencia:** Miguel Jesús Bascón. Facultad Psicología. Dpto. Psicología Experimental. Universidad Sevilla. C/. Camilo José Cela s/n. 41018. Sevilla. España. 954557718. [mjbascon@us.es](mailto:mjbascon@us.es)  
Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el marco del Plan Cultura de Paz y Noviolencia.

## Abstract

*This paper analyzes argumentation in secondary education based on previous considerations such as its limited presence in the classroom and the controversy about how it relates to sex. We delimited and characterized two dimensions of argumentative discourse (form and content) according to sex and situational variables: type of group and type of dilemma. Applying the Hi-Loglinear technique, we analyzed a sample of 2250 utterances by 38 (female and male) adolescents, debating about group conflict and intimate partner violence. In general, the students used low levels of argumentation, although female students used significantly more argumentation than their male counterparts which is an effect of the relation between sex and argumentation situated by contextual variables. Finally, we look at some practical applications for teaching.*

*Keywords:* argumentation, discourse, secondary education, sex.

## Introducción

A lo largo de las últimas décadas la literatura científica ha venido destacando las potencialidades educativas de la argumentación, así como su papel sobre la construcción del conocimiento (Candela, 1999) y el desarrollo. Entre otros aspectos, han resaltado su contribución en los procesos de pensamiento (Plantin, 2001), en lo que a análisis, integración y exposición de razonamientos se refiere. Sin embargo, el interés no se ha traducido en mayor presencia de este tipo de discurso en las aulas, escasamente trabajado en educación primaria y secundaria. Por otro lado, la controversia generada por los hallazgos contradictorios en el estudio de la relación entre discurso y sexo nos sitúa ante un campo de estudio que, ciertamente, debiera ser objeto de reflexión. A partir de estos presupuestos, el presente estudio persigue explorar la naturaleza del discurso argumentativo en adolescentes cursando educación secundaria, esclarecer posibles aspectos asociados al sexo, así como ofrecer algunas implicaciones de cara a la actividad escolar.

## Argumentación y escuela

Actualmente aún no contamos con una teoría uniforme sobre la argumentación, más bien existen diferentes propuestas y corrientes. Nuestro trabajo se podría ubicar entre la dialéctica y la retórica, pues consideramos la argumentación como un recurso cognitivo-lingüístico, una acción discursiva que persigue la adhesión del auditorio o la evitación de una crítica (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1994). Según Billig (1987) la forma en que argumentamos revela la forma en que pensamos, por su estrecha relación con procesos como la deliberación o el razonamiento. El interés por abordar el estudio de la argumentación radica, entre otras cosas, en los efectos interpsicológicos e intrapsicológicos que esta acción discursiva posee (Austin, 1990). En el plano interpersonal se pone de manifiesto en situaciones comunicativas, pero el discurso ejerce además un efecto sobre los sentimientos, acciones o pensamientos del propio hablante (Belinchón, Riviere & Igoa, 1992).

Teniendo en cuenta estos efectos de la argumentación y su aporte en el desarrollo psicológico, se antoja clave analizar su producción durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. En este contexto, su presencia se ha limitado casi exclusivamente a tareas en el área de Lengua (Campaner & De Longhi, 2007) aunque, como se ha dicho, el contexto escolar no ha sistematizado su práctica y si privilegiado otros tipos de discursos como los relatos, cuentos o historias. El desenlace ha sido una incorporación tardía de la argumentación en el curriculum académico, ubicada al final de la escolaridad obligatoria y generalmente con resultados poco satisfactorios (Dolz y Pasquier, 2000). Por ello consideramos interesante profundizar en su estudio durante la educación secundaria, a fin de poder verificar si el alumnado adolece o no de esta destreza discursiva al servicio del desarrollo.

### **Discurso y sexo**

Pero además, el análisis del discurso puede facilitarnos una mejor comprensión de los procesos psicológicos y comunicativos durante las interacciones en la escuela. Por ejemplo, permite un acercamiento a las diferencias y/o semejanzas en su uso por razón de sexo, así como la delimitación de otros posibles factores condicionantes. Concretamente, su estudio nos puede revelar las herramientas discursivas empleadas por chicos y chicas adolescentes ante episodios conflictivos. Para ello, partimos de los hallazgos contradictorios en el estudio de la relación entre sexo y discurso.

Las aportaciones de Gilligan (1982) supusieron un importante hito de cara a la diferenciación discursiva entre hombres y mujeres. La autora planteó la existencia de una orientación preferente pero no excluyente (Gilligan, 1993) hacia la ética de justicia (normas imparciales) en hombres, y hacia la ética de cuidado (responsabilidad y afecto) en mujeres, y que ello quedaba reflejado en sus usos discursivos. Estudios posteriores han apoyado las diferencias discursivas por razón de sexo (Skoie, Cumberland, Eisenberg, Hansen & Perry, 2002; Tannen, 1990). De esta posición teórica se desprenden importantes implicaciones para el terreno educativo. Por ejemplo, la posible presencia de éticas diferentes, subyacentes a los sistemas de representación conceptual de chicos y chicas, puede propiciar un comportamiento diferenciado ante las situaciones que afrontan en la escuela. Así, durante la actividad académica ponen en marcha acciones que podrían estar condicionadas por un tipo u otro de orientación, como el reconocimiento de la autoridad, la petición de ayuda, el mantenimiento de las redes sociales y la resolución de los conflictos.

En el lado opuesto, otras investigaciones han venido cuestionando la tesis de las diferencias discursivas según el sexo, matizando su efecto y defendiendo la existencia de algunos posibles factores explicativos, al margen del hecho de ser hombre o mujer (Crawford, 2003; Stewart, Setlock & Fussell, 2007). Entre esos otros factores podemos encontrar algunas condiciones situacionales como pueden ser el tipo de problema abordado (Crandall, Tsang, Goldman & Pennington, 1999) y el sexo del interlocutor (Leman & Duveen, 2003). Estos dos elementos son planteados como posibles condiciones explicativas en el diseño metodológico de nuestro estudio, con idea de contrastar esta segunda posición con la anteriormente planteada que apoyaba las diferencias discursivas debidas al sexo.

## Objetivos e hipótesis

A partir de lo expuesto, este trabajo se propone tres objetivos. Primero, analizar la argumentación de chicos y chicas adolescentes estudiantes de secundaria, a fin de poder caracterizarla y delimitar su mayor o menor presencia en las aulas; para ello se abordarán dos dimensiones de la argumentación: forma y contenido. Segundo, esclarecer su vinculación con el sexo delimitando posibles efectos de factores situacionales como el tipo de problema (tipo de dilema) y el tipo de interacción (tipo de grupo). Tercero, proporcionar algunas orientaciones didácticas derivadas de los hallazgos. Según los antecedentes expuestos, esperamos encontrar en el alumnado participante escasa presencia de discurso argumentativo, así como variabilidad del mismo sobre todo en función del sexo.

## Método

### Participantes

Participaron 38 adolescentes de nacionalidad española, 20 chicas y 18 chicos, cursando tercero y cuarto de Educación Secundaria en un Instituto de Sevilla ubicado en zona urbana de nivel socioeconómico medio. La edad media fue de dieciséis años. La selección de la muestra no fue aleatoria, pues se contactó intencionadamente con el centro por pertenecer a una Red de Escuelas de Paz. Tras el protocolo de acceso se tomó contacto con el centro para conocer sus peculiaridades, realizándose varias reuniones con el equipo docente de cara a seleccionar al alumnado participante.

### Materiales

Se elaboraron para la ocasión dos dilemas o situaciones hipotéticas protagonizadas por adolescentes. Para su diseño y contenido se tuvieron en cuenta aquellos escenarios potenciales de ese grupo de edad (Yubero, Ovejero & Larragaña, 2010). Uno reflejaba un episodio de violencia de pareja del chico hacia la chica, mientras que el otro planteaba un conflicto de intereses en grupo de iguales:

#### Dilema 1. Violencia Pareja

*“Una pareja de novios adolescentes suelen tener problemas para ponerse de acuerdo en lo que hacen (ir al cine, bares...) creándose un ambiente de permanente conflicto. Al principio no le daban importancia hasta que un día el chico propuso tener relaciones sexuales en contra de la voluntad de la chica. Acto seguido, él se puso muy enojado, la amenazó con tener una aventura con otra chica, a la vez que la empujó haciéndola caer al suelo y golpeándose”.*

#### Dilema 2. Conflicto Pandilla

*“Unos adolescentes tienen previsto hace tiempo ir juntos a una fiesta de nochevieja. Una semana antes, uno de ellos empieza a salir con una chica que irá a otra fiesta distinta. El chico propone a sus amigos ir todos a la fiesta de su novia para poder estar con ella y ellos, pero a los demás no les parece buena idea porque no conocen a nadie. Las dos fiestas son de entrada única, por lo que si salen no pueden volver a entrar”.*

## Procedimiento

Tras el consentimiento informado de las familias se organizó a chicos y chicas en 8 grupos de discusión, de entre 4 y 6 miembros cada uno. Así, 4 grupos fueron homogéneos en cuanto al sexo, es decir, 2 de chicas y 2 de chicos, y 4 cuatro mixtos, con chicos y chicas juntos. Rebollo, Vega & García-Pérez (2011) utilizaron un número similar de grupos de discusión como técnica en sus trabajos de investigación.

De cara a observar los argumentos utilizados, a todos se planteó la tarea de debatir y discutir sobre los dilemas, que fueron presentados oralmente. La duración media de los debates fue de 15 minutos. En este sentido, el debate adquiere una especial relevancia por sus implicaciones didácticas, ya que la controversia permite que los significados sean renegociados durante la conversación (Mercer, 2001).

## Diseño y sistemas de categorías

Se consideraron cuatro variables. Las tres explicativas fueron el sexo (chico y chica), el tipo de grupo (homogéneo: chicas o chicos, y mixtos: chicas y chicos), y el tipo de dilema (violencia pareja y conflicto pandilla). La variable de respuesta fue la argumentación, categorizada en base a dos dimensiones, forma y contenido, para cada una de las cuales se efectuó su propia codificación y análisis. En primer lugar se estudió la forma argumentativa con la finalidad de obtener aquellos enunciados que contenían justificaciones o argumentos. Posteriormente, se trabajó solamente sobre estos enunciados.

Codificación 1ª. Forma de la argumentación. Para la delimitación de esta dimensión argumentativa recurrimos a la categorización utilizada por Cala & De la Mata (2004), que se orienta hacia la presencia-ausencia de justificaciones en el discurso. Así, una *afirmación* se considera la adopción de una postura, mientras que la presencia de *justificación* muestra la defensa del punto de vista.

**Afirmación:** afirmaciones (o negaciones) que muestran una posición ante una determinada situación, sin justificación. Ejemplos:

♂: *Yo hablaría con ella, sin más*

♀: *¡No le hago caso, no iría a la fiesta!*

**Justificación:** enunciados en los que se muestran razones a la posición adoptada  
Ejemplos:

♂: *No lo haría porque eso a las niñas les debe de molestar*

♀: *Si es una amiga muy íntima te tiene que hacer caso a ti ¿no? porque ha confiado ya en ti en varias ocasiones*

Como método de fiabilidad en investigación educativa se llevó a cabo una triangulación entre investigadores (Bisquerra, 2000). A partir del contraste grupal de los registros individuales (Cohen & Crabtree, 2008) se obtuvo un adecuado índice kappa ( $k=0,86$ ).

Codificación 2ª. Contenido de la argumentación. Una vez detectados aquellos enunciados con justificación/es se procedió con ellos a una segunda codificación que

reveló la dimensión de contenido. Mediante un sistema de categorías de elaboración propia se analizó la contribución de los contenidos argumentativos a la resolución del dilema. Así, partiendo de las ideas de Gilligan (1982) sobre la ética de justicia y la ética de cuidado, se registraron los argumentos de resolución, en base a normas y necesidades personales. Complementariamente, en la línea de estilos de gestión del conflicto de *dominación* y *servilismo* propuestos por Rahim & Bonoma (1979) y empleados por Monteiro, Serrano & Rodríguez (2012), se incluyeron dos categorías polarizadas para recoger aquellas respuestas que se alejaron del acuerdo, como son las imperativas y las sumisas en relación a la anteposición de intereses propios y ajenos, respectivamente.

**Imposición:** mandatos, órdenes y/o imposiciones buscando satisfacer los intereses propios sobre los ajenos. Ejemplo:

♂: *¡Es que es muy fuerte, porque se ha liado con la novia, no sé, qué la ha liado vaya, pues no, no debe hacerlo y punto!*

**Resolución:** intentos por integrar posturas y crear un referente compartido en el que todas las partes lleguen a un acuerdo y logren intereses propios y ajenos.

*Por normas:* respuestas basadas en la búsqueda de los derechos y deberes derivados de reglas imparciales, normas, obligaciones o principios generales, es decir, lo formal, abstracto y común para todos. Esta categoría de análisis se correspondería con la *ética de justicia* de Gilligan (1982).

♀: *Además como la noche de fin de año es muy larga un ratito aquí otro ratito allí*

*Por necesidades:* respuestas basadas en el sentimiento de responsabilidad, en la consideración de las necesidades, motivaciones y deseos individuales, el mantenimiento de las relaciones, el alivio del sufrimiento, las emociones y el afecto. Equivaldría a la *ética de cuidado* de Gilligan (1982).

♂: *¡Hombre que venga, no se va a quedar solo! ¿no?*

**Acomodación:** respuestas de sumisión y obediencia, de forma que se anteponen los intereses ajenos sobre los propios.

♀: *Sí, porque si a ellas les importa venirse a la fiesta y a mi novio no le importa que yo me quede con mis amigas, pues me quedo*

En esta ocasión, la fiabilidad mediante triangulación también arrojó un adecuado índice kappa ( $k=0,89$ ).

### Análisis de datos

Se utilizó la prueba estadística Hi-Loglineal (Henson, Templin & Willse, 2009; Kennedy, 1983), que supone una extensión del modelo lineal para variables cualitativas

de naturaleza categórica. La técnica consta de tres pasos fundamentales. HI-LOG 1: delimitación de todos los efectos significativos. HI-LOG 2: agrupación de los efectos significativos menores en otros de orden superior, generando el modelo más parsimonioso y explicativo. HI-LOG 3: selección de los efectos que incluyen a la variable de respuesta y desecho de aquellos otros que relacionan solo variables explicativas, de cara a la constitución del modelo final.

## Resultados

Se estableció la significación de los efectos entre las tres variables explicativas y la de respuesta, es decir, sexo, tipo de grupo y tipo de dilema sobre el discurso argumentativo de adolescentes, tanto en su forma como en su contenido. El enunciado fue la unidad de análisis, considerado como el turno completo de palabra y unidad real de la comunicación (Bakhtin, 1986); en la primera codificación fueron tratados 2250 enunciados, de los cuales sólo 442 presentaron contenidos con justificación, y por tanto fueron los analizados en la segunda codificación. El índice de medida utilizado ha sido la frecuencia de aparición de cada categoría, transformada posteriormente en porcentajes.

Codificación 1ª. Forma de la argumentación. En la primera codificación se delimitaron los enunciados con justificaciones. El test de exploración de efectos K (Test Screening) mostró la presencia, exclusivamente, de relaciones significativas de primer ( $L^2 = 768.104$ ,  $p < .001$ ) y segundo orden ( $L^2 = 70.462$ ,  $p < .001$ ), por lo que las de tercer y cuarto orden no serán tenidas en cuenta en la explicación de los datos (HI-LOG 1). Depurando y agrupando los efectos relevantes menores en los de segundo orden (HI-LOG 2), las relaciones que resultaron significativas ( $p \leq .05$ ), y que por tanto constituyen el modelo que mejor explica los datos, fueron: tipo de grupo y sexo ( $tg^*sex$ ,  $p < .001$ ), tipo de dilema y sexo ( $td^*sex$ ,  $p = .016$ ), y sexo y forma de la argumentación ( $sex^*farg$ ,  $p = .021$ ). Sólo esta última relación contiene la variable a explicar o de respuesta, y por tanto será la única que constituya el modelo final para el análisis de la forma argumentativa (HI-LOG 3); las otras dos se producen entre variables explicativas, por lo que al no ser de interés principal para este estudio no se mostraran sus resultados. Por tanto, ni el tipo de grupo ni el tipo de dilema han mantenido relación significativa con la forma de la argumentación. El test de bondad de ajuste nos ofrece garantías en relación al modelo seleccionado ( $L^2 = 4.19$ ,  $p = .066$ /Pearson  $\chi^2 = 4.16$ ,  $p = .84$ ).

Sólo el efecto del sexo sobre la forma de la argumentación resulta significativo para los intereses de este trabajo. Podemos decir que tanto chicos como chicas muestran un elevado número de afirmaciones (82.5% y 78.1%, respectivamente) y escasas justificaciones (17.4% y 21.9%), sin embargo estas diferencias resultan estadísticamente significativas (Tabla 1). Las chicas han proferido menos afirmaciones de lo esperado (870/896) según el modelo de equiprobabilidad, mientras que los chicos lo han hecho en mayor medida (938/912). En cuanto a las justificaciones, de las 442 que se han proferido ellas han mostrado más de lo que cabría esperar (243/217), al contrario que ellos, que utilizan menos discurso argumentativo para justificar sus posiciones (199/225). Esto se traduce en que las chicas emplean aproximadamente un 5% más de enunciados con justificaciones que los chicos.

Tabla 1

*Relación sexo y forma argumentación*

	Forma Argumentación		Total
	Afirmación	Justificación	
* p < .05			
<b>Chicas</b>			
Recuento	870	243	1113
Frec. Esperada	896	217	1113
% de Sexo	78.1%*	21.9%*	100%
<b>Chicos</b>			
Recuento	938	199	1137
Frec. Esperada	912	225	1137
% de Sexo	82.57%*	17.43%*	100%
<b>Total</b>			
Recuento	1808	442	2250
Frec. Esperada	1808	442	2250
% de Sexo	80.36%	19.64%	100.0%

Codificación 2<sup>a</sup>. Contenido de la argumentación. Con la primera codificación delimitamos un total de 442 enunciados con contenidos justificativos, sobre los cuales aplicamos una segunda con la intención de categorizarlos y clasificarlos según su contenido o función dentro del debate. En esta segunda codificación el test de exploración de efectos K (Test Screening) mostró la pertinencia de considerar interacciones de tercer orden en el modelo ( $L^2 = 90.365$ ,  $p < .001$ ), además de las de primero y segundo (HI-LOG 1). Tras la depuración, agrupación e inclusión de los efectos menores en los superiores (HI-LOG 2), las asociaciones que resultan significativas ( $p \leq .05$ ) y que forman el mejor modelo fueron: tipo de grupo, tipo de dilema y contenido de la argumentación ( $tg*td*carg$ ,  $p < .001$ ), tipo de grupo, sexo y contenido argumentación ( $tg*sex*carg$ ,  $p = .042$ ), y tipo de dilema y sexo ( $td*sex$ ,  $p < .001$ ). No obstante esta última interacción no será incluida en el modelo final, y por tanto no es objeto de nuestro análisis por no vincular a la variable de respuesta que es el contenido de la argumentación (HI-LOG 3). El test de bondad de ajuste garantiza que los datos se ajustan al modelo seleccionado ( $L^2 = 13.25$ ,  $p = .066$ /Pearson  $\chi^2 = 12.76$ ,  $p = .078$ ).

En cuanto a la relación entre el sexo, tipo de grupo y contenido de la argumentación (Tabla 2) podemos observar que tanto en los grupos homogéneos como en los mixtos las chicas presentan más producción argumentativa que los chicos (115/109 y 128/90, respectivamente). Sin embargo, se aprecia cómo el mayor número de variaciones respecto a lo esperado se ha dado en los chicos, resultando significativas todas las categorías ( $p \leq .05$ ), tanto en los grupos homogéneos como en los mixtos. Así, ellos utilizan en los grupos homogéneos argumentos con contenidos impositivos y resolutivos basados en normas más de lo esperado (50/45 y 30/24, respectivamente), y



con contenidos de acomodación y resolutivos basados en necesidades menos (18/27 y 11/13). Lo contrario sucede en los grupos mixtos, es decir, cuando discuten con chicas emplean menos de lo esperado imposiciones y normas para resolver (32/37 y 14/19), mientras que se acomodan y muestran soluciones basadas en necesidades más de lo que cabría esperar (31/22 y 13/10).

Tabla 2

*Relación sexo, tipo grupo y contenido argumentación*

	Contenido Argumentación				Total
	Imposición	Resolución Normas	Resolución Necesidades	Acomodación	
* $p < .05$					
<b>Chicos</b>					
Homogéneo					
Recuento	50	30	11	18	109
Frec. Esperada	44.9	24.1	13.1	26.8	109
% Tipo Grupo	45.9%*	27.5%*	10.1%*	16.5%*	100%
Mixto					
Recuento	32	14	13	31	90
Frec. Esperada	37.1	19.9	10.9	22.2	90
% Tipo Grupo	35.6%*	15.6%*	14.4%*	34.4%*	100%
Total					
Recuento	82	44	24	49	199
Frec. Esperada	82	44	24	49	199
% Tipo Grupo	41.2%	22.1%	12.1%	24.6%	100%
<b>Chicas</b>					
Homogéneo					
Recuento	35	12	30	38	115
Frec. Esperada	42.1	15.1	26	31.7	115
% Tipo Grupo	30.4%*	10.4%	26.1%	33%*	100%
Mixto					
Recuento	54	20	25	29	128
Frec. Esperada	46.9	16.9	29	35.3	128
% Tipo Grupo	42.2%*	15.6%	19.5%	22.7%*	100%
Total					
Recuento	89	32	55	67	243
Frec. Esperada	89	32	55	67	243
% Tipo Grupo	36.6%	13.2%	22.6%	27.6%	100%

Respecto a las chicas podemos ver que sólo dos categorías de enunciados han resultado significativas: imposiciones y acomodaciones (Tabla 2). En los grupos homogéneos, es decir, discutiendo con otras chicas, utilizan más contenidos de acomodación de lo esperado (38/31) y menos argumentos con contenidos impositivos (35/42). Este fenómeno se invierte cuando discuten con chicos, en grupos mixtos, situación en la

que responden con más imposiciones (54/46) y menos acomodaciones (29/35). Finalmente, ellas no muestran diferencias ostensibles entre los dos tipos de grupos ni en los argumentos de resolución por normas ni por necesidades.

Tabla 3

*Relación entre tipo dilema, tipo grupo y contenido argumentación*

	Contenido Argumentación				Total
	Imposición	Resolución Normas	Resolución Necesidades	Acomodación	
* $p < 0,05$					
<b>Violencia Pareja</b>					
Homogéneo					
Recuento	11	13	32	51	107
Frec. Esperada	30,5	15,2	25,4	35,9	107
% Tipo Grupo	10.3%*	12.1%*	29.9%*	47.7%*	100%
Mixto					
Recuento	61	23	28	34	146
Frec. Esperada	41,5	20,8	34,6	49,1	146
% Tipo Grupo	41.8%*	15.8%*	19.2%*	23.3%*	100%
Total					
Recuento	72	36	60	85	253
Frec. Esperada	72	36	60	85	253
% Tipo Grupo	28.5%	14.2%	23.7%	33.6%	100.0%
<b>Conflicto Pandilla</b>					
Homogéneo					
Recuento	74	29	9	5	117
Frec. Esperada	61,3	24,8	11,8	19,2	117
% Tipo Grupo	63.2%*	24.8%	7.7%	4.3%*	100%
Mixto					
Recuento	25	11	10	26	72
Frec. Esperada	37,7	15,2	7,2	11,8	72
% Tipo Grupo	34.7%*	15.3%	13.9%	36.1%*	100%
Total					
Recuento	99	40	19	31	189
Frec. Esperada	99	40	19	31	189
% Tipo Grupo	52.4%	21.2%	10.1%	16.4%	100%

En cuanto a la otra interacción significativa del modelo, es decir, la relación entre tipo de dilema, tipo de grupo y contenido de la argumentación, lo primero que se observa (Tabla 3) es un mayor uso de contenidos argumentativos totales ante el episodio de violencia de pareja que afrontando el conflicto de pandilla (253/189). No obstante se producen diferencias en función del tipo de grupo; en los mixtos se profieren el doble de

argumentos cuando se discute sobre violencia de pareja que sobre conflictos de pandilla (146/72), mientras que en los homogéneos aunque aparecen más argumentaciones en los conflictos grupales, las frecuencias son bastante parecidas en la violencia de pareja (107/117). En otras palabras, las diferencias dentro del propio grupo son más acusadas en los mixtos que en los homogéneos, es decir, cuando chicos y chicas discuten juntos respecto a cuándo lo hacen por separado.

Las principales variaciones respecto a lo esperado se han dado sobre todo en los debates sobre violencia de pareja (Tabla 3), resultando significativas todas las categorías de análisis ( $p < .05$ ). En los grupos homogéneos destacan los contenidos argumentativos de acomodación y resolución en base a necesidades por tener una frecuencia observada mayor de la esperada (51/35 y 32/25, respectivamente). Los argumentos basados en normas para la resolución y las imposiciones aparecen en menor medida (13/15 y 11/30). El fenómeno opuesto se observa en los grupos mixtos, donde los contenidos con imposiciones y los que buscan la resolución por normas se manifiestan más (61/41 y 23/20), mientras que los de acomodación y los basados en necesidades aparecen menos (34/49 y 28/34).

En los debates sobre conflicto de pandilla se observa una menor presencia de variaciones significativas entre los contenidos argumentativos (Tabla 3), encontrándose únicamente diferencias relevantes en dos de ellos: imposiciones y acomodaciones. En los grupos homogéneos las imposiciones se presentan más de lo esperado (74/61) y las acomodaciones menos (5/19). Por el contrario, como es de esperar, en los grupos mixtos las frecuencias se presentan de manera opuesta, es decir, las acomodaciones están por encima de lo esperado (26/11) y las imposiciones por debajo (25/37). No se muestran diferencias importantes entre los dos tipos de grupos ni en los contenidos argumentativos de resolución con normas ni por necesidades.

## **Discusión**

Este trabajo persigue tres objetivos: caracterizar la forma y contenido de la argumentación delimitando su presencia en escolares de educación secundaria, analizar su relación con el sexo y factores situacionales, y finalmente contribuir con algunas directrices didácticas. En relación a ello, sospechamos reducida presencia de argumentación en el alumnado participante así como efecto, principalmente del sexo, sobre el discurso argumentativo.

En general, durante la discusión de los dilemas la forma del discurso tanto de chicos como chicas se ha caracterizado por un elevado número de afirmaciones en proporción a la escasa presencia de justificaciones o argumentos, tal y como esperábamos. Recordemos que una de las funciones principales de la escuela es fomentar el desarrollo intelectual autónomo, y ello podría lograrse potenciando una didáctica de la argumentación en educación básica y media, que contribuya al desarrollo del pensamiento (Bruner, 1988; Plantin, 2001).

En cuanto a las variables estudiadas, ni el tipo de grupo ni el tipo de dilema han mostrado efectos sobre la forma del discurso, mientras que ésta, como esperábamos, se relacionó con el sexo dándose mayor presencia de argumentación en las chicas. Ésto coincide con lo hallado por Cala & De la Mata (2004) quienes encontraron mayor argumentación en mujeres. Teniendo en cuenta el mejor rendimiento académico global

observado en el sexo femenino durante la ESO (Córdoba, García, Luengo, Vizueté & Feu, 2011), y según nuestros hallazgos nos preguntamos ¿el mejor rendimiento podría estar relacionado con el mayor uso de argumentos en el sexo femenino? Sería interesante en estudios futuros analizar si la argumentación correlaciona con el rendimiento.

Respecto al contenido de la argumentación, su caracterización ha estado muy determinada por las combinaciones entre las variables analizadas. Así, no se observa influencia directa del sexo sino que interactúa con el tipo de grupo. Por ejemplo, cuando las chicas discuten con chicos emplean principalmente argumentos impositivos, mientras que al hacerlo entre ellas se orientan a la aceptación de lo ajeno. Posiblemente hayan manejado más imposiciones discutiendo junto a chicos porque la temática de un dilema las situaba como víctima de violencia de pareja; sería preciso depurar este posible sesgo en próximas investigaciones diseñando nuevos casos. Veamos un ejemplo de cada situación:

♀: *yo iría con mis amigas y ya está, no tendría ni porqué decirle a él que viniera*

♀: *me iría con él, porque si se va a estropear algo por una fiesta que al año que viene hay otra...*

En cuanto a los chicos, ocurre algo diferente. Discutiendo entre ellos predominan los argumentos impositivos y al hacerlo con ellas se igualan con los de acomodación. Leman & Duveen (2003) apuntan la existencia de diferencias discursivas en preadolescentes en función del sexo de la persona con la que se discuten dilemas. Por tanto la variación en los contenidos argumentativos de chicos y chicas, condicionada por la situación conversacional, ha supuesto un fenómeno que contrasta con los trabajos que defienden las diferencias discursivas por razón de sexo (Gilligan, 1982; Skoe et al., 2002; Tannen, 1990). A continuación se muestra un ejemplo de cada discusión:

♂: *no lo dejaría venir porque es muy conflictivo*

♂: *si a la chica no le gusta, yo no lo haría*

El tipo de grupo también ha interactuado con el tipo de dilema en relación al contenido argumentativo. Así, discutiendo juntos chicos y chicas sobre violencia de pareja argumentan principalmente con imposiciones, mientras que al hacerlo con personas del mismo sexo lo hacen acomodándose a lo ajeno. Ante los problemas de pandilla, en la situación mixta se igualan los argumentos de aceptación e imposición, mientras que discutiendo por separado la mayoría de los argumentos son imposiciones. Piñero, Areñe, López & Torres (2014) señalan que algunos estudiantes consideran las acciones agresivas como el recurso más apropiado ante algunas situaciones. Por tanto, debatir sobre violencia en el ámbito de la pareja ha ocasionado un comportamiento argumentativo diferente que ante los conflictos de pandilla. Algunos estudios han otorgado un papel clave al contenido de los dilemas (Crandall et al., 1999) y otros elementos del contexto (Ryan, David & Reynolds, 2004) como aspectos determinantes en el discurso. Veamos un ejemplo de cada una de las cuatro situaciones que conforman la combinación del tipo de grupo y tipo de dilema:

♀: *uso el dialogo pero si se pone chulo le meto*

♂: *yo le hubiese hecho caso porque sabía lo que hacía*

♂: *que se vayan con él, no pasa nada*

♀: *que se vaya a otra fiesta, aquí no hace nada*

Como se planteó en la introducción, la relación entre discurso y sexo genera resultados controvertidos. A la luz de nuestros hallazgos la incidencia del sexo sobre la argumentación varía en función de su dimensión. Así, chicos y chicas han presentado una forma argumentativa distinta, mientras que en el contenido argumentativo esta relación se ve mediatizada por la composición del grupo de discusión. Autoras como Crawford (2003), Jaffee & Hyde (2000), Hyde (2005) afirman que se han exagerado las diferencias en el lenguaje de hombres y mujeres, y defienden un efecto situado de los modos discursivos en los distintos escenarios.

El hecho de que el contenido argumentativo del discurso se vea condicionado por el contexto tiene interesantes implicaciones psicoeducativas, ya que supone entender la argumentación como un proceso sensible a las diferentes configuraciones situacionales. En este sentido, y teniendo en cuenta el vínculo entre argumentación y pensamiento (Billig, 1987; Bruner, 1988), consideramos que diferentes escenarios se relacionarán funcionalmente con distintos modos de argumentación y pensamiento en el alumnado, según la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal (Tulviste, 1992). Ello tiene una importante repercusión ya que advierte de diferentes usos de estrategias según ámbitos, temáticas o tipología de actividades escolares.

De nuestro estudio se derivan otras implicaciones para la práctica educativa. Así, facilita el estudio de las creencias adolescentes sobre la violencia de género y su repercusión. En este sentido, mediante la argumentación pueden conocerse concepciones y significados asociados al maltrato, por su papel mediador de la acción humana (Wertsch, 1991). Recordemos que la naturaleza semiótica del lenguaje permite que los diferentes modos de discurso sean utilizados como herramientas del pensamiento. Por otro lado, el discurso permite la manifestación de narrativas y relatos sobre la propia experiencia vital durante la conversación, contribuyendo al autoconocimiento y creación de la propia identidad (Bamberg, 2007).

En definitiva, entendemos la argumentación como actividad discursiva dinámica, sistémica y compleja, es decir, compuesta por diferentes dimensiones (forma, contenido...) que pueden manifestarse desigualmente. Además, creemos preciso integrarla dentro del enfoque didáctico del discurso, y reconocemos el ejercicio del debate y discusión sobre dilemas en las aulas como buenas prácticas para trabajar la argumentación, la reflexión, el cambio conceptual y la visión crítica del mundo que desde la formación académica se promulga.

## Referencias

- Austin, J. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin (TX), Estados Unidos: University of Texas Press.
- Bamberg, M. (2007). *Narrative, state of the art*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Belinchón M., Riviere A., & Igoa J. M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, España: Trotta.

- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, España: CEAC.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cala, M. J., & De la Mata, M. L. (2004). Educational background, modes of discourse and argumentation: Comparing women and men. *Argumentation*, 18(4), 403–426. doi: 10.1007/s10503-004-4906-1
- Campaner, G., & De Longhi, A. L. (2007). La argumentación en Educación Ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 442–456.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós Educador.
- Cohen, D. J., & Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: Controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, 6(4), 331–339. doi:10.1370/afm.818.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizueté, M., & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: Su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83–96.
- Crandall, C. S., Tsang, A., Goldman, S., & Pennington, J. T. (1999). Newsworthy moral dilemmas: Justice, caring, and gender. *Sex Roles*, 40(3–4), 187–209. doi: 10.1023/A:1018894820652
- Crawford, M. (2003). Gender and humor in societal context. *Journal of Pragmatics*, 35, 1413–1430. doi:10.1016/S0378-2166(02)00183-2
- Dolz, J., & Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión*. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/escribop.pdf>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge (MA), Estados Unidos: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1993). Reply to critics. En M. J. Larrabee (Ed.), *An ethic of care* (pp. 209–230). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Henson, R. A., Templin, J. L., & Willse, J. T. (2009). Defining a family of cognitive diagnosis models using log-linear models with latent variables. *Psychometrika*, 74(2), 191–210. doi: 10.1007/s11336-008-9089-5
- Hyde, J. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592. doi:10.1037/0003-066X.60.6.581
- Jaffee, S., & Hyde, J. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703–726. doi:10.1037/0033-2909.126.5.703
- Kennedy, J. J. (1983). *Analyzing qualitative data: Introductory log-linear analysis for behavioral research*. Nueva York (NY), Estados Unidos: Praeger.
- Leman, P. J., & Duveen, G. (2003). Gender identity, social influence and children's arguments. *Swiss Journal of Psychology*, 62(3), 149–158. doi:10.1024//1421-0185.62.3.149
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- Monteiro, A. P., Serrano, G., & Rodríguez, D. (2012). Estilos de gestión del conflicto, factores de personalidad y eficacia en la negociación. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 97–109. doi:10.1174/021347412798844042

- Perelman, C. H., & Olbrechts-Tyteca, L. (1994). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, España: Gredos.
- Piñero, E., Areñe, J. J., López, J. J., & Torres, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241. doi: 10.6018/rie.32.1.154251
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona, España: Ariel Practicum.
- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44(3c), 1323-1344. doi:10.2466/pr0.1979.44.3c.1323
- Rebollo, M. A., Vega, L., & García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: Conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- Ryan, M. K., David, B., & Reynolds, K. J. (2004). Who cares? The effect of gender and context on the self and moral reasoning. *Psychology of Women Quarterly*, 28(3), 246-255. doi:10.1111/j.1471-6402.2004.00142.x
- Skoe, E. A., Cumberland, A., Eisenberg, N., Hansen, K., & Perry, J. (2002). The influences of sex and gender-role identity on moral cognition and prosocial personality traits. *Sex Roles*, 46(9/10), 295-309. doi:10.1023/A:1020224512888
- Stewart, C. O., Setlock, L. D., & Fussell, S. R. (2007). Conversational argumentation in decision making: Chinese and U.S. participants in face-to-face and instant-messaging interactions. *Discourse Processes*, 44(2), 113-139. doi:10.1080/01638530701498994
- Tannen, D. (1990). *Tú no me entiendes*. Buenos Aires, Argentina: Vergara.
- Tulviste, P. (1992). Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge (MA), Estados Unidos: Harvard University Press.
- Yubero, S., Ovejero, A., & Larragaña, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25(3), 283-293. doi:10.1174/021347410792675589

Fecha de recepción: 31/10/2014.

Fecha de revisión: 02/11/2014.

Fecha de aceptación: 23/03/2015.

