



**Relaciones entre capacidad argumentativa y habilidades para resolver problemas
interpersonales en estudiantes de bachillerato de la ciudad de Medellín**

Karen Yanitza Mena Moreno
Paula Andrea Zuluaga Fernández

Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo

Asesora

Claudia Milena Jaramillo Ospina, Magíster (MSc) en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Psicología
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita

(Mena Moreno & Zuluaga Fernández, 2022)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Mena Moreno, K., & Zuluaga Fernández, P. (2022). *Relaciones entre capacidad argumentativa y habilidades para resolver problemas interpersonales en estudiantes de bachillerato de la ciudad de Medellín* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH).



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decana: Alba Nelly Gómez García

Jefe departamento: Alberto Ferrer Botero

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexo

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
1 Planteamiento del problema	10
2 Objetivos	20
3 Antecedentes	21
3.1 Validación de instrumentos	21
3.2 Programas de intervención	26
3.3 Caracterización de habilidades	29
4 Marco teórico	32
4.1 Solución de conflictos	32
4.1.1 Tipos de resolución de conflictos	35
4.1.2 Estilos de solución de conflictos	36
4.2 Lógica y argumentación	37
4.2.1 La argumentación en la teoría de Toulmin	39
5 Metodología	43
5.1 Tipo de investigación	43
5.1.1 Participantes	43
5.1.2 Procedimiento	44
5.1.3 Instrumentos	44
6 Consideraciones éticas	49
6.1 Criterios ético-jurídicos y deontológicos	49
6.2 Clasificación del riesgo en la investigación	49
6.3 Principios en la investigación y derechos de los participantes	49

6.4 Gestión del consentimiento informado	50
7 Resultados	51
7.1 Caracterización habilidades cognitivas de solución de conflictos interpersonales	51
7.2 Caracterización Capacidades argumentativas	54
7.3 Prueba de Normalidad	58
7.4 Análisis de Cronbach	59
7.5 Correlaciones.....	60
7.5.1 Sexo y edad.....	60
7.6 Relación entre argumentación y habilidades de solución de conflictos interpersonales.....	70
8 Discusión y resultados.....	72
Referencias	74
Anexos.....	80

Lista de tablas

Tabla 1	Ejes temáticos Cátedra para la Paz.....	15
Tabla 2	Modelo de argumentación de Stephen Toulmin	40
Tabla 3	Modelo de argumentación de Toulmin	46
Tabla 4	Desempeño total ESCI	51
Tabla 5	Desempeño Identificación de emociones (I.E.)	52
Tabla 6	Desempeño Análisis de contexto (A.C.)	53
Tabla 7	Desempeño Evaluación de alternativas (E.A.).....	53
Tabla 8	Frecuencias Sexo.....	54
Tabla 9	Frecuencias Edad.....	54
Tabla 10	Frecuencias Coherencia.....	55
Tabla 11	Frecuencias Dato	55
Tabla 12	Frecuencias Garantía	56
Tabla 13	Frecuencias Cualificador.....	56
Tabla 14	Frecuencias Reserva.....	57
Tabla 15	Frecuencias Respaldo.....	57
Tabla 16	Frecuencias Total Argumentación	57
Tabla 17	Prueba de normalidad ESCI.....	58
Tabla 18	Prueba de normalidad Argumentación.....	58
Tabla 19	Cronbach ESCI.....	59
Tabla 20	Cronbach Argumentación	59
Tabla 21	Relación Desempeño total ESCI y Sexo	60
Tabla 22	Relación total Argumentación y sexo	62
Tabla 23	Relación Desempeño E.A. y sexo	63

Tabla 24 Relación I.E. y Edad.....65

Tabla 25 Relación Desempeño A.C. y Edad.....67

Tabla 26 Relación Garantía y Sexo.....69

Tabla 27 Relación Respaldo y Sexo.....69

Tabla 28 Correlación de Spearman71

Lista de Figuras

Figura 1 Lámina 1 ESCI	45
Figura 2 Lámina 9 ESCI	45
Figura 3 Lámina 6 ESCI	46

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo explorar las posibles relaciones entre las capacidades argumentativas y las habilidades cognitivas implicadas en la solución de conflictos interpersonales en estudiantes del grado 11^a de la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia. El tipo de investigación incluye un abordaje mixto con el uso del *ESCI* como instrumento cuantitativo y un cuestionario sobre argumentación que permite dar cuenta de las capacidades para generar premisas y justificarlas desde la teoría de Stephen Toulmin. La muestra del estudio consistió en 46 estudiantes de institución, en un rango de edad entre 16 y 19 años. El estudio arrojó tres resultados significativos: 1) Se encuentran diferencias en la variable sexo en dos aspectos: se encontró una diferencia estadísticamente significativa a favor de las mujeres en el caso de la *Garantía* y el *Respaldo* en la prueba *Argumentación* y en la prueba *ESCI* en el área de *evaluación de alternativas* ($p=0.05$); el desempeño de las mujeres se ubica mayoritariamente en las escalas Medio y Alto, en el caso de los hombres se distribuye en todas las escalas de medida (Medio bajo, Medio, Medio alto y Alto). 2) El estudio arrojó información sobre la *identificación de emociones*, siendo esta área la única con puntuaciones en el desempeño bajo con un porcentaje de 4.34% de evaluados. 3) A su vez, no se encontraron correlaciones significativas entre las habilidades para resolver problemas interpersonales y las capacidades argumentativas de los estudiantes. Se constituyen ambos fenómenos como procesos a profundizar en espacios de construcción de paz desde el ámbito psicopedagógico.

Palabras clave: Solución de conflictos, argumentación, educación, investigación.

Abstract

The aim of this paper is to explore the possible relationships between argumentative abilities and the cognitive skills involved in the solution of interpersonal conflicts in 11th grade students of the Lusitania Paz de Colombia Educational Institution. The type of research includes a mixed approach with the use of the ESCI as a quantitative instrument and a questionnaire on argumentation that allows to account for the abilities to generate premises and justify them from Stephen Toulmin's theory. The study sample consisted of 46 students of the Lusitania Paz Educational Institution, in an age range between 16 and 19 years old. The study yielded three significant results: 1) Differences are found in the gender variable in two aspects: a statistically significant difference in favor of women in the case of *guarantee* and *support* in the *Argumentation test* and in the *ESCI* test in the area of *evaluation of alternatives* ($p=0.05$); the performance of women is located mainly in the Medium and High scales, in the case of men it is distributed in all the scales (Medium low, Medium, Medium high and High). 2) The study yielded information on the *identification of emotions*, this area was the only one with low performance scores with a percentage of 4.34% of the subjects. 3) In turn, no significant correlations were found between interpersonal problem-solving skills and argumentative abilities. Both phenomena constitute processes to be deepened in peace-building spaces from the psycho-pedagogical field.

Keywords: Problem-solving skills, argumentation, education, investigation.

1 Planteamiento del problema

A raíz de los acuerdos de paz entre el Gobierno Nacional y la ex-guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en el año 2014, se genera una necesidad de reconfiguración del mapa político y social del país, atendiendo al establecimiento de una paz estable y duradera (Colombia. Congreso de la República, 2014); lo anterior, con el objetivo explícito, por un lado, de mitigar las causas y efectos del conflicto armado colombiano y por otro, mejorar los modos de relación de los sujetos del país para evitar la repetición de este. Este proceso busca responder a la reorganización nacional desde distintos ejes estructurales, siendo uno de ellos el educativo.

Para apuntar a este eje y promover ambientes más pacíficos desde las aulas de clase, se crea la ley 1732, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país que busca “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible” (Colombia. Congreso de la República, 2014, Parágrafo 2). En este sentido, la cátedra pretende que los niños, niñas y adolescentes aprendan principios y valores básicos sobre la reconciliación, la solución amigable de los problemas y el respeto por los derechos humanos” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Dada la importancia de este proyecto nacional para hacer frente al posconflicto, se ha identificado en las instituciones educativas la necesidad de implementar material didáctico y establecer estrategias sistemáticas de formación ciudadana orientadas a la paz a partir de la experiencia de la propia comunidad y de las capacidades y propósitos que han logrado configurar dentro del tejido social (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Lo anterior toma mayor relevancia si se consideran los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) en el año 2016 que, aunque mostraron una mejoría considerable con relación al 2009, evidencian que es necesario mejorar las capacidades de los adolescentes del país para superar la cultura de violencia y avanzar hacia la construcción de paz. En el estudio mencionado se halló por ejemplo que el 49% de los jóvenes evaluados refieren actitudes que aceptan la violencia en alguna de sus manifestaciones (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Como puede apreciarse, aunque hay avances, queda mucho camino por recorrer para transformar la cultura de violencia. Ahora bien, para entender esa mejora en el desempeño entre los años 2009 y 2016, Chaux en (Granja, 2017) explica que:

Colombia ha sido, históricamente, líder en América Latina en políticas públicas relacionadas con la formación ciudadana. Sin embargo, todavía falta mucho para que todos los estudiantes de Colombia puedan decir que recibieron una formación ciudadana que los capacite y los prepare para poder enfrentarse a los retos de una sociedad tan compleja como la nuestra (párr. 7).

Dado lo anterior, resulta imprescindible para la sociedad en general y para la academia en particular, comprender los retos que implica una construcción de paz que entienda este concepto más allá de la ausencia de guerra, es decir, partiendo de la idea de que para avanzar hacia ella, se requiere además, trabajar por la garantía de condiciones más estructurales en términos económicos, sociales, políticos y educativos que faciliten un contexto más favorecedor para una convivencia cotidiana pacífica.

Bajo esta concepción, la paz es una construcción conjunta que se da en un proceso complejo, que va más allá de detener los actos de guerra y que implica e involucra directamente a cada sujeto de la sociedad; entenderla sólo como ausencia de guerra resulta insuficiente para atender a la problemática de construir en el día a día con los otros en medio de tensiones y diferencias en el encuentro y desencuentro con los demás, a pesar de los conflictos, sin la evitación de estos sino en la solución pacífica de los mismos¹. En una construcción compartida de las vivencias del otro y del sí mismo, es decir, se da en *el ente nos*, esto es en “el tejido del nosotros sin el cual no puede constituirse el cada uno” (Gil, 2016, p. 22)

Siguiendo a Tuvilla (2006) la paz aparece no sólo como posibilitadora de la disminución de la violencia, sino también como el escenario para la resolución de conflictos de manera creativa

¹ Entendiendo que pensar la paz en la educación es entender su vínculo con lo social y lo político, con las relaciones macrosociales e interindividuales en las que se dan los conflictos, desde este contexto, Galtung introduce otros elementos para pensar la ausencia de la guerra, en esta se proponen atender a problemáticas que se pueden dar de manera implícita o indirecta, a la falta de guerra se le añade la oposición a la discriminación, opresión, o cualquier fenómeno que obstaculice la dignidad de las personas (Sandoval, 2012).

y por medios democráticos y razonados “de tal manera que creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo” (Fisas citado en Tuvilla, 2006, p. 2).

Como puede apreciarse, el abordaje de este reto en el ámbito educativo es enorme y remite a la pregunta por cómo promover una paz estable y duradera desde los modos de relacionarse dados en los contextos educativos, teniendo en cuenta la sobrecarga docente y las condiciones actuales del sistema de educación; este desafío está planteado desde la firma del acuerdo de paz, por tanto, resulta necesario revisar en qué ha avanzado el país en materia de la Cátedra para la Paz con el fin de establecer necesidades y posibles estrategias a utilizar.

Al respecto, en primer lugar, es relevante mencionar los ejes que se están implementando en las cartillas distribuidas por el MEN: memoria histórica y control de emociones (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2017). El tratamiento que se le da a la memoria histórica en estas cartillas consiste en la presentación de diferentes manifestaciones de la violencia que han ocurrido en la historia del conflicto armado colombiano, un acercamiento que se nutre de la imagen de muertes y experiencias sobre lo complejo del conflicto. El enfoque de control de emociones se da en la medida en que se crean espacios que dan lugar al surgimiento de emociones suscitadas por historias del conflicto armado colombiano y se plantean estrategias para que el estudiante atienda a estas emociones.

Al revisar en detalle los documentos difundidos por el MEN para el abordaje de estos ejes temáticos, resulta necesario también evaluar el nivel de adecuación de las imágenes y relatos sobre la crudeza de la guerra empleadas en el enfoque de memoria histórica teniendo en cuenta la población a la que están dirigidas: niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, la idoneidad de las condiciones en las que se espera que surjan determinadas emociones para luego ser atendidas, ¿es el maestro la persona indicada para atender posibles emociones derivadas de experiencias de los estudiantes relacionadas con la guerra? ¿Se procede a un segundo plano en el que las emociones suscitadas tengan lugar a la comprensión y la crítica? ¿Se introduce el saber sobre algunos hechos -en términos de memoria- en la vida cotidiana, discusiones, otras clases de los estudiantes para que estos ejes trasciendan una clase más?

Todas estas preguntas deben ser asumidas y abordadas por la academia, y muy especialmente por la psicología como disciplina científica; dadas sus implicaciones presentes y futuras, la construcción de paz en el país debe basarse en un conocimiento rigurosamente

construido y llevarse a cabo a partir de metodologías que hayan demostrado efectividad; esto teniendo en cuenta que no se trata sólo de sostener los acuerdos de paz en su ejecución, sino principalmente encontrar vías para fortalecer una cultura ciudadana en los niveles básicos de enseñanza, que prepare a las nuevas generaciones para la paz, entendida como un proceso que toca la vida de los sujetos, los grupos y las comunidades en su manera de lidiar con la diferencia, el desencuentro, el conflicto y encontrar vías para construir un mundo compartido (Colombia. Congreso de la República, 2014).

Lo anteriormente expuesto plantea entonces la necesidad de complementar y enriquecer los temas abordados en la cátedra la paz, desde lo construido en la investigación relacionada con el tema, además, plantea la pregunta por la naturaleza y calidad de los espacios que se construyen para la formación en construcción de paz resaltando el riesgo de la moralización dentro de los contenidos catedráticos (UNICEF, 2019).

Ya que en la práctica se corre el riesgo de hacer borrosa la frontera entre la formación y la moralización, y se puede perder la eficacia que puedan alcanzar las propuestas e intervenciones más allá de declaraciones de buena voluntad (UNICEF, 2019). Este riesgo plantea la necesidad de ser críticos con el material y las estrategias que se usan dentro de las aulas de clase: ¿qué temas se deben abordar? ¿Cuáles estrategias son más idóneas? ¿quién las ejecuta? ¿Cuál es el enfoque que propone? ¿Qué evidencias de eficacia tiene? son algunas de las preguntas que se desglosan de esta necesidad.

Esto toma relevancia al observar que desde las orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz (Chaux & Velásquez , 2016) se plantea como uno de los principios fundamentales el de la “autonomía” que da libertad a cada institución educativa para “decidir el énfasis que quiera darle a su Cátedra de Paz, así como para definir los diseños curriculares y estrategias pedagógicas que usará” (p. 13); este principio, aunque tiene como objetivo que cada comunidad pueda abordar el tema de la construcción de paz desde sus necesidades, remite directamente a los interrogantes planteados en el párrafo anterior, en relación con la calidad y evidencia que aporta o no cada iniciativa que se lleve a cabo.

Esta es una problemática que, como señalan estas orientaciones, se rastrea desde la ley general de educación (Colombia. Congreso de la República, 1994) en la que se explicita, en el artículo 77, que cada institución educativa goza de autonomía para la organización de los currículos y las actividades que dentro de las mismas se lleven a cabo; en el marco de la Cátedra de la Paz,

no se realizan anotaciones sobre la relevancia de implementar estrategias que hayan sido diseñadas bajo principios científicos y éticos, esto es, iniciativas que se basen en la evidencia y que, como ya se ha mencionado, vayan más allá de las buenas intenciones.

Señalar que se debe dar lugar al otro (lo otro) no basta. Lejos de un discurso moralizante, se sitúan dos interrogantes: ¿por qué hacerlo? y ¿cómo hacerlo? Desde diferentes frentes de saberes (investigadores, comunidad), ahondando en preguntas y construyendo soluciones acordes al contexto.

Adicionalmente, para lograr el cometido de la conjunción investigadores-comunidad se requiere una comprensión de los estudiantes, como población objetivo, distinta. De esta manera, lejos de entender a un estudiante inmerso en un proceso educativo que escapa a las ideas, ideologías, el mundo pensado por otros, y sin caer en una falacia de la educación neutral (Freire & Faundez, 2013), se trata de hacer un tránsito psicopedagógico entre la moralización, un mundo de respuestas y sentidos dados, a un sujeto que aprende y desaprende vía las preguntas, las propias, las de su contexto, el análisis de discursos y la posibilidad de proponer perspectivas de la realidad, comprender las de otras personas y a su vez proponer vías racionales y razonables para atender a la solución de problemáticas cotidianas que tocan con la vida misma y el proceso de cada uno.

Lo anterior se vincula a la visión del estudiante desde un lugar activo en su proceso de aprendizaje, en el que este pueda ser entendido como un sujeto que resuelve conflictos cotidianos y de mayor trascendencia, comprendiendo a un sujeto psicológico con sus propios procesos que pueden tener como horizonte vías razonables y racionales para resolver los conflictos y problemas que se le presenten (Sánchez, Castaño, & Tamayo, 2015).

Es entonces que surgen las siguientes cuestiones: ¿Cómo articular estrategias que apunten hacia la mediación de conflictos, (entendiendo la naturaleza de este fenómeno, no desde su erradicación sino desde el afrontamiento del mismo) y que dentro de las mismas se presenten principios científicos (evidencia, validez) y éticos? ¿Cómo incluir procesos que atiendan las vivencias de cada sujeto y a su vez incluya la problemática que se establece con los otros?

Al respecto, los ejes temáticos establecidos para la Cátedra para la Paz en Colombia brindan algunas luces sobre los asuntos que deben abordarse para aportar en la búsqueda de respuesta y en el reto de la construcción de paz desde el ámbito educativo, estos son:

Tabla 1*Ejes temáticos Cátedra para la Paz*

Categorías de Educación para la Paz	Temas del Decreto Reglamentario 1038
Convivencia Pacífica	Resolución pacífica de conflictos Prevención del acoso escolar
Participación Ciudadana	Participación política Proyectos de impacto social
Diversidad e identidad	Diversidad y pluralidad Proyección de las riquezas culturales de la nación
Memoria histórica y reconciliación	Memoria histórica Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
Desarrollo sostenible	Uso sostenible de los recursos naturales Protección de las riquezas naturales de la Nación
Ética, cuidado y decisiones	Justicia y Derechos Humanos Dilemas morales Proyectos de vida y prevención de riesgos

Tabla obtenida de las orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz (Chaux & Velásquez, 2016).

Entre estas categorías hay dos ejes que resultan relevantes para direccionar la búsqueda de respuesta a las preguntas hasta aquí planteadas: Convivencia pacífica y Ética, cuidado y decisiones.

En cuanto a la categoría de *Convivencia pacífica*, en el contexto colombiano se resalta la importancia de encontrar y contar con vías para mediar el conflicto que excluyan (lidien con) la violencia y sus diversas manifestaciones en las relaciones con los otros; pues como plantea la política en sus orientaciones “La convivencia pacífica no implica que no existan desacuerdos o conflictos, pero sí que esos desacuerdos y conflictos sean manejados por medio del diálogo, la negociación entre las partes o la mediación facilitada por un tercero neutral, en vez de la fuerza o la agresión o violencia para imponer las distintas posiciones” (Chaux & Velásquez , 2016, p. 16).

Respecto a la categoría de *Ética, cuidado y decisiones*, se plantea que sin dejar de lado la vivencia de los conflictos, se establece la pregunta por las decisiones complejas y dilemas morales que deben enfrentar los estudiantes, desde las más cotidianas a las más trascendentales, que tocan con lo social e influyen en los otros. En este contexto el reto es “preparar a los estudiantes para que puedan analizar, debatir y tomar decisiones informadas y responsables frente a estos dilemas” (Chaux & Velásquez , 2016, p. 27).

Como se aprecia, en la tematización de las categorías sobre *Convivencia pacífica y sobre Ética, cuidado y toma de decisiones*, se acepta que el conflicto transcurre en la experiencia y condición humana, por lo que implica relacionarse con los otros, sus modos de ser diferentes o similares y los desacuerdos que conlleva hacer sociedad en un mundo compartido con sentidos propios y comunes; una educación para la paz reconoce lo conflictivo dentro del punto de partida.

Como se ha expuesto, la reconfiguración social y política desde la formación en convivencia pacífica supera la erradicación del conflicto, se pregunta por la posibilidad de aprender a relacionarse pacíficamente y se permite pensar vías razonables y racionales para responder ante el desacuerdo, ya sea desde la mediación, la negociación o el diálogo o la toma de decisiones argumentada que impliquen el reconocimiento de las responsabilidades y consecuencias individuales y colectivas, el cuidado de sí y de los demás. Es una preparación para decidir, desde lo banal hasta lo trascendental, en una toma de decisiones informada y orientada hacia un bien común basado principalmente en los derechos de los demás, su dignidad, es decir, el respeto y la consideración del otro por ser persona.

Esta comprensión de una educación para la paz en la que los conflictos pueden ser resultado natural del encuentro con los otros, parte de la idea de que la paz se construye en la diferencia y que a partir de la convergencia de diferentes subjetividades se desencadena un proceso de toma de decisiones para la resolución del conflicto, en el que se implican diferentes competencias

ciudadanas. Las competencias ciudadanas en las Orientaciones son “entendidas como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, facilitan que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad” (Chaux & Velásquez , 2016; Chaux, 2012; Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004; Ruiz & Chaux, 2004). Los estándares básicos de competencias ciudadanas en Colombia definen cuatro tipos: competencias emocionales, competencias cognitivas, competencias comunicativas y competencias integradoras. Todas ellas relevantes y necesarias para la construcción de paz.

Esto implica que para la solución de un conflicto se ponen en marcha diversos procesos psicológicos que se encuentran a la base de las competencias cognitivas que pueden favorecer el comportamiento ciudadano y la construcción cotidiana con los demás². Una de las competencias cognitivas establecidas en las Orientaciones nacionales de la cátedra para la paz, y que además es transversal, es el pensamiento crítico, el cual ha sido definido como “pensamiento reflexivo, basado en razones, que está enfocado en decidir qué creer y hacer” (Chaux & Velásquez , 2016, p. 53).

Como puede notarse, esta competencia cognitiva transversaliza los contenidos que deben promoverse (Ver **Tabla 1**), y más específicamente, es una competencia necesaria para la promoción de las categorías de *Convivencia pacífica y Ética, cuidado y toma de decisiones* pues parte de la necesidad de apelar a la reflexividad del pensamiento para organizar las ideas, debatirlas racionalmente, seleccionar las más beneficiosas para la solución del conflicto de manera pacífica y su posterior comunicación ante los demás. Las categorías planteadas anteriormente enfatizan en este último aspecto; las estrategias que resaltan lo que se teje con los demás en aras de la resolución de los conflictos, desde la consideración de la negociación, la mediación, el diálogo, y los principios éticos (DDHH). En este contexto, plantear razones, argumentar, pensar críticamente se da siempre con y a pesar de los demás, es la posibilidad de esquematizar ideas y justificaciones en un reconocimiento del discurso del otro y la aprehensión del este para poder responder. Dar razones es argumentar, es una vía cognitiva y de vinculación social para responder ante un conflicto.

² Las competencias ciudadanas son “entendidas como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, facilitan que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad (Chaux & Velásquez , 2016); (Chaux, 2012); (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004); (Ruiz & Chaux, 2004) (Pérez, 2006). Los estándares básicos de competencias ciudadanas en Colombia definen cuatro tipos: competencias emocionales, competencias cognitivas, competencias comunicativas y competencias integradoras. Todas ellas relevantes y necesarias para la construcción de Paz.

Pensar críticamente supone la utilización de criterios para construir juicios (Pérez, 2006), por otro lado el pensamiento reflexivo involucra pensar sobre lo que se ha dicho, hecho, en un proceso de metacognición (Pérez, 2006). Estas son competencias implicadas en la convivencia, transversales para la toma de decisiones y competencias cognitivas fundamentales en la solución de conflictos orientada hacia la convivencia de los sujetos. Como competencias cognitivas que involucran la lógica del pensamiento, en la vinculación con los demás es plausible su articulación con competencias comunicativas que dan cuenta de esa construcción lógica, organización del pensamiento y formación de juicios para lidiar con el conflicto de una manera racional y razonable.

La posibilidad de organizar el discurso desde este marco cognitivo se refleja en la constitución sociocognitiva en el proceso argumentativo. Si bien, pensar crítica y reflexivamente son la base para las competencias cognitivas implicadas en la convivencia, la argumentación puede constituirse como el proceso y el resultado involucrado en la dimensión comunicativa de lo racional y lo razonable. Esto implica una relación de diálogo entre la reflexión y la acción; un pensamiento crítico que permite constituir razones y un proceso argumentativo que permite comunicar estas y dar paso al diálogo que se da con los demás. Así pues, el proceso de *argumentación* representa un especial interés de estudio debido a que se constituye como una habilidad intelectual sociocognitiva y comunicativa fundamental para la participación social.

Desde la psicología, estas ideas encuentran soporte en teorías como las de Vygotsky quien en sus planteamientos propone la co-construcción que hacen posible el aprendizaje y el desarrollo, en la consolidación de las funciones psicológicas superiores; la teoría vygotskiana resalta el papel del lenguaje en el fenómeno de la socialización; es entendido como herramienta comunicativa y vinculado a la vida social a medida que se convierte en una herramienta psicológica que le permite al sujeto volver sobre su propia actividad. Se entiende entonces la argumentación como actividad de la vida en la que el sujeto argumentador mantiene un proceso de socialización al mismo tiempo que reflexiona sobre su propio discurso (Muller, Perret-Clermont, Tartas, & Iannaccone, 2009).

La riqueza de la cognición radica en las variantes de procesos cognitivos que acompañan a un sujeto ya sea el caso de la elaboración de una tarea, solución de problemas o la mediación en conflictos. A esta complejidad se le introduce el entorno en el cual se realiza la acción de los sujetos y hacia quién está dirigida. No obstante, en los últimos años se ha desarrollado un avance significativo en el estudio de la argumentación y su implicación en la solución de problemas y en su dimensión social, solución de problemas interpersonales o conflictos.

Rodriguez, Coral, Andino y Portilla (2017) reconocen el papel de la argumentación en dos sentidos: como proceso para comprender una situación conflictiva y como estrategia para solucionar esta. Este vínculo es posibilitado por las habilidades de síntesis, análisis y reflexión identificadas en la capacidad argumentativa de los estudiantes.

Posada (2015) y Quintanilla, Orellana, Monzón, Joglar, Jara y Cuellar (2009), proponen investigaciones sobre la argumentación y su papel en las ciencias, y en las discusiones literarias, respectivamente, ambas en el entorno educativo, pero con un objetivo común, este es el abordaje de la argumentación como mediadora en la comprensión y solución del problema.

Al realizar la búsqueda de antecedentes de investigación que incluyen argumentación y solución de conflictos surgen algunos vacíos que es necesario evidenciar con el fin de comprender mejor dicha relación: si bien hay estudios que se orientaron a mejorar el desempeño de los sujetos en la solución de conflictos a través de la argumentación, encontrando que es un instrumento eficaz, no se encontraron estudios que intenten esclarecer las potenciales relaciones entre estos dos procesos.

Los estudios revisados dan cuenta de mejores desempeños alcanzados en los sujetos respecto al mejoramiento de las habilidades argumentativas, la capacidad de tomar postura y cuestionar las situaciones que se les presentan, así como el fortalecimiento del desarrollo moral y la solución de problemas (Morelato, Maddio, & Ison, 2005; Larraín, Freire, & Olivos, 2014; Huertas, Vesga, & Galindo, 2014; Canals, 2007). Con lo anterior, es posible inferir que son variables potencialmente relacionadas, pero es necesario detallar las características de dicha asociación

Si bien con lo expuesto queda clara la importancia de abordar competencias como la argumentación en el contexto de la formación para la paz, queda pendiente el establecimiento de estudios que permitan comprender mejor las relaciones reales entre este tipo de competencias y las que se requieren para la construcción de paz, y muy especialmente, para la solución negociada de conflictos, lo que lleva a la pregunta de investigación ¿existen relaciones entre las habilidades de solución de conflictos interpersonales y las capacidades de argumentación en adolescentes entre 16 y 19 años de la ciudad de Medellín?

2 Objetivos

General:

Explorar las posibles relaciones entre las capacidades argumentativas y las habilidades cognitivas implicadas en la solución de conflictos interpersonales

Específicos:

1. Establecer el estado de las capacidades argumentativas en los adolescentes participantes en el estudio
2. Caracterizar habilidades cognitivas de solución de conflictos en el grupo de participantes
3. Relacionar las capacidades argumentativas y las habilidades de solución de conflictos interpersonales de los participantes

3 Antecedentes

Para la revisión de antecedentes se realizó una búsqueda en diversas bases de datos (Redalyc, Dialnet, ScienceDirect) con el uso de las siguientes palabras claves: habilidades cognitivas, solución de conflictos, solución de conflictos interpersonales, argumentación, competencias argumentativas. Estableciendo como criterios de inclusión de antecedentes los artículos relacionados con la psicología cognitiva y la solución de conflictos, que incluían las variables: habilidades cognitivas y solución de conflictos, argumentación y solución de conflictos, con uso de metodologías cuantitativas y cualitativas.

La búsqueda arrojó estudios relacionados con la solución de conflictos y su vínculo directo con habilidades psicológicas que pueden estar implicadas en esta, tales como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, los juicios morales y la argumentación. Además, se encontró una relación fundamental entre la pregunta por la solución de conflictos y la enseñanza o la pedagogía, pues son los escenarios escolares los priorizados para realizar intervenciones en esta materia; a continuación, se presenta la síntesis de lo hallado, categorizado según sus propósitos, así: A. Validación de instrumentos; B *Programas de intervención* y C. *Caracterización de habilidades*.

3.1 Validación de instrumentos

En la revisión de antecedentes de instrumentos utilizados para evaluar la variable solución de conflictos interpersonales, se encuentran dos tipos de pruebas: 1) instrumentos psicométricos que funcionan con preguntas cerradas y escalas tipo Likert, 2) instrumentos con preguntas abiertas y situaciones cotidianas de solución de conflictos.

Dentro del primer tipo, se encontró que uno de los instrumentos más utilizados en adolescentes hispanohablantes es el *cuestionario sobre estilo de mensajes en el manejo de conflictos* (CMMS por sus siglas en inglés), en modalidad de autoinforme y en escala tipo lickert que consta de 3 factores: 1) centrados en uno mismo, 2) centrados en el problema y 3) centrados en la otra parte. Al respecto, Luna y Laca (2014) en su estudio *Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos*, abordan su interés por la solución de conflictos desde el ámbito psicométrico; para esto, parten del *modelo doble de interés* en el estilo del manejo de los conflictos, en el que dichos estilos se conciben como patrones de comportamiento utilizados para resolver conflictos.

La investigación tuvo como objetivo la validación y análisis factorial del test *Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos (CMMS)*, una escala tipo likert basada en el modelo de Ross y Dewine (1988) sobre los tres estilos de solución de conflictos: *centrado en sí mismo, en el problema y en la otra parte*. El estudio fue realizado con adolescentes y jóvenes, con una muestra total de una $n=1074$, distribuida entre bachillerato, secundaria y licenciatura. Participaron hombres y mujeres, en edades entre de 11 a 25 años. La variable edad y género, analizadas a través del ANOVA resulta importante para conocer su influencia en el manejo de los conflictos, sin embargo, no se encontró interacción significativa entre estas dos variables.

Se obtienen como resultados del análisis factorial exploratorio un alfa de Cronbach de 0.83, 0.70, 0.72 y 0.48. y debido a la baja confiabilidad del 4 factor se procede con la modificación de dos reactivos del mismo. Se encontró, además, que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en el estilo *centrado en el problema* y en el *estilo centrado en la otra parte*. Adicionalmente, se encuentra que *el estilo centrado en sí mismo* puntúa significativamente bajo en las edades entre 20 a 25 años. Por último, se encuentran congruencia en el análisis factorial exploratorio y sus resultados en la literatura, con un alfa de Cronbach aceptable.

El otro cuestionario más usado es el *Conflitalk*, cuestionario que evalúa distintos estilos de manejo de los conflictos adaptado al lenguaje de los adolescentes, consta de 3 factores: a) estilo enfocado hacia sí mismo b) estilo enfocado hacia el problema y c) estilo enfocado hacia los otros) (Luna, 2019). Estos están más encaminados a evaluar aspectos comunicativos de la solución de conflictos; son instrumentos de auto-reporte, mediante los cuales los sujetos expresan la percepción que tienen sobre sus estilos para el manejo de conflictos interpersonales.

Este instrumento fue validado en México en el estudio de Luna (2019) *Propiedades psicométricas del cuestionario Conflitalk*; la muestra ($N = 286$) estuvo compuesta por estudiantes mexicanos de bachillerato con rango de edad de 15 a 20 años. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, así como uno de confiabilidad, y se estudiaron las diferencias de grupos por edad y género. En los resultados, se obtuvo una solución trifactorial adecuada al modelo teórico con cargas factoriales de los reactivos superiores a 0.45, un porcentaje de varianza explicada total de 45.70, e índices de confiabilidad de los factores de 0.80, 0.73 y 0.82.

Ahora bien, los anteriores instrumentos son compuestos por preguntas cerradas, no obstante, debido a las necesidades de encontrar un tipo de pruebas que trasciendan la percepción de los sujetos en cuanto a sus estilos de solución de problemas, se inició la búsqueda de pruebas

que presentaran situaciones reales y cotidianas en las que se pusieran en juego las habilidades. Es así como, en el segundo tipo de instrumentos, se encontraron algunas alternativas de evaluación de las habilidades para la solución de problemas interpersonales a través de preguntas abiertas y situaciones cotidianas, respondidas mediante el auto-reporte, es decir, los evaluados informan su percepción sobre los estilos de mensajes en la solución de conflictos; estos se han encontrado válidos estadísticamente, con población hispanohablante.

Aquí es importante anotar que las pruebas enfocadas en pensamiento crítico representan una posibilidad de acceder a reactivos con las características buscadas ya que incluyen a la argumentación como uno de los factores que lo componen; entre estas se encontró el PENCRISAL que consta de preguntas abiertas sobre situaciones cotidianas sobre 5 factores: razonamiento deductivo, inductivo y práctico (argumentación), toma de decisiones y solución de problemas validado en países como Perú y España (Saiz & Fernández, 2012); (Rivas, Morales, & Saiz, 2014).

Al respecto, Rivas y Saiz (2012) en la Universidad de Salamanca, llevaron a cabo la validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL, con el objetivo de validar la prueba en adultos españoles. En la validación se incluye una muestra por conveniencia de 715 participantes: 220 hombres y 495 mujeres, con un promedio de edad de 24 años.

En el análisis estadístico, los resultados obtenidos fueron: ítems con dificultad alta, de acuerdo con el propósito de la prueba, varía entre 0,80–0,06 con media 0,39 (IC 95%: 0,34–0,45) y desviación estándar de 0,16. de ellos. La fiabilidad, evaluada desde la consistencia interna (establece 632 altamente significativo con $p < ,001$ ($n=715$; Anova: $F=174,73$; 34 y 24276 gl; $p=,000$); con un grado de homogeneidad entre ítems que resulta aceptable; la estabilidad temporal (por medio del retest en 130 participantes y 5 semanas después con una puntuación total ($r=,786$; $p < ,001$)) y la concordancia entre jueces (en una muestra entre 91 y 96 participantes, presenta una buena concordancia entre jueces ya que en todos los casos se han encontrado coeficientes mayores a 0,500 y la mayoría de ellos tiene valores por encima de 0,600).

En cuanto a la validez de constructo, se vio la necesidad del análisis independiente de cada factor y resultó que, en todos los casos, se cumple satisfactoriamente las condiciones previas de adecuación muestral ($KMO > ,500$) y esfericidad (test de Bartlett con $p < ,001$), con determinantes de las matrices de correlación próximos a 0. Las limitaciones del estudio muestran la dificultad

teórica que todavía se presenta en cuanto al constructo y que el sistema de corrección requiere de evaluadores expertos, y el tiempo de corrección de los protocolos de respuesta es elevado.

En la metodología se retoma la prueba en su tercera fase validada en España: con 5 factores (Razonamiento deductivo, razonamiento inductivo, razonamiento práctico, toma de decisiones, solución de problemas) y 7 ítems por cada factor. En esta adaptación se continúa con el procedimiento de aplicación usado en la versión española, computarizada e individual a una muestra de 422 estudiantes del área de ingeniería, 122 mujeres y 300 hombres, con un rango de edad entre los 16 y 29 años.

Se obtienen los siguientes resultados: la prueba se presenta con una dificultad de ítems alta, de acuerdo con lo que se evalúa, la homogeneidad de estos fue altamente significativa en todos ellos con $p < 0,001$. El rango de estos índices fue [0.131-0.394]. Sobre la fiabilidad: evaluada desde la consistencia interna resulta en 0,734 altamente significativo con $p < 0,001$ ($n=422$; Anova: $F=102,999$; 34 y 14314 gl; $p < 0,001$); la concordancia entre jueces (3 jueces expertos) se realiza con una muestra de 100 participantes y los resultados han sido altamente significativos con $p < 0,001$. Se realiza una validación de constructo de manera independiente con cada factor.

Se concluye que la población peruana mostró un rendimiento ligeramente menor al de la población española, sin embargo, no se recomienda una baremación distinta, es decir, se puede evaluar con las puntuaciones españolas. Las propiedades psicométricas se mantienen estables transculturalmente, aunque presenta una mejora en la estructura factorial y en el porcentaje de varianza total explicada, que es ligeramente superior en la versión peruana.

Otro de los instrumentos de pensamiento crítico explorados fue el Halpern Critical Thinking Assessment – HCTA, que hace uso de preguntas abiertas y cerradas sobre situaciones cotidianas para medir: razonamiento verbal, análisis de argumentos, pensamiento como prueba de hipótesis, probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones y resolución de problemas. Al respecto, Ortega, Gil, Vallés y López (2020) llevaron a cabo su validación en jóvenes de entre 11 y 14 años en un contexto educativo. La implementación de este instrumento en contextos educativos presenta dos inconvenientes principales: 1. El instrumento original está dirigido a un público adulto; 2. Las situaciones de la prueba no están relacionadas con actividades del aula.

Para la validación y generación de la prueba para contextos educativos las autoras modifican las situaciones del HCTA, limitando la extensión a dos situaciones por cada dimensión, se escogen temas cercanos a la realidad del alumnado y se adecuan las preguntas de cada situación

a la temática seleccionada. Posteriormente se realiza un proceso de validación por expertos de las modificaciones realizadas en el que se sugiere cambiar el planteamiento de una de las situaciones y adecuar las respuestas cerradas. Luego se pasa a un proceso de validación del lenguaje por docentes en el que se comprueba que la prueba es elaborada con un lenguaje adecuado para la población.

Para la validación estadística se recurre a la aplicación de la prueba en una muestra de 171 estudiantes españoles para realizar el análisis estadístico a través del SPSS Statistics 24. El Alfa de Cronbach en la prueba original en su versión en español es de 0,635 para la dimensión de comprobación de hipótesis y en la prueba modificada de 0,615, en el caso de la dimensión de análisis de argumentos se pasa de 0,465 en la prueba original en español a 0,447. Las autoras hacen hincapié en la necesidad de tener en cuenta que en la prueba original este índice de fiabilidad se obtiene con 10 ítems y en la prueba modificada tan solo con 4 ítems.

Por último, la revisión de la literatura permitió encontrar el ESCI, un instrumento que tiene como objetivo la medición del proceso de solución de conflictos a partir de la identificación de emociones, la atribución de las causas de un conflicto y la evaluación de alternativas de solución en los conflictos. Con el uso de láminas adaptadas al contexto y la implementación de un cuestionario que permite dar cuenta del proceso de cada sujeto. Parra (2020) evaluó el efecto del programa de entrenamiento ESCI en adolescentes bogotanos vinculados a educación a distancia a través de las siguientes variables de habilidades interpersonales: 1. Reconocimiento de emociones; 2. Atribución de causas y 3. Evaluación de la generación de soluciones. Dentro de su estudio se utilizó un diseño de caso único A-B con seguimiento posterior a la implementación del programa (Parra, 2020). Se aplicó a los estudiantes el Cuestionario de evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales (ESCI) antes y después de la intervención con el programa. Estas pruebas pre y post permitieron observar una mejoría en el área de reconocimiento de emociones y atribución de causas en todos los participantes; en el área de generación de soluciones se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en la mitad de la muestra, incrementando sus habilidades para responder a la prueba (Parra, 2020).

3.2 Programas de intervención

En los estudios orientados a la intervención, es decir a la transformación de procesos relacionados con la argumentación y/o la solución de conflictos, se presentan programas con metodología principalmente cualitativa, los cuales establecen como objetivo la comprensión del proceso psicológico involucrado de la argumentación (o pensamiento crítico que la incluye como variable central) a partir del entendimiento de situaciones problemáticas.

La pregunta que guía estos estudios es la de la posibilidad de enseñar/aprender a pensar críticamente y su relación con la argumentación. El primero de ellos fue el de Tamayo (2012) que en su estudio sobre *la argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños*, desde un marco pedagógico y didáctico, se pregunta por el estudio del pensamiento crítico y su articulación con los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Este concepto central en su investigación se presenta articulado con la argumentación, que siguiendo la tradición de Toulmin, se plantea en términos de justificación o refutación de una proposición. Aquí la argumentación es constituyente del pensamiento crítico.

La investigación es descriptiva comprensiva, con una muestra de $N = 220$ correspondiente a niños de educación básica; el propósito fue caracterizar sus productos y procesos argumentativos, a través de la resolución de 10 actividades de enseñanza, aunque la actividad 10 no se incluyó en los resultados.

Se realizó un análisis de los argumentos dados por los niños en los siguientes niveles: Nivel 1: comprende los argumentos que son una descripción simple de la vivencia. Nivel 2: Comprende argumentos en los que se identifican con claridad los datos (data) y una conclusión (claim). Nivel 3: Comprende argumentos en los cuales se identifican con claridad los datos (data), conclusiones (claim) y justificación. Nivel 4: Comprende argumentos constituidos por datos, conclusiones y justificaciones (warrants), haciendo uso de calificadores (qualifiers) o respaldo teórico (backing). Nivel 5: Comprende argumentos en los que se identifican datos, conclusión(es), justificación(es), respaldo(s) y contraargumento(s). Lo anterior sucede en 3 momentos y se obtiene una alta prevalencia de respuestas referidas al nivel 3 en los diferentes momentos.

Se observó que los estudiantes dejan de usar los niveles 1 y 2 a medida que avanzan las actividades de enseñanza. A lo largo de los momentos se evidencia la relación entre los niveles y la comprensión de los datos o el fenómeno. Es decir, avanzar en niveles de argumentación que

vayan más allá de la comprensión del fenómeno y se cuestionen por el suceso que ocurre y las justificaciones del mismo posibilitan aprehender el fenómeno con sus diferentes elementos e implicaciones.

Otro de los estudios de intervención encontrado fue el de Saiz y Rivas (2012) quienes adelantaron la investigación *Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas*; en esta, se plantean la cuestión de si se puede aprender a pensar críticamente, y exploran la disyuntiva “saber - hacer” y la brecha que se puede encontrar entre ambas. En el artículo, presentan una experiencia didáctica como herramienta metodológica y parten del supuesto de que argumentar no es solo razonar, sino también resolver. Los participantes fueron 75 estudiantes de la facultad de psicología del curso psicología del pensamiento, distribuidos en grupos y subgrupos; la idea fue indagar si el pensamiento crítico puede mejorar con la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP). Para ello, desarrollaron un programa de enseñar/aprender a pensar, empleando esta técnica. El objetivo es la adquisición de capacidades de razonamiento, toma de decisiones y solución de problemas, en su sentido teórico y práctico.

Los hallazgos reportados muestran que los resultados en el rendimiento académico de los estudiantes fueron “muy satisfactorios”, además, con el fin de medir los cambios antes y después de la instrucción, se utilizó también una prueba de evaluación del pensamiento crítico (PENCRISAL), la cual ha permitido comprobar cambios significativos en la medida postratamiento en las cinco dimensiones que evalúa el instrumento mencionado más arriba. No obstante, se encuentran lagunas en la interrelación de los factores y se reconoce el vínculo difuso entre la toma de decisiones y la solución de problemas.

Por su parte, Rodríguez, Coral, Andino y Portilla (2017) en su estudio *habilidades de argumentación: una propuesta para el planteamiento de posible soluciones a los conflictos interpersonales* se preguntan por la influencia del desarrollo de habilidades argumentativas en la solución de conflictos interpersonales, para esto desarrollan una unidad didáctica basada en la presentación de dilemas morales desde el modelo de Kohlberg y los modelos de argumentación de Toulmin que constaba de tres fases: 1. Identificación de ideas previas y obstáculos sobre el concepto “conflicto interpersonal” y el nivel de argumentación; 2. Aproximación al conocimiento científico sobre el conflicto interpersonal y al desarrollo de habilidades para la argumentación y 3. Aplicación de conocimientos sobre el conflicto interpersonal. La unidad didáctica tenía el fin de

identificar elementos estructurales del conflicto y tomar una postura crítica frente a un planteamiento.

El estudio consistió en una investigación de tipo cualitativo bajo el método etnográfico, la técnica fue la unidad didáctica desarrollada que se trabajó bajo un enfoque hermenéutico. La investigación se realizó en un grupo de estudiantes de grado quinto de una institución educativa colombiana y se exploraron cuatro categorías: habilidades para la argumentación, modelos argumentativos, conflicto interpersonal y niveles de desarrollo moral.

En cuanto a la primera categoría se buscó encontrar el nivel de análisis, síntesis y reflexión en el cual se encontraban los estudiantes por medio del análisis del discurso a través de indicadores previamente establecidos, los hallazgos permitieron ver diferencias significativas en los niveles de análisis, síntesis y reflexión (de nivel bajo a nivel medio), en que se encontraban los estudiantes al pasar de la fase uno a la fase dos; en la fase tres los estudiantes pasaron de nivel medio a nivel alto en la categoría de análisis, se mantuvieron en nivel medio en el proceso de síntesis y avanzaron a nivel alto en los procesos de reflexión.

En la categoría *modelos argumentativos* se evaluó el uso de razones, garantías y conclusiones. En la primera fase los estudiantes hicieron uso de razones causales para justificar formas disruptivas de abordar los conflictos, la mayoría no utilizó garantías y la mitad de ellos presentaron incongruencias entre las garantías y las conclusiones. En la segunda fase las razones causales estaban dirigidas a la evaluación de consecuencias, el uso de garantías aumentó lo que permitió legitimar el paso de los datos a las conclusiones en quienes las utilizaron. En la última fase, un gran número de estudiantes usaron razones causales para sustentar formas asertivas y razonables de abordar un conflicto, hubo mayor uso de garantías y las conclusiones se justificaron de manera razonada y razonable.

Sobre la categoría *conflicto interpersonal*, se procedió a dividirla en tres subcategorías: *conceptualización*, *elementos* y *abordaje*. En las fases uno y dos los estudiantes conceptualizaron el conflicto como algo negativo sin solución, lo que puso de manifiesto un obstáculo epistémico en la aproximación a esta categoría. En la fase tres se presenta un cambio importante ya que se enfocan en el conflicto como posibilidad de aprendizaje. En cuanto a los elementos del conflicto interpersonal, en la fase uno la mayoría de los estudiantes no los identificaron de manera clara; en la fase dos identificaron la contradicción como causales del conflicto y en la última fase identificaron los elementos estructurales (causas, personajes y consecuencias). La subcategoría

abordaje del conflicto interpersonal mostró cambios importantes entre la fase uno y las tres, mientras en la primera los estudiantes coinciden en que actúan de manera agresiva o evasiva, en la última fase proponen la mediación de un tercero para resolver una situación conflictiva.

La última categoría analizada fue la de *niveles de desarrollo moral*. En la etapa uno la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel preconventional (toma de decisiones y comportamiento con base en normas de la autoridad), algunos en el nivel autoritario (obediencia por miedo al castigo), otros en la hedonista (seguimiento de normas solo cuando es en interés de alguien) y una minoría en la convencional (necesidad de ser una buena persona ante uno mismo y los demás). En la tercera etapa muy pocos estudiantes se mantuvieron en el nivel preconventional y hedonista y un gran número de ellos avanzó a las etapas convencionalista y consecuencialista. A partir de estos resultados se concluye la importancia de posibilitar estrategias basadas en el desarrollo de la argumentación para fortalecer el desarrollo moral y el planteamiento de posibles soluciones al conflicto.

Se reconoce el uso de metodologías cualitativas para realizar análisis de los argumentos en sus diversos elementos, donde prima el método etnográfico. Como resultado de las diferentes investigaciones se encuentra el mejoramiento de las habilidades argumentativas, la capacidad de tomar postura y cuestionar las situaciones que se les presentan, así como el fortalecimiento del desarrollo moral y la solución de problemas.

3.3 Caracterización de habilidades

En los estudios orientados a la caracterización, se encuentra una relación entre la argumentación y la solución de conflictos en estudiantes. Las investigaciones realizadas bajo el tipo cualitativo muestran las diferentes variantes del fenómeno argumentativo en situaciones de conflictos. En ambos estudios encontrados se recurre a un procedimiento que en primer lugar se pregunta por las categorías del conflicto en la convivencia escolar, y es a partir de esta caracterización que se incluye la pregunta por la argumentación, en un segundo momento.

El primero de estos estudios es el de Castro y Segura (2011) que en su investigación *desarrollo de la argumentación interaccional en conflictos de convivencia escolar* abordan el fenómeno de la violencia escolar a partir de una propuesta pedagógica que busca generar espacios de mediación escolar en situaciones conflictivas, así como, facilitar el fortalecimiento de la

argumentación interaccional. Esta fue una investigación de tipo cualitativo basada en la investigación acción, se dividió en tres fases de carácter cíclico: *observar*, *pensar* y *actuar* y se hizo con 30 estudiantes del colegio Álvaro Camargo de la Torre (Putumayo, Colombia) de entre trece y quince años.

En el primer ciclo *detectar el problema* se establecieron los aspectos que determinaban el conflicto y la forma de abordarlo para darle solución de manera recurrente. En el segundo ciclo *elaboración del plan*, se revisaron los tipos de conflictos más recurrentes y la forma en que se abordaban para determinar un plan de validación de categorías de análisis. En el tercer ciclo *poner en marcha el plan* se caracterizaron los estudiantes que con frecuencia se veían involucrados en situaciones conflictivas (grupo A1), los que constantemente intervenían dando opiniones en relación con estos conflictos (grupo A2), los que a pesar de no involucrarse y mantenerse alejados tenían una opinión (grupo A3) y por último de los docentes (grupo B1).

Bajo el Modelo Integrado para la Mejora de la Convivencia propuesto por Torrego (2013) se organizaron semilleros de mediación que consistían en diversos talleres con el objetivo de indagar sobre los niveles de argumentación de los estudiantes, las actitudes asumidas por docentes y estudiantes sobre un dilema moral, las concepciones de los valores y los niveles de autoestima.

Las unidades de análisis fueron las fases de la argumentación (apertura, argumentación y cierre) y la cortesía a través del dilema moral. De acuerdo con los resultados, en los participantes se encontró en mayor medida el discurso monolucutor (polifónico o intertextual) donde la opinión es el núcleo de la argumentación. Durante cada acto de habla analizado, los participantes cumplieron las funciones que tenían de acuerdo con los roles que desempeñaban (grupos en que se caracterizaron). La fase de apertura no se dio en todos los casos y esto dependió del contexto a analizar, la fase de argumentación permitió evidenciar que algunos estudiantes presentaban argumentos congruentes frente a los dilemas morales que se exponían y sobre la fase de cierre se encontró que no era fundamental ya que en la mayoría de los casos quedaba como una resolución implícita donde todas las respuestas eran válidas. Los movimientos argumentativos más recurrentes fueron los de opinión (OPIN), los asociados (OPAS) y los que se basan en retomar una opinión, resumir o reanudar una argumentación previa (OPRE). Así mismo, los moderadores se movieron de la interacción espontánea a la interacción guiada. Por último, se logró identificar la provocación de interés como uno de los factores que produce el conflicto en la institución educativa.

El segundo artículo encontrado fue el de Cruz-Romero (2018) en el estudio *La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares*, se aproxima al estudio de las categorías argumentativas que están presentes en los procesos de resolución de conflictos en la escuela. La investigación fue de tipo cualitativo, bajo el método de la teoría fundamentada. Se realizó con estudiantes y docentes de la institución educativa María Mercedes Carranza en Bogotá, Colombia. En un primer momento se hizo un proceso de sensibilización para toda la comunidad educativa y posteriormente se invitó a los estudiantes o docentes que manifestaron tener un conflicto a un escenario de atención de diferencias denominado Encuentro Pedagógico de Convivencia.

A partir de las narrativas de los participantes se generó una matriz de análisis con las categorías: Tema, Justificación, Propósito, Medios Utilizados y Participantes. Esta matriz fue fundamental para la investigación ya que permitió identificar la utilización de estas categorías dentro de los diálogos de los actores. La investigación arrojó que los principales conflictos que se generan entre docentes y estudiantes tienen que ver con valores como: respeto, lealtad, confianza.

En cuanto a las categorías argumentativas que se exploraron, la argumentación se basó en justificar la acción de aprendizajes socialmente establecidos y bajo premisas basadas en retaliaciones que pretendían incomodar; se encontró que el propósito que más utilizaban tanto docentes como estudiantes era el de influir sobre el otro a través de las emociones; los actores argumentaron desde los hechos que se habían presentado para originar el conflicto y las interpretaciones que tenían de los mismos. La convergencia de las dos visiones (docentes y estudiantes) fue lo que posibilitó la argumentación y tramitación del conflicto.

4 Marco teórico

4.1 Solución de conflictos

Desde una comprensión general, y reconociendo la complejidad histórica en la descripción del concepto, la definición del término *conflicto* puede tomar diferentes acepciones; por un lado, entendido como una situación de confrontación que debe ser evitada y que obstaculiza el armónico devenir de las interacciones sociales, y desde otras perspectivas, este concepto puede ser asumido como algo natural de la convivencia en grupos entre humanos. Desde el campo sociológico esta comprensión implica la distinción entre teorías consensualistas y teorías conflictivistas del conflicto social respectivamente (Lorenzo, 2001).

Desde la primera mirada, el conflicto es conceptualizado como “una situación o experiencia negativa que requiere una extinción inmediata, ya que este suscita sentimientos y emociones desagradables en los actores involucrados” (Ortíz-Sánchez & Villada-Zapata, 2013), en la segunda perspectiva es un hecho natural ya que es constitutivo de la interacción humana donde las diferencias son esperables e incluso tienen potencial de movilizar y generar transformaciones positivas (Núñez, 2006).

Adicionalmente, en el campo de la psicología social, desde los aportes de Deutsch³, se establece que “Un conflicto existe cuando se da cualquier tipo de actividad incompatible” (Deutsch, 1983). Es una interacción de antagonismo que puede ser psicológico o social y que implica dos o más actores (Fink, 1965 en Fernández-Ríos, 1999). Esta contradicción entre partes puede ser teorizada y clasificada desde los diversos actores implicados, dando lugar a conflictos sociales, conflictos interpersonales y conflictos intrapersonales (Burguet, 1999)

Haciendo énfasis en los conflictos interpersonales desde una comprensión sociocognitiva y desde la psicología del desarrollo, se mantiene la acepción de conflicto relacionada con la oposición de los integrantes en un sistema interactivo (Barcelar, 2009). Por su parte, Piaget (1964/2006) “resalta la dimensión cognitiva, colocando el conflicto como una oposición entre los esquemas o estructuras mentales ya desarrollados y nuevas experiencias, informaciones y percepciones de la realidad” (Barrios, 2016, p. 266). Reconociendo la función constructivista del conflicto en la cual

³ Morton Deutsch, psicólogo social. Fue pionero en el campo de solución de conflictos y aprendizaje cooperativo (Deutsch, 1983).

el sujeto logra transformar sus esquemas debido al conflicto que se experimenta con los otros (Barcelar, 2009). Desde esta mirada psicológica:

El conflicto puede ser definido como una situación conformada por dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses, y que por tanto deben ser identificados los factores relacionados con los tipos de actores participantes, la aparición y mantenimiento, además de los estilos personales de respuesta o enfrentamiento en función de los niveles de preocupación propia cuando se encuentra un conflicto (Ortiz-Sánchez & Villada-Zapata, 2013, p. 191).

En esta definición se resalta la explicitación de los actores y condiciones que hacen posible el conflicto, además, se enfatiza en el hecho de que las respuestas generadas a la presentación de los conflictos dependen también de la interpretación dada por los sujetos involucrados y por sus estilos para enfrentarlos, lo cual necesariamente alude a que cada persona, basada en su experiencia, valores y necesidades pone en juego una serie de habilidades para resolverlos.

Para el presente estudio se hace énfasis en tres aspectos fundamentales que surgen de las diversas concepciones del conflicto; en primer lugar, su aspecto construccionista y positivo, es decir, una comprensión del conflicto en la que este es inherente a las relaciones humanas y su implicación conlleva transformación sin intentar eliminarlo. En segundo lugar, se focaliza en el conflicto interpersonal en el que intervienen dos actores o más y que a su vez se convierte en un conflicto social (Burguet, 1999). En tercer lugar, la concepción sociocognitiva del conflicto en la cual este tiene implicaciones en la cognición de los sujetos implicados y viceversa (Piaget, 1983/2006).

En consonancia con la anterior definición y en la línea teórica de Gresham, Sugai & Horner (2001), la solución de conflictos interpersonales es una organización de destrezas cognitivas, emocionales y acciones acordes con unos valores y una cultura que permiten responder ante un problema social en un contexto y tiempo determinado.

Ahora bien, el estudio de estas destrezas necesarias para la solución de conflictos interpersonales se desprende de una línea teórica ya clásica en la psicología, interesada en las habilidades sociales humanas; desde esta perspectiva las habilidades sociales son “un conjunto de comportamientos disponibles en el repertorio de una persona que favorece interacciones efectivas ajustadas a una situación o demanda social concreta” (Del Prette y Del Prette en Bonete, y otros, 2018, p. 2). Bajo esta concepción se generan dos vertientes de estudio, por un lado aquella que

introduce las habilidades sociales dentro de un marco más amplio del funcionamiento de la mente, tal y como ocurre con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner o la Triárquica de Sternberg: por otro lado, desde los años 80 algunos autores parten de un supuesto alternativo, en el que estas habilidades sociales dependen de otras habilidades cognitivas, afectivas y conductuales más específicas que deben ser exploradas y comprendidas, y que se denominan como habilidades interpersonales.

Los autores de esta última perspectiva consideran que “el problema interpersonal debe ser analizado como cualquier otro problema formal o informal y que el proceso de solución es similar en ambos casos y lo único diferente serían las habilidades básicas involucradas en este caso interpersonales” (Meichembaum y Goodman; D’Zurilla y Goldfried, citados en Bonete, y otros, 2018, p. 2). Dentro de estas pueden encontrarse específicamente unas habilidades cognitivas que se expresan ante la aparición de un conflicto con el objetivo de recoger información sobre las personas y cómo interactuar con ellas para resolverlo, buscando una solución válida para todos los implicados.

Como puede apreciarse, estos autores se interesan por el proceso mismo de la solución de problemas y se centran en el estudio de las habilidades y destrezas que hacen posible que dicha solución tome una u otra vía; en esa misma perspectiva, por ejemplo, Pelechano (1995), define las siguientes fases de resolución de problemas:

A) Presentación general del problema: clarificación de los objetivos a seguir y que lleva a encontrar la mejor solución de acuerdo con el contexto específico

B) Identificación del problema: reconocer la existencia del problema lo que implica percibir claves sociales que faciliten su resolución

C) toma de perspectiva: implica cambiar de perspectivas para comprender las diferentes dimensiones del problema

D) Búsqueda de soluciones: compuesta por dos habilidades generación de alternativas y atribución de causa. La primera tiene que ver con la búsqueda de procedimientos, métodos y recursos necesarios para llevar a cabo la mejor solución y la segunda, tienen que ver con las inferencias lógicas que los sujetos hacen para determinar las causas del conflicto.

E) Ensayos de solución y previsión de las consecuencias: valorar la calidad de las alternativas generadas y elegir aquella que represente las consecuencias más positivas para las partes

F) Selección y articulación de la solución. Se traza el plan detallado de solución clarificando los pasos necesarios para resolver el conflicto

G) Decisión de la alternativa de solución: revisar el esquema construido en las fases anteriores eligiendo la alternativa con las mejores consecuencias

En el presente estudio se parte de la conceptualización de los problemas interpersonales desde esta perspectiva cognitivo conductual, más interesada en cómo los sujetos resuelven problemas poniendo en juego las habilidades disponibles en cada una de las fases “a nuestro parecer la ventaja de este modelo recoge los aportes de Goldfried y D’Zurrilla y señala la importancia de acceder al proceso en sí, no solo al producto final que es la solución” (Bonete, y otros, 2018, p. 4) Estas habilidades se describen en un apartado posterior.

4.1.1 Tipos de resolución de conflictos

En cuanto a los tipos de solución de conflictos, se encontró que los distintos autores las tipifican de acuerdo con criterios diferente; de acuerdo con Dana (citado en Ortíz-Sánchez & Villada-Zapata, 2013) se encuentran distintas formas de proceder cuando se genera un conflicto que son retomadas para el presente estudio y se describen a continuación:

- **Negociación:** los involucrados establecen acuerdos sin la intervención de un tercero, se establece la comunicación como eje fundamental; es considerado un modo de resolución pacífica (Ugalde, 2009):
- **Conciliación:** se involucra la noción imparcial de un tercero que evalúa los intereses de los implicados y se proponen acuerdos que beneficien a ambas partes.
- **Arbitraje:** también implica la noción de un tercero imparcial, sin embargo, los acuerdos no son propuestos, sino que se establecen como reglas que las partes deben acoger.
- **Juicio:** se establecen reglas a priori y requiere de un tercero imparcial, se distingue de los otros porque no es un proceso voluntario. Las partes se rigen bajo ciertas reglas para dar solución al conflicto.
- **Mediación:** el tercero en cuestión no propone soluciones, sino que facilita la comunicación entre las partes, mientras que estas establecen los acuerdos mediante los cuales se beneficien ambas.

Además de las anteriores, se pueden encontrar formas evitativas y pasivas de resolver los conflictos (Ortíz-Sánchez & Villada-Zapata, 2013) y otras más directas; en las primeras, aparece la *sumisión autoritaria* en la que uno de los sujetos implicados se somete a los deseos y no se confortan los puntos de vista para tratar de evitar la situación e información que aumentarían la tensión y el conflicto. Por último, es innegable que también se presentan vías físicas para la solución de los problemas, es decir, mediante la *violencia*, que sin ser la opción más recomendable continúa siendo una forma usada para resolver los problemas pues en ella una de las partes asume una posición autoritaria que se impone por la fuerza.

4.1.2 Estilos de solución de conflictos

Dentro de las anteriores tipologías, se reconoce que, en un proceso de solución de conflictos, las diversas formas de enfrentarlo están mediadas por múltiples factores que influyen en el desenvolvimiento del mismo. Desde un ámbito psicológico se ha logrado caracterizar variables internas que proveen un camino en la solución de los conflictos; determinadas a su vez por un análisis de los implicados, el lugar de los mismos y el objetivo que se espera alcanzar al solucionar este (Blake & Mouton, 1964). Siguiendo a Blake & Mouton (1964), quienes establecen 5 estilos de solución de conflictos:

- **Confrontación:** el conflicto se acepta abiertamente como una oportunidad de transformación entendiendo las diferencias entre las partes.
- **Compromiso:** el conflicto se acepta, sin embargo, se elude la confrontación de este porque se contempla como un posible generador de ganadores y perdedores. El lugar del implicado es el de intentar un bienestar con todos los involucrados sin generar potenciales pérdidas.
- **Facilitación:** el objetivo principal es generar un ambiente armonioso en el cual el conflicto se mitigue para establecer “buenas relaciones” entre los involucrados.
- **Presión:** se acepta el conflicto, pero no es necesario su solución, además se establece una constante en la que el conflicto no debe surgir.
- **Retirada:** se acepta la presencia del conflicto en tanto y cuanto éste afecte a otros involucrados y no esté implicado directamente en el mismo.

Ahora bien, continuando la línea de las variables internas que intervienen en la resolución de conflictos, Moreno & Ison (2013) en su estudio sobre las habilidades cognitivas en la resolución de conflictos, establecen una relación entre algunas habilidades socio cognitivas que sirven de recursos para solucionar conflictos de manera no agresiva (habilidades sociales); estas fueron mencionadas en un párrafo anterior y se amplían a continuación por ser aquellas que se analizan y evalúan en el instrumento utilizado en el presente estudio:

Reconocimiento de emociones: En el abordaje del reconocimiento de emociones como factor fundamental en la resolución de conflictos, se ha elaborado una línea de investigación que desarrolla esta competencia como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 69). Desde este punto de partida, los componentes de la habilidad serían la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar.

Atribución de causas: En este punto, se introduce la teoría de la mente como un factor decisivo y complementario del proceso de comprensión de las emociones para la resolución del conflicto interpersonal. Se establece una relación entre la posibilidad de comprender elementos del contexto para posteriormente generar hipótesis de lo que allí ocurre. Entre los primeros autores que desarrollaron el concepto se encuentran Premack y Woodruff (1978). Entendiendo que esta permite la inferencia, predicción, anticipación del comportamiento de los otros, mediante la inferencia de sus estados mentales (Ortiz, 2015).

Generar soluciones: En la línea de solución de conflictos interpersonales se han configurado diversas formas de aportar un sistema que comprenda el conflicto en su complejidad. Maydeu-Olivares y D’zurilla (1996), establecen como habilidades implicadas en la resolución del conflicto interpersonal: orientación hacia el problema, definir y formular el problema, generar distintas alternativas de solución, toma de decisiones y aplicar la solución elegida.

4.2 Lógica y argumentación

La argumentación se enmarca, tradicionalmente, en el campo de disciplinas como la gramática, la lógica y la retórica. El campo de la lógica de manera particular se ha visto desplazado del lugar de centralidad que aún conservan los otros campos por dos razones principales: la escisión

entre la lógica clásica y el lenguaje cotidiano y la subestimación de la utilidad de la gramática y la retórica al interior de las explicaciones lógicas (Pérez, 2006).

El valor propedéutico y práctico de la lógica se ha ido perdiendo dada su alta tecnificación. La incorporación de simbolismos y recursos matemáticos ha hecho que la lógica necesite un estudio propio independiente y que no se logre ver con facilidad su utilidad para el razonamiento cotidiano (Pérez, 2006, p. 21).

Aristóteles, considerado el padre de la lógica clásica, la entendía como una herramienta para organizar el pensamiento y disponer el lenguaje para ser formulado (Pérez, 2006), sin embargo, la tecnificación mencionada aleja discursivamente a esta del lenguaje ordinario. Aristóteles permite acercar ambos campos al recurrir al razonamiento cotidiano y al establecer “dos propósitos fundamentales: primero, responder al uso que los sofistas le dan a la argumentación, quienes sólo se preocupaban de ganar discusiones; y, segundo, conocer el mundo (la realidad) mediante el correcto uso del logos (palabra, lenguaje)” (Meza, 2009, p. 4). Así, este autor permite resaltar los siguientes elementos: en primer lugar, se halla el asunto del horizonte de la argumentación, el para qué de argumentar en un contexto específico y, en segundo lugar, la posibilidad que abre la argumentación como medio para acercarse al conocimiento con el uso del lenguaje, conocimiento que se enmarca dentro del ámbito formativo. En palabras de Vega-Reñón “no sólo conviene conocer qué es lo que se hace o se puede hacer con las palabras al argumentar; también importa discernir y juzgar si se argumenta bien, o si se hace mal, o si lo que resulta es una falacia sutil o un sofisma descarado” (2007).

Con todo lo anterior se resalta la importancia de perspectivas como la de Muller, Perret-Clermont, Tartas e Iannaccone (2009) que en su trabajo sobre argumentación y educación conciben la argumentación como un proceso psicosocial que implica una relación con el otro; su trabajo se enfoca en analizar las distintas dimensiones de la argumentación condicionadas por un contexto social y las implicaciones de este contexto para el desarrollo de los argumentos.

Desde la dimensión individual se contemplan “requisitos cognitivos” para dar lugar a la argumentación en un contexto específico, teniendo en cuenta el interlocutor, el tema discutible y las herramientas pensadas como estrategias individuales y sociales; estos requisitos son abordados desde disciplinas como la psicología, la psicolingüística y la lógica y se enmarcan en un abordaje piagetiano que se tematiza desde las estructuras cognitivas, su desarrollo cronológico y lo que este desarrollo permite y posibilita en las estrategias argumentativas.

El objetivo de posturas más contemporáneas sobre la argumentación es, entonces, desafiar una estructuración de la lógica que le apuesta no a la corrección veritativa de los argumentos, como se deja apreciar en primer momento en *Sobre la interpretación* y luego con más rigor en *Analíticos Primeros* y *Analíticos Segundos* del *Órganon* aristotélico, sino a su fuerza o aceptación como se deja apreciar en los "Usos de la argumentación" (Toulmin, 2007) y más concretamente en "Una introducción al razonamiento" (Toulmin, Rieke, & Janik, 2018).

4.2.1 La argumentación en la teoría de Toulmin

En los últimos años y en consideración de una lógica moderna se ha posibilitado la emergencia de la argumentación desde su practicidad y uso cotidiano. Estas distintas formas de acercarse a la lógica —campo esencial de la argumentación— establecen procedimientos diversos en los que se puede desarrollar un argumento y a su vez vislumbrar la validez de su resultado. Es así como el modelo de Toulmin⁴ amplía el margen de acción de la lógica clásica y se circunscribe en una lógica argumentativa que dentro de sí incluye la cotidianidad, la practicidad y la funcionalidad de la argumentación (Harada, 2009).

Lo anterior implica un abordaje teórico y práctico de la argumentación en el cual esta se desarrolla en el marco de problemas cotidianos y su producto sirve de base para dar solución a problemas cotidianos en los que un hablante plantea razonamientos dados en un contexto particular y con un fin adaptado a un problema específico.

Ahora bien, ¿Qué es un argumento? Posturas como las del Davis (2012) plantean que los argumentos, considerados en términos formales, son simplemente redes de proposiciones unidas por relaciones lógicas y que sus premisas son las proposiciones que proveen apoyo lógico para la conclusión. Por el contrario, un argumento considerado en términos del sentido común representa una clase de actividad humana y 'dar razones' es la fase de esas actividades en la que una parte propone un argumento para convencer a la otra. Esta última acepción constituye la comprensión del significado funcional de los argumentos y las razones como procedimientos desarrollados durante las interacciones de los seres humanos con el mundo y sus semejantes. Es así como, mientras que en el primer caso se habla de 'validez formal' en el segundo se habla de 'relevancia

⁴Filósofo. Es considerado uno de los padres de la teoría de la argumentación contemporánea

práctica'. Siguiendo esta idea, Jonsen & Toulmin (1988) sostienen que mientras los argumentos teóricos son 'pruebas' que no se refieren a lugares y momentos particulares, sino a todos en general, los argumentos prácticos son métodos para resolver problemas.

Encontramos entonces dos interpretaciones para resolver la pregunta: por un lado, un argumento es un conjunto de proposiciones que apoyan una verdad y por el otro, una herramienta dialógica en la que se tiene en cuenta la cotidianidad para darle un uso práctico en la interacción con otros.

Tabla 2
Modelo de argumentación de Stephen Toulmin

Modelo de argumentación de Stephen Toulmin	
Argumento	Afirmación bien fundamentada -datos- y respaldada - a partir de garantías- que resiste a las refutaciones.
Tipos de argumento	
Analíticos	El respaldo para la garantía que lo legitima incluye, explícita o implícitamente, la información transmitida en la propia conclusión
Sustancial	Guardan una relación entre las proposiciones, el contexto del hablante y la situación en la cual se presentan las afirmaciones, esto implica "Cuando el respaldo que apoya la garantía no contenga la información transmitida en la conclusión, el enunciado «D; R y también C» no será nunca una tautología y el argumento será sustancial"
Estructura de un argumento	
Premisa o conclusión	Cuyo valor estamos tratando de establecer
Datos	Son elementos justificatorios que alegamos como base de la afirmación realizada. Responde a la pregunta: ¿Con qué más cuentas?
G) Garantía	Hace referencia al componente práctico del argumento, en el que desde una perspectiva funcional se amplía la información aportada como dato. Responde a la pregunta: ¿Cómo llegaste hasta ahí?
M) Cualificadores	Indican la fuerza conferida por la garantía en el paso adoptado.
Refutación	Apuntan las circunstancias en que la autoridad general de la garantía ha de dejarse a un lado.

R) Respaldo	Determinan autoridad y vigencia a las garantías aportadas.
-------------	--

Tabla realizada por las investigadoras con base en Toulmin (2007).

El modelo de Toulmin nos presenta una estructura (ver Tabla 2) que mantiene una relación directa con cierta noción de la lógica tradicional y clásica. Las cuestiones que plantea este modelo A) ¿Con qué más cuentas? y B) ¿Cómo has llegado hasta ahí? Contienen implícitamente las referencias a la lógica clásica, en la que se presenta el dato y a un tipo de lógica moderna en la que aparece lo funcional del argumento como elemento principal en el Modelo de Toulmin (Harada, 2009). El segundo interrogante permite establecer desde la amplitud unas condiciones necesarias para dar un argumento de un modo válido en lo formal y en lo práctico. En tanto y cuanto se le pregunta al hablante cuál es proceso cognitivo que ha tomado para dar solución a un problema mediante la argumentación, y las consideraciones que este ha revisado para establecer la fuerza, las alternativas y la probabilidad de su argumento.

En ese sentido, un argumento no plantea solamente razonamientos que permiten apoyar una verdad sino que este es, en su forma sólida “una afirmación bien fundamentada y firmemente respaldada, es el que resiste la crítica” (Toulmin, 2007). En razón de los distintos tipos de lógica mencionados anteriormente, esto es una tradicional y otra moderna, Toulmin continua una línea en la que se circunscribe una clasificación de argumentos según la información que estos contengan. Para el caso de los argumentos analíticos, ligados a una lógica tradicional en el que “el respaldo para la garantía que lo legitima incluye, explícita o implícitamente, la información transmitida en la propia conclusión” (Toulmin, 2007). Ahora bien, los argumentos denominados sustanciales guardan una relación entre las proposiciones, el contexto del hablante y la situación en la cual se presentan las afirmaciones, esto implica “Cuando el respaldo que apoya la garantía no contenga la información transmitida en la conclusión, el enunciado «D; R y también C» no será nunca una tautología y el argumento será sustancial” (Toulmin, 2007).

Se reconoce que ambas formas de argumentación siguen principios de la lógica formal, su diferencia no radica necesariamente en la validez de uno y otro. Por supuesto, ambos establecen razonamientos y garantías que respaldan la afirmación, sin embargo, existe un margen de acción que se amplía al plantear argumentos sustanciales más allá del razonamiento y los silogismos que se siguen como prueba de una premisa. El argumento sustancial contempla una modificación de lo probable dentro de sí mismo, en consideración de los datos aportados por el contexto de quien

argumenta. La argumentación pasa a considerarse como una construcción práctica en la cual los involucrados interactúan para resolver un problema y vincular sus razonamientos a un contexto y oyente determinado, estableciendo así su uso cotidiano y funcional.

5 Metodología

5.1 Tipo de investigación

Producto de la interdisciplinariedad del proyecto de investigación, de la complejidad del problema a estudiar y el alcance del proyecto, se opta por un estudio mixto que permite combinar diferentes vías de interpretación de los datos desde una perspectiva multimetódica. Los estudios mixtos se consideran una tercera vía que integra lo que tradicionalmente se ha separado en la distinción entre lo cuantitativo y cualitativo. En este caso se trata específicamente de un estudio mixto porque busca ampliar la comprensión del fenómeno a partir de la riqueza que ofrecen, simultáneamente, los diseños cuantitativos y cualitativos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Como plantean Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Hernando-Garijo (2014), algunas ventajas de este tipo de enfoque son: “a) utilidad de la narrativa para entender los números, b) posibilidad de responder a una gama más amplia de preguntas, c) obtención de conclusiones más profundas y un conocimiento más completo” (p. 1).

El componente cuantitativo se desarrolla en los análisis estadísticos que se aplican a los resultados encontrados mediante el instrumento estandarizado para la evaluación de las habilidades cognitivas implicadas en la solución de conflictos interpersonales; el análisis cualitativo se lleva a cabo en la valoración de las respuestas dadas por los evaluados a una serie de preguntas diseñadas para provocar procesos de argumentación, respecto a una situación conflictiva y a la traducción de las cualidades encontradas en los elementos justificatorios en números que permitan explorar las relaciones entre ambas variables: solución de conflictos y capacidades argumentativas.

5.1.1 Participantes

La muestra final estuvo conformada por 46 estudiantes de la institución Educativa Lusitania Paz de Colombia del grado 11, en el rango de edad 16 y 19 años, distribuida de la siguiente manera: M = 22; H = 24. Su participación en el estudio fue voluntaria. La *muestra* es no probabilística o dirigida, correspondiente a los grupos 11-1, 11-2, 11-3, 11-4, 11-5, 11-6 y 11-7 de dicha institución. Los *criterios de inclusión* son: estudiantes de dichos grupos sin ningún tipo de discapacidad cognitiva.

5.1.2 Procedimiento

En este estudio se emplearon 2 instrumentos: A) el *cuestionario de solución de conflictos interpersonales* (línea cuantitativa) y la realización de *ejercicios de argumentación* (línea cualitativa). Ambos llevados a cabo de la siguiente manera:

Situación 1: la aplicación se realizó en formato computarizado, cada participante individualmente accedía al cuestionario en el cual se encontraba:

- Consentimiento informado
- Lámina del primer ensayo
- Láminas de aplicación (16 láminas).

Ante cada lámina se responden los interrogantes orientados a la identificación de emociones, análisis de causas y evaluación de solución de conflictos.

Situación 2: luego de la realización de la primera prueba los estudiantes procedieron a responder el segundo cuestionario sobre argumentación, en esta ocasión se extrae una lámina del cuestionario ESCI y se presenta un dilema a partir del cual el participante debe responder con un argumento.

5.1.3 Instrumentos

Cuestionario solución de conflictos interpersonales (ESCI): es una prueba de desempeño en la cual el evaluado pone a prueba sus habilidades para resolver conflictos interpersonales en el momento en el que se desarrolla la prueba (Pelechano, Baguena, Botella, & Roldan , 1984). Siguiendo la línea teórica de Pelechano, Baguena, Botella & Roldan (1984), Goldstein (1981) y D’Zurilla & Goldfried (1971), se plantea la evaluación desde las siguientes áreas: reconocimiento de emociones, atribución de las causas de dicho conflicto y evaluación de la solución del conflicto, expresadas en las siguientes preguntas: ¿Cómo se siente el personaje? ¿por qué se siente así? y ¿qué podría hacer para solucionarlo?, esta última solamente se incluye en las láminas 5-16.

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento: en la validación con adolescentes españoles se obtuvo un Coeficiente de Fiabilidad $\alpha=0,82$: en la validación y adaptación en una muestra de adolescentes colombianos se obtuvo un Coeficiente de Fiabilidad $\alpha=0,89$.

A continuación, se presentan algunas láminas del cuestionario:

Figura 1

Lámina 1 ESCI



Figura 2

Lámina 9 ESCI



Ejercicios de argumentación: para efectos de la consecución del segundo objetivo específico, se recurre a un enfoque que permita describir las estrategias argumentativas que operan en los estudiantes en un contexto de resolución de conflictos. El procedimiento permitió obtener las respuestas de los evaluados y su posición específica frente al conflicto que se les plantea; las respuestas fueron analizadas en una matriz diseñada para identificar la presencia o ausencia de los elementos que según el modelo de Toulmin hacen parte de los argumentos cotidianos bien elaborado. Para presentar el conflicto se usó una de las situaciones presentadas en el ESCI. A continuación, se presenta la lámina del cuestionario que introduce el conflicto y la posibilidad de argumentar:

Figura 3*Lámina 6 ESCI*

Las preguntas incluidas son:

- ¿Estás de acuerdo con la prohibición de fumar cuando hay otras personas no fumadoras cerca?
- ¿Por qué tienes esa opinión? expresa tu opinión y presenta los argumentos, razones y respaldos que encuentras para adoptar tu punto de vista.
- Dos estudiantes de otro colegio están en desacuerdo contigo y tienen una opinión contraria a la tuya; trata de imaginar lo que les dirías para intentar convencerlos de tu punto de vista.
- ¿Si estuviera en tus manos decidir si se acepta o no la prohibición, en qué te basarías para explicarle a tu comunidad la decisión que has tomado?

En la matriz, cada una de las respuestas aportadas por cada evaluado fueron categorizadas en colores que identifican la presencia o ausencia de los siguientes criterios definidos a partir del Modelo de Toulmin.

Tabla 3*Modelo de argumentación de Toulmin*

Coherencia	Concordancia entre la posición expresada y el dato que aporta para justificarlo; en este caso se trata de valorar si los elementos justificatorios aportados están alineados con la postura inicial de “a favor o en contra” de la prohibición de fumar en público y se calificó así:
------------	---

	0: ausente 1: presente
Datos	<p>Se rastrea la presencia o ausencia de una justificación respecto a su postura frente al conflicto planteado; en este punto se busca el por qué que soporta a la afirmación</p> <p style="text-align: center;">0: ausente 1: presente</p>
Garantía	<p>Se rastrea en las respuestas si los datos aportados por el evaluado se soportan implícita o explícitamente en alguna ley general moral, científica o de convivencia que represente o sustente el caso particular; debe poderse establecer una premisa mayor que recoja el caso, esa ley debe tener aceptación de la mayoría de los individuos de una sociedad. Puede estar explícita, pero muchas veces es implícita.</p> <p>Las garantías son entonces enunciados hipotéticos, de carácter general, que actúan como puente entre datos y la posición asumida por el evaluado frente al conflicto: se dará un valor de 1 cuando se cumplen las siguientes condiciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Debe estar ligada al dato 2. Más que opinión, debe ser aceptada como regla general (moral, científica) 3. Está implícita o explícita 4. En el resto de los casos da 0 (cero)
Cualificadores	<p>Expresiones gramaticales que matizan la conclusión a la que se llega y que conduce a: necesariamente (debemos, tenemos que) o probablemente (no todos, casi todos, alguno no, solo algunos); Indican la fuerza conferida por la garantía en el paso adoptado.</p> <p>Se dará un valor de 1 cuando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aparecen explícita o implícitamente 2. Generar matices en la conclusión en términos de “necesariamente o probablemente”

3. Deben estar ligado a la conclusión

4. Si no cumple las tres condiciones es cero (0)

Refutación: Se rastrea la presencia ausencia de información nueva que permite
Reserva observar que el argumentador ha considerado implícitamente la presencia de un refutador y entrega de manera anticipada justificaciones alternativas de los potenciales contraargumentos que puede recibir su conclusión; se buscan concretamente aquellas respuestas que presentan condiciones de excepción o de refutación

Puntúa 1 cuando:

1. Está relacionado con la garantía
2. Debe estar explícito
3. Genera matices en la conclusión
4. Debe ser explícita y un dato nuevo que se aporta a la garantía

En los demás casos es cero (0)

Pueden darse casos en los que al ampliar la información el argumentador anticipa y refuta, pero no lo hace con relación a la garantía, en estos casos se asigna el valor de “0” puesto que no puede evaluarse en la relación que se establece entre el dado y la conclusión

Respaldo Se rastrea si el evaluado presenta datos novedosos que sirvan de evidencia o respaldo a la garantía brindada, se calificó así:

1: hay información que opera como respaldo o fundamento en que se apoya una garantía; DEBE aportar información nueva a la garantía

0: Si no se cumplen la condición anterior

6 Consideraciones éticas

6.1 Criterios ético-jurídicos y deontológicos

El estudio contempla los principios declarados en la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos -2006-, en la Ley 1090 del 2006 (Código Deontológico y Bioético en Psicología) y al tratarse de una investigación con menores de edad, la ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia).

6.2 Clasificación del riesgo en la investigación

Desde la perspectiva de la resolución 8430 de 1993 esta investigación puede ser considerada como de riesgo mínimo (ya que realizará una intervención en variables psicológicas de los participantes, aunque sin manipular la conducta de estos) (Colombia. Ministerio de Salud, 1993) por esto se han identificado situaciones riesgosas:

- Se han identificado riesgos para los investigadores, asociados a los desplazamientos al lugar de estudio. Se tomará la medida de que los investigadores no vayan solos al lugar.
- Otros riesgos son los relacionados con protección de datos, derechos de autor y propiedad intelectual, cuya mitigación está orientada a la observancia de los planteamientos de la Ley 1581 de 2012 (sobre habeas data en Colombia) y la Ley 23 de 1982 (sobre derechos de autor).

6.3 Principios en la investigación y derechos de los participantes

Considerando el principio de autonomía en la investigación se garantizará que la participación en la misma sea completamente voluntaria, pudiendo terminarla en el momento en que cada participante lo considere. Igualmente, apelando al principio de beneficencia, se cuidará el derecho a la privacidad y se garantizará la confidencialidad de la información dada a los investigadores. Al tratarse de una investigación con menor de edad se velará por el respeto y el

cuidado de todos sus derechos. La investigación propiciará lugares seguros y adecuados para los encuentros con los participantes.

6.4 Gestión del consentimiento informado

Previo a la recolección de información, se tendrán encuentros personales con los participantes potenciales, con el fin de aclarar los objetivos y procedimientos de la investigación, las responsabilidades de los investigadores, los riesgos y beneficios y los derechos que adquieren como participantes, con énfasis en su autonomía para iniciar, mantenerse o retirarse del estudio en el momento en que lo deseen. Además, se resolverán inquietudes alrededor del proceso de investigación. También se informará sobre la garantía de anonimato y confidencialidad y se advertirá sobre los fines académicos del estudio y sobre la posibilidad de usar los datos de la investigación en estudios y publicaciones posteriores. Al finalizar estos encuentros se solicitará la firma del consentimiento informado. La gestión del consentimiento informado será responsabilidad de los investigadores (ver anexo 1).

7 Resultados

Se analizarán los resultados de acuerdo con los objetivos planteados dentro de la investigación, así, se busca: 1. caracterizar las habilidades cognitivas de solución de conflictos interpersonales de los evaluados; 2. Establecer el estado de las capacidades argumentativas y 3. Relacionar los datos hallados para habilidades de solución de conflictos y capacidades argumentativas. A continuación, se desarrolla lo encontrado frente a cada uno de los objetivos trazados.

7.1 Caracterización habilidades cognitivas de solución de conflictos interpersonales

El desempeño de los evaluados en la totalidad de la prueba y el desempeño al interior de cada uno de los componentes de la prueba ESCI se estableció a partir de la ubicación de los sujetos concretos en los percentiles así:

- Bajo: sujetos que se ubican del percentil 10 o menos
- Medio bajo: sujetos ubicados en el percentil 25
- Medio: sujetos ubicados en el percentil 50
- Medio alto: sujetos ubicados en el percentil 75
- Alto: sujetos ubicados en el percentil 90 o superior

Basados en la anterior clasificación fue posible establecer que en general el desempeño de los evaluados en la prueba ESCI fue favorable; según lo hallado el 47,82% (22 evaluados) se ubican en un nivel *alto* de desempeño, seguido del 23,91% (11 evaluados) que alcanzó un nivel *medio alto*; en un nivel *medio* se ubicó el 19.56% de la muestra (9 evaluados), finalizando con el 8,69% (4 evaluados), que se ubican en un nivel bajo de desempeño. Lo anterior se sintetiza en la Tabla 3.

Tabla 4
Desempeño total ESCI

TOTAL	Frecuenci a	Porcentaje
Medio bajo	4	8.696
Medio	9	19.565

TOTAL	Frecuencia	Porcentaje
Medio alto	11	23.913
Alto	22	47.826

La tabla anterior presenta el desempeño de los estudiantes en la totalidad de la prueba; como se observa solo 9 sujetos de los de la muestra se ubicaron en un nivel de desempeño *medio bajo*, ninguno en *bajo*. A continuación, se presenta lo hallado en cuanto al desempeño de los sujetos al analizar los tres factores que componen la prueba ESCI (identificación de emociones, análisis de contexto y búsqueda de alternativas de solución).

Similar a lo que ocurrió con el *desempeño total*, en la *Identificación de emociones* se evidencian resultados positivos. La mayoría de los participantes se ubican en los niveles *medio alto*, correspondiente al 30.43% de la muestra (14 sujetos) y *alto* con un 36.95% (17 sujetos); seguidos por los de desempeño *medio* con un 15.21%, *medio bajo* con un 13.04% y *bajo* con un 4.34%. Esto demuestra que la mayoría de los sujetos identificó de manera adecuada las emociones representadas en las láminas de la prueba.

Tabla 5
Desempeño Identificación de emociones (I.E.)

I.E	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	4.348
Medio bajo	6	13.043
Medio	7	15.217
Medio alto	14	30.435
Alto	17	36.957

Sobre la variable *Análisis de contexto* se encuentra que el 39.13% (18) de los participantes tiene un desempeño *alto*; el 34.78% (16) un desempeño *medio alto*; el 17.39 (8) se ubican en el nivel *medio* y el 8.69% (4) en el nivel *medio bajo*. Estos resultados indican resultados positivos

sobre esta variable, indicando que la mayoría de los participantes tuvo en cuenta el contexto presentado en la lámina al momento de responder.

Tabla 6
Desempeño Análisis de contexto (A.C.)

A.C	Frecuencia	Porcentaje
Medio bajo	4	8.696
Medio	8	17.391
Medio alto	16	34.783
Alto	18	39.130

En contraste con los dos factores anteriores la *Evaluación de alternativas* arrojó resultados intermedios. Un 45.65% de la muestra, correspondiente a 21 sujetos se ubicó en un nivel *alto*, mientras que el 32.60% (15 sujetos) se ubican en el nivel *medio*. Seguidos por el 15.21% (7) en un nivel *medio alto* y el 6.52% (3) en el nivel *medio bajo*.

Tabla 7
Desempeño Evaluación de alternativas (E.A.)

E.A.	Frecuencia	Porcentaje
Medio bajo	3	6.522
Medio	15	32.609
Medio alto	7	15.217
Alto	21	45.652

Como se puede ver en las tablas anteriores, la variable *Identificación de emociones* es la que presenta mayores inconvenientes para los evaluados, siendo la única con puntuaciones en el nivel *bajo*; por otra parte, la variable *Evaluación de alternativas* muestra una mayor concentración de resultados en el nivel *medio* respecto al resto de las variables y el total de la prueba.

Adicionalmente, es importante mencionar que estos desempeños serán analizados más adelante para buscar diferencias por sexo o por edad; por ahora se muestran a continuación datos

descriptivos de la conformación de la muestra. La muestra estuvo compuesta por 22 mujeres correspondiente al 47.82% de la muestra, y 24 hombres correspondiente al 52.17%.

Tabla 8
Frecuencias Sexo

SEXO	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	22	47.826
Masculino	24	52.174

Por otro lado, la muestra tiene una distribución de edades con la siguiente frecuencia: el 34.78% correspondiente a 16 participantes con 6 años; 32.60% correspondiente a 15 participantes que tienen 17 años; el 23.91% (11 participantes) quienes tienen 18 años y el 8.69% (4 sujetos) tienen 19 años.

Tabla 9
Frecuencias Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
16	16	34.783
17	15	32.609
18	11	23.913
19	4	8.696

Las variables sexo y edad y sus asociaciones con las variables del estudio se presentan en un apartado posterior. En lo que sigue se presentan el comportamiento de los evaluados en la prueba de argumentación.

7.2 Caracterización Capacidades argumentativas

Como se explicó en el apartado de metodología y según los criterios expuestos, las respuestas dadas por los evaluados en la prueba de argumentación se clasificaron según la presencia

o ausencia de los elementos de un argumento que permiten evaluar su adecuación en términos de calidad; estos son: coherencia, datos, garantías, cualificadores, reserva, y respaldo. El desempeño concreto de los evaluados frente a cada uno de estos elementos se presenta a continuación.

En este caso puntual se presenta primero el comportamiento de los evaluados respecto a cada uno de los elementos en términos de su presencia/ausencia; y al final, el desempeño total en la prueba de argumentación que es el resultado de la suma de elementos encontrados en cada respuesta aportada por los estudiantes.

Al analizar el desempeño de los evaluados en la prueba de argumentación para el criterio de *coherencia*, se encontró que en la gran mayoría de las respuestas son coherentes las justificaciones expresadas y la posición del evaluado respecto a si está o no de acuerdo con la prohibición de fumar; en los resultados encontrados hubo coherencia en el 89.1% de la muestra (41 evaluados): resultó llamativo además que en un 10.8% (5 evaluados) no fue coherente la posición con las justificaciones aportadas.

Tabla 10
Frecuencias Coherencia

Coherencia	Frecuencia	Porcentaje
0	5	10.870
1	41	89.130

Ahora bien, en cuanto a el desempeño de los evaluados en la prueba de Argumentación para el caso del *dato* aportado, como era de esperarse se encontró que la muestra completa introduce al menos un dato justificatorio frente a la posición asumida, por lo que en el 100% del total de los evaluados se presentó al menos un dato.

Tabla 11
Frecuencias Dato

Dato	Frecuencia	Porcentaje
1	46	100.000

Similar a lo ocurrido con el criterio “dato” fue lo hallado respecto al criterio *garantía* donde se halló que un 84.7% (39 evaluados) aporta una garantía implícita o explícita como soporte del dato que justifica su posición frente al conflicto planteado y 15.2% (7 evaluados) no las aporta. Es importante resaltar que esta garantía podía estar explícitamente mencionada por el evaluado o se abstrae por inferencia al estar implícita en la respuesta dada.

Tabla 12
Frecuencias Garantía

Garantía	Frecuencia	Porcentaje
0	7	15.217
1	39	84.783

En los resultados arrojados en los *cualificadores* se encuentra que un 65,21% (30 evaluados) incluyó en sus respuestas cualificadores que matizan la fuerza del argumento presentado y un 34,7% (16 evaluados) que no tuvo resultados válidos. Como puede apreciarse, a partir de estos criterios los evaluados presentan mayor variabilidad respecto a la presencia o ausencia de los mismos en las respuestas pues son elementos más exigentes respecto a la calidad del argumento.

Tabla 13
Frecuencias Cualificador

Cualificador	Frecuencia	Porcentaje
0	16	34.783
1	30	65.217

Esta situación de complejidad de los últimos criterios se hace mucho más evidente al revisar los resultados arrojados en el caso de la *reserva* y el *respaldo*, ya que en estos se halla un mayor porcentaje de evaluados que no aportaron datos válidos. Ver tabla 13. En el caso de la *reserva* se distribuye de la siguiente manera: 56,6% (26 evaluados) no aportan reservas y un 43,4% (20 evaluados) aportan al menos una. En cuanto al *respaldo*, se encuentran mayores diferencias con un 65,2% (30 evaluados) no aporta respaldo y un 34,7% (16 evaluados) lo hace favorablemente. Ver tabla 14.

Tabla 14*Frecuencias Reserva*

Reserva	Frecuencia	Porcentaje
0	26	56.522
1	20	43.478

Tabla 15*Frecuencias Respaldo*

Respaldo	Frecuencia	Porcentaje
0	30	65.217
1	16	34.783

Una vez revisados los criterios particulares que se rastrearon en las respuestas dadas por los evaluados, es importante conocer cómo fue el desempeño en la totalidad de la prueba de argumentación.

Se encontró que, en general, el desempeño de los evaluados en la prueba argumentación respecto a la presencia o ausencia de los criterios establecidos (*coherencia, dato, garantía, cualificador, respaldo y reserva*) fue muy variable en su puntuación total. Al respecto se encontró que el 13,04% (6) obtuvo la puntuación perfecta de 6 pues incluyó en su respuesta la totalidad de los elementos buscados; por su parte, el 34,7% (16 evaluados) puntuó con un total de 5, lo que implica que incluyeron al menos cinco de los seis elementos necesarios en la estructura de la argumentación, el 23,9% (11) logró aportar 4, 15,2% (7) obtuvo 3 criterios válidos, un 10,8% (5) tuvo 2 criterios válidos, y solamente un 2,1% (1) puntuó solo aportando uno de los criterios (es decir, el dato que fue alcanzado por el 100% de la muestra). Ver tabla 15.

Tabla 16*Frecuencias Total Argumentación*

Total	Frecuencia	Porcentaje
1	1	2.174
2	5	10.870

Total	Frecuencia	Porcentaje
3	7	15.217
4	11	23.913
5	16	34.783
6	6	13.043

7.3 Prueba de Normalidad

Al realizar la prueba de normalidad se encuentra un resultado significativo en la distribución de la prueba ESCI al ser >0.05 . En el caso de la prueba de argumentación se encuentra un comportamiento paramétrico en la distribución al ser <0.05 . Dado que una de las pruebas presenta un comportamiento no paramétrico, se llevarán a cabo los análisis de los demás datos a partir del estadístico para pruebas no paramétricas.

Tabla 17

Prueba de normalidad ESCI

TOTAL ESCI	
Valid	46
Missing	953
Mean	70.435
Std. Deviation	10.732
Shapiro-Wilk	0.957
P-value of Shapiro-Wilk	0.085

Tabla 18

Prueba de normalidad Argumentación

Total Argumentación	
Valid	46
Missing	953
Mean	4.174

Total Argumentación	
Std. Deviation	1.288
Shapiro-Wilk	0.910
P-value of Shapiro-Wilk	0.002

7.4 Análisis de Cronbach

Para establecer la confiabilidad de ambas pruebas se realizaron los análisis de alfa de Cronbach, encontrando valores muy aceptables de confiabilidad; para la prueba ESCI arroja una estimación de 0.82 y en la prueba Argumentación el Alpha de Cronbach se ubicó en un 0.72. La utilización del alfa de Cronbach permite concluir una fiabilidad favorable en ambas pruebas, mostrando resultados >0.7 .

Tabla 19
Cronbach ESCI

Estimate	Cronbach's α
Point estimate	0.829

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used.

Tabla 20
Cronbach Argumentación

Estimate	Cronbach's α
Point estimate	0.729

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used.

Hasta aquí la presentación de los resultados encontrados en el alcance descriptivo del estudio; en adelante, se presentan las asociaciones que se encontraron entre las variables relacionadas.

7.5 Correlaciones

7.5.1 Sexo y edad

Para intentar establecer si hubo o no diferencias significativas entre las respuestas dadas por hombres y mujeres, se realizó la prueba del Chi Cuadrado a los resultados *totales* de la prueba de Argumentación y ESCI relacionándolas con la variable sexo; con este procedimiento fue posible establecer que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ($X^2=0.605$). Situación similar se encontró al realizar la misma prueba estadística a los resultados de la prueba de argumentación y compararlos según el sexo; al respecto, se encontró que no hay diferencias significativas al comparar a hombres y mujeres en el desempeño total de la prueba ($X^2=0.568$).

En la tabla 20 se muestra la distribución porcentual de los desempeños en la prueba ESCI separado por hombres y mujeres. Así mismo, en la tabla 21 se sintetiza la comparación realizada en los porcentajes encontrados según el *sexo* de los participantes:

Tabla 21
Relación Desempeño total ESCI y Sexo

DESEMPEÑO TOTAL ESCI		SEXO		
		Femenino	Masculino	Total
Medio bajo	Evaluados	3	1	4
	%	13.636 %	4.167 %	8.696 %
Medio	Evaluados	5	4	9
	%	22.727 %	16.667 %	19.56 %
Medio alto	Evaluados	5	6	11

SEXO					
DESEMPEÑO TOTAL		Femenino	Masculino	Total	
ESCI					
		22.727 %	25.000 %	23.91	
	%			3 %	
	Evaluados	9	13	22	
Alto		40.909 %	54.167 %	47.82	
	%			6 %	
	Evaluados	22	24	46	
Total		100.000 %	100.000 %	100.0	
	%			00 %	

**Contrastes Chi-
cuadrado**

Valor	gl	p
X ² 1.846	3	0.605
N 46		

Nominal

	Valor^a
Coefficiente Phi	NaN
V de Cramer	0.200

^a El coeficiente Phi solo está disponible para tablas de contingencia de 2 por 2

Tabla 22
Relación total Argumentación y sexo

		SEXO		
Total Argumentación		Femenin o	Masculino	Total
1	Count	0	1	1
	%	0.000 %	4.167 %	2.174 %
2	Count	1	4	5
	%	4.545 %	16.667 %	10.870 %
3	Count	3	4	7
	%	13.636 %	16.667 %	15.217 %
4	Count	5	6	11
	%	22.727 %	25.000 %	23.913 %
5	Count	9	7	16
	%	40.909 %	29.167 %	34.783 %
6	Count	4	2	6
	%	18.182 %	8.333 %	13.043 %
To tal	Count	22	24	46
	%	100.000 %	100.000 %	100.000 %
		%		0 %

Contrastes Chi-cuadrado			
	Valor	gl	p
	r		
X	3.8	5	0.5
²	71		68
N	46		

Nominal	
	Valor^a
Coeficiente Phi	NaN
V de Cramer	0.290

^a El coeficiente Phi solo está disponible para tablas de contingencia de 2 por 2

Ahora bien, al revisar el comportamiento de las variables de la prueba ESCI comparado por la variable *sexo* si se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en el factor *Evaluación de alternativas* ($p=0.05$). Lo anterior a favor de la mujeres que se ubican mayoritariamente en los niveles de desempeño *Medio* y *Alto*, mientras que, en el caso de los hombres los desempeños se distribuyen en todas las escalas de medida (*Medio bajo*, *Medio*, *Medio alto* y *Alto*). El resto de las variables del ESCI muestran resultados no significativos ($p > 0.05$).

Tabla 23
Relación Desempeño E.A. y sexo

DESEMPEÑO E.A.	SEXO		Total
	Femenin	Masculin	
	o	o	
Count	0	3	3

DESEMPEÑO E.A.		SEXO		
		Femenin o	Masculin o	Total
Medio		0.000	12.500	6.522
bajo	%	%	%	%
	Count	8	7	15
Bajo		36.364	29.167	32.609
	%	%	%	%
	Count	1	6	7
Medio		4.545	25.000	15.217
alto	%	%	%	%
	Count	13	8	21
Alto		59.091	33.333	45.652
	%	%	%	%
	Count	22	24	46
Total		100.00	100.00	100.00
	%	0 %	0 %	0 %

Contrastes Chi-cuadrado			
	Valo r	gl	p
X	7.7	3	0.0
²	56		51
N	46		

Nominal	
	Valor ^a
Coficiente Phi	NaN

Nominal	
Valor^a	
V de Cramer	0.411

^a El coeficiente Phi solo está disponible para tablas de contingencia de 2 por 2

En cuanto a la comparación entre las variables de la prueba ESCI y la variable *edad*, se halló que en el caso de *Identificación de emociones* y *Análisis de contexto* hay resultados estadísticamente significativos.

En *Identificación de emociones* esta significancia estadística ($p=0.03$) puede entenderse dado que, como se muestra en la tabla 23, en las edades de 16, 17 y 18 años la mayoría de los evaluados se ubican en los niveles *medio alto* y *alto* de la siguiente manera: 16 años un 56.25% (9 evaluados); 17 años un 86.66% (13); y 18 años un 72.72% (8), en contraste con los resultados de los evaluados con 19 años, quienes se ubicaron en un 75% (3 evaluados) en el nivel *medio bajo* y sólo un 25% (1 evaluado) en el nivel *alto*. Aquí es importante precisar que el número variable de sujetos por edad pudo afectar la significancia estadística. Ver tabla 23.

Tabla 24
Relación I.E. y Edad

Desempeño I.E		Edad				Total
		16	17	18	19	
Bajo	Count	2	0	0	0	2
	%	12.50	0.000	0.000	0.000	4.348
		0 %	%	%	%	%
Medio bajo	Count	2	0	1	3	6
	%	12.50	0.000	9.091	75.00	13.04
		0 %	%	%	0 %	3 %
Medio	Count	3	2	2	0	7
	%	18.75	13.33	18.18	0.000	15.21
		0 %	3 %	2 %	%	7 %
	Count	4	5	5	0	14

Desempeño I.E	Edad					
	16	17	18	19	Total	
Medio		25.00	33.33	45.45	0.000	30.43
	%	0 %	3 %	5 %	%	5 %
	Count	5	8	3	1	17
Alto		31.25	53.33	27.27	25.00	36.95
	%	0 %	3 %	3 %	0 %	7 %
	Count	16	15	11	4	46
Total		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	%	00 %	00 %	00 %	00 %	00 %

Contrastes Chi-cuadrado

	Valor	gl	p
X	22.	1	0.
2	34	2	03
	5		4
N	46		

Nominal

	Valor ^a
Coefficiente Phi	NaN
V de Cramer	0.402

^a El coeficiente Phi solo está disponible para tablas de contingencia de 2 por 2

El criterio *Análisis de contexto* también presentó un comportamiento diferente según la edad, encontrando que las diferencias halladas son estadísticamente significativas ($p=0,04$); como se aprecia en la tabla 24, las edades 16, 17 y 18 se ubican en mejores niveles de desempeño que los

de 19 años, pues la mayoría se ubican en los niveles *medio alto* y *alto* de desempeño, distribuyéndose de la siguiente manera: 16 años con un 75% (12 evaluados); 17 años con un 86,66% (13); y 18 años con un 72,72% (8). Mientras que los participantes con 19 años se ubican en un 25% (1 evaluado) en el nivel *medio bajo*, el 50% (2) en el nivel *medio* y otro 25% (1) en el nivel *alto*. Estos datos permiten observar que los sujetos con 17 y 18 años mantuvieron el mismo desempeño en las variables *Identificación de emociones* y *Análisis de contexto*, mientras que los de 16 años tuvieron un mejor desempeño en el *análisis de contexto* que en la *identificación de emociones*.

Tabla 25
Relación Desempeño A.C. y Edad

Desempeño A.C.		Edad				Total
		16	17	18	19	
Medio bajo	Count	1	1	1	1	4
	%	6.250	6.667	9.091	25.00	8.696
Medio	Count	3	1	2	2	8
	%	18.75	6.667	18.18	50.00	17.39
Medio alto	Count	8	2	6	0	16
	%	50.00	13.33	54.54	0.000	34.78
Alto	Count	4	11	2	1	18
	%	25.00	73.33	18.18	25.00	39.13
Total	Count	16	15	11	4	46
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
		00 %	00 %	00 %	00 %	00 %

Contrastes Chi-cuadrado			
	Valor	gl	p
X	17.		0.
2	27	9	04
	9		5
N	46		

Nominal	
	Valor^a
Coeficiente Phi	NaN
V de Cramer	0.354

^a El coeficiente Phi solo está disponible para tablas de contingencia de 2 por 2

Por otro lado, al analizar las potenciales relaciones entre la variable *Sexo* y los diferentes componentes de la estructura argumentativa y al ser ambas variables de naturaleza cualitativa y dicotómica se calculó el Coeficiente Phi con el fin de establecer el grado de asociación entre las dos variables; al revisar los hallazgos se encontró una diferencia estadísticamente significativa a favor de las mujeres en el caso de la inclusión de *Garantía* y *Respaldo* en mayor medida que los hombres.

Como se observa en la tabla 25 en el caso de la *garantía* hay una diferencia medianamente significativa ($p=0.054$). Lo anterior se explica porque, tal y como se ilustra en la tabla, mientras que 21 de 22 mujeres aportan una garantía para soportar el dato que dan como justificación mientras que sólo 18 de 24 hombres utilizan garantías en sus argumentos. Por su parte, la diferencia en el criterio de Respaldo también fue estadísticamente significativa ($p=0.03$) al comparar hombres y mujeres y a favor de estas últimas, pues tal u como se presenta en la 26, mientras 11 mujeres ofrecen un respaldo a su argumentación sólo 5 hombres lo ofrecen.

Al observar las asociaciones entre la variable *Edad* y la inclusión o no de los criterios necesarios para la calidad de un argumento, se encontró que no hay diferencias estadísticamente

significativas al comparar el desempeño por edades en ninguna de las áreas: coherencia, dato, garantía, cualificador, reserva y respaldo.

Tabla 26
Relación Garantía y Sexo

		SEXO		
Garantía		Femeni no	Masc ulino	Total
	Count	1	6	7
			25.	
0	%	4.54	00	15.21
		5 %	0	7 %
			%	
	Count	21	18	39
			75.	
1	%	95.4	00	84.78
		55 %	0	3 %
			%	
	Count	22	24	46
			10	
Tota		100.	0.0	100.0
1	%	000	00	00 %
		%	%	

Tabla 27
Relación Respaldo y Sexo

		SEXO		
Respaldo		Femenino	Masculino	Total
	Co			
0	un	11	19	30
	t			

		SEXO		
Respaldo		Femenino	Masculino	Total
	%	50.000 %	79.167 %	65.217 %
1	Co			
	un	11	5	16
	t			
	%	50.000 %	20.833 %	34.783 %
Tota	Co			
	un	22	24	46
	t			
1	%	100.000 %	100.000 %	100.000 %

7.6 Relación entre argumentación y habilidades de solución de conflictos interpersonales

Al explorar las potenciales correlaciones entre los resultados del desempeño en ESCI y los resultados totales de la prueba de argumentación no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas ($p=0,99$). Situación similar se halló al analizar cada uno de los factores y explorar sus asociaciones con los totales obtenidos en la prueba de argumentación: identificación de emociones ($p=0,65$); Análisis de contexto ($p=0,74$) y Evaluación de alternativas ($p=0,73$)

El anterior hallazgo se contrastó con la exploración de las asociaciones entre ambas pruebas a partir del comportamiento de las variables cuantitativas de los totales generales de ambos instrumentos; para ello, se calcularon las correlaciones según estadístico de Spearman para pruebas no paramétricas, confirmando el hallazgo anterior donde no se encuentran relaciones estadísticamente significativas ($p=0,87$) entre las capacidades de argumentación evaluadas y las habilidades cognitivas necesarias para la solución de conflictos interpersonales tal y como se aprecia en la tabla siguiente:

Tabla 28
Correlación de Spearman

Variable	TOTALE MO	TOTALC ON	TOTAL SOL	TOTAL ESCI	Total
1. TOTALEMO	—				
2. TOTALCON	0.580	—			
	< .001	—			
3. TOTAL SOL	0.570	0.581	—		
	< .001	< .001	—		
4. TOTAL ESCI	0.824	0.879	0.787	—	
	< .001	< .001	< .001	—	
5. Total	-0.221	0.169	0.102	0.024	—
	0.139	0.263	0.502	0.876	—

Adicionalmente, y como se aprecia en la tabla anterior, se resalta que se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre los factores de la prueba ESCI ($p < .001$) para todos los factores entre sí lo que evidencia la validez de la prueba y de la interacción entre sus factores.

8 Discusión y resultados

En la presente investigación se estudió la capacidad argumentativa y las habilidades de solución de problemas interpersonales en sujetos de un rango de edad entre 16 y 19 años, específicamente el desempeño en las áreas asociadas a la solución de problemas interpersonales: identificación de emociones, análisis de contexto y evaluación de alternativas. El estudio arrojó 3 hallazgos significativos.

En primer lugar, se evidencian aspectos metodológicos en el cuestionario ESCI, considerando su validación en el contexto colombiano (García-Martín & Molinero, 2018) y el desempeño arrojado en este antecedente, se encuentra que el lenguaje usado por los evaluados al momento de resolver conflictos interpersonales incluye una idiosincrasia que puede afectar la calificación, especialmente en el área de *análisis de contexto*, en la cual se puntúa si el evaluado incluye el sujeto que se encuentra en la situación conflictiva, sin embargo se observa que más que una falla en la identificación del personaje de la lámina, los evaluados lo omiten siendo esto parte de su lenguaje cotidiano. Se reconoce la importancia de lo contextual al momento de establecer soluciones ante un conflicto determinado (García-Martín & Molinero, 2018).

En segundo lugar, en cuanto al ámbito de resultados en el desempeño de los evaluados, la psicología del razonamiento no se comprende sin el desarrollo de los sujetos y las habilidades cognitivas y comunicativas que se van logrando con el transcurso de etapas en el desarrollo. La variable edad obtiene un valor significativo al estudiar las habilidades de solución de problemas interpersonales, entendiéndose éstas desde su función multifactorial en la que el sujeto se enfrenta con la posibilidad de identificar emociones, analizar los sujetos implicados en un conflicto y plantear soluciones en las que pueda actuar como mediador (Maydeu-Olivares & D'Zurilla, 1996).

En cuanto al análisis de los resultados de las áreas asociadas a las habilidades para resolver problemas interpersonales, se evidencia una dificultad en la identificación de emociones al momento de resolver los problemas, sin embargo, esta dificultad no aparece en el análisis de contexto de la situación conflictiva.

A su vez, los resultados arrojados sobre la variable *sexo* y su relación con las capacidades argumentativas, específicamente la capacidad de aportar garantías y respaldos en la argumentación se evidencia que las mujeres obtienen mejores resultados con una diferencia significativa en comparación con los hombres. Se contempla que tanto la garantía como el respaldo son datos que permiten fundamentar las premisas generadas en la construcción del argumento; estos elementos

constituyen un aspecto fundamental en el razonamiento que realiza el sujeto y la abstracción lógica que logra aportar, haciendo de su argumentación cotidiana una argumentación lógica y justificada en datos que trascienden las opiniones (Toulmin, 2007). Cabe resaltar que no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las capacidades de argumentación y las habilidades de solución de problemas interpersonales.

Por último, se reconoce la importancia del contexto de los evaluados y su influencia en la comprensión del conflicto y la solución de este. Pues bien, la institución educativa acoge la mayor población del conflicto armado colombiano y la caracterización de los estudiantes incluye desplazamientos por violencia y otros factores asociados al conflicto armado y la reubicación de la población en el sector (Molina, 2019). Lo conflictivo hace parte del panorama cotidiano de los estudiantes y esto implica un constante uso de habilidades interpersonales para resolver las problemáticas que se presentan y que varían desde un dilema moral hasta problemas sociales complejos.

En ese sentido, la solución de conflictos interpersonales se constituye como un factor fundamental en el eje educativo en el proceso de la generación de espacios de construcción de paz desde vías racionales y razonables como lo es la argumentación, el diálogo, el reconocimiento del otro, de sus emociones y de la diferencia. La formación en estas habilidades es un campo abierto en la disciplina psicológica y psicoeducativa como aspectos fundamentales para la transformación social.

Referencias

- Barcelar, L. d. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología*, 262-291.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-82.
- Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing ce.
- Bonete, S., Calero, M., García-Martín, M., Gómez-Pérez, M., Mata, S., & Molinero, C. (2018). *ESCI - Solución de conflictos interpersonales. Cuestionario y Programa de Entrenamiento*. Bogotá: Manual Moderno.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 49-60.
- Castro, C., & Segura, Y. (2011). Desarrollo de la argumentación interaccional en conflictos de convivencia escolar. *Enunciación*, 63-75. doi: <https://doi.org/10.14483/22486798.3905>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Editorial Universidad de los Andes. doi:<http://dx.doi.org/10.7440/2012.62>
- Chaux, E., & Velásquez, A. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. *Revista de Estudios Sociales*, 127-128.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994* (febrero 08): por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2006). *Ley 1090 de 2006* (septiembre 06): por la cual se reglamente el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Diario Oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2006a). *Ley 1098 de 2006* (noviembre 08): por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2014). *Ley 1732 de 2014* (septiembre 01): por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *MinEducación*. Bogotá: Centro Administrativo Nacional, CAN.
- Colombia. Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430 de 1993* (octubre 4): por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Diario Oficial.
- Cruz-Romero, C. (2018). La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 141-162. doi:DOI:<https://doi.org/10.25100/prts.v0i25.5957>
- Davis, S. (2012). *Believing and acting: the pragmatic turn in comparative religion and ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Deutsch, M. (1983). Fifty years of conflict. En L. Festinger, *Retrospections on social Psychology*. New York: Oxford University Press.
- D'Zurilla, T., & Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 107-126.
- Fernández-Ríos, M. (1999). Aspectos positivos y negativos del conflicto. En F. Morales, & S. Yubero, *El grupo y sus conflictos* (p. 25-46). Castilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, 265-278.
- García-Martín, M., & Molinero, C. (2018). Cuestionario Esci y Esci-Program. Validación en adolescentes colombianos. En S. Bonete, M. Calero, M. García-Martín, M. Gómez-Pérez, S. Mata, & C. Molinero, *ESCI Solución de conflictos interpersonales y programa de entrenamiento*. (p. 138-161). Bogotá: Manual Moderno.
- Gil, L. (2016). *Psicología, trabajo e individuación*. Bogotá: San Pablo.
- Goldstein, A. (1980). *Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS)*. Madrid: Projective Way.
- Granja, S. (22 de noviembre de 2017). El tiempo. *¿Qué tanto saben los estudiantes colombianos sobre democracia?*: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/que-tanto-saben-los-estudiantes-colombianos-sobre-competencias-ciudadanas-153848>
- Gresham, F., Sugai, G., & Horner, R. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 331-344.

- Harada, E. (2009). Algunas aclaraciones sobre el "modelo" argumentativo de Toulmin. *ContactoS*, 45-56.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México d.f.: mcraw-hill/interamericana editores.
- Horowitz, S. R. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Hernando-Garijo, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado, & M. Cebreiros, *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (p. 285-289). Edición Editorial.
- Huertas, A., Vesga, G., & Galindo, M. (2014). Validación del instrumento 'Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 55-74.
- Jonsen, A., & Toulmin, S. (1988). *The abuse of casuistry*. California: University of California Press.
- Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 94-107.
- Lorenzo, P. (2001). Principales teorías sobre el conflicto social. *Norba 15. Revista de Historia*, 237-254.
- Luna, A. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario Conflictalk en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- Luna, A., & Laca, F. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 39-65.
- Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An Integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 115-133.
- Meza, P. (2009). Aproximación al modelo argumentativo de Stephen Toulmin mediante su aplicación a cartas de opinión. *V. Siget*, 1-25.

- Molina, G. (2019). La exposición artística como mediación pedagógica y social para el reconocimiento de la diversidad cultural. *Tesis de maestría*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Morelato, G., Maddio, S., & Ison, M. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 149-164.
- Moreno, C., & Ison, M. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *CES Psicología*, 66-81.
- Muller, N., Perret-Clermont, A., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial Processes in Argumentation. En N. Muller, & A. Perret-Clermont, *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices* (p. 67-90). New York: Springer Science+Business Media. doi:10.1007/978-0-387-98125-3
- Munné, M. (2002). El proceso de mediación. Mediación y conciliación en la escuela. *Mediación y negociación en las instituciones educativas. Posgrado de intervención en situaciones de conflicto en la insitución educativa*. Universidad de Barcelona Virtual.
- Núñez, J. (2006). Hacia una comprensión de las dinámicas de conflictividad en diversos contextos sociales. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 303-312.
- Ortega, V., Gil, C., Vallés, C., & López, M. (2020). Diseño y validación de instrumentos de evaluación de pensamiento crítico en educación primaria. *Técne, Episteme y Didaxis: TED*. doi:<https://doi.org/10.17227/ted.num48-12383>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 93-110.
- Ortíz-Sánchez, R., & Villada-Zapata, J. (2013). Solución de conflictos y estimulación del pensamiento en niños de básica primaria. En S. Alvarado, & J. Patiño, *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados* (p. 172-189). Manizales: Centro Editorial CINDE-Childwatch-Universidad de Manizales.
- Ortíz-Sánchez, R., & Villada-Zapata, J. (2013). Solución de conflictos y estimulación del pensamiento en niños de básica primaria. En S. Alvarado, & J. Patiño, *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana:*

- aprendizajes y resultados* (p. 172-189). Manizales: Centro Editorial CINDE-Childwatch-Universidad de Manizales.
- Parra, J. (2020). Efecto del programa de entramiento en soluciones de conflictos interpersonales (ESCI-PROGRAM) en formato online sobre las habilidades interpersonales y rendimiento académico de adolescentes vinculados a educación a distancia. *Tesis de Maestría*. Bogotá: Universidad Konrad Lorenz.
- Pelechano, V. (1995). Habilidades interpersonales: conceptualización y entrenamiento. En M. Calero, *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención* (p. 131-181). Madrid: Editorial Pirámide.
- Pelechano, V., Baguena, M., Botella, C., & Roldan, M. (1984). *Programas de intervención psicológica en la infancia: miedos*. Valencia: Editorial Alfapplus.
- Pérez, M. (2006). *Lógica clásica y argumentación cotidiana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Piaget, J. (1964/2006). Cognitive Development in Children: Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 176-186.
- Piaget, J. (1983/2006). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Posada, J. (2015). La argumentación y su rol en el aprendizaje de la ciencia. *Tesis Psicológica*, 146-160.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 515-526.
- Quintanilla, M., Orellana, S., Monzón, M., Joglar, C., Jara, R., & Cuella, L. (2009). La comunicación científica en el aula de secundaria: Argumentar y explicar ¿qué es el enlace químico? *Enseñanza de las ciencias*, 1476-1479.
- Rivas, S., Morales, P., & Saiz, C. (2014). Propiedades psicométricas de la adaptación peruana de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Avaliação Psicológica*, 257-268.
- Rodríguez, A., Coral, R., Andino, M., & Portilla, Ó. (2017). Habilidades de argumentación. Una propuesta para el planteamiento de posibles soluciones a los conflictos interpersonales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 32-54.
- Ruiz, A., & Chaux, E. (2004). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Editorial Universidad de Los Andes.

- Saiz, C., & Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria*, 325-346.
- Sánchez, J., Castaño, O., & Tamayo, Ó. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1153-1168.
- Sandoval, E. (2012). Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. *Ra Ximhai*, 17-37.
- Tamayo, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*. doi:<https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0017.10>
- Toulmin , S., Rieke, R., & Janik , A. (2018). *Una introducción al razonamiento*. Pueblo Libre: Palestra Editores.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Tuvilla, J. (2006). I Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación y Cultura para la Paz. *Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática*. Cartagena de Indias.
- Ugalde, I. (2009). *Resolución de conflictos en la educación infantil*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- UNICEF. (2019). *Arando y cultivando semillas de paz ¿cómo construir territorios de paz desde las escuelas? Caja de herramienta Estrategia Escuelas en paz*. Bogotá: Oficina de Comunicación UNICEF.
- Vega-Reñón, L. (2007). *Si de argumentar se trata*. Madrid: Ediciones de Intervención Cultural.

Anexos

Anexo 1. Formato de consentimiento informado

Título de la investigación: Relaciones entre capacidad argumentativa y habilidades para resolver problemas interpersonales en estudiantes de bachillerato de la ciudad

Institución ejecutora: Universidad de Antioquia

Equipo de investigación: Karen Yanitza Mena Moreno y Paula Andrea Zuluaga Fernández

Información de la investigación: Somos estudiantes de psicología de la Universidad de Antioquia, y estamos llevando a cabo una investigación que nos permita comprender un poco mejor si las habilidades que tenemos para resolver conflictos interpersonales se ven afectadas por nuestras capacidades para argumentar. Tú has sido invitado para participar en este estudio y tus respuestas serán fundamentales para comprender si hay o no alguna relación entre estas habilidades tan específicas. Queremos contarte que tu participación es voluntaria y puedes retirarte en cualquier momento.

Así mismo, te informamos que tus respuestas serán anónimas y se identificarán con un código; para guardar tu privacidad no compartiremos con nadie tus respuestas concretas pues estas serán miradas en conjunto con las del resto de tus compañeros. Esta actividad no tomará más de una hora y trata de que ustedes puedan expresar sus posiciones frente a algunas situaciones cotidianas.

En relación con este consentimiento se informa lo siguiente:

Uso y confidencialidad de la información:

- La información suministrada por usted será utilizada exclusivamente para los fines de este estudio u otros posteriores que tengan por objetivo el estudio de entornos formativos, sean virtuales o no.

- La difusión de los resultados del estudio se realizará a través de la elaboración y publicación de informes y escritos académicos, pero nunca se revelará su nombre, ni cualquier otro dato mediante el cual sean identificados personalmente.

- La información personal, así como otra información sensible o que permita la identificación de los participantes, se mantendrá en estricta confidencialidad, y solo tendrán acceso a ella las personas que hacen parte de los equipos de investigación de la institución que desarrolla el estudio (Universidad de Antioquia).

Voluntariedad en la participación:

- La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria. Esto quiere decir que, si usted lo desea, puede negarse a participar o retirarse del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones. Retirarse de la investigación en ningún caso conllevará a algún perjuicio para usted.

Beneficios y riesgos de la participación:

- No hay un beneficio inmediato, pero con su participación contribuye a la generación de conocimiento sobre la interacción de las capacidades argumentativas y las habilidades de solución de problemas interpersonales. Sólo con la ayuda de muchas personas como usted, será posible ampliar nuestro conocimiento al respecto.

- Esta investigación no representa riesgos para la salud física o psicológica de los participantes.

Mayor información y solicitudes:

- Las personas responsables de esta investigación son las estudiantes Karen Yanitza Mena Moreno y Paula Andrea Zuluaga Fernández, del Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia. Si usted tiene alguna inquietud o solicitud respecto a la investigación podrá comunicarse con ellas a los correos electrónicos yanitza.mena@udea.edu.co y paula.zuluagaf@udea.edu.co

Agradecemos su colaboración.

Consentimiento informado

De manera libre, confirmo que he leído y comprendido el texto del presente documento, por lo que manifiesto mi entera aceptación. De igual forma, confirmo que he tenido la oportunidad de hacer preguntas y mis dudas han sido aclaradas por parte del investigador.

Fecha:

Nombre y apellidos del padre, madre o representante:

Nombre (ejecutor de actividad) _____

Institución

Educativa:

Documento

de

identidad:

Firma: _____