



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

Títol Argumentació i construcció del coneixement: Estratègies argumentatives dels estudiants universitaris en situació de debat.

Realitzada per **Maria Isabel Cano i Ortiz**

en el Centre **Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna**

i en el Departament **Psicologia**

Dirigida per la **Dra. Montserrat Castelló i Badia**



Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport **Blanquerna**

Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

ARGUMENTACIÓ I CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT: ESTRATÈGIES ARGUMENTATIVES DELS ESTUDIANTS UNIVERSITARIS EN SITUACIÓ DE DEBAT

Tesi doctoral presentada per:

Maria Isabel Cano i Ortiz

Dirigida per:

Dra. Montserrat Castelló i Badia

Setembre, 2010

L'arrel i l'escorça

Nosaltres, ben mirat, no som més que paraules,
si voleu, ordenades amb aliva arquitectura
contra el vent i la llum,
contra els cataclismes,
en fi, contra els fenòmens externs
i les internes rutes angoixoses.

Ens nodrim de paraules

i, algunes vegades, habitem en elles,
així en els mots elementals de la infantesa,
o en les acurades oracions
dedicades a lloar l'eterna bellesa femenina,
o, encara, en les darreres frases
del discurs de la vida.

Tot, si ho mireu bé, convergeix en nosaltres
perquè ho anem assimilant,
perquè ho puguem convertir en paraules
i perduri en el temps,
el temps que no és res més
que un gran bosc de paraules.

I nosaltres som els pobladors d'aquest bosc.
I més d'un cop ens hem reconegut
en alguna antiquíssima soca,
com la reproducció estrafeta
d'una pintura antiga,
i hem restat indecisos

com aquell que desconeix la ciutat que visita.

Però la nostra missió és parlar.

Donar llum de paraula
a les coses inconcretes.

Elevant-les a la llum amb els braços de l'expressió viva
perquè triomfem en elles.

Tot això, és clar, sense viure massa prop de les coses.
Ningú no podrà negar que la tasca és feixuga.

Miquel Martí i Pol

AGRAÏMENTS

Arribat aquest moment, m'agradaria poder expressar el més sincer agraïment a totes aquelles persones que m'han donat suport en el llarg procés d'elaboració d'aquesta tesi doctoral. Ha estat un camí llarg, ple d'il·lusions, reptes, neguits i reflexions que m'han permès aprendre i madurar en companyia de persones extraordinàries. A totes, *moltes gràcies!*

A la Dra. Montserrat Castelló, pel seu guiatge com a directora de la tesi. Voldria agrair-li la dedicació i implicació en tot aquest procés, així com la confiança que ha dipositat en mi i en aquest treball. El seu mestratge ha estat clau per la meva formació com a investigadora i com a persona. *Moltes gràcies!*

A la institució FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull), per facilitar-me l'elaboració d'aquesta tesi doctoral amb la concessió d'un semestre sabàtic i per dotar-me dels recursos necessaris. *Moltes gràcies per brindar-me aquesta oportunitat!*

Als participants d'aquesta recerca. Els alumnes de primer de la diplomatura de Logopèdia i la doble titulació en Logopèdia i Magisteri d'Educació Especial (LoMEE). Sense la seva col·laboració aquesta recerca no hauria estat possible. *Gràcies pel vostre entusiasme i per les discussions apassionades creades en el marc dels seminaris; he après molt de tots vosaltres!*

A les professores que han participat en la recerca, Dolores Sánchez, Isabel Navarro i Olga Adroher. Voldria fer esment de la dedicació i la professionalitat amb què han col·laborat en la part didàctica de l'experiència. *Gràcies per la vostra implicació i col·laboració. Vam formar un equip de treball cooperatiu i, per tant, efectiu. Ha estat molt agradable treballar amb vosaltres!*

Al grup de recerca SINTE (Seminari d'investigació Interuniversitari sobre Estratègies d'Ensenyament i Aprenentatge) i, més concretament, a la unitat dedicada a

les Estratègies de Lectura i Escriptura, SINTE-Lest (URL). Ser membre d'un grup de recerca suposa una gran oportunitat per aprendre. Agraeixo al Dr. Carles Monereo, coordinador general del grup, i a la Dra. Montserrat Castelló, coordinadora del SINTE-Lest, l'ocasió que m'han brindat per poder pertànyer al grup de recerca. El coneixement compartit i la xarxa de relacions establerta entre tots nosaltres m'ha permès aprendre molt. *Gràcies a tots pels moments compartits de reflexió intel·lectual!*

Als companys de recerca del grup SINTE-LEST, que van veure néixer aquest treball i que l'han fet créixer amb els comentaris i crítiques constructives. *Gràcies per les vostres aportacions!*

A en Reinaldo Martínez, pel seu assessorament sobre el programa SPSS. *Gràcies pel temps que m'has dedicat!*

A la Judit Subirana i la Marta Vilardell, per la seva participació en el procés d'anàlisi de les dades en funcions d'interjutges. *A totes dues: moltes gràcies!*

A la família: en Francesc, la Laura, la Carla, la Montse, en Juan, la Piedad i la Teresa. I als amics més incondicionals. *Gràcies pel suport, la paciència, el reforç emocional i l'encoratjament en tot aquest llarg procés d'aprenentatge!*

I a la Lluna, per tantes hores de companyia gratuïta davant l'ordinador, amb la seva mirada entre la perplexitat i la innocència, però sempre pacient i atenta als moviments dels dits sobre el teclat.

SUMARI

Introducció	1
--------------------------	----------

FONAMENTACIÓ TEÒRICA

CAPÍTOL 1	7
------------------------	----------

1. ANÀLISI I REVISIÓ DE L'EVOLUCIÓ HISTÒRICA EN L'ESTUDI DE L'ARGUMENTACIÓ.

1.1 Introducció.....	9
1.2 Revisió de l'evolució històrica en l'estudi de l'argumentació.	10
1.2.1 Els clàssics en l'estudi de l'argumentació.....	12
1.2.2 Els contemporanis en l'estudi de l'argumentació: l'etapa del segle XX.....	22
1.2.3 Els contemporanis en l'estudi de l'argumentació: l'etapa del segle XXI.....	43
1.3 Enfocaments interdisciplinaris en l'estudi de l'argumentació.	59
1.3.1 L'enfocament analític o lògic.	60
1.3.2 L'enfocament retòric.	62
1.3.3 L'enfocament pragmàtic.	64
1.3.4 L'enfocament des de la construcció del coneixement.	65
1.4 Síntesi.	69

CAPÍTOL 2	75
------------------------	-----------

2 RECERCA EMPÍRICA EN L'ESTUDI DE L'ARGUMENTACIÓ I LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT.

2.1 Introducció.	77
2.2 Recerques que analitzen les estratègies discursives en la interacció educativa.	78
2.3 Recerques que analitzen l'argumentació escrita.	84
2.4 Recerques que analitzen l'argumentació en línia.	94
2.5 Recerques que analitzen l'argumentació oral i en línia.	102
2.6 Recerques que analitzen l'argumentació oral.....	109

2.7 Recerques que analitzen l'argumentació oral i escrita.....	114
2.8 Síntesi.....	137
INVESTIGACIÓ EMPÍRICA	
CAPÍTOL 3	143
3 LÍNIES GENERALS DE LA RECERCA.	
3.1 Propòsit i justificació de la recerca.....	145
3.2 Objectius i hipòtesis de la recerca.....	146
3.3 Metodologia i disseny de la recerca.....	148
CAPÍTOL 4	151
4 MÈTODE.	
4.1 Descripció dels participants.	153
4.2 Procediment general i procediment de recollida i anàlisi de les dades.	161
4.3 Implicacions ètiques del mètode.	177
CAPÍTOL 5.....	179
5 RESULTATS.	
5.1 Resultats del primer objectiu	181
5.2 Resultats del segon objectiu	189
5.3 Resultats del tercer objectiu	199
5.4 Resultats del quart objectiu	214
5.5 Resultats del cinquè objectiu	241
5.6 Síntesi dels resultats	249
CAPÍTOL 6	267
6 DISCUSSIÓ.	
6.1 Discussió dels resultats i limitacions	269

CAPÍTOL 7281

7 CONCLUSIONS.

7.1 Conclusions 283

7.2 Prospectiva i noves línies de investigació..... 290

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Referències 293

ANNEXOS DIGITALS.

Annex 1. Proposta de convencions de transcripció.

Annex 2. Transcripció del debat G2D1.

Annex 3. Transcripció del debat G2D2.

Annex 4. Transcripció del debat G5D1.

Annex 5. Transcripció del debat G5D2.

Annex 6. Consentiment dels alumnes.

Annex 7. Normes per al debat oral.

Annex 8. Pauta d'interrogació per a la lectura dels articles.

Annex 9. Lectures debat D1.

Annex 10. Síntesi de les lectures debat D1.

Annex 11. Lectures debat D2.

Annex 12. Síntesi de les lectures del debat D2.

Annex 13. Qüestionari per determinar el coneixement declaratiu sobre el debat.

Annex 14. Qüestionari per valorar els coneixements previs del debat D1.

Annex 15. Text inicial i final del debat D1.

Annex 16. Qüestionari per valorar els coneixements previs del debat D2.

Annex 17. Text inicial i final del debat D2.

Annex 18. Graella d'arguments per al debat D1 i D2.

- Annex 19. Dinàmica de rols per al debat D2.
- Annex 20. Resum de l'història del cas pràctic per al debat D2.
- Annex 21. Autoavaluació del procés seguit en els debats.
- Annex 22. Classificació dels tipus d'arguments (Walton, 2006).
- Annex 23. Glossari.

ÍNDIX DE FIGURES.

Figura 1. Els orígens de l'argumentació.	22
Figura 2. Estructura argumentativa segons la teoria de Toulmin.....	25
Figura 3. Exemple d'estructura argumentativa segons la teoria de Toulmin.....	26
Figura 4. Distribució gràfica dels estudis que cursen els participants de la recerca.....	154
Figura 5. Distribució gràfica del gènere dels participants de la recerca.	155
Figura 6. Edat dels participants.	155
Figura 7. Estudis de procedència dels participants.	156
Figura 8. Experiència professional dels participants en l'àmbit educatiu.....	156
Figura 9. Distribució gràfica dels estudis que cursen els participants del grup G2 i del grup G5.	159
Figura 10. Distribució gràfica del gènere dels participants del grup G2 i del grup G5.	160
Figura 11. Edat dels participants del grup G2 i del grup G5.....	160
Figura 12. Estudis de procedència dels participants que formen el grup G2 i el grup G5.	161
Figura 13. Experiència professional en l'àmbit educatiu dels participants del grup G2 i del grup G5.	161
Figura 14. Disseny del procediment general.	164
Figura 15. Concepte de debat segons els participants de la recerca.....	181
Figura 16. Finalitat del debat segons els participants de la recerca.	182
Figura 17. Justificació metodològica per aprendre segons els participants de la recerca.	183
Figura 18. Aspectes per tenir en compte en el desenvolupament d'un debat.	184

Figura 19. Què s'hauria d'avaluar en un debat segons els participants de la recerca.	185
Figura 20. Com s'hauria d'avaluar un debat segons els participants de la recerca.	185
Figura 21. En quin moment s'ha d'avaluar un debat segons els participants de la recerca.	186
Figura 22. Experiència prèvia no universitària en debats.	187
Figura 23. En quin moment s'ha dut a terme un debat com a experiència prèvia a la recerca.	187
Figura 24. Experiència prèvia: valoració.	188
Figura 25. Experiència prèvia: dificultats.	188
Figura 26. Experiència prèvia: propostes de millora.	189
Figura 27. Canvis d'opinió global en el debat D1.	190
Figura 28. Evolució del canvi d'opinió en el debat D1.	190
Figura 29. Canvis d'opinió global en el debat D2.	194
Figura 30. Evolució del canvi d'opinió global en el debat D2.	194
Figura 31. Tipus d'arguments escrits inicials i finals en el debat D1.	199
Figura 32. Acceptabilitat dels arguments inicials i finals en el debat D1.	200
Figura 33. Rellevància de les raons inicials i finals en el debat D1.	201
Figura 34. Qualitat dels arguments inicials i finals en el debat D1.	201
Figura 35. Nombre de raons inicials i finals en D1.	202
Figura 36. Referència a altres veus inicials i finals en D1.	202
Figura 37. Tipus d'arguments inicials i finals en el debat D2.	206
Figura 38. Acceptabilitat dels arguments inicials i finals en el debat D2.	206
Figura 39. Rellevància de les raons inicials i finals en el debat D2.	207
Figura 40. Qualitat dels arguments inicials i finals en el debat D2.	208
Figura 41. Nombre de raons inicials i finals en el D2.	208
Figura 42. Referència a altres veus en TI i TF el D2.	208
Figura 43. Coeficient global de les estratègies argumentatives segon els debats.	212

Figura 44. Coeficient global per grups.	212
Figura 45. Episodis que regulen el flux temàtic del discurs.	220
Figura 46. Percentatge en G5 i G2 de refutacions, contraarguments i arguments.....	222
Figura 47. Percentatge en D1 i D2 de refutacions, contraarguments i arguments.....	222
Figura 48. Percentatges segons el tipus de contraarguments dels grup G5 i G2.....	223
Figura 49. Percentatges segons el tipus de contraarguments dels D1 i D2.....	224
Figura 50. Percentatges segons el tipus de refutació dels grup G5 i G2.....	224
Figura 51. Percentatges segons el tipus de refutació dels debat D1 i D2.....	225
Figura 52. Percentatge segons el tipus de seqüència argumentativa per grups i tipus de debat.....	226
Figura 53. Percentatge segons el tipus de seqüència argumentativa dels D1 i D2.	228
Figura 54. Evolució de la incorporació d'altres veus segons els grups i els tipus de debats.	246
Figura 55. Incorporació d'altres veus segons el tipus de debats.	248

ÍNDIX DE TAULES.

Taula 1. Autors més rellevants en l'estudi de l'argumentació.....	11
Taula 2. Taula del macroacte argumentatiu.	40
Taula 3. Marcadors lingüístics d'acord amb l'estructura interna d'una argumentació.	41
Taula 4. Tipus de connectors en l'argumentació.	42
Taula 5. Tipus de diàlegs argumentatius segons Walton (2006).	44
Taula 6. Característiques dels principals tipus d'arguments.	45
Taula 7. Tipus d'esquemes argumentatius.	46
Taula 8. Les 35 dimensions del pensament crític.....	49
Taula 9. Estadis o fases del diàleg argumentatiu.	51

Taula 10. Regles per a una correcta discussió crítica i violacions corresponents.	53
Taula 11. Tipus de fal·làcies segons les regles, l'etapa i el participant.	56
Taula 12. Característiques principals dels diferents enfocaments en l'estudi de l'argumentació.....	68
Taula 13. Recerques que analitzen les estratègies discursives en la intervenció educativa	82
Taula 14. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre les estratègies discursives en la interacció educativa.	83
Taula 15. Recerques que analitzen l'argumentació escrita.....	92
Taula 16. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre l'argumentació escrita.....	93
Taula 17. Recerques que analitzen l'argumentació en línia.....	100
Taula 18. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre l'argumentació en línia.	101
Taula 19. Recerques que analitzen l'argumentació oral i en línia.....	107
Taula 20. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre l'argumentació oral i en línia.....	108
Taula 21. Recerques que analitzen l'argumentació oral.	112
Taula 22. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre l'argumentació oral.	113
Taula 23. Recerques que analitzen l'argumentació oral i escrita.....	132
Taula 24. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre l'argumentació oral i escrita.....	135
Taula 25. Criteris d'inclusió i exclusió en la selecció dels participants.....	153
Taula 26. Nombre de participants segons els objectius i els criteris d'exclusió.....	154
Taula 27. Grups que compleixen el primer criteri de selecció.	157
Taula 28. Grups que compleixen el segon criteri.	158
Taula 29. Grups que compleixen el tercer criteri.....	158
Taula 30. Variables i categories pel primer objectiu.	165
Taula 31. Variables i categories pel segon objectiu.	168

Taula 32. Descripció de les variables i categories del tercer objectiu.	169
Taula 33. Categories de les unitats temàtiques del D1.....	171
Taula 34. Categories de les unitats temàtiques del D2.	172
Taula 35. Descripció de les categories del quart objectiu.	173
Taula 36. Descripció dels diferents tipus de seqüències argumentatives.	174
Taula 37. Descripció dels diferents tipus de patrons d'interacció.	175
Taula 38. Tipus d'incorporacions o referències a altres veus.	175
Taula 39. Dimensions d'anàlisi, instruments i tècniques d'anàlisi de les dades segons els objectius de la recerca.	176
Taula 40. Contingències entre l'opinió inicial i l'opinió final del debat D1.....	191
Taula 41. Evolució i percentatge de canvis produïts en els seminaris durant el debat D1.	192
Taula 42. Percentatges d'opinions inicials i finals en el debat D1 amb els graus de significació intragrups i intergrups.	193
Taula 43. Contingències entre l'opinió inicial i l'opinió final del debat D2.....	195
Taula 44. Evolució i percentatge produïts en els seminaris durant el debat D2.	196
Taula 45. Percentatges d'opinions inicials i finals en el debat D2 amb els graus de significació intragrups i intergrups.	197
Taula 46. Comparació entre els dos debats en funció dels canvis i l'evolució dels canvis.	198
Taula 47. Estadístiques descriptives del debat D1.....	203
Taula 48. Estadística de contrast del debat D1. Prova de rang amb signe de Wilcoxon.....	203
Taula 49. Percentatge de cada variable d'estratègia augmentativa escrita i valor de la p en cada grup de seminari en el debat D1.....	203
Taula 50. Estadístiques descriptives del debat D2.....	209
Taula 51. Estadística de contrast del debat D2. Prova de rang amb signe de Wilcoxon.....	209
Taula 52. Percentatge de cada variable d'estratègia augmentativa escrita i valor de la p per cada grup de seminari en el debat D2.....	210

Taula 53. Nivells de significació dels textos argumentatius en cada variable i segons el tipus de debat.	213
Taula 54. Estructura de cada debat segons el grup de discussió.	215
Taula 55. Nombre d'intervencions per unitat temàtica en el debat D1.	215
Taula 56. Nombre d'intervencions per unitat temàtica en el debat D2.	217
Taula 57. Exemple de seqüència argumentativa n.8 extret del debat D2.	229
Taula 58. Exemple de seqüència argumentativa n.12 extret del debat D2.	229
Taula 59. Exemple de seqüència argumentativa n.14 extret del debat D1.	230
Taula 60. Exemple de seqüència argumentativa n.16 extret del debat D1.	230
Taula 61. Exemple de seqüència argumentativa n.9 extret del debat D2.	231
Taula 62. Exemple de seqüència argumentativa n.6 extret del debat D1.	231
Taula 63. Exemple de seqüència argumentativa n.4 extret del debat D2.	232
Taula 64. Exemple de seqüència argumentativa n.1 extret del debat D1.	233
Taula 65. Exemple de seqüència argumentativa n.15 extret del debat D1.	233
Taula 66. Exemple de seqüència argumentativa n.17 extret del debat D1.	234
Taula 67. Patrons d'interacció de seqüències argumentatives en el debat D1.	234
Taula 68. Patrons d'interacció de seqüències argumentatives en el debat D2.	235
Taula 69. Percentatge dels patrons d'interacció per cada tipus de debat.	237
Taula 70. Exemple de patró d'interacció del discurs alternatiu.	237
Taula 71. Exemple de patró d'interacció del discurs parcialment integrador.	238
Taula 72. Exemple de patró d'interacció del discurs integrador.	239
Taula 73. Exemple de patró d'interacció del discurs integrador extret del debat D2.	240
Taula 74. Patrons d'interacció per unitats temàtiques.	241
Taula 75. Percentatge del nombre d'unitats temàtiques en els textos inicials i finals i percentatge del nombre d'intervencions de cada unitat temàtica en els debats orals.	242
Taula 76. Percentatge del nombre d'unitats temàtiques en els textos inicials i finals, i percentatge del nombre d'intervencions de cada unitat temàtica en els debats orals dels grups G2 i G5.	243
Taula 77. Variables significatives quant a l'evolució de les estratègies	

argumentatives escrites per grups..... 256

Taula 78. Variables significatives en quant a l'evolució de les estratègies

argumentatives escrites respecte de la totalitat dels participants..... 257

INTRODUCCIÓ

La presentació d'aquest treball de recerca recull les motivacions personals envers el tema d'estudi i la seva rellevància, així com també el plantejament teòric de la tesi, els objectius plantejats, el marc metodològic seguit, la descripció de l'estructura i l'organització formal de la recerca.

Els motius personals que justifiquen l'elaboració d'aquesta tesi es remunten a l'inici de la meva trajectòria professional. Vaig començar la meva activitat professional l'any 1988 com a psicòloga clínica infantil a l'Hospital Sociosanitari Parc Taulí de Sabadell, on vaig formar-me en teràpia racional emotiva. En aquells cursos de formació vaig aprendre estratègies discursives argumentatives amb la finalitat de fer evidents, durant les teràpies, les idees irracionals vinculades a les emocions negatives dels nens i les seves famílies. Va ser en el decurs d'aquests primers anys d'activitat professional quan se'm va fer palesa la necessitat de ser competent en argumentació per poder avaluar les creences, les fal·làcies, els punts de vista, les afirmacions i les justificacions que sustenten les idees irracionals i que consegüentment deriven en emocions desadaptatives.

Posteriorment vaig exercir de psicòloga educativa en diversos centres escolars (centre educatiu Ramar, Sant Nicolau, Gressol i Escola Pia de Sabadell). Des d'aquest àmbit, i en funcions d'assessora i orientadora a professors i famílies, també vaig percebre la necessitat de ser competent en argumentació, ja que cal saber justificar les propostes d'innovació o de canvi davant les famílies o davant el claustre de professors. En aquells moments s'estava duent a terme la implementació de la LOGSE, i la implementació de projectes innovadors requereix especialment uns bons dots argumentatius. És evident que si hom no sap argumentar o justificar les propostes, posa en joc el seu prestigi professional.

Posteriorment, el 1993 vaig incorporar-me com a professora de seminari de 4t de Psicopedagogia a la FPCEE Blanquerna, i el 1994 el Dr. Josep Gallifa va proposar un

material anomenat *Projecte Prometheus* per treballar estratègies vinculades amb el pensament i el llenguatge en l'espai de seminari; era, per tant, un material que tenia en compte el treball en argumentació.

A partir d'aquest moment, exercint la tasca docent com a professora de seminari amb el compromís i la responsabilitat que implica ensenyar i aprendre competències transversals, vaig experimentar l'interès per aprofundir en la qüestió de l'argumentació, des d'un vessant més científic i vinculat a la construcció del coneixement. Paral·lelament a aquest interès creixent per l'argumentació, durant el període 2003-2005 en el grup de recerca al qual pertanyo es va aprovar un projecte per a la Millora de la Qualitat Docent (MQD) de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) anomenat *Aprendre a argumentar mitjançant el treball cooperatiu a la universitat* (Castelló et al., 2006), basat en els resultats d'una recerca anterior sobre els seminaris com a metodologia d'innovació universitària (Castelló et al., 2004).

En resum, els dos projectes descrits fins ara han estat l'embrió d'aquesta tesi doctoral.

Actualment són molts els estudis que demostren que els professionals de la psicologia i de l'educació necessiten competències comunicatives. Seguint l'informe DeSeCo (2002), OCDE (2005) i Monereo i Pozo (2007), l'argumentació com a competència comunicativa és primordial en l'educació del segle XXI, motiu pel qual en els plans d'estudis vigents d'educació superior es consideren bàsics i transversals el desenvolupament del pensament crític i la competència en argumentació. L'argumentació no només es té en compte com una competència vinculada al saber fer d'un professional, sinó que pren també protagonisme en els processos d'ensenyament-aprenentatge, ja que facilita el desenvolupament del pensament crític i, consegüentment, la construcció de coneixement.

En aquest sentit, i tal com indica Leitão (2008), argumentar és una activitat discursiva de naturalesa dialògica i semiòtica en interacció social que ens permet avaluar les evidències i reflexionar sobre els fonaments i els límits de les afirmacions o punts de

vista, la qual cosa possibilita una presa de consciència i un control sobre el coneixement. Per aquest motiu, argumentar també està vinculat a la metacognició, atès que implica consciència i autoregulació del procés a través d'un pensament crític i reflexiu. Alhora, Pozo i Rodrigo (2001) afirmen que argumentar implica revisar els coneixements previs i les creences sobre el coneixement propi, reflexionar sobre els punts de vista i incorporar altres perspectives, tot elaborant representacions múltiples sobre el coneixement del tema que es discuteix.

Malgrat que sembla evident la importància de l'argumentació com a competència transversal en els currículums educatius, els estudis revisats demostren que els alumnes dels primers cursos d'educació superior presenten dificultats en aquesta competència bàsica (Bensley i Haynes, 1995; Castelló i Monereo, 1996; ChingMiin, 2001; Batista et al., 2002; Ceballos et al., 2002; Cros i Vilà, 2002; Marttunen i Laurinen, 2002; Veerman et al., 2002; Correa et al., 2003; Kuhn i Udell, 2003; Litosseliti et al., 2005). Aquests alumnes han adquirit l'habilitat d'expressar el punt de vista propi (justificar una idea), però presenten dificultats en l'estructura argumental, concretament en les estratègies per contraargumentar i refutar les idees de l'oponent. Es tracta d'estratègies més sofisticades que obliguen a saber ser persuasiu, a acceptar parcialment punts de vista dels altres, a integrar els arguments dels altres per facilitar els acords i a saber incorporar les veus o les idees dels altres, en el discurs propi per tal d'obligar el proponent a reconsiderar la seva tesi (Correa et al, 2003; Castelló, 2009).

Així doncs, en aquest treball de recerca partim de la perspectiva constructivista sociocognitiva en la que prenen relleu dos constructes estretament relacionats. El primer fa referència al canvi conceptual i al perspectivisme que implica reconsiderar un punt de vista per incorporar-hi noves veus amb la finalitat de redescobrir les representacions i crear representacions múltiples sobre els coneixements (Karmiloff-Smith, 1992; Pozo i Rodrigo, 2001; Correa, et al., 2003; i Castelló, 2009). Alhora, considerem l'acció mediada de la ment (o dialogisme) a través del conflicte sociocognitiu que actua des d'un pla interpsicològic fins a un d'intrapsicològic (Vigostsky, 1978; Wertsch, 1991), així com el rol

del diàleg en l'activitat de construcció del coneixement (Wells, 1999, 2003; i Mercer, 1996, 2001).

El segon constructe fa referència a la teoria de l'activitat (Leont'ev, 1981), corresponent al que actualment s'anomena acció situada. És a dir, el coneixement està situat i semiòticament contextualitzat de tal manera que el construïm en un context determinat, desenvolupant un domini específic segons el context (Cole, 1999). Tal com afirmen Pérez Echeverría i Bautista (2009), es desenvolupen habilitats diferents per a contextos, continguts i metes diferents. Alguns dels estudis revisats conclouen que argumentem de manera diferenciada segons el context de la tasca (ChingMiin, 2001; Marttunen et al., 2001; Simonneaux, 2001; Batista et al., 2002; Veerman et al., 2002 i Litosseliti et al., 2005).

Els estudis revisats demostren que hi ha poques recerques sobre els mecanismes d'influència del pla interpsicològic en l'intrapsicològic. En aquest sentit, hi ha pocs estudis que relacionin les estratègies argumentatives orals i escrites tenint en compte dues demandes ben diferenciades, i que també relacionin el tipus de diàleg compartit, el contingut i la interacció produïda en els grups.

Així doncs, els objectius d'aquesta recerca se centren en l'estudi de les estratègies argumentatives tant escrites com orals en alumnes de primer curs d'educació superior. Aquest estudi s'ha dut a terme a partir de dos escenaris diferenciats d'aprenentatge; un primer *debat de rol clàssic* (debat D1) en el qual uns quants participants adopten la posició a favor d'un dels components del dilema exposat i uns altres defensen la posició contrària. Un segon *debat de role-playing* (debat D2) en el qual els participants adopten un rol professional i actitudinal en la dramatització d'una reunió professional amb la finalitat d'arribar a uns acords per a la resolució d'un cas pràctic. En ambdós debats ens hem proposat copsar els canvis d'opinió, així com la seva repercussió en les estratègies argumentatives escrites plasmades en textos individuals que els estudiants han realitzat abans i després del debat. La recerca també té la finalitat d'analitzar el contingut i l'estructura argumentativa oral entesa com la seqüència d'argument, contraargument i

refutació; així com analitzar els tipus de contraarguments i refutacions, les seqüències d'estructures argumentatives i els patrons d'interacció. També es té en compte l'anàlisi de la incorporació polifònica (d'altres veus) entre els textos inicials, el debat oral i els textos finals. A més, prèviament a aquests objectius, ens hem plantejat conèixer el coneixement declaratiu dels participants sobre el debat com a metodologia vinculada a la construcció del coneixement. La investigació centrada en els objectius esmentats s'ha dut a terme per a la totalitat dels participants (77 alumnes), per a cada grup de seminari (6 grups de 12 a 14 persones en l'anàlisi dels textos argumentatius i 2 grups en l'anàlisi de l'argumentació oral) i per a cada tipus de debat.

La metodologia adoptada en aquesta recerca ha estat la metodologia *ex post facto*, amb un enfocament descriptiu-explicatiu i un disseny combinat d'anàlisi de dades amb tècniques quantitatives (anàlisi estadística amb el programa *SPSS*) i tècniques qualitatives (amb el programa *Atlas/ti*). Hem aplicat les tècniques quantitatives en aquelles dades que hem considerat productes: coneixement declaratiu sobre el debat manifestat en un qüestionari, textos argumentatius, canvis d'opinió manifestats en els qüestionaris i incorporació d'altres veus. Pel que fa a les tècniques qualitatives, les hem reservades per a les dades enteses com a procés discursiu a partir de la interacció grupal: les estratègies argumentatives, les seqüències argumentatives i els patrons d'interacció donats en els dos tipus de debats orals.

Finalment, especifiquem l'estructura i l'organització formal del treball de recerca, dividit en dues parts. Una primera part teòrica s'estructura en dos capítols. El primer recull una revisió de l'evolució històrica en l'estudi de l'argumentació, des dels clàssics als contemporanis, així com també l'anàlisi dels diferents enfocaments interdisciplinaris en l'estudi de l'argumentació: enfocament analític o lògic, enfocament retòric, enfocament pragmàtic i enfocament vinculat a la construcció del coneixement (des de la psicologia). El segon capítol del marc teòric inclou una anàlisi de l'estat de la qüestió de la recerca empírica en l'estudi de l'argumentació i la construcció del coneixement. Per aquest motiu, hem analitzat recerques que estudien l'argumentació des de diferents canals comunicatius, recerques que analitzen l'argumentació escrita, en línea, oral i en línea,

oral, oral i escrita, així com recerques que treballen les estratègies discursives en interacció educativa. Com a cloenda, hem elaborat una síntesi de cada capítol.

La segona part de la recerca recull la investigació empírica i consta de set capítols en què es descriuen els objectius i hipòtesis de la recerca, així com la justificació metodològica i el disseny de l'estudi, la descripció dels participants, el procediment, les dimensions d'anàlisi i els instruments, les implicacions ètiques del mètode, els resultats, la discussió dels resultats, les conclusions, les limitacions, la prospectiva, i les referències bibliogràfiques. També hem elaborat un DVD amb els annexos que inclou els materials didàctics utilitzats, així com un glossari de conceptes clau en argumentació.

Capítol 1. ANÀLISI I REVISIÓ DE L'EVOLUCIÓ HISTÒRICA EN L'ESTUDI DE L'ARGUMENTACIÓ

1.1 Introducció.

1.2 Revisió de l'evolució històrica en l'estudi de l'argumentació.

1.2.1 Els clàssics en l'estudi de l'argumentació.

1.2.2 Els contemporanis en l'estudi de l'argumentació: l'etapa del segle XX.

1.2.3 Els contemporanis en l'estudi de l'argumentació: l'etapa del segle XXI.

1.3 Enfocaments interdisciplinaris en l'estudi de l'argumentació.

1.3.1 L'enfocament analític o lògic.

1.3.2 L'enfocament retòric.

1.3.3 L'enfocament pragmàtic.

1.3.4 L'enfocament des de la construcció de coneixement.

1.4 Síntesi.

Capítol 1. ANÀLISI I REVISIÓ DE L'EVOLUCIÓ HISTÒRICA EN L'ESTUDI DE L'ARGUMENTACIÓ

“La teoría de la argumentación rechaza las antítesis demasiado netas: muestra que entre la verdad absoluta y la no-verdad hay sitio para las verdades que han de estar sujetas a revisión continua, gracias a la técnica de aducir razones en pro y en contra”. Bice Mortara Garavelli (1988/2000:62).

1.1 Introducció.

En aquest primer capítol fem una anàlisi i revisió de l'evolució històrica en l'estudi de l'argumentació. Aquest està dividit en dos grans blocs temàtics: en el primer ens ocupem de fer una revisió de l'evolució històrica en l'estudi de l'argumentació; i en el segon analitzem els enfocaments interdisciplinaris en aquest àmbit.

Considerem que és important dur a terme aquesta tasca de revisió prèvia a l'anàlisi de les recerques actuals sobre argumentació atès que, per poder entendre els diferents enfocaments en l'estudi de l'argumentació avui dia, cal comprendre'n els orígens i el passat. És a dir, l'estudi del passat ens ajuda a entendre el present i a avançar de manera adequada en el futur.

En la revisió de l'evolució històrica hem tingut en compte els autors més representatius de cada època. Hem començat pels presocràtics, passant per l'època del Renaixement, la Il·lustració, el Romanticisme, i fins als contemporanis (aquests últims s'han subdividit en els contemporanis del segle XX i els contemporanis de finals del segle XX i inicis del XXI, ja que presenten enfocaments diferents). Dins dels contemporanis hem revisat tant els autors provinents de la disciplina de la psicologia, com de la filosofia i de la lingüística, ja que són disciplines que conflueixen en l'estudi de l'argumentació.

A partir d'aquesta revisió de l'evolució històrica en l'estudi de l'argumentació, en el segon bloc temàtic, dedicat als enfocaments interdisciplinaris en l'estudi de l'argumentació, ens ocupem de *l'enfocament analític o lògic* (raonament formal), *l'enfocament retòric* (raonament informal), *l'enfocament pragmàtic* (raonament informal) i *l'enfocament des de la construcció del coneixement* (pensament situat, en context), ja que aquests representen diferents perspectives en l'estudi de l'argumentació. De

cadascun d'aquests enfocaments n'analitzem l'objecte d'estudi, les característiques, les limitacions i els criteris d'avaluació de la qualitat argumentativa.

Per concloure, oferim una síntesi dels aspectes més rellevants de cada capítol. Finalment, als annexos s'adjunta un glossari de la terminologia relacionada amb l'argumentació amb la finalitat de facilitar la comprensió dels conceptes exposats al llarg de la tesi (vegeu annex 23).

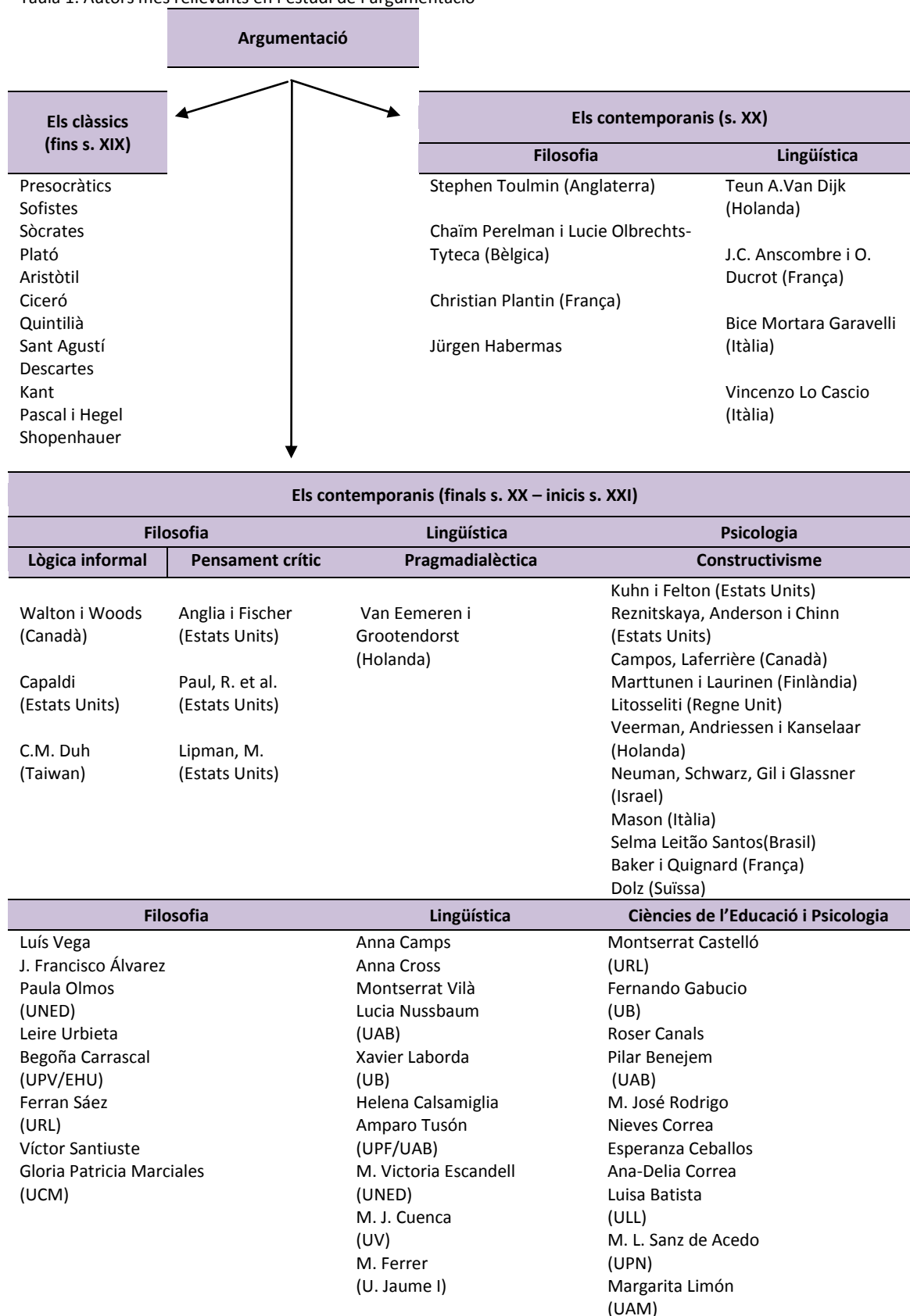
1. 2 Revisió de l'evolució històrica en l'estudi de l'argumentació.

Per tal d'entendre l'estudi de l'argumentació en l'actualitat, és pertinent fer una revisió històrica sobre com ha evolucionat la concepció i l'enfocament sobre l'argumentació.

L'argumentació ha estat abastament estudiada des de diferents disciplines (filosofia, lingüística i psicologia) i, alhora, els estudis teòrics sobre l'argumentació s'han aplicat en altres disciplines com ara el camp jurídic, les ciències de la comunicació, etc. D'altra banda, els orígens de l'estudi de l'argumentació són llunyans en el temps, ja que els primers autors que s'hi van interessar apareixen a la Grècia clàssica, els anomenats presocràtics.

Tenint en compte el gran nombre d'autors que s'han interessat per l'estudi de l'argumentació, des de diferents disciplines i durant segles, hem considerat oportú subdividir la revisió sobre l'evolució històrica de l'estudi de l'argumentació en tres blocs. El primer bloc fa referència a les aportacions dels clàssics fins al segle XIX. El segon se centra en les aportacions dels contemporanis en l'estudi de l'argumentació (segle XX). Finalment, el tercer bloc recull les aportacions dels autors més rellevants en l'àmbit internacional i nacional en l'actualitat (segle XXI). En la taula 1 oferim un llistat dels autors més representatius i analitzats en aquesta revisió.

Taula 1. Autors més rellevants en l'estudi de l'argumentació



1.2.1 Els clàssics en l'estudi de l'argumentació.

Aquests autors que anomenem clàssics, anteriors al segle XX, estaven interessats en l'estudi de la dialèctica, l'art de l'oratòria i la retòrica. La dialèctica i la retòrica s'utilitzaven amb finalitats, moltes vegades, perverses, atès que l'objectiu era imposar la raó pròpia a través d'una retòrica molt persuasiva. Alhora, l'oratòria, entesa com l'art de saber parlar en públic, s'ensenyava com a tècnica independentment de l'expertesa o els coneixements que es tenien sobre aquesta qüestió; i és que es considerava que aquest aspecte era secundari. Així doncs, podríem considerar que a partir de la retòrica i la dialèctica va néixer l'argumentació.

En l'etapa presocràtica (segle VI aC) i amb la instauració de la democràcia grega, el debat, l'argumentació, la capacitat de convèncer i de persuadir van adquirir rellevància. El fet de ser competent en oratòria, persuasió i argumentació revertia en prestigi social.

L'argumentació d'aquesta època es basava en la dialèctica negativa, ja que només pretenien refutar el que defensava l'adversari. Aquest tipus de dialèctica partia de premisses aprovades per l'adversari per rebutjar-ne posteriorment els raonaments i les conclusions. Aquest art de refutar corresponia a una argumentació amb un significat de valor ofensiu o defensiu. Era una argumentació dirigida contra l'adversari amb la finalitat d'imposar l'opinió pròpia.

Els sofistes (segle V i principis del IV aC) van fundar el que podem anomenar una pedagogia argumentativa: ensenyaven els mecanismes dels debats, l'argumentació i la persuasió. Es van interessar per la retòrica eloqüent, la dialèctica erística¹ i l'art de parlar per persuadir, especialment en el discurs polític i en el discurs jurídic.

Sòcrates (470/469-399 aC) es va oposar als sofistes i als presocràtics, és a dir, no estava d'acord amb la dialèctica i la retòrica sense fonaments veritables. Sòcrates practicava un mètode de discussió dialèctica mitjançant preguntes i respostes (mètode

¹ Per als sofistes, la dialèctica erística era l'art de disputar per tal de tenir raó fent servir tant mitjans lícits com il·lícits. Schopenhauer (1864/2005) exposa 38 estratagemes o figures eristicodialèctiques que tenen la mateixa funció que els sil·logismes en la lògica i les figures retòriques en la retòrica o persuasió.

socràtic), que també va ser emprat pels sofistes. Sòcrates va postular el mètode inductiu, que va d'allò que és particular a allò que és general, i d'allò que és concret a allò que és abstracte. La inducció socràtica consisteix a extreure d'observacions particulars una afirmació general, la qual serà posteriorment corregida amb l'admissió d'elements nous i diferents.

El mètode socràtic es duia a terme a través d'una sèrie de procediments lògics. El principal era la refutació (*elenkos*), que intentava demostrar el caràcter contradictori i, per tant, insostenible de l'opinió examinada. Es tracta d'un procés dialèctic que es dona en el diàleg i que consisteix a aconseguir que l'interlocutor accepti, mitjançant preguntes adequades, determinades premisses que permetin inferir conclusions oposades a les tesis que sosté, amb la qual cosa entra en contradicció.

L'estructura típica dels diàlegs s'inicia amb la pregunta *Què és X (forma, idea o essència)?*; després es desenvolupa la pregunta per fer-la contestable a part de tota instància de X; es refuten les respostes i el diàleg acaba amb la constatació de la ignorància. És una conversa dirigida, que de pregunta en pregunta porta l'interlocutor a la conclusió desitjada. El secret d'aquest mètode és l'art de preguntar adequadament.

El mètode socràtic, en definitiva, és un procediment de reflexió creat per ensenyar les persones a raonar. El mètode consta de tres etapes: la primera consisteix a utilitzar la ironia i l'art de la contradicció perquè la persona assumeixi la seva pròpia ignorància; la segona és l'etapa maièutica, que permet que la persona obli els coneixements adquirits i que fa néixer idees veritables i universals; i la tercera correspon a la creació d'un pensament universal a través de la definició.

Amb Sòcrates s'arriba a un canvi decisiu en la concepció de la dialèctica, atesa la nova actitud assumida per ell davant de les opinions. Dedueix que no totes les opinions són vertaderes, sinó que poden ser tant vertaderes com falses, per tant, les opinions no poden ostentar el caràcter estable de la ciència (*episteme*), propi d'allò que és universal.

Per aquest motiu, la dialèctica socràtica s'allunya de la retòrica de l'època i passa a tenir una funció crítica per estar al servei de la ciència.

Plató (428/427-447 aC) va ser el primer pensador que va començar a indagar al voltant de com és possible el pensament. Així com Sòcrates s'oposava als sofistes i als retòrics, Plató recercava la veritat i el coneixement universal, oposant la filosofia al coneixement sofístic, així com la raó i la dialèctica a la retòrica. Va utilitzar per primera vegada, en un sentit tècnic, l'adjectiu *dialectikos* per referir-se a l'art del discurs i a qui el practica.

Plató va utilitzar la dialèctica amb la finalitat de recercar la veritat en un sentit filosòfic. Per a ell, la dialèctica era: "*l'art de saber interrogar i saber respondre (...), és un mètode filosòfic que permet passar d'allò que és sensible a allò que és intel·ligible (...), una forma de deducció racional que ens permet discriminar les idees entre si*" (Marafioti, 1997, p. 16). La dialèctica no s'entenia només com a tècnica argumentativa desvinculada de la referència a la veritat de l'assumpte en qüestió, sinó que es considerava un mètode rigorós de recerca de la veritat. Plató va definir la dialèctica com un mètode de classificació sistemàtica de les idees mitjançant criteris de reducció del que és particular al que és universal i de divisió del que és universal en el que és particular.

Alhora, la dialèctica adopta un paper decisiu quan s'utilitza en una discussió sense perdre de vista la qüestió que es tracta, és a dir, defensant o atacant una tesi amb la finalitat d'establir-ne la veritat o la falsedat. Això s'oposa a *eritsein*, discutir per discutir. Plató va distingir *convèncer* –treball filosòfic que recerca la veritat, l'ésser i les idees- de *persuadir* –tasca del retòric que utilitza sofismes, proves afectives, actuant sobre els sentiments de l'auditori i no sobre la raó.

Aquesta nova concepció de la dialèctica (amb la finalitat de recercar la veritat) contraposa, per una banda, la dialèctica, i per una altra, la sofística, l'erística i la retòrica; atès que aquestes representen les diferents formes en què l'ús de la dialèctica porta a la negació o a la simulació de la veritat i del saber.

A més a més, Plató va definir els quatre graus del coneixement: els dos primers constitueixen l'opinió (*doxa*), formada per la imaginació i la creença (*eikasia, pistis*); i els altres dos, que formen la ciència, són el raonament i la intel·ligència (*dianoia, gnosis*). Per a Plató la dialèctica estava identificada amb el saber científic que no s'atura en les hipòtesis, sinó que, a partir d'aquestes, ascendeix a un principi no hipotètic (*anipotheton*), representat per la idea del Bé.

Aristòtil (384/383-322 aC), el fundador de la lògica², es pot considerar el primer teòric del raonament i de la demostració. S'interessà pels mecanismes del raonament i pels procediments de discussió, i tractà d'identificar les tècniques de l'argumentació en els diàlegs de Plató. A la inducció de Sòcrates i a la dialèctica de Plató, ell hi afegí la deducció, *l'art de deduir*, il·lustrant-ho amb els sil·logismes o figures de raonament que permeten extreure conclusions de *premisses veritables*. Classificà d'una manera sistemàtica els mecanismes utilitzats per anar de les premisses a les conclusions, i va definir l'argumentació com una forma de raonament lògic a partir d'una opinió o d'una premissa plausible. També proposà tècniques argumentatives d'acord amb el principi de no-contradició, segons el qual dues coses contradictòries no poden ser veritables al mateix temps.

Per a Aristòtil, la retòrica és una disciplina argumentativa. No es tracta de l'art de la persuasió enganyosa, de la confusió lingüística, de la fal·làcia elevada a la categoria de tècnica discursiva, de la mentida, sinó ben al contrari. Des de la perspectiva aristotèlica, la retòrica està més vinculada als fenòmens de la comunicació quotidiana i al discurs públic, alhora que l'erística és només una degeneració de la dialèctica (Sáez, 2003).

Per a Aristòtil, accedir al coneixement consisteix en un procés psicològic que comença amb la percepció dels objectes particulars i culmina amb el coneixement general d'allò que és universal de les formes.

Aristòtil busca criteris per a identificar els gèneres discursius i codificar les tècniques discursives que fa servir la societat. A partir de la definició de les diferents

² Ciència que estudia els principis generals del pensament racional.

tipologies, identifica una *tècnica* pròpia per a cada tipologia, així com unes regles específiques de funcionament, anomenades *tractat*, per a cadascuna de les tècniques discursives. A partir de la codificació d'aquestes tècniques, la retòrica, la dialèctica i el discurs epistèmic (la ciència), Aristòtil estableix un objectiu comú, la construcció de la veritat sobre la base d'un marc institucional diferent. Segons ell, la retòrica té lloc en el marc de les institucions públiques, els processos judicials, el debat entre ciutadans i entre oradors que s'oposen entre si; en aquestes situacions l'orador tracta de persuadir l'auditori que ha de jutjar la veritat o falsedat de la tesi plantejada. La dialèctica té lloc en el marc de les disputes privades; en aquest context l'interrogador procura refutar la tesi de l'interlocutor mitjançant preguntes que el posen en contradicció. Finalment, el discurs epistèmic o científic, que es defineix per la transmissió del saber, implica que el docent tracta de demostrar al seu auditori la veritat de la seva proposició. Estableix doncs, tres models de deducció (dialèctic, científic i retòric) que es distingeixen per la naturalesa de les seves premisses.

Aristòtil no elabora un concepte que correspongui exactament al terme actual d'*argumentació*. No obstant això, en la mesura que fa servir el concepte de *prova* (*pistis*) limitant-lo a l'ús de *prova a partir del discurs*, disposa d'un concepte equivalent al de l'argumentació actual. Segons aquest autor, hi ha dos grans gèneres de *proves a partir del discurs*, la deducció (*syloguismos*) i la inducció (*epagoje*).

Una altra aportació d'Aristòtil són els *tòpics*: un lloc on coincideixen una multitud de raonaments oratoris, és a dir, la seva "font comuna". Pel que fa referència als *llocs comuns*, els relaciona amb els gèneres i marca l'existència de tres llocs: allò que és possible i allò que és impossible; allò que és existent i allò que és no existent (real / no real); i allò que és gran i allò que és petit (referit a la dimensió de les coses tractades).

D'altra banda, Aristòtil aporta el concepte d'*entimema* que defineix de dues maneres: una definició general en relació amb el marc institucional (l'entimema és la deducció retòrica) i una definició que el diferencia de la deducció dialèctica i de la deducció demostrativa per la naturalesa de les premisses (un entimema és una deducció

que es basa en les versemblances o en els signes). L'entimema és el sil·logisme de la retòrica, i la retòrica és l'art de trobar allò que en cada cas permet persuadir millor. A partir d'aquí s'infereix que el valor d'un entimema depèn de l'eficàcia persuasiva que tingui. L'entimema³ és entès actualment com un *sil·logisme incomplet*, ja que conté una premissa sobreentesa (Marafioti, 2003).

Segons Aristòtil no n'hi ha prou de tenir alguna cosa a dir, a més cal dir-ho com convé, i això és fonamental perquè el discurs aparegui dotat de característiques peculiars per convèncer l'auditori. Per aquest motiu, considera que la retòrica posa en funcionament les següents operacions tècniques:

- *Inventio*: establiment de les proves, raons o arguments. L'acció de saber què es vol dir.
- *Dispositio*: ubicació de les proves, segons un ordre, al llarg del discurs.
- *Elocutio*: composició verbal dels arguments.
- *Actio*: posada en escena del discurs, des del punt de vista de l'orador, del destinatari i del missatge.
- *Memoria*: recurs a la memòria d'altres textos que operen com estereotips.

A més, Aristòtil considera que un bon orador persuasiu ha de controlar tres aspectes:

- L'*ethos* (l'origen, l'ètica, el caràcter i la reputació)
- El *pathos* (apel·lar a les emocions de l'audiència)
- El *logos* (la lògica, el missatge)

De totes tres, el *logos* era l'element més important, i l'*ethos* i el *pathos* eren secundaris. Actualment, en canvi, es considera que en el discurs persuasiu l'*ethos* i el *pathos* són més importants que el *logos* (Borg, 2009). Un bon orador, dotat de competències argumentatives, ha de saber gestionar l'*ethos* (valors ètics) i el *pathos*

³ El concepte d'entimema segons el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (2007) és definit tal com segueix: un sil·logisme en què una de les premisses està sobreentesa, i consta per tant de dues proposicions tan sols, l'antecedent i el conseqüent.

(persuadir apel·lant a les emocions) per arribar a un discurs creïble i que pugui influir en les creences de l'auditori.

En aquest sentit, hi ha tres aspectes que, en conjunt, fan referència a l'autoritat de l'argumentador, a la credibilitat que pot despertar:

- *Frónesis* (prudència). Condició de qui fonamenta bé; és una saviesa objectiva, un bon sentit exposat.
- *Areté* (virtut). Mostra d'una actitud que no tem les conseqüències i s'expressa a partir dels enunciats directes, marcats per una lleialtat teatral.
- *Eunoia* (benevolència). Fa referència a la manca de confrontació o d'agressió cap a l'auditori per aconseguir-ne la complicitat.

En aquesta mateixa direcció, tant Ciceró (106-43 aC) com Quintilià (39-95 dC) descriuen l'art de l'oratoría i consideren que la retòrica és la ciència del saber parlar bé. Ambdós també defensen plenament la retòrica com a art. Entenen que és complementària a la filosofia, a la lògica i a la dialèctica i distingeixen quatre parts del discurs argumentatiu:

- La *introducció* o *exordium*; es presenta el tema i es predisposa l'audiència per a l'acceptació de la tesi. S'apel·la a recursos com recórrer a l'autoritat, a valors universals, a la compassió, a les emocions de l'auditori...; dit d'una altra manera, l'objectiu és aconseguir l'atenció de l'auditori.
- *L'exposició dels fets* o *narratio*; és on es dona a conèixer la tesi i se situa el receptor a favor de l'argumentador. S'utilitzen recursos com ara explicar històries o fets a favor de l'argumentació, fer ús de testimonis, experiències, observacions, xifres, enquestes...
- *L'exposició dels arguments* o *argumentatio*; s'exposen els arguments per defensar una opinió o per anar en contra dels arguments de la part contrària. Els arguments es poden oferir de diverses maneres, ja sigui per deducció, per inducció o per un raonament causal.

- *Conclusió o peroratio*; és on es recapitula allò que és més important del que s'ha exposat; serveix per reforçar els arguments utilitzats.

Un altre autor destacat en aquesta època va ser Sant Agustí (354-430). El seu llibre IV de l'obra *De doctrina christiana* és considerat el primer manual de retòrica cristiana. Aquest situa la dialèctica més propera a la retòrica i la presenta com l'habilitat en la discussió. Postula que la retòrica s'hauria d'utilitzar de forma activa al servei de la veritat (Pérez i Vega, 2003).

Com és conegut, i d'acord amb la perspectiva epistemològica de l'etapa del Renaixement (segles XV i XVI), Descartes (1596-1650) volia desenvolupar un sistema de proposicions veritables en el qual no es donés per descomptat res que no fos per si mateix evident i indubtable. Va crear l'anomenat *mètode cartesà*, basat en l'ús de la lògica que ens ensenya a dirigir la nostra raó de la millor manera per descobrir aquelles veritats que ignorem.

La dialèctica és considerada per Descartes com l'art d'argumentar des d'una lògica formal. Segons ell, a través de la raó s'arriba al coneixement de la veritat, és el que anomena la *intuïció racional*, basada en l'evidència. Hi ha tres condicions perquè això succeeixi: (1) la raó ha de deslliurar-se de tota idea preconcebuda; (2) també ha de desfer-se de tota referència a mestres que són autoritats; i (3) ha de sotmetre's a un mètode. Finalment, tot argument ha de partir d'una evidència racional, i les operacions fonamentals de la ment són la intuïció i la inducció.

Al segle XVII, anomenat l'edat de la raó, successora del Renaixement i predecessora de la Il·lustració, Pascal (1623-1662) reinicia el debat sobre la manera de raonar i l'art de persuadir. Segons Pascal, és important distingir entre *comprendre* i *voler*. La persuasió passa més pel cor que per l'esperit, i porta subjectivament a una opinió o a una decisió. Les tècniques argumentatives en aquest context són utilitzades quan, a partir d'un conjunt de premisses, es vol inferir una conclusió. Segons Pascal, la convicció depèn de la raó pura i de les regles de la demostració. Amb tot, Pascal retorna a l'argumentació la dimensió psicològica que havia perdut amb Descartes.

En l'etapa de la Il·lustració (segle XVIII), Kant (1724-1804), en l'obra *Crítica de la raó pura*, divideix la lògica en analítica i dialèctica. Defineix l'analítica com la part de la lògica que resol l'activitat formal de l'intel·lecte i de la raó en els seus elements constitutius; és a dir, conceptes, judicis i sil·logismes, i els exposa com criteris formals per avalar la consistència de tot coneixement. Malgrat que segueix la tradició aristotèlica de la divisió de la lògica en analítica i dialèctica, atribueix a aquesta última una accepció negativa atès que la redueix a l'erística.

El sistema de pensament de Kant distingeix allò que és subjectiu d'allò que és objectiu; allò que és aparent d'allò que és real. Això li permet diferenciar entre argumentació objectiva o convicció, i argumentació subjectiva o persuasió. La convicció i no la persuasió interessa a la raó i als raonaments. Estar *convençut* és el fet d'emetre un judici en nom de la raó pura, per tant, universal; una convicció està fonamentada en una prova purament lògica. En canvi, la persuasió ve d'un judici *per si mateix* basat en les creences.

En l'etapa del Romanticisme (segle XIX), podem destacar Hegel (1770-1831) i Shopenhauer (1788-1860).

Abans de Hegel (1770-1831), la teoria general del raonament, basant-se en les dades de la dialèctica i de la lògica, depenia essencialment del principi de no-contradició (quan dues proposicions es contradiuen, una és errònia). Hegel, juntament amb Fichte i Schelling, estableixen la tríada tesi/antítesi/síntesi i postulen una nova dialèctica enriquint la teoria del raonament. Aquesta nova dialèctica reinicia l'evolució dinàmica de les idees justament perquè aporta la idea que la tesi adversa pot contenir una part de veritat i contribuir a la recerca d'aquesta veritat.

L'enfocament de Shopenhauer (1788-1860) retorna a la dialèctica erística o a l'art de tenir raó. La dialèctica és utilitzada com a mitjà per arribar a aconseguir la raó, tant lícita com il·lícita; consegüentment l'argumentació és una tècnica que té com a únic objectiu aconseguir la victòria en les controvèrsies, sense preocupar-se per la veritat.

Segons Shopenhauer (1864/2005), una vegada s'ha exposat una tesi, hi ha dos *modes* i dos *mètodes* per a refutar-la.

Els *modes* són: a) *ad rem* (en referència a la cosa) i b) *ad hominem* (en referència a la persona amb qui es discuteix) o *ex concessis* (en referència al marc de concessions fetes per l'oponent). En el moment de la refutació hem de demostrar que la tesi exposada no està d'acord amb la naturalesa de l'objecte, amb la veritat objectiva o amb altres manifestacions o concessions admeses per l'oponent, és a dir, amb la veritat subjectiva. Aquesta última és només una translació relativa i no afecta la veritat objectiva.

Els *mètodes* són: a) *refutació directa* i b) *refutació indirecta*. La refutació directa ataca la tesi en el seu fonament base, mentre que la indirecta l'ataca en les seves conseqüències, de tal manera que la directa demostra que la tesi no és vertadera, i la indirecta demostra que no pot ser vertadera.

Shopenhauer, amb la finalitat de concretar i desenvolupar la seva filosofia, en què l'objectiu de la dialèctica erística és l'art de la disputa per tal de tenir sempre la raó, va descriure 38 estratagemes⁴ o estratègies per aconseguir aquesta finalitat.

Per finalitzar aquest apartat sobre els clàssics en l'estudi de l'argumentació hem adaptat la figura 1, seguint Bellenger (1992), amb l'objectiu d'il·lustrar i resumir els orígens de l'argumentació des dels clàssics fins al segle XIX.

⁴ Alguns d'aquests estratagemes són: l'homonímia, l'ampliació, provocar la còlera de l'adversari, argumentació *ad hominem* o *ex concessis*, l'exageració de l'afirmació, l'art de deduir conseqüències, *retorsio argument*, *argumentum vericundiam* (apel·lació al sentit de l'honor), *argumentum ab utili*, etc. Per aprofundir en aquest tema es pot consultar: Shopenhauer, A. (1864/2005). *El arte de tener razón expuesto en 38 estratagemas*. Madrid: Edaf.

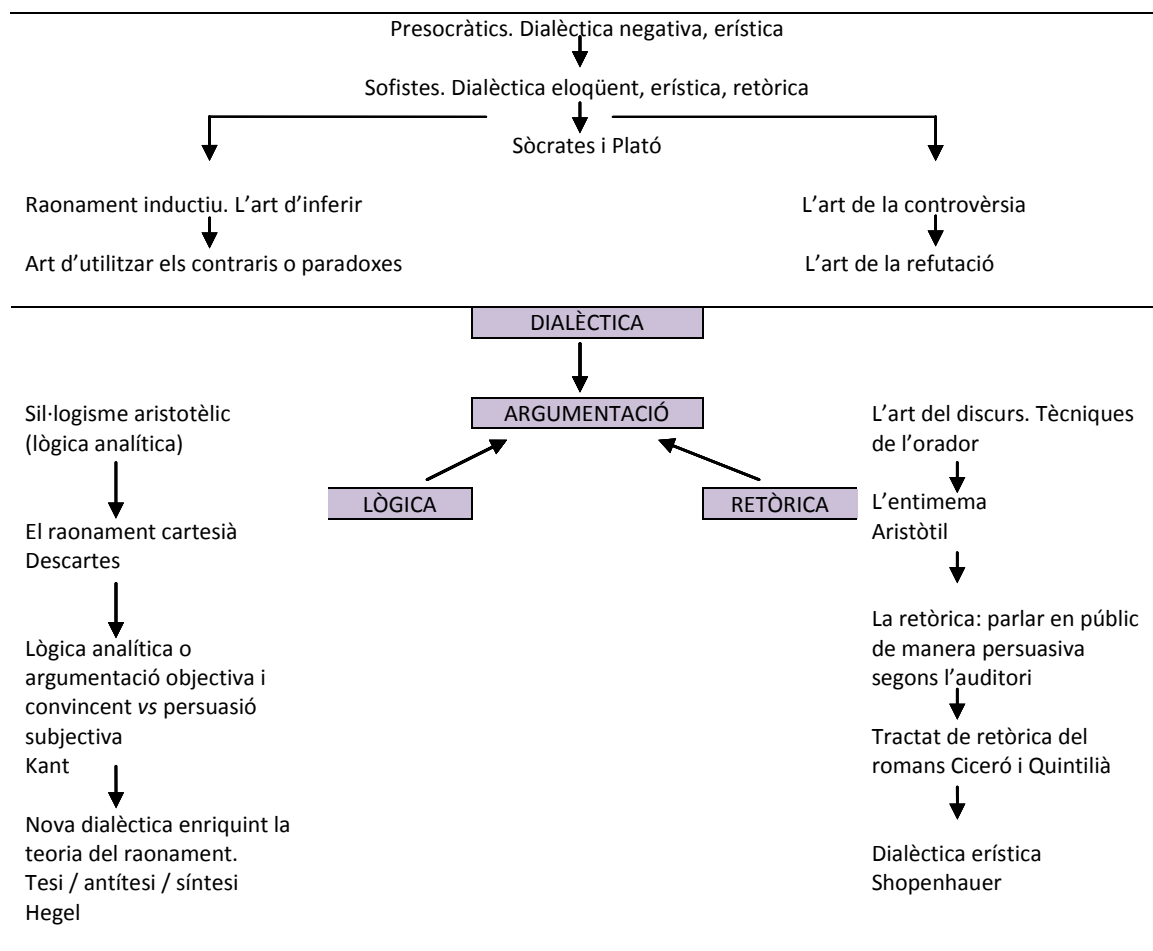


Figura 1. Els orígens de l'argumentació.

1.2.2 Els contemporanis en l'estudi de l'argumentació: l'etapa del segle XX.

En l'època dels contemporanis (referint-nos només al segle XX) hi ha dues etapes ben diferenciades. Durant la primera, entorn de la segona guerra mundial, els autors interessats en l'argumentació es van centrar en la propaganda i els discursos totalitaris. En canvi, en la segona, a partir dels anys 80, l'argumentació va ser estudiada des de diverses disciplines.

A continuació exposem les aportacions més rellevants dels autors representatius d'aquesta època, que hem classificat d'acord amb la disciplina a partir de la qual estudien l'argumentació (vegeu taula 1). Així, primer ens ocuparem dels autors que tracten l'argumentació des de la disciplina filosòfica (Toulmin, 1958; Perelman i Olbrechts-Tyteca,

1958; Plantin, 1990; i Habermas, 1981), i posteriorment dels autors que la tracten des de la lingüística (Van Dijk, 1997; Anscombe i Ducrot, 1983; Mortara, 1988; i Lo Cascio, 1991).

En l'estudi de l'argumentació des de la disciplina filosòfica podem destacar Toulmin (1922-act.), Perelman (1912-1984) i Olbrechts-Tyteca, Habermas (1929-act.) i Plantin (1947-act.).

Toulmin (1922-act.) va estudiar fonamentalment com operen els arguments i quina estructura presenten. Segons aquest autor, l'argumentació fa referència a l'activitat de plantejar pretensions, sotmetre-les a debat, produir raons per a donar-hi suport, criticar aquestes raons i refutar les crítiques. En el seu treball, el terme raonament es fa servir de manera més concreta, fent referència a l'activitat central de presentar les raons per mantenir una opinió i evidenciant com aquelles serveixen per donar força a l'opinió.

Per a Toulmin, un argument que té el sentit d'un tram de raonament és la seqüència d'opinions i raons encadenades que, entre elles, estableixen el contingut i la força de la posició del parlant quan argumenta.

Alhora, l'esquema argumentatiu es basa principalment en tres nocions. En primer lloc, les *dades*; en segon lloc, la *garantia*; i en tercer lloc, la *conclusió*. Totes tres nodreixen el centre de l'argumentació i es poden relacionar amb els altres elements de l'esquema com a argumentacions secundàries que fonamenten l'argumentació principal. Es constitueix així una *xarxa argumentativa* que organitza els dispositius destinats a enfortir l'argumentació central.

La declaració o tesi és l'opinió que es defensa, que es basa en les dades, equivalent a les premisses en la lògica clàssica, i la garantia és el principi general que dóna validesa a l'argumentació, que serveix de pont entre la tesi que es defensa i les dades. Aquests tres elements són, doncs, imprescindibles en qualsevol argumentació.

Toulmin planteja també que la noció de garantia depèn de la noció més general de camp argumentatiu. D'altra banda, la noció de garantia es vincula amb la teoria del

sil·logisme a través de la concepció de la garantia com la premissa major que permet construir-lo.

Des de la perspectiva d'aquest autor, la *lògica* s'entén com una metodologia d'anàlisi de la seqüència racional fet que trenca amb la lògica que planteja el model matemàtic com a paradigma del seu funcionament. Toulmin manté que la lògica té relació amb el que els homes pensen, argumenten i infereixen, i adverteix que, tal com es presenta des d'Aristòtil, funciona com una disciplina autònoma sense contacte amb la vida quotidiana.

Consegüentment, proposa aplicar els estudis de la lògica formal a la lògica pràctica, és a dir, una lògica operativa o aplicada; per poder utilitzar aquesta perspectiva parteix de l'àmbit jurídic. En la relació entre la lògica i la jurisprudència, la funció crítica de la raó s'ubica al centre, de manera que un bon argument és aquell que resisteix la crítica i a favor del qual es pot presentar un cas que satisfaci els criteris requerits per a un veredicte favorable.

No es tracta, doncs, de mesurar la veritat d'un enunciat pel grau d'adhesió que li brinda l'auditori (tal com manté Perelman), sinó de conservar la noció tradicional de veritat, tornant-la simplement relativa, vinculant-la amb els criteris d'apreciació vigent, en el domini al qual pertany l'enunciat-conclusió. Això té com a conseqüència immediata la relativització de la noció d'auditori, que no és considerada un aspecte central del model, així com tampoc no ho és la noció de locutor.

Des de la teoria de la lògica formal s'intenta definir unes normes universals per a l'estructura argumentativa. Aquesta estructura argumentativa imposa als participants la necessitat d'establir un cert ordre o mantenir una estructura a l'hora de produir els arguments. D'acord amb els plantejaments de Toulmin (1958/2007), es pot postular, d'una manera simplificada, una estructura mínima de l'argumentació amb tres elements fonamentals (tesi, arguments i garanties o regles bàsiques) i uns altres tres elements opcionals (font, reserva i qualificador).

Pérez i Vega (2003) ho representen de la manera següent:

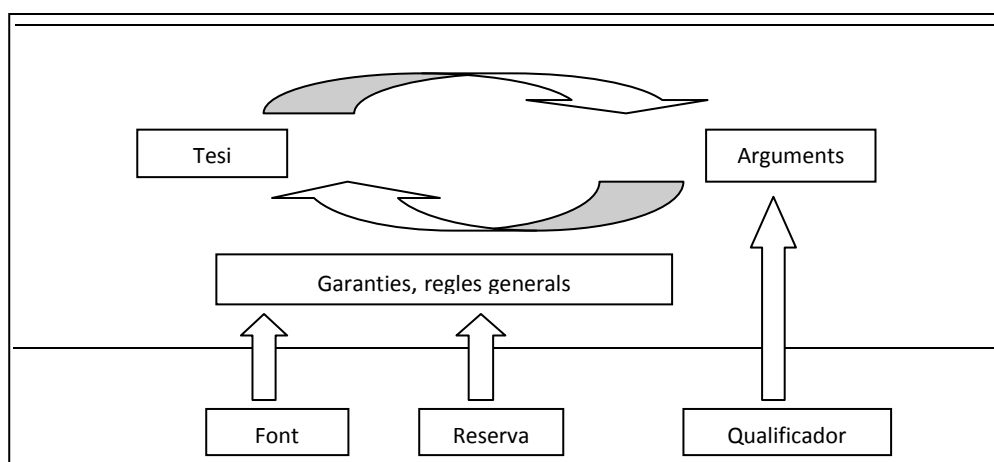


Figura 2. Estructura argumentativa segons la teoria de Toulmin. Adaptat de *Técnicas argumentativas*, per Pérez, M. i Vega, O., 2003, p. 29. Copyright 2003, Universidad Católica de Chile.

Els elements fonamentals d'aquesta estructura són:

- La *tesi*, premissa o opinió és la idea fonamental al voltant de la qual es reflexiona; pot aparèixer al principi o al final del text, ocupant el lloc de la conclusió. La tesi s'ha de presentar de forma clara i objectiva. Segons Vernon (1981) hi ha dos tipus de premisses: de *fets* i d'*opinions*. Les premisses de *fets*, les més comunes i fàcils d'entendre, parteixen de descripcions de successos i de dades estadístiques que es presenten en condicions objectives i verificables. Les premisses d'*opinions*, per tenir un caràcter interpretatiu, responen més a creences, no són tan explícites i poden presentar dificultats a l'hora de voler justificar aquestes creences.
- Els *arguments* són els fets, les proves o les dades que el subjecte argumentador transforma en raons que recolzen la seva opinió.
- La *garantia* o *regla general* (o *lleis de pas*) és l'element crucial de la validesa de l'argumentació. Es tracta d'afirmacions de valor general: normes, lleis i principis, generalment acceptats, que garanteixen la valoració dels raonaments.

Juntament amb aquests components, la teoria de Toulmin proposa l'existència d'elements implícits o explícits, com ara els següents:

- La *font*, fonament de la garantia, dades per sostenir la tesi.
- La *reserva*, dubtes sobre la validesa o oportunitat de la tesi.

- El *qualificador*, element que garanteix la tesi o els arguments proposats.

A continuació, en la figura 3, mostrem un exemple d'aquest model d'estructura argumentativa, extret dels treballs del mateix Toulmin:

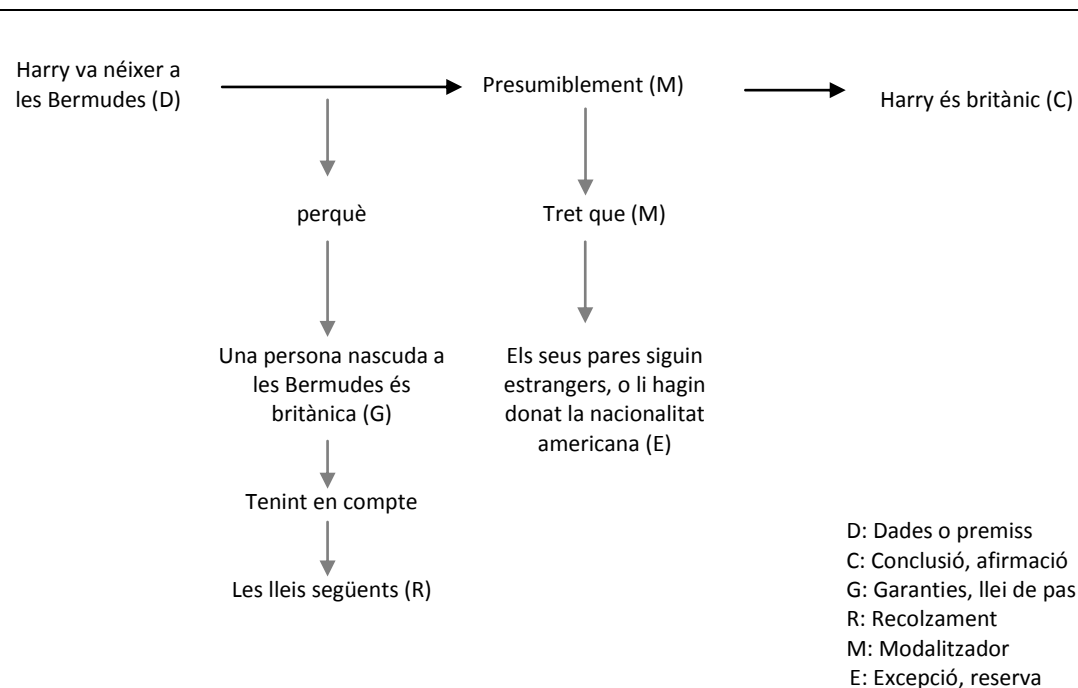


Figura 3. Exemple d'estructura argumentativa segons la teoria de Toulmin. Adaptat de *Los usos de la argumentación*, per Toulmin, S., 2007, p. 142. Copyright 2007, Editorial 62.

El model de Toulmin ha rebut diverses crítiques, que bàsicament fan referència a les idees sobre la probabilitat o la forma i la validesa dels arguments. La noció de validesa s'utilitza de vegades com a referent per saber si l'argument està ben fonamentat (concepte lògic) i de vegades com a concepte retòric, és a dir, per determinar si l'argument és acceptable. Alhora també presenta dificultats en distingir les dades i la garantia. Finalment, també es discuteix el motiu pel qual les garanties poden tenir una refutació, una restricció o limitació i un suport, mentre que les dades no.

Com a contrapunt a la visió de l'argumentació des de la lògica formal que acabem de descriure, Perelman (1912-1984) i Olbrechts-Tyteca desenvolupen una nova perspectiva que queda definitivament formulada en el seu *Tractat de l'argumentació: La nova retòrica*. A partir de les crítiques sobre com era tractada la retòrica en els clàssics

(més vinculada a una persuasió negativa o perversa), postulen la concepció d'una nova retòrica com a disciplina i com a teoria general de l'argumentació.

Des de la seva perspectiva, l'objecte de la teoria argumentativa és l'estudi de les tècniques discursives⁵ que permeten provocar o augmentar l'adhesió de les persones o de l'auditori a les tesis que es presenten (Perelman i Olbrechts, 1958).

Així doncs, per a Perelman i Olbrechts la funció principal de l'argumentació és aconseguir l'adhesió d'un auditori a les tesis que es defensen. Conseqüentment, la noció d'auditori té molta importància per a la nova retòrica: *“allò important de l'argumentació no és saber què considera l'orador vertader o demostratiu, sinó quina és l'opinió d'aquells a qui es dirigeix.”* (Perelman i Olbrechts-Tyteca citat en Lo Cascio 1998, p. 256). En incloure aquest concepte en la teoria argumentativa, donen importància al paper que tindrà el receptor en la teoria pragmàtica i amplien els límits de l'argumentació ja que l'orador no només s'ha de preocupar de la validesa dels arguments, sinó que també els ha d'adaptar segons els interlocutors. Des de la nova retòrica, l'auditori no és un element estàtic sinó que és una construcció de l'orador, és a dir, és l'orador qui es fa una representació dels seus receptors, d'acord amb la qual construeix el discurs amb la finalitat d'aconseguir l'adhesió a les seves tesis.

Una argumentació està sempre dirigida per una persona (orador) que parla o escriu a una audiència (oient o lector) i que intenta reforçar o obtenir l'adhesió a una tesi.

⁵ Per aquest motiu, en el *Tractat de l'argumentació: La nova retòrica*, proposen diverses figures de retòrica: acumulació, *adjectio*, al·lusió, amplificació, anàfora, antanaclasi, anticipació, *antimetabole*, *antimetathesis*, antífrasi, antítesi, antonomàsia, *apostrophe*, *asteism*, atenuació, catacresi, citació, clímax, comunicació, comunió, commutació, concessió, *conduplicatio*, cúmul, *contradictoris* (identitat de -), al contrari, correcció, definició oratòria, dialogisme, disminució, elecció, *enallage*, *enantiosis*, *epitrope*, eufemisme, gradació, vacil·lació, hipèrbaton, hipèrbole, hipotiposi, interpretatio, inversió, ironia, llicència, lítote, metabolisme, metalepsi, metàfora, metonímia, onomatopeia, oxímoron, paradoxa, perífrasi, *permissio*, personificació, ploca, traductio, *praesumptio*, presència, preterició, prolepsi, prosopopeia, pseudodiscurs directe, pseudollicència, pregunta retòrica, rectificació, repetició, *reprehensio*, represa, reticència, reversió, *sermocinatio*, *subjectio*, sil·lepsi, sinèdoque, sinonímia i tautologia.

Per a una reflexió sobre aquestes figures de retòrica, es pot consultar Plantin, Ch. (2009). "A Place for Figures of Speech in Argumentation Theory". *Argumentation* n. 23: p. 325-337.

Per a Perelman i Olbrechts-Tyteca una figura pot ser considerada com una *tècnica discursiva*. D'acord amb la coneguda definició de l'argumentació, una tècnica discursiva és argumentativa en la mesura que pot *“assegurar o reforçar l'adhesió de l'auditori a les tesis presentades perquè s'acceptin”*. Les figures es defineixen com a objectes ornamentals del discurs.

Per a Plantin (2009), les figures s'han d'entendre com operacions semàntiques del discurs, i alhora haurien de ser analitzades com estratègies del discurs.

Sota aquesta concepció, sustenten que la retòrica va més enllà del domini de l'acció oratòria o de l'art de saber parlar en públic. De fet, l'argumentació suposa que els pensaments es trobin: el desig de l'orador de persuadir sense imposar i una disposició per part de l'auditori a escoltar. Una altra característica de la nova retòrica és que s'interessa per la retòrica aplicada a allò que és quotidià, mentre que els clàssics estaven més interessats en la retòrica aplicada a l'àmbit judicial i a la literatura.

Els autors situats en aquesta perspectiva evidencien les limitacions de la lògica formal i busquen els principis que sustenten les inferències contextuals en l'argumentació.

Quant a la *raó*, la redefeixen com la facultat d'idear arguments i postulen que ningú pot negar que la capacitat de deliberar i d'argumentar constitueix un signe distintiu de l'ésser raonable (Perelman i Olbrechts, 1958). Al mateix temps, retornen a l'anàlisi de la interacció auditori-orador en un context donat, entenent la noció de context com a determinant de la validesa o invalidesa d'un discurs.

En estudiar la noció d'auditori, en diferencien les tres classes següents:

1. Constituït per tota la humanitat: *auditori universal*.
2. Format des del punt de vista del diàleg per l'únic interlocutor al qual l'argumentador es dirigeix.
3. Integrat pel mateix subjecte quan delibera interiorment sobre les raons dels seus actes o les evoca.

L'interès de la visió que tenen aquests autors de l'argumentació, des del punt de vista de l'anàlisi del discurs, se centra en el fet que és una proposta eficaç per advertir els mecanismes que utilitzen els parlants amb l'objectiu d'imposar els seus punts de vista als interlocutors.

Perelman i Olbrechts s'interessen pel llenguatge que sustenta la filosofia politicomoral del consens, que descansa en una ètica del discurs que pressuposa un grau important de neutralitat per part de la llengua.

El concepte de *just* juga un paper central en la seva teoria, en els dos sentits del terme. En primer lloc, com a *justícia* es reconeixen accepcions que van d'allò que és jurídic (conforme a la llei) a allò que és quotidià (conforme a l'equitat). En segon lloc iguala el que és *just* amb el que és *justificat*, allò que és fonamentat i, en conseqüència, raonable. Sobre aquesta idea de justícia fonamenten l'argumentació retòrica i l'argumentació jurídica i, en certa mesura, també l'argumentació científica.

D'aquesta manera l'argumentació té la funció de regular els conflictes que apareixen en el domini de l'acció, i que són generats per sistemes de valors incompatibles entre els diferents agents, és a dir, l'argumentació proposa models de racionalitat per a una *lògica de la decisió pràctica*.

Segons aquests autors, l'argumentació no formal no consisteix en una cadena d'idees de la qual deriven altres idees segons regles d'inferència, sinó que és una xarxa formada per tots els arguments i totes les raons que es combinen de maneres diverses per arribar al resultat desitjat: l'adhesió d'un auditori a les tesis que es defensen.

Un altre autor de l'estudi de l'argumentació des de la filosofia és Habermas (1929-act.). Habermas (1981/2003) defineix l'*acció comunicativa* com la interacció social que no està orientada a aconseguir l'èxit individual, sinó que està orientada a la comprensió mútua. L'objectiu d'aquesta acció comunicativa és poder arribar a un acord mitjançant el coneixement compartit, la confiança mútua i l'acord sobre els principis de veracitat.

En el plantejament teòric de Habermas, es considera el llenguatge un element clau perquè és l'element que preforma el pensament. Alhora, el concepte d'acció comunicativa pressuposa el llenguatge com un mitjà de comprensió, gràcies al qual els parlants i els oients es refereixen a alguna cosa en el món objectiu, social i subjectiu, per tal de negociar diferents significats. Aquest autor relaciona el concepte d'acció comunicativa amb el de *mitjà lingüístic*, en el qual es veuen reflectides les relacions de l'actor amb el món.

Considera que és mitjançant la *racionalitat social comunicativa* que podem aconseguir la racionalitat crítica, la qual reformula els fonaments d'una societat democràtica. Aquesta racionalitat emana del coneixement i porta a l'autoreflexió crítica, que demana un tipus de diàleg que està capacitat per examinar les raons pròpies i les dels altres, mitjançant l'argumentació. Segon Habermas (1973/2003), l'argumentació es pot entendre com un continu de tipus reflexiu de l'acció orientada cap a l'enteniment.

Per a Habermas, la lògica de l'argumentació no es refereix, com la lògica formal, a relacions d'inferència entre unitats semàntiques (les oracions), sinó a relacions internes, també de tipus no inductiu, entre les unitats pragmàtiques (actes de parla) de què es componen els arguments. Aquesta lògica es presenta com a *lògica informal*, la qual es desenvolupa i formula a partir dels dubtes que sorgeixen sobre la *lògica formal*:

- El fet que els plantejaments de la lògica deductiva i de la lògica inductiva estàndard no són suficients per modelar totes, ni tan sols les principals formes d'argumentació legítima.
- La convicció que existeixen estàndards, normes o regles per a l'avaluació dels arguments que són decididament lògics, no només retòrics o específics d'un àmbit determinat, i que alhora no han estat captats per les categories de validesa deductiva i força inductiva.
- El desig de proporcionar una teoria completa del raonament que vagi més enllà de la lògica formal deductiva i inductiva, assenyalant els límits entre els diferents tipus i els seus encavalcaments.

En els darrers anys del segle XX, en l'estudi de l'argumentació podem destacar Christian Plantin (1947-act.). Segons Plantin (1990), l'argumentació és l'operació per la qual un enunciator cerca transformar el sistema de creences i representacions del seu interlocutor per mitjans lingüístics. Alhora, s'entén per arguments "*els fets, les proves o dades que es tenen sobre una problemàtica determinada*"; són assercions que fonamenten una tesi o conclusió. El subjecte argumentador, en defensar el seu punt de

vista, es basa en fets que puguin donar-li la raó, i aquests fets, en basar-se en un principi general adequat, adquireixen l'*estatus* d'argument (Plantin, 2001).

Plantin (2002) estableix cinc qüestions bàsiques inseparables del procés argumentatiu. Dins del que denomina *qüestió* distingeix les oposicions o bipolaritats següents:

- *Llenguatge/pensament*: decidir si l'argumentació és una activitat lingüística o de pensament.
- *Llengua/discurs*: veure si l'argumentació és en la llengua o bé es considera una manera d'organitzar el discurs.
- *Monòleg/diàleg*: analitzar si l'argumentació s'entén com un discurs monològic o dialògic.
- *Estudi normatiu/no normatiu*: l'enfocament serà normatiu quan es busquin les regles o les condicions de veritat, i no ho serà quan es busqui la ruptura de la concepció analista.
- *Consens/dissens*: determinar la finalitat de l'activitat argumentativa.

A partir de l'enfocament que es prengui en relació amb aquestes qüestions, les concepcions sobre el que representa l'argumentació i la perspectiva en l'estudi de l'argumentació varien ja que són determinades per la bipolaritat dels factors anteriors. Tanmateix, actualment aquesta aportació és molt discutida, ja que des de la polifonia la dicotomia entre monològic i dialògic presenta dificultats, com també en presenten les dicotomies de llengua/discurs o pensament/llenguatge.

El model de Plantin (2004) es basa en l'anàlisi de les interaccions argumentatives en les quals distingeix entre *argumentació conversacional* i *interaccions fortament argumentatives*.

L'argumentació conversacional conté episodis d'argumentació que es caracteritzen per ser ocurrències no planificades i episodis en què domina la tensió entre

la relació dels parlants per aprofundir en les diferències d'opinió i admetre concessions en el propi discurs per mantenir la imatge amb l'interlocutor.

Les interaccions fortament argumentatives són un tipus d'argumentació més formal i organitzada (com el cas d'una argumentació utilitzada davant d'un tribunal). Les podem diferenciar de l'argumentació conversacional pel fet que responen a una història argumentativa i es necessita una comissió per tractar el conflicte. Totes les intervencions que trobem en aquest tipus d'argumentació són preparades, planificades i estan determinades pels principis de *contradicció*, *problematització*, *rols argumentatius*, *càrrega de la prova*, *guions argumentatius*, *llocs institucionals argumentatius*, *tipus d'arguments*, *emocions*, *tipus i graus d'argumentació* i *les dades que conformen l'argumentació* (Plantin, 2004, p. 308-312).

Un altre tema d'interès per a Plantin (2009) ha estat l'estudi sobre les figures retòriques tractades per Perelman i Olbrechts-Tyteca. Considera que aquestes figures s'han d'entendre com operacions semàntiques del discurs, les quals marquen unes estratègies discursives argumentatives (són més que ornaments o elements decoratius, significat que donen alguns autors des de la retòrica). Així mateix, postula que la teoria de les figures ha de ser refosa i combinada amb les noves perspectives sobre la teoria del discurs i l'argumentació. Proposa que les figures del discurs poden ser integrades en mòduls més amplis de l'anàlisi del discurs. En aquest sentit, defineix els mòduls d'emoció, d'objecte i d'interacció dialògica. També fa èmfasi en les emocions com un component essencial del discurs argumentatiu. Considera que els punts de vista estan construïts alhora de manera cognitiva i emocional i, per tant, es pot parlar d'una argumentació de les emocions i en general de la construcció discursiva de les emocions (Plantin, 2004, 2009).

En l'estudi de l'argumentació des de la lingüística podem destacar Van Dijk (1943-act.), Anscombe i Ducrot, Mortara Garavelli (1931-act.) i Lo Cascio (1935-act.)

Teun A. Van Dijk (1943-act.) mostra una gran interès per la funció que el context social i cultural té en els actes comunicatius.

Aquest autor defineix el discurs com un fenomen pràctic, social i cultural. El discurs s'ha d'entendre dins un marc de comprensió, comunicació i interacció que, alhora, forma part d'estructures i processos socioculturals més amplis. Els usuaris del llenguatge han d'assignar un sentit al discurs perquè aquest sigui possible. Aquest procés d'assignació de sentit és el que es coneix com a *comprensió o interpretació*.

Per a Van Dijk (2001) l'objectiu general de l'anàlisi social del discurs és comprendre la relació entre les estructures del discurs i els contextos socials. Aquesta anàlisi del discurs proporciona eines teòriques i metodològiques per a un enfocament crític i fonamentat de l'estudi dels problemes socials, el poder i la desigualtat.

Des d'aquesta perspectiva, el discurs s'ha d'estudiar no només com a forma, significat i procés mental, sinó també com a estructura i jerarquia complexa d'interacció i de pràctica social, incloent-hi les funcions que desenvolupa en el context, la societat i la cultura. Així doncs, en tots els nivells del discurs hi ha marques d'un context en el qual les característiques socials dels participants desenvolupen un paper fonamental, independentment del sexe, la classe, la filiació ètnica, l'edat, l'origen, la posició o altres aspectes de la persona.

Van Dijk (2001) determina que les tres principals dimensions del discurs són: l'ús del llenguatge, la comunicació de creences (cognició) i la interacció en situacions socials. D'altra banda, els elements que relacionen el discurs amb les dimensions o estructures de la societat són: l'acció, el context, el poder (el que tenen els participants dins un grup social) i la ideologia.

En la gramàtica textual elaborada per Van Dijk, s'explicita l'existència de dos nivells textuais: la microestructura i la macroestructura. La microestructura es correspon amb el nivell superficial dels textos, i la macroestructura és la peça clau d'aquesta gramàtica, són representacions semàntiques en forma proposicional del significat d'un conjunt d'oracions, o de tot el discurs, a través de les quals s'organitza i estructura la informació discursiva. Són la base sobre la qual s'elabora la noció de text: qualsevol discurs que no pugui ser reformulat en termes macroestructurals no serà jutjat com a

coherent, és a dir, no serà considerat un text vàlid. Aquesta valoració del text s'obté mitjançant l'aplicació d'un conjunt de regles de projecció seguint un ordre d'aplicació estricte. Aquestes regles són: la *construcció*, la *supressió* i la *generalització*.

La gramàtica textual es completa amb la inclusió d'un component pragmàtic que té com a funció organitzar la seqüència d'actes de parla presents en el discurs (a través de l'aplicació de macroestructures pragmàtiques) i fer explícites les condicions tant cognitives com socials que regulen l'acceptabilitat del discurs.

Per concloure, cal destacar que aquesta manera d'entendre el discurs porta Van Dijk a crear, juntament amb altres autors, un nou corrent dins dels estudis discursius, anomenat *anàlisi crítica del discurs*.

Uns altres autors que estudien l'argumentació des de la lingüística són Anscombe i Ducrot, que proposen una reconstrucció lingüística dels conceptes fonamentals de l'argumentació, tot conciliant les dues perspectives existents aleshores, la perspectiva lògica (l'argumentació és un tipus de raonament) i la perspectiva retòrica (l'argumentació comprèn un conjunt d'estratègies per organitzar un discurs persuasiu).

Aquests autors presenten un enfocament estructural del discurs. Se situen en el camp d'una semàntica-pragmàtica, presentant el component semàntic com a principal organitzador de la llengua, del seu funcionament i del seu comportament.

Dins del model d'Anscombe i Ducrot, l'argumentació és un tipus d'acte il·locutiu dut a terme per un emissor quan vol fer admetre una determinada conclusió al seu interlocutor. El que és més important és que la mateixa forma lingüística dels enunciats en determina el caràcter argumentatiu (i no tant els elements de tipus contextual). Aquests autors aporten, des de la seva teoria de l'argumentació radical o l'estudi de l'argumentació des de la llengua, conceptes interessants com són els següents: *topos*, *topoi*, *forma tòpica*, *força argumentativa*, *modificadors argumentatius*, *blocs semàntics* i *teoria dels estereotips*.

Partint de la noció clàssica d'Aristòtil de *lloc comú*, el *topos*⁶ es pot definir com un concepte bàsicament lingüístic que es converteix en la peça clau per entendre com la llengua determina els encadenaments argumentatius. És a dir, el *topos* és una creença o regla general que garanteix el pas d'un enunciat-argument a un enunciat-conclusió.

De forma resumida, el *topos* té tres característiques fonamentals:

- És general. Una regla universal implica necessàriament que és impossible trobar excepcions; mentre que la regla general permet l'existència de casos anòmals.
- És una creença compartida. Són creences socials, incumbeixen a una determinada cultura i depenen dels valors i normes que són vigents en un lloc i un moment determinats; però es presenten com a veritats inqüestionables que l'emissor suposa compartides per l'interlocutor i per tant no cal explicitar.
- És gradual⁷. Sempre posa en relació dues escales, establint-hi una correspondència.

Anscombe i Ducrot (1994) també aporten el concepte de *forma tòpica*. Si un *topos* estableix una relació entre dues escales, aquestes dues gradacions es poden recórrer en ambdós sentits, és a dir, el *topos* es pot presentar sota diferents formes. Aquestes formes s'anomenen *formes tòpiques*. S'estableixen dos tipus de *topos*⁸: directe i convers. En el primer, el recorregut s'ha de fer en el mateix sentit i tindria dues formes tòpiques: (+P, +Q i -P, -Q); i en el segon el sentit ha de ser invers (+P, -Q i -P, +Q). També es classifiquen les *formes tòpiques* en intrínseca i extrínseca. En la forma tòpica

⁶ Per il·lustrar aquest concepte mostrem l'exemple següent: a la frase *Aquest vestit és molt car*, l'adjectiu *car* hi dona una orientació argumentativa intencionada. Aquesta orientació s'obté per la transmissió del parlant del *topos* "*com més car és, menys convenient resulta*", el qual permet arribar a la conclusió que "*no és convenient comprar aquest vestit perquè és molt car*". Cal dir, també, que els *topoi* ens permeten establir relacions argumentatives entre enunciats formant un enunciat argumentatiu, com s'observa l'exemple següent: *En Tomàs sap molt sobre la liberalització del sector de les telecomunicacions espanyoles: s'ha llicenciat en ciències econòmiques i la seva tesi doctoral és sobre aquest mateix tema*. El tòpic que vincula arguments i conclusió es basa en la creença que una persona universitària i que ha fet la tesi sobre un tema determinat n'ha de saber molt.

⁷ En l'exemple *Els immigrants no volen adaptar-se. Sempre estan protestant*, s'hi poden distingir dos elements explícits: una opinió (els immigrants no volen adaptar-se) i un argument que hi dona suport (sempre estan protestant). A més a més, hi ha un element implícit fonamental, el *topos*: *els que protesten no s'adapten*. Aquest *topos* té dues escales, una fa referència a l'adaptació social i l'altra a la protesta. Aquestes dues escales estableixen una correspondència entre si de tal manera que segons el grau de protesta també varia el grau d'adaptació social.

⁸ Seguint l'exemple del peu de pàgina número 7, el *topos directe* és quan es dona (+adaptació, + protesta) i (-adaptació, -protesta); en canvi el *topos indirecte* és (+adaptació, -protesta) i (-adaptació, +protesta).

intrínseca, el *topos* forma part del conjunt d'instruccions argumentatives que componen la significació d'un concepte; i en la forma tòpica extrínseca, el *topos* és extern a la significació d'un concepte. Cal tenir present que la naturalesa de les formes tòpiques té un component ideològic que s'observa clarament en les formes extrínseques (tot i que també està present en les intrínseques, però en menor mesura). Els *topoi* que adopten aquesta forma tenen validesa únicament dins una societat determinada i representen, en moltes ocasions, les bases d'ideologies concretes.

Anscombe i Ducrot (1994) també introdueixen la noció de *força argumentativa*, que és conseqüència directa del pressupòsit de la gradualitat. Si la significació és escalar, és a dir, si existeixen diferents graus, l'aparició d'una determinada paraula pot condicionar d'una manera més o menys forta la dinàmica discursiva que comporta. Relacionat amb la força argumentativa trobem, també, el concepte de *suficiència argumentativa*, que implica que diferents arguments poden situar-se en una escala que condueix a un altre enunciat, si bé alguns d'aquests són considerats insuficients.

Una altra aportació d'Anscombe i Ducrot (1994) ha estat la teoria dels *modificadors argumentatius*, que representa un complement necessari a dues idees ja exposades anteriorment: el lèxic és gradual i l'aplicació de les paraules a una dinàmica discursiva es fa amb unes forces argumentatives concretes. Existeixen elements que modifiquen la força argumentativa⁹, el grau d'aplicabilitat, dels sintagmes amb els quals es relacionen i que en mostren l'escala de significació.

Aquesta perspectiva d'Anscombe i Ducrot sobre l'activitat argumentativa només a partir de l'aspecte semàntic-pragmàtic, és considerada actualment com una visió reduccionista, ja que no té en compte altres aspectes que també influeixen l'acció comunicativa. A partir de les limitacions que presenten la teoria de la *força argumentativa* i la teoria dels *modificadors argumentatius*, aquests autors se separen i prenen camins teòrics diferenciats. Ducrot (1998, 2000) s'especialitza en la teoria dels

⁹ Un exemple seria el següent: *En Joan va exposar raonadament els seus arguments contra la invasió d'Iraq* i *En Joan va exposar atropelladament els seus arguments contra la invasió d'Iraq*. Els adverbis *raonadament* i *atropelladament* poden modificar la força argumentativa del verb sobre el qual s'està incidint, perquè el conjunt d'instruccions que en componen la significació és gradual.

blocs semàntics, mentre que Anscombe (1995a i b, 1998) desenvolupa la teoria *dels estereotips*.

La *teoria dels blocs semàntics* parteix del pressupòsit que en un encadenament discursiu no té sentit separar dos elements (P i Q) entre els quals hi haurà una progressió, atès que ambdós formen part d'un únic bloc semàntic que s'utilitza per caracteritzar una situació. En aquest sentit, és important recalcar que els enunciats d'un encadenament mantenen una relació d'interdependència, és a dir, no es poden entendre l'un sense l'altre.

Alhora, Ducrot aporta una nova divisió de les formes d'encadenament, ja que la divisió entre les formes tòpiques intrínseques i extrínseques presenta limitacions. Ducrot (1998) proposa dues classes d'encadenaments: els *extrínsecs*, aquells que estan basats en creences parcialment independents de la llengua; i els *intrínsecs*, que es relacionen amb el valor lèxic d'una paraula i que, en definitiva, no fan sinó desplegar-ne la significació. Tan sols el segon tipus d'encadenaments (els intrínsecs) seran susceptibles d'un tractament pròpiament semàntic.

Ducrot també es va interessar per la *teoria de la polifonia* (teoria que complementa l'estudi de l'argumentació des de la perspectiva semàntica). Basant-se en els estudis de Bajtín, Ducrot (1986) amplia la noció de polifonia, considerant que la idea que un enunciat correspon únicament a un subjecte és errònia. Segons Ducrot al subjecte se li atribueixen tres propietats bàsiques: la responsabilitat de la producció física de l'enunciat, la responsabilitat del que es diu en l'enunciat, així com els actes il·locutius que es fan mitjançant aquest enunciat, i finalment el fet de ser el referent d'elements discursius com els pronoms. Divideix el subjecte unitari en tres: *el subjecte empíric* (que és el productor físic de l'enunciat), *el locutor* (que és el personatge que es responsabilitza del que es diu en el discurs i que gestiona les diferents veus que hi apareixen) i els *enunciadors* (diferents punts de vista, posició i/o actitud). En definitiva, per a Ducrot, les unitats lingüístiques contenen instruccions polifòniques en la seva significació que fan referència als punts de vista (les veus) que homologuen. El punt de vista expressat en un

enunciat és el resultat d'una selecció del locutor i fa referència també, per exclusió, a altres punts de vista.

D'altra banda, la *teoria dels estereotips* desenvolupada per Anscombe (1995a i b, 1998) parteix del pressupòsit que la significació de les paraules consta d'un conjunt de frases genèriques tipificants que en formen l'estereotip. Això suposa un avantatge per a l'estudi purament lingüístic de la semàntica, ja que per descriure el significat de les paraules no es recorre a creences culturals compartides sinó a frases de la mateixa llengua. Les frases estereotipades tenen tres subclasses: *analítiques* (no admeten excepcions), *tipificants a priori* (admeten excepcions) i *tipificants locals* (representen opinions particulars).

Una altra autora de la perspectiva lingüística és Bice Mortara Garavelli (1931-act.), que ha continuat la reflexió teòrica sobre la nova retòrica de Perelman i Olbrechts (recordem que per a aquests autors la retòrica i l'argumentació van estretament lligades).

Bice Morata (2000) ens ofereix un *Manual de retòrica* en el qual parla dels principals temes de la retòrica clàssica i de l'actual i aporta una explicació exhaustiva de les figures del discurs classificades en metaplasmes, figures gramaticals, trops, figures de paraula i figures de pensament. A partir de les figures del pensament (Fountainier, 1977; citat en Morata, 2000) i les figures del discurs (Lausberg, 1969; citat en Morata, 2000) ofereix una nova classificació de les figures del pensament¹⁰: *figures del pensament per addició, figures de pensament per detracció, figures de pensament per alteració de l'ordre i figures de pensament per substitució*.

Un altre autor d'aquesta època és Vincenzo Lo Cascio (1935- act.). Segons Lo Cascio (1998) l'argumentació és un acte racional i intencional. En la seva obra *La gramàtica de l'argumentació*, presenta una sèrie de normes, pròpies de tota gramàtica,

¹⁰ D'aquestes categories de figures de pensament, Bice Mortara Garavelli (2000) descriu subtipus de figures de pensament per a cada categoria. Si es vol aprofundir en la classificació i definició de cada categoria, es pot consultar Mortara Garavelli, B. (1988). *Manuale di retorica*. Gruppo editoriale Fabbri, Bompiani; Sonzogno, E. (traducció al castellà: *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra, 2000).

que haurien d'estar contemplades en una estructura argumentativa del macroacte de parla. Lo Cascio (1998) ho expressa de la manera següent:

“La argumentación es un acto ilocucionario textual formado por la suma de, al menos, dos actos de habla: uno expresa la tesis (u opinión o conclusión...), y otro que expresa un argumento (o un dato...) relacionados entre ellos por un acto de habla, explícito o implícito, superficial o con detalle, que expresa la regla general”. (p. 102)

Així doncs, per a Lo Cascio hi ha tres elements (opinió, argument i regla general) considerats fonamentals dins de la seva proposta argumentativa.

En una primera etapa, Lo Cascio s'interessa per establir un conjunt de regles a partir de les quals s'organitzen els components de l'argumentació i d'un sistema lingüístic; és a dir, exposa la gramàtica de l'argumentació, vinculant-la amb la sintaxi de l'oració i del text, i explica les regles de vinculació textual (i de cohesió) per les quals s'hauria de regir el procés argumentatiu.

Posteriorment, Lo Cascio estudia les estratègies argumentatives (o *condicions de felicitat*, d'acord amb el corrent pragmàtic) i les infraccions al codi ètic argumentatiu o *fal·làcies* (arguments *il·legals* que no tenen relació amb la tesi que s'està debatent). Una altra aportació de Lo Cascio són els *indicadors de força*, veritables protagonistes lingüístics de l'argumentació. Aquests indicadors de força serien equivalents al que altres autors anomenen *connectors argumentatius* o *marcadors del discurs* (Cuenca, 1995; Caballero i Larrauri, 1996), ja que connecten els enunciats i marquen l'estructura argumentativa.

Així doncs, Lo Cascio defineix els components de l'acte argumentatiu: el tema, el context, un *protagonista* que vol convèncer un interlocutor de la validesa de les seves tesis, un *antagonista* que ha de ser convençut; i el procés argumentatiu i les seves fases, que es poden resumir de la manera següent: una fase inicial, anomenada preàmbul o *obertura*, en la qual es defineix el tema de disputa i la posició dels protagonistes i dels antagonistes; una segona fase o *fase de confrontació*, on els protagonistes prenen posicions positives, negatives o neutres en relació amb l'opinió o tesi; una tercera fase

pròpiament d'*argumentació*, en la qual s'introdueixen els arguments i els contraarguments i es desenvolupa la *discussió efectiva*; i finalment una quarta fase de *clausura*, on es resol la disputa i s'aporta la conclusió (Lo Cascio, 1998). El macroacte argumentatiu descrit per Lo Cascio es representa a continuació en la taula 2.

Taula 2. Taula del macroacte argumentatiu.

Macroacte lingüístic	
– Objectiu	= Convèncer
– Condicions de felicitat	= Reconeixement
	= Correcció (preparatòria i sinceritat)
	= Èxit
FASES	
a. <i>Obertura</i> : tema	
b. <i>Confrontació</i> : protagonista	– Pro
	– Contra / pro
c. <i>Argumentació</i>	(1) Opinió ± O
	(2) Arguments (A): objectius / subjectius (contraarguments)
	(3) Regles generals (RG)
	(4) Fonts (F)
	(5) Qualificadors (C)
	(6) Reserva (R)
d. <i>Clausura</i> : conclusió	

Adaptat de *Gramàtica de la argumentación*, per Lo Cascio, V., 1998, p. 133. Copyright 1998 per Alianza.

Els *indicadors de força* citats en la taula 2 són:

(1) *opinió*: tesi o hipòtesi presentada, pretensió inferida a partir de les dades; (2) *arguments*: fets, proves, dades o arguments que es tenen sobre un fet determinat; (3) *regles generals*: garanties a partir de les quals si es tenen certes dades o arguments es poden recalcar i, per tant, justificar certes tesis o opinions; (4) *font*: fonamentació de les garanties i fonts de les informacions, dades anteriors per a defensar la tesi i garantir les regles generals o la veracitat dels fets; (5) *qualificador*: element que caracteritza, tot i que relativitzant-les, les tesis aportades o arguments proposats; i (6) *reserva*: informacions o dades destinades a tesis o conclusions cap a les quals s'està previngut, són dubtes o reserves sobre la validesa o oportunitat de les tesis proposades pel qualificador.

Lo Cascio estableix tres categories fonamentals en l'argumentació (agrupades en un node): opinió, regles generals i arguments (O + RG + A). L'ordre dels elements d'aquest trinomi es pot invertir constituint així altres tipus de nodes (A+RG+O, RG+A+O, O+A +RG). La resta de categories (qualificador, fonts, reserva, reforç i contraopinió) van incorporant-

se al node argumentatiu (ARG) de manera que es van formant estructures veritablement complexes, en forma d'arbre, amb un comportament sintàctic específic en cada cas. Tanmateix, Lo Cascio (1998) considera que dels tres elements obligatoris, la *regla general* molt sovint no és present de forma explícita en els enunciats (no hi és lexicalitzada), encara que sí que es pot deduir de forma lògica (per la semàntica del context). En aquest sentit, quan la justificació és implícita l'argument presenta un caràcter superficial o entimema.

A més a més, Lo Cascio (1998) descriu els marcadors lingüístics d'acord amb la seva naturalesa i funció. Seguint el plantejament de Toulmin, aquests marcadors o connectors lingüístics es poden agrupar tenint en compte l'estructura interna d'una argumentació.

Taula 3. Marcadors lingüístics d'acord amb l'estructura interna d'una argumentació.

Categories	Valors	Indicadors de força
Introdueixen el macroargument	Introdueïdors	<i>Ara t'explico, ara t'ho demostro, el raonament és aquest, ara es demostra perquè...</i>
Introdueixen l'argument	Justificadors	<i>Doncs que, de fet, en efecte, atès que, ja que, ja que és cert que, també perquè, considerant que, partint del fet que, i la prova és que, i això és perquè, després, clar que, l'ús del gerundi...</i>
Introdueixen la tesi o conclusió	Conclusius	<i>Per consegüent, així doncs, per tant, per això, se segueix que, es pot sostenir que, si...llavors...</i>
Introdueixen la regla general	Generalitzadors	<i>A partir de, atès que..., i això perquè..., diu que...</i>
Introdueixen la modalitat o qualificador	Modals	<i>Potser, probablement, és probable que, necessàriament, pel que sembla, poder + infinitiu, haver de + infinitiu, futur...</i>
Introdueixen la font, l'autoritat	Garantidors	<i>Com diu, segons...</i>
Introdueixen la reserva	Relativitzadors	<i>A no ser que, tret que, a menys que, excepte que, si / sinó, encara que...</i>
Introdueixen el reforç per a la justificació presentada	Reforçadors	<i>Sense comptar amb, si es té en compte el fet que, observem que, no obstant això, a pesar que, si bé, tot i que...</i>
Introdueixen la contraopinió	Alternants	<i>Però, tot i que, a pesar de que...</i>

Adaptat de *Gramática de la argumentación*, per Lo Cascio, V., 1991, 1998. Copyright 1998 per Alianza.

Aquests connectors o marcadors lingüístics ajuden a analitzar l'argumentació, ja que marquen l'estructura argumentativa.

Per la importància que tenen els connectors en l'estructura argumentativa, altres autors també n'han fet classificacions. A partir de la classificació de Cuenca (1995), Caballero i Larrauri (1996) proposen una nova classificació dels tipus de connectors propis del discurs argumentatiu, més generalista que l'anterior classificació, sense especificar en quin moment de l'esquema argumentatiu es pot donar aquests tipus de connectors.

Taula 4. Tipus de connectors en l'argumentació.

Tipus de connectors en l'argumentació	
D'ordre o classificació	<i>En primer lloc, d'una banda, per començar, d'altra banda, finalment, per acabar...</i>
Per introduir la causa	<i>Perquè, ja que, puix que, gràcies a, gràcies al fet que, amb motiu de, a causa de, atès que...</i>
Per indicar la conseqüència	<i>Per tant, llavors, de manera que, en efecte, conseqüentment, per la qual cosa, per això, per conseqüent...</i>
Per indicar la finalitat	<i>Perquè, a fi de, a fi que, per tal de, per tal que, per a, amb l'objectiu de, amb l'objectiu que...</i>
Per indicar oposició	<i>Però, encara que, tanmateix, no obstant això, en canvi, sinó, ara bé, al contrari...</i>
Per indicar restricció	<i>Sinó, excepte, llevat que...</i>
Per fer una concessió	<i>Tot i això, malgrat tot, no obstant això, sembla que...</i>
Per introduir la conclusió	<i>Així doncs, finalment, en conclusió, en resum, en definitiva, es pot concloure que...</i>
Per indicar certesa	<i>És evident que, és indubtable que, ningú pot ignorar que, és inqüestionable que, de fet, en realitat, és clar que...</i>
Per indicar condició	<i>Si, quan, en el cas de que, segons, a menys que, sempre que, mentre, llevat que...</i>

Adaptat de "El análisis de textos filosóficos", per Caballero, F. i Larrauri, M., 1996, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, p. 17-26. Copyright 1996 per Graó.

Segons Cuenca (1995), els més utilitzats són els connectors causals i consecutius, perquè permeten relacionar les idees a partir de relacions de causa-conseqüència. El segon tipus de connectors més utilitzats són els contrastius, atès que són els més útils per presentar idees contraposades o contraarguments. Finalment, el tercer tipus de connectors més emprats són els distributius.

1.2.3 Els contemporanis en l'estudi de l'argumentació: l'etapa del segle XXI.

Com hem esmentat en l'aparat anterior, hi ha autors contemporanis que comencen a intuir que la lògica formal presenta limitacions quan la finalitat és l'estudi de l'argumentació en contextos naturals (Perelman i Olbrechts, 1958; Mortara, 1988; i Habermas, 1981). A finals del segle XX, la recerca en argumentació evoluciona cap a l'estudi de la lògica informal (més propera al pensament crític i la filosofia), i la pragmadialèctica (des de la lingüística). Alhora, actualment l'argumentació també s'està estudiant des del paradigma constructivista sociocognitiu (des de la psicologia i les ciències de l'educació), en el marc del qual es vincula l'argumentació a la construcció del coneixement.

A continuació oferim una breu descripció dels autors més representatius d'aquestes orientacions, tenint present la disciplina des de la qual aborden l'estudi de l'argumentació (filosofia, lingüística i psicologia).

Des de la filosofia, hi ha dues perspectives interessades en l'estudi de l'argumentació: la lògica informal i el pensament crític.

Des de la perspectiva de la lògica informal, hem consultat Walton, Woods, Capaldi i Duh. De tots ells, l'autor més referenciat és Douglas Walton, que estudia l'argumentació des d'una perspectiva dialògica i pragmàtica. A continuació exposem algunes de les seves aportacions en l'àmbit de l'argumentació.

Douglas N. Walton considera que l'argumentació és un gènere discursiu utilitzat en molts àmbits i que, per tant, depenent del context comunicatiu i dels objectius i propòsits podem trobar diferents tipus de diàlegs argumentatius.

Una de les aportacions de Walton (1989) és una primera classificació dels tipus de diàlegs argumentatius. Aquesta classificació ha estat reformulada el 1996 i finalment el 2006. A continuació oferim l'última classificació i les seves característiques (taula 5).

Taula 5. Tipus de diàlegs argumentatius segons Walton (2006).

Tipus de diàleg	Situació inicial	Objectius dels participants	Objectiu del diàleg
Diàleg persuasiu	Conflicte d'opinions	Persuadir l'altra part	Resoldre o aclarir una qüestió
Investigació	Necessitat de tenir proves	Trobar i verificar proves	Provar (o refutar) una hipòtesi
Negociació	Conflicte d'interessos	Aconseguir el que es vol	Assolir un acord
Recerca d'informació	Necessitat d'informació	Obtenir o donar informació	Intercanviar informació
Deliberació	Dilema o elecció pràctica	Coordinar objectius i accions	Decidir el curs d'acció més adient
Erístic	Conflicte personal	Donar un cop verbal a l'oponent	Revelar les bases més profundes del conflicte

Adaptat de *Fundamentals of Critical Argumentation*, per Walton, D., 2006, p. 183. Copyright 2006 per Cambridge University Press.

Des d'aquesta perspectiva pragmàtica i dialèctica, Walton analitza els arguments a partir de diagrames per tal d'arribar a establir estructures argumentatives. Segons d'aquesta anàlisi, formula una classificació dels diferents tipus d'arguments (Walton, 1996, 2006) que explicarem a continuació.

En general els arguments poden ser de tres tipus:

(1) *Deductius*. Són els que preserven en la conclusió la veritat de les premisses. Aquests tipus d'arguments són els que interessaven a la lògica formal (en menor mesura es van estudiar els arguments inductius). S'han descrit i categoritzat diverses tipologies d'arguments deductius. Un argument deductiu es pot criticar de dues maneres: es pot qüestionar, perquè la seva forma és invàlida o perquè una o més d'una de les seves premisses són falses.

(2) *Inductius*. Es fonamenten en la probabilitat, essent la seva conclusió més general que les seves premisses. Els arguments inductius admeten graus de validesa i per això el lligam entre premisses i conclusió pot variar segons la probabilitat estadística.

(3) *Presumptius*. Aquest tipus d'arguments són els que més s'han estudiat des de la perspectiva del pensament informal, atès que són els que més s'utilitzen a la vida

quotidiana i en situacions d'incertesa. Els arguments presumptius es fonamenten en la plausibilitat, és a dir, en el fet que donades unes premisses vertaderes (o acceptables) la conclusió no se segueix deductivament o inductivament, sinó que només s'entenen com una presumpció raonable en unes circumstàncies i per a un cas donat, subjecte a retractació si aquestes circumstàncies variessin. El canvi de circumstàncies no té a veure amb les probabilitats, perquè no es té informació per determinar-ne la probabilitat. Els arguments presumptius, que també s'han anomenat *per defecte*, *de sentit comú*, són els arguments en què la connexió entre les premisses i la conclusió és més dèbil, ja que depèn del pes de la prova. Les seves conclusions mai no són segures; per tant mai s'han d'acceptar sense sotmetre'ls a crítica.

A mode de resum oferim en la taula 6 les característiques més importants d'aquests tipus d'arguments.

Taula 6. Característiques dels principals tipus d'arguments.

Tipus d'argument	Deductiu	Inductiu	Presumptiu
Tipus d'argumentació	Probatòria	Probabilística	Plausible
Argument	Concloent	Probable	Convincent
Es construeix	Amb regles lògiques Demostració Prova Categòric	Aportant dades pertinents	Descartant certes condicions. Causal Analògic Hipotètic
Tipus d'inferència	Deducció	Inducció	Abducció
Nexe premisses-conclusió	Necessitat	Probabilitat	Plausibilitat
Relació p-c	Suficiència	Pertinença	Acceptabilitat
Validesa	Independent de la situació i dels interlocutors	Independent de la situació i dels interlocutors	Depenent de la situació i dels interlocutors
La seva acceptabilitat depèn de	Si és convalidable i <i>cogent</i>	El rigor de les dades o el rigor estadístic amb què s'hi ha arribat	Si respon satisfactòriament la crítica en una situació donada
Enfocament teòric	Lògica formal	Lògica formal	Pragmadiàctica

Adaptat d'*Argumentar, una capacitat filosòfica*, per Beltran, J., 2006, p. 139. Copyright 2006 pel Departament d'Educació.

Des dels clàssics i des de diferents perspectives teòriques s'han fet moltes llistes de tipus d'arguments. Tanmateix, Walton ens ofereix un llistat d'arguments a partir del model de la pragmadiàctica i la lògica no formal (per tant, des de la tipologia d'arguments presumptius). El primer intent que fa de formalitzar i d'esquematitzar els arguments el trobem en l'obra *Argumentation schemes for presumptive reasoning*

(1996b). El 2006 reformula en format d'esquemes argumentatius el llistat d'arguments formulats el 1996.

A continuació presentem alguns dels exemples més freqüents dels esquemes de l'argumentació i un seguit de preguntes crítiques apropiades per qüestionar la posició de l'argument (Walton, 2006)¹¹.

Taula 7. Tipus d'esquemes argumentatius.

Argument a partir de l'apel·lació a la persona experta
<p><i>Premissa major:</i> La font <i>E</i> és una persona experta en l'àmbit temàtic <i>D</i>, que conté la proposició <i>A</i> <i>Premissa menor:</i> <i>E</i> afirma que la proposició <i>A</i> (en l'àmbit <i>D</i>) és veritat (fals) <i>Conclusió:</i> <i>A</i> plausiblement serà veritat (fals)</p> <p>Preguntes crítiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pregunta de perícia. És creïble <i>E</i> com una font experta? 2. Pregunta sobre el camp. És <i>E</i> un expert en el camp en el qual és <i>A</i>? 3. Pregunta sobre l'opinió. Què va afirmar <i>E</i> que implica <i>A</i>? 4. Pregunta sobre la veracitat. És <i>E</i> personalment fiable com a font? 5. Pregunta sobre la consistència. És <i>A</i> consistent amb allò que afirmen altres experts? 6. Pregunta sobre la fonamentació de les dades. És l'afirmació d'<i>E</i> basada en proves?
Argument a partir de l'apel·lació a l'opinió popular
<p><i>Premissa de l'acceptació general:</i> <i>A</i> s'accepta generalment com a veritat <i>Premissa de suposició:</i> si <i>A</i> s'accepta generalment com a veritat, això dona una raó a favor d'<i>A</i>. <i>Conclusió:</i> Hi ha una raó a favor d'<i>A</i></p> <p>Preguntes crítiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quines proves, com ara enquestes o una apel·lació al coneixement comú, donen suport a l'afirmació que <i>A</i> s'accepta generalment com a veritat? 2. Tot i que <i>A</i> s'accepta generalment com a veritat, hi ha alguna bona raó per dubtar d'aquesta veritat?
Argumentació de l'analogia
<p><i>Premissa de la semblança:</i> En general, el cas C_1 és semblant al cas C_2 <i>Premissa base:</i> <i>A</i> és veritat (fals) en el cas C_1 <i>Conclusió:</i> <i>A</i> és veritat (fals) en el cas C_2</p> <p>Preguntes crítiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hi ha diferències entre C_1, C_2 que podrien socavar la força de la semblança adduïda? 2. És <i>A</i> veritat (fals) en C_1? 3. Hi ha algun altre cas C_3, que també sigui similar a C_1, en què <i>A</i> sigui fals (vertader)?
<p>Adaptat de <i>Fundamentals of Critical Argumentation</i>, per Walton, D., 2006, p. 132-137 i 283-292. Copyright 2006 per Cambridge University Press.</p>

La resta d'esquemes argumentatius es poden consultar en l'annex 21, i són els següents: argument a partir de la situació de saber-ho, argument des de la correlació de la causa, argument de les conseqüències (positives i negatives) (*ad consequentiam*), argument del pendent relliscós, argument a partir de senyals, argument a partir del

¹¹ A l'annex 21 s'ofereix la taula 7 amb la totalitat dels exemples d'esquemes argumentatius (Walton, 2006).

compromís, argument a partir del compromís inconsistent, argument *ad hominem* directe, argument *ad hominem* circumstancial, argument de la classificació verbal, argument de l'apel·lació a la por i argument *ad baculum* (amenança). Com es pot comprovar en la taula 7, seguint les pautes de les preguntes crítiques, l'argumentador pot establir si l'esquema de l'argumentació és correcte.

Un altre corrent des de la filosofia en l'estudi de l'argumentació és el pensament crític. Diferents autors han creat un moviment anomenat *The Critical Thinking Community* als EUA, per tal de promoure l'estudi del pensament crític (Anglia i Fischer, 2005; Elder i Paul, 2005). Aquests autors estudien les competències bàsiques vinculades al desenvolupament del pensament crític (en les quals les habilitats argumentatives formen part d'aquest pensament) i marquen les estratègies didàctiques a través de programes, com ara *Philosophy for Children* de Mathew Lipman.

A partir de les aportacions de Paul (1995;2005), Lipman (1998) i Santiuste et al. (2001) podem dir que el pensament crític és un pensament reflexiu, un pensament que es pensa a si mateix (vinculat a les estratègies cognitives i de metacognició), la qual cosa fa que s'autoavalui i s'optimitzi a si mateix en el procés.

Alhora, per a Felton (2006), el pensament crític és també considerat un raonament argumentatiu que s'autocorregeix evitant activament el biaix de confirmació, mitjançant l'avaluació de les proves d'una reclamació (contraarguments) ofertes pels altres dins d'un marc d'oposició a les seves reclamacions i proves. Cal recordar que el biaix de confirmació és la tendència dels individus a cercar proves o raons que fonamenten les seves creences, tot ignorant les proves que les contradiuen.

Des d'una altra perspectiva, Cassany (2003) considera que una persona competent en l'ús del pensament crític i l'argumentació és aquella que pot construir discursos alternatius, que defensin les seves posicions personals i que es vinculin polifònicament o intertextualment amb les anteriors. En general, es considera que aquest tipus de pensament està sustentat pel raonament i el judici. Alhora es troba en estreta relació amb el pensament creatiu, de manera que la creació juga un paper important en el

pensament crític i aquest resulta rellevant en la creació. A més és sensible al context, les estratègies i la motivació.

Santiuste et al. (2001) consideren que els processos cognitius implicats en el pensament crític són bàsicament cinc:

- *Analitzar*: identificar les parts o components d'un objecte i descobrir-ne les relacions. Implica establir un criteri o un propòsit per a l'anàlisi, reconèixer les diferents parts o elements, identificar les relacions que s'hi estableixen, i també identificar el principi integrador o regulador.
- *Inferir*: obtenir una informació a partir de les dades disponibles, interpretant, traduint, extrapolant. Implica establir un propòsit, analitzar la informació disponible, relacionar la informació amb altres coneixements, interpretar les dades, reconèixer supòsits, assenyalar causes i efectes, fer generalitzacions i prediccions.
- *Raonar*: arribar lògicament, deductivament i inductivament a una conclusió o proposició a partir d'altres premisses o proposicions. Implica establir un propòsit, identificar i analitzar les premisses, derivar-ne lògicament una conclusió, i analitzar la relació entre les premisses i la conclusió.
- *Solucionar problemes*: superar els obstacles i vèncer les dificultats que impedeixen aconseguir un objectiu. Implica establir un propòsit, identificar un problema, analitzar el problema, el punt de partida, els objectius, les dificultats i els recursos; formular vies o alternatives de solució, avaluar possibles alternatives, escollir i actuar avaluant processos i resultats.
- *Prendre decisions*: seleccionar un pla d'acció per aconseguir un objectiu. Implica identificar objectius, identificar alternatives, analitzar i avaluar alternatives tenint en compte valors, limitacions, recursos, conseqüències i costos; avaluar i jerarquitzar les alternatives segons els criteris, seleccionar l'alternativa i posar-la en pràctica i avaluar els processos i els resultats.

Alhora, Paul (1995, 2005) classifica les estratègies de pensament crític en 35 dimensions. A continuació en la taula 8 oferim un llistat amb les 35 dimensions del pensament crític per veure'n la relació amb l'argumentació.

Taula 8. Les 35 dimensions del pensament crític.

Estratègies afectives
1. Pensament independent.
2. Desenvolupar idees per tal de superar l'egocentritat i la sociocentritat.
3. Exercitar la imparcialitat.
4. Explorar el pensament subjacents als sentiments, i els sentiments subjacents als pensaments.
5. Desenvolupar la humilitat intel·lectual i mantenir el judici.
6. Desenvolupar el coratge intel·lectual.
7. Desenvolupar la fe o la integritat intel·lectual.
8. Desenvolupar la perseverança intel·lectual.
9. Desenvolupar la confiança en la raó.
Estratègies cognitives: macrohabilitats
10. Afinar la generalització i evitar les sobresimplificacions.
11. Comparar situacions anàlogues.
12. Desenvolupar la perspectiva pròpia, crear o explorar creences, arguments o teories.
13. Clarificar causes, conclusions i creences.
14. Clarificar i analitzar el significat de paraules o frases.
15. Desenvolupar criteris d'avaluació: clarificar valors i estàndards.
16. Avaluar la credibilitat de les fonts d'informació.
17. Qüestionar profundament.
18. Analitzar o avaluar arguments, interpretacions, creences o teories.
19. Generar o avaluar solucions.
20. Analitzar o avaluar les accions i les estratègies.
21. Llegir críticament.
22. Escoltar críticament.
23. Fer connexions interdisciplinàries.
24. Practicar la discussió socràtica.
25. Raonar dialògicament: comparar perspectives.
26. Raonar dialècticament.
Estratègies cognitives: microhabilitats
27. Comparar i contrastar ideals amb la pràctica actual.
28. Pensar precisament sobre el pensament.
29. Assenyalar diferències i similituds significatives.
30. Examinar o avaluar supòsits.
31. Distingir fets rellevants de fets irrelevants.
32. Distingir inferències plausibles, prediccions o interpretacions.
33. Avaluar evidències i suposar fets.
34. Reconèixer contradiccions.
35. Explorar implicacions i conseqüències.

Adaptat de *Critical Thinking Competency Standards (For Educators)*, per Paul, R. i Elder, L., 2005. Recuperat el dia 13 de novembre de 2009, a <http://www.criticalthinking.org/>. Copyright 2009, Foundation for Critical Thinking.

Com es pot observar, les estratègies: desenvolupar la perspectiva pròpia, crear o explorar creences, arguments o teories; clarificar causes, conclusions i creences; avaluar la credibilitat de les fonts d'informació; analitzar o avaluar arguments, interpretacions,

creences o teories; llegir críticament; escoltar críticament; raonar dialògicament comparant perspectives; raonar dialècticament; distingir fets rellevants de fets irrelevants; distingir inferències plausibles, prediccions o interpretacions; avaluar evidències i suposar fets; reconèixer contradiccions i explorar implicacions i conseqüències, fan referència al fet de ser competent en argumentació. Per tant, el pensament crític, a més d'altres estratègies, inclou l'argumentativa. Per aquest motiu, en els programes didàctics específics per desenvolupar pensament crític hi ha activitats relacionades amb l'elaboració i la valoració de judicis/arguments, l'extracció de conclusions del que es llegeix o s'escolta (Santiuste et al., 2001)¹².

Una altra disciplina que estudia l'argumentació en l'actualitat és la lingüística. La tendència actual dins d'aquesta disciplina és estudiar l'argumentació a través de la pragmadialèctica. Els màxims representants dins aquesta perspectiva són Van Eemeren i Grootendorst (1996).

Segons Van Eemeren, Grootendorst i Henkemans (1996) l'argumentació és definida com:

"a verbal and social activity of reason aimed at increasing (or decreasing) the acceptability of a controversial standpoint for the listener or reader, by putting forward a constellation of propositions intended to justify (or refute) the standpoint before a rational judge". (p. 5)

Posteriorment, Eemeren and Grootendorst (2004) van considerar que:

"Argumentation is a verbal, social and rational activity aimed at convincing a reasonable critic of the acceptability of a standpoint by putting forward a constellation of propositions justifying or refuting the proposition expressed in the standpoint". (p. 1)

Aquesta definició es basa en quatre principis teòrics que segons la pragmadialèctica caracteritzen l'anàlisi i la concepció dels fenòmens argumentatius (Van Eemeren i Houtlosser, 2003). Aquests principis són els següents:

¹² Un assaig interessant és el plantejat per Santiuste (2001) respecte de la filosofia. En la seva proposta, desenvolupa una sèrie d'activitats que aborden les megahabilitats del pensament (lectura, escriptura, i expressió oral), anomenades així per Lipman. Les activitats proposades fan referència a: comprendre, analitzar i comentar textos argumentatius (escriptura); escriure assajos i treballs monogràfics (experiència escrita); participar en debats orals (expressió oral); analitzar i comprendre els materials audiovisuals (vídeos) i les explicacions del professor (expressió oral principalment).

1. *Funcionalització*. S'estudia l'argumentació com un conjunt d'actes lingüístics que posseeixen una funció específica en un context discursiu, deixant de ser un procés format exclusivament per estructures lògiques.
2. *Externalització*. S'analitzen els compromisos públics que un interlocutor adquireix quan configura un acte de parla argumentatiu i les conseqüències que això comporta, deixant de banda les motivacions internes que porten una persona a mantenir o atacar algú altre.
3. *Socialització*. Els processos argumentatius suposen una interacció entre dos o més participants en un context social determinat, deixant de ser productes individuals.
4. *Dialectificació*. L'analista ha de comparar els actes de parla identificats amb un model ideal per a la discussió crítica per tal de poder avaluar l'eficàcia de cada acte en el procés de resoldre un conflicte d'opinions.

A partir d'aquests quatre principis, els autors defineixen l'argumentació com una discussió crítica en la qual els participants ajuden a resoldre les seves diferències d'opinió de manera racional i a partir de la interacció. Considerant la idea que la discussió consisteix en la resolució de la qüestió plantejada, es desprenen dues directrius primordials de la definició anterior. La primera és que la conducta discursiva dels participants serà cooperativa; i la segona, que cadascuna de les parts adoptarà una disposició raonable envers la discussió.

Aquest procés de discussió crítica es compon de quatre fases¹³ que es recullen en la taula 9:

Taula 9. Estadis o fases del diàleg argumentatiu.

Fases	Funció dels enunciat	Tipus d'acte de parla
Confrontació (<i>Exordium</i>)	Expressió d'un punt de vista	Assertiu
És palesa la diferència de punts de vista.	Acceptació/refús del punt de vista, manteniment del refús	Compromissori
	Petició d'acte declaratiu	Directiu
	Definició, precisió, amplificació...	Declaratiu d'ús

¹³ En la realització dels debats d'aquesta recerca hem mantingut les fases prototípiques segons Lo Cascio (1991, 1998), Eemeren i Grootendorst (1996, 2004) i Walton (2006) explicades en la taula 9.

Obertura (Narratio)	Invitació a defensar un punt de vista	Directiu
Les persones interlocutores decideixen discutir i acorden les regles.	Acceptació del repte de defensar un punt de vista	Compromissori
	Acord en les premisses i regles de la discussió	Compromissori
	Decisió de començar una discussió	Compromissori
	Petició d'acte declaratiu	Directiu
	Definició, precisió, ampliació...	Directiu d'ús
Argumentació (Argumentatio)	Petició d'argumentació	Directiu
Les parts expressen els arguments i presenten i responen objeccions.	Presentació d'argumentació	Assertiu
	Acceptació o no acceptació de l'argumentació	Compromissori
	Petició d'acte declaratiu	Directiu
	Definició, precisió, ampliació...	Declaratiu d'ús
Clausura (Peroratio)	Acceptació o no acceptació d'un punt de vista	Compromissori
Concloure i resumir els arguments més importants.	Manteniment o retractació del punt de vista	Assertiu
	Establiment del resultat de la discussió	Assertiu
	Petició d'acte declaratiu	Directiu
	Definició, precisió, ampliació...	Declaratiu d'ús

Emeren i Grootendorst (1996, 2004) consideren que les fases del diàleg argumentatiu impliquen en cada moment unes funcions determinades dels enunciats i conseqüentment uns actes de parla determinats.

Emeren i Grootendorst (1992, 2002), basant-se en Searle (1979), estableixen que els actes de parla poden ser:

- *Assertius*: afirmar, anunciar, predir, insistir, asseverar, suposar, etc.
- *Directius*: preguntar, demanar, prohibir, recomanar, exigir, encarregar, ordenar, etc.
- *Compromissoris*: oferir, prometre, jurar, acceptar, acordar, etc.
 - *Expressius*: perdonar, agrair, felicitar, desil·lusionar-se, enrabiar-se, etc.
 - *Declaratius (formals)*: sentenciar, batejar, vetar, declarar la guerra, aixecar la sessió, cessar, declarar marit i muller, etc.
 - *Declaratius d'ús (tipus especial de declaratius)*: explicar, aclarir, ampliar i definir.

Fins ara hem descrit els diferents tipus de diàlegs argumentatius així com les fases de què consten. Si considerem l'argumentació com una discussió crítica dins del model pragmatialèctic, cal explicar les regles que regeixen aquesta discussió crítica per tal que a

partir dels compromisos entre els parlants s'arribi a un diàleg cooperatiu amb la finalitat de negociar la confrontació d'opinions.

Les regles bàsiques que s'han de donar en tota discussió crítica són: regla de la llibertat, de l'obligació de defensar, de l'opinió, de pertinença, de la premissa tàcita, del punt de partida, de la validesa, de l'esquema de l'argument, de l'ús del llenguatge i de la clausura. Totes aquestes regles s'agrupen en tres estructures bàsiques: el joc net; la pertinença dels arguments a favor i/o en contra; i la suficiència i efectivitat de l'argumentació per dur a bon port la discussió (Eemeren i Grootendorst 2004).

Des d'aquesta perspectiva, els autors (Eemeren i Grootendorst 2002, 2003, 2004) proposen un conjunt de regles (deu en els seus inicis, posteriorment ampliades a quinze) que regulen com hauria de ser una discussió crítica segons la pragmadialèctica. En la taula 10 descrivim aquestes regles, així com aquelles conductes que les violarien.

Taula 10. Regles per a una correcta discussió crítica i violacions corresponents.

1 Regla de la llibertat
<p>Els interlocutors no s'han d'impedir mútuament presentar punts de vista o opinions ni posar en dubte les opinions dels altres. Per resoldre una confrontació cal que es puguin expressar lliurement els punts de vista, per aquest motiu es prohibeix l'ús de la força i les amenaces per fer callar l'altra part.</p> <p><i>La violació de la regla 1 pel protagonista o l'antagonista en l'etapa de confrontació suposa:</i></p> <p>Respecte dels punts de vista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prohibir punts de vista. • Declarar sagrats alguns punts de vista. <p>Respecte de l'oponent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pressionar a la part contrària mitjançant la manipulació dels seus sentiments de compassió o amenaçant-la amb sancions. • Fer un atac personal contra l'oponent recorrent a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Presentar-lo com a estúpid, dolent i poc fiable. ○ Sembrar la sospita sobre les seves motivacions. ○ Assenyalar una inconsistència entre les seves idees i les seves accions, en el passat i/o en el present
2 Regla de l'obligació de defensar
<p>Un interlocutor que presenta un punt de vista està obligat a defensar-lo si l'antagonista li demana que ho faci.</p> <p><i>La violació de la regla 2 per part del protagonista en l'etapa d'obertura suposa:</i></p> <p>Evadir el pes de la prova:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentant el punt de vista com a evident per si mateix. • Oferint una garantia personal de la correcció del punt de vista. • Fer el punt de vista immune a tota crítica. <p>Desplaçar el pes de la prova:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En una disputa no mixta: l'antagonista ha de mostrar que el punt de vista és incorrecte. • En una disputa mixta: només la part contrària ha de defensar el seu punt de vista, com a resultat del principi de presumpció o del criteri d'equitat.
3 Regla de l'opinió

L'atac d'una part a un punt de vista ha de referir-se realment al punt de vista que ha estat presentat per l'altra part, sense manipular ni distorsionar l'opinió perquè l'incompliment d'aquesta regla suposa cometre una fal·làcia.

La violació de la regla 3 pel protagonista o per l'antagonista en totes les etapes d'una discussió mixta suposa:

Imputar un punt de vista fictici a la part contrària:

- Presentant emfàticament el punt de vista oposat com si fos el propi.
- Fent referència a les concepcions del grup al qual pertany l'adversari.
- Creant un oponent imaginari.

Distorsionar el punt de vista de la part contrària:

- Traient enunciats fora de context.
- Simplificant excessivament (ignorant matisos o qualificacions).
- Exagerant (absolutització o generalització).

4 Regla de la pertinença

Una opinió només pot defensar-se presentant arguments pertinents a la tesi.

L'interlocutor que en l'etapa d'obertura ha acceptat el repte de defensar el seu punt de vista farà el paper de protagonista en l'etapa d'argumentació, i l'altre que discuteix tindrà el paper d'antagonista, tret que acordin una altra cosa; la distribució de papers és mantindrà fins al final de la discussió.

La violació de la regla 4 pel protagonista en l'etapa d'argumentació suposa:

L'argumentació no es refereix al punt de vista en discussió:

- Argumentació irrellevant.

El punt de vista no es defensa mitjançant l'argumentació, sinó utilitzant mitjans de persuasió no argumentatius:

- Manipulant les emocions de l'audiència.
- Enumerant les qualitats pròpies.

5. Regla de la premissa tàcita

Un interlocutor no pot ni atribuir falsament premisses tàcites als altres ni rebutjar la responsabilitat sobre les seves pròpies premisses no expressades, sinó que ha de reconèixer els seus supòsits o premisses tàcites i les implicacions implícites en la seva posició.

La violació de la regla 5 pel protagonista o l'antagonista en l'etapa de l'argumentació suposa:

- Negar la premissa implícita (per part del protagonista).
- Magnificar una premissa implícita (per part de l'antagonista).

6. Regla del punt de partida

S'ha de considerar que una tesi o posició ha estat degudament defensada si la seva defensa ha consistit en arguments derivats d'un punt de partida comú.

L'antagonista pot sempre atacar un punt de vista posant en qüestió el contingut proposicional o la força de l'argumentació mitjançant una justificació o una refutació.

El protagonista i l'antagonista no poden defensar o atacar de cap altra manera els punts de vista.

La violació de la regla 6 pel protagonista o l'antagonista en l'etapa de l'argumentació suposa:

Presentar falsament alguna cosa com si fos un punt de partida comú (per part del protagonista):

- Presentant falsament una premissa com a evident per si mateixa
- Dissimulant una proposició en una pressuposició.
- Amagant una premissa en una premissa implícita.
- Presentant una argumentació que és equivalent al punt de vista.

Negar una premissa que representa un punt de partida comú (per part de l'antagonista):

- Posant en dubte un punt de vista acceptat.

7. Regla de la validesa

En argumentació, el raonament que es dona no pot ser invàlid, sinó que han de ser arguments coherents i correctes.

La violació de la regla 7 pel protagonista en l'etapa de l'argumentació suposa:

Basar-se en un esquema argumentatiu inapropiat:

- Elecció inapropiada d'una argumentació simptomàtica.
- Elecció inapropiada d'una argumentació analògica.
- Elecció inapropiada d'una argumentació instrumental.

Utilitzar incorrectament un esquema argumentatiu apropiat:

- Ús incorrecte d'una argumentació simptomàtica.
- Ús incorrecte d'una argumentació analògica.
- Ús incorrecte d'una argumentació instrumental.

8. Regla de l'esquema de l'argument

Per tal de poder concloure una discussió crítica, el protagonista i l'antagonista han de compartir els mètodes per determinar la legitimitat d'una conclusió donat l'acord amb la veritat de les premisses.

La violació de la regla 8 pel protagonista en l'etapa de l'argumentació suposa:

Confondre condicions necessàries i suficients:

- Tractant una condició necessària com si fos una condició suficient.
- Tractant una condició suficient com si fos necessària.

Confondre les propietats de les part i del tot:

- Adscriuint-li una propietat relativa –o depenent de l'estructura– d'un tot, a una part d'aquest tot.
- Adscriuint-li una propietat relativa –o depenent de l'estructura– d'una part del tot, a aquest tot.

9. Regla de la clausura

El fracàs en la defensa d'una tesi ha de portar el proponent a retractar-se'n, mentre que l'èxit en aquesta mateixa tasca ha de portar l'oponent a retirar els seus dubtes sobre la tesi en qüestió.

La violació de la regla 9 pel protagonista i l'antagonista en l'etapa de clausura suposa:

Absolutitzar l'èxit de la defensa (per part del protagonista):

- Concloure que el punt de vista és veritable només perquè ha estat ben defensat.

Absolutitzar el fracàs de la defensa (per part de l'antagonista):

- Concloure que el punt de vista és veritable només perquè el punt de vista oposat no ha estat ben defensat.

10. Regla de l'ús del llenguatge

Les proposicions no han de ser vagues o incomprensibles, ni els enunciats han de ser confusos o ambigus, sinó que han de ser objecte de la interpretació més precisa possible.

L'antagonista manté durant tota la discussió el dret de posar en qüestió el contingut proposicional i la força de la justificació o refutació d'aquells actes complexos de parla d'argumentació que el protagonista no hagi defensat amb èxit.

La violació de la regla 10 pel protagonista o per l'antagonista en totes les etapes de la discussió suposa:

Manipular la manca de claredat, explotant:

- La manca de claredat estructural.
- Allò que és implícit.
- Allò que és indefinit.
- La manca de familiaritat.
- La vaguetat.

Manipular l'ambigüitat, explotant:

- L'ambigüitat referencial.
- L'ambigüitat sintàctica.
- L'ambigüitat semàntica.

Regla 11

El protagonista manté durant tota la discussió el dret de defensar el contingut proposicional i la força de la justificació o refutació d'aquells actes complexos de parla d'argumentació que hagi produït i encara no hagi defensat amb èxit contra el atac de l'antagonista.

Regla 12

El protagonista manté durant tota la discussió el dret de retractar-se de l'acte d'argumentació que hagi produït i mitjançant això deixa de tenir l'obligació de defensar-la.

Regla 13

El protagonista i l'antagonista només poden produir una única vegada el mateix acte de parla amb el mateix paper en la discussió.

El protagonista i l'antagonista han de produir actes de parla o actes complexos de parla seguint un torn de conversa adequat.

El protagonista i l'antagonista no poden produir més d'un acte de parla cada vegada.

Regla 14

El protagonista està obligat a retractar-se del punt de vista inicial si l'antagonista l'ha atacat en l'etapa de l'argumentació.

L'antagonista està obligat a retractar-se d'haver posat en dubte un punt de vista si el protagonista l'ha defensat en l'etapa de l'argumentació.

En tots els altres casos el protagonista no està obligat a retractar-se del punt de vista inicial, ni l'antagonista està obligat a retractar-se d'haver-lo posat en dubte.

Regla 15

Un interlocutor té dret, en cada etapa de la discussió, a requerir un ús declaratiu de l'altre.
L'interlocutor a qui s'ha demanat l'ús declaratiu, està obligat a donar-lo.

Adaptat de *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*, per Eemeren, F. H. van i Grootendorst, R., 2004, p. 123-135. Copyright 2004, Cambridge University Press.

Mitjançant aquestes regles es pot delimitar la correcció de les intervencions dels interlocutors, de manera que es considerarà correcte o raonable qualsevol conjunt de proposicions que s'hi adaptin, i seran considerades fal·lacies totes aquelles que violin aquestes normes, entenent per fal·làcia tot aquell procés argumentatiu que suposa una desviació dels criteris establerts.

A través dels seus estudis sobre els fonaments de la teoria de l'argumentació, i considerant l'estudi de l'argumentació més proper del pensament informal i del pensament crític, Eemeren i Grootendorst (2002, 2004) arriben a categoritzar els diferents tipus de fal·làcies que s'utilitzen en les discussions crítiques. A continuació exposem els tipus de fal·làcies segons la regla, l'etapa de la discussió crítica i el rol del participant (protagonista i antagonista).

Taula 11. Tipus de fal·làcies segons les regles, l'etapa i el participant.

Fal·làcia	Nom i explicació	Regla	Etapa	Part
1	Afirmar el conseqüent Confondre les condicions necessàries i suficients tractant una condició necessària com si fos una condició suficient.	8	3	P
2	Fal·làcia d'ambigüitat Manipular la ambigüitat referencial, sintàctica o semàntica.	10	1-4	P/A
3	<i>Argumentum ad baculum</i> Pressionar la part contrària amenaçant-la amb sancions.	1	1	P/A
4	<i>Argumentum ad consequentiam</i> Fer servir un esquema argumentatiu inapropiat (causal) rebutjant un punt de vista descriptiu a causa de les seves conseqüències indesitjables.	7	3	P
5	<i>Argumentum ad hominem</i> (atac directe personal, abusu) Posar en dubte l'experiència, intel·ligència o bona voluntat de la part contrària.	1	1	P/A
6	<i>Argumentum ad hominem</i> (atac personal indirecte, circumstancial) Sembrar la sospita sobre les motivacions de la part contrària.	1	1	P/A
7	<i>Argumentum ad hominem (tu quoque)</i> Assenyalar una inconsistència entre les idees i les accions de la part contrària en el passat i/o el present.	1	1	P/A
8	<i>Argumentum ad ignorantiam 1</i> Desplaçar el pes de la prova en una disputa exigint que l'antagonista demostrï que el punt de vista del protagonista és incorrecte.	2	2	P
9	<i>Argumentum ad ignorantiam 2</i> Absolutitzar el fracàs de la defensa, conclouent que el punt de vista és veritable només perquè el punt de vista oposat no ha aconseguit ser defensat amb èxit.	9	4	A
10	<i>Argumentum ad misericordiam</i>	1	1	P

	Pressionar la part contrària manipulant-ne els sentiments de compassió.			
10a	<i>Argumentum ad misericordiam</i> (com fal·làcia ètica) Guanyar-se el favor de l'audiència presentant-se a si mateix molt humilment com un llec en la matèria.	4	3	P
11	<i>Argumentum ad populum</i> 1 (fal·làcia populista, variant de l' <i>argumentum ad verecundiam</i> 1) Fer servir un esquema argumentatiu inapropiat (sintomàtic), presentant el punt de vista com a correcte perquè tothom pensa que és correcte.	7	3	P
12	<i>Argumentum ad populum</i> 2 Defensar un punt de vista fent servir mitjans de persuasió no argumentatius i manipulant les emocions de l'audiència.	4	3	P
13	<i>Argumentum ad verecundiam</i> 1 Fer servir un esquema argumentatiu inadequat (simptomàtic) presentant el punt de vista com a correcte perquè una autoritat diu que és correcte.	7	3	P
13a	<i>Argumentum ad verecundiam</i> 2 Evadir el pes de la prova donant una garantia personal de la correcció del punt de vista.	2	2	P
13b	<i>Argumentum ad verecundiam</i> 3 Defensar el punt de vista fent servir mitjans de persuasió no argumentatius i enumerant les qualitats pròpies.	4	3	P
14	Fal·làcia de composició Confondre les propietats de les parts i el tot, adscriuint una propietat relativa, o –depenent de l'estructura– d'una part del tot, a aquest tot.	8	3	P
15	Negar l'antecedent Confondre les condicions necessàries i suficients tractant una condició suficient com si fos necessària.	8	3	P
16	Fal·làcia de divisió Confondre les propietats de les parts i el tot, adscriuint-li una propietat relativa o –depenent de l'estructura– d'un tot, a una part d'aquest tot.	8	3	P
17	Falsa analogia Fer servir incorrectament l'esquema argumentatiu apropiat de l'analogia, en no complir-se les condicions requerides per a una comparació correcta.	7	3	P
18	<i>Ignoratio elechi</i> (argumentació irrellevant) Presentar una argumentació que no es refereix al punt de vista que està en discussió.	4	3	P
19	Fal·làcia de pregunta complexa Presentar falsament alguna cosa com si fos un punt de partida comú, dissimulant un punt de vista en els pressupòsits d'una pregunta.	6	3	P
20	<i>Petitio principii</i> (reformular la pregunta, raonament circular) Presentar falsament alguna cosa com si fos un punt de partida comú, presentant l'argumentació equivalent a allò que és igual al punt de vista.	6	3	P
21	<i>Post hoc ergo proter hoc</i> Fer servir incorrectament l'esquema argumentatiu apropiat de la casualitat, inferint una relació de causa efecte a partir de la simple observació que dos fets succeeixen un darrere l'altra.	7	3	P
22	<i>Secundum quid</i> (generalització apressada) Fer servir incorrectament l'esquema argumentatiu apropiat de la concomitància, fent generalitzacions basades en observacions que no són representatives o no són suficients.	7	3	P
23	Desplaçar el pes de la prova 1 (<i>argumentum ad ignorantiam</i>) Exigir a l'antagonista, en una disputa no mixta, que demostrí que el punt de vista del protagonista és incorrecte.	2	2	P
24	Desplaçar el pes de la prova 2 Exigir que, en una disputa mixta, només la part contrària defensi el seu punt de vista, apel·lant al principi de presumpció o al criteri d'equitat.	2	2	P
25	Pendent relliscosa Fer servir incorrectament l'esquema argumentatiu apropiat de la	7	3	P

	causalitat (argument per conseqüència), suggerint erròniament que si es pren el curs d'acció proposat s'anirà de mal en pitjor.			
26	Home de palla Imputar un punt de vista fictici o distorsionat al punt de vista de la part contrària.	3	1-4	P/A
26a	Home de palla 2 Magnificar una premissa implícita.	4	3	A
27	Declarar sacrosant un punt de vista.	1	1	P
28	Evadir el pes de la prova 1 Immunitzar el punt de vista contra tota crítica.	2	2	P
29	Negar una premissa implícita.	5	3	P
30	Negar un punt de partida acceptat.	6	3	A
31	Presentar falsament alguna cosa com si fos un punt de partida comú.	6	3	P
32	Evadir el pes de la prova 2 Presentar falsament una premissa com si fos evident per si mateixa.	6	3	P
33	Absolutitzar l'èxit de la defensa.	9	4	P
34	Manca de claredat estructural, excés d'elements implícits, indefinició, manca de familiaritat, vaguetat.	10	1-4	P/A

Adaptat de *Argumentación, comunicación y falacias* per Eemeren, F. H., van i Grootendorst, R., 2002, p. 227-230. Copyright 2002, Universidad Católica de Chile.

Per concloure resumirem les quatre característiques principals de l'argumentació segons la pragmadialèctica. La primera és que no tots els discursos són argumentatius, només ho són aquells en els quals hi ha una diferència d'opinions rellevant entre dos interlocutors i que tenen com a finalitat la resolució raonada d'aquesta diferència. En segon lloc, l'argumentació és concebuda com un macroacte de parla discursiu complex, de manera que cal comprendre adequadament tant el contingut proposicional com la força il·locutiva de la justificació o refutació d'un conjunt d'enunciats. En tercer lloc, l'objectiu últim de l'estudi de l'argumentació és determinar el grau de raonabilitat d'un discurs argumentatiu, és a dir, si en la discussió crítica se segueixen les regles que regulen els principals aspectes de les quatre etapes en què es divideix la discussió argumentativa: confrontació, obertura, argumentació i conclusió; així com els drets, obligacions i papers assumits pels interlocutors. En quart i últim lloc, els arguments emprats pels interlocutors són vàlids si no violen cap de les regles dels models. En cas contrari seran fal·laços.

Des de la psicologia i a partir dels anys 50, l'interès per l'argumentació es va centrar en els aspectes psicològics i sociològics, i no tant en la lògica formal. Des d'aquesta perspectiva, la recerca sobre l'argumentació estudia quins són els mecanismes que fan que una comunicació sigui persuasiva i quins són els efectes que produeix. En aquesta època, els estudis sobre argumentació s'apliquen a àmbits i contextos tan

diversos com la política, la publicitat, els departaments comercials i de màrqueting de les empreses o les campanyes de propaganda.

Ahora, en l'àmbit educatiu i més específicament des de la psicologia de l'educació s'estudia l'argumentació com a mecanisme per construir coneixement a través del canvi conceptual o representacional. Per aquest motiu, els estudis se centren en la didàctica de l'argumentació, la relació entre els coneixements previs i les competències argumentatives, la psicologia del pensament i l'argumentació, les competències argumentatives d'acord amb variables evolutives i del desenvolupament, l'estudi de variables socioafectives en els processos d'interacció educativa, així com la influència del context, de la motivació o de la pròpia tasca en els processos d'argumentació.

En aquest capítol no entrarem en els detalls de les aportacions dels autors consultats (vegeu taula 1), perquè hi farem referència al llarg del desenvolupament de la recerca i sobretot detallarem les aportacions dels diferents estudis en el segon capítol.

1.3 Enfocaments teòrics i interdisciplinaris en l'estudi de l'argumentació

Com ja hem comentat, l'argumentació, des de l'antiguitat i fins a l'edat mitjana, es trobava en la intersecció de les tres disciplines que li van donar l'origen i el significat: *la dialèctica*, com l'art de la controvèrsia; *la retòrica*, com l'art del discurs i l'oratòria; i *la lògica*, com a mètode de raonament. En l'actualitat, l'estudi de l'argumentació es continua analitzant des de diferents perspectives i des de diferents disciplines: la filosofia (des de la perspectiva lògica i des de la perspectiva informal o dialèctica), la psicologia (des dels processos de construcció del coneixement), la retòrica (des de la persuasió), la lingüística (des de la perspectiva pragmadialèctica) i la semiòtica.

Aquestes diferents perspectives en l'estudi de l'argumentació també propicien una anàlisi de l'argumentació diferenciada d'acord amb tres aspectes, com a *procés*, com a *procediment* i com a *producte*. Seguint el cànon aristotèlic, la retòrica s'ocuparia de l'argumentació com a procés; la dialèctica, dels procediments pragmàtics de l'argumentació; i finalment, la lògica, dels productes de l'argumentació (Habermas, 2003).

Tanmateix, aquesta diversitat de perspectives i disciplines que s'han interessat per l'estudi de l'argumentació ha suposat que en l'actualitat es disposi d'un *corpus* teòric molt ampli i ric, que sovint requereix una certa interpretació entre enfocaments diversos.

A continuació exposem els principals enfocaments que conviuen en l'actualitat en l'estudi de l'argumentació tot diferenciant-los d'acord amb els seus objectius, característiques o consideracions sobre la qualitat argumentativa i les seves limitacions.

1.3.1 L'enfocament analític o lògic (raonament formal)

Des de l'enfocament analític o lògic el propòsit és l'anàlisi de l'estructura de l'argumentació i la seva forma lògica. Així, des d'aquesta perspectiva s'analitzen els arguments com a sil·logismes de la lògica, avaluant-los d'acord amb la seva validesa deductiva. Els autors que es basen en aquest enfocament analitzen l'exactitud de les premisses i l'adequació del procés inferencial en relació amb la conclusió. Aquests volen establir uns criteris que permetin reconèixer la validesa o invalidesa lògica dels arguments, és a dir, si un argument és correcte o no. Es creu que un argument és correcte si la conclusió es desprèn de les premisses depenent de les condicions específiques (Toulmin, 2007).

Des d'aquest enfocament es dona importància a l'argumentació com a producte, ja que es considera possible entendre l'argumentació com un conjunt d'enunciats autònoms. S'analitzen els arguments com si es tractés de frases descontextualitzades o símbols vistos des del punt de vista de la relació sintàctica o semàntica.

Segons Vega (2007), des d'aquesta perspectiva cal tenir present que l'argumentació s'analitza des de l'individualisme monològic (arguments per separat a partir dels argumentadors) i des de l'objectivisme textual (arguments com a objecte textual autònom, a partir de proposicions). Alhora, la validesa dels arguments depèn de la característica lògica de la proposició. Un argument és vàlid si, i només si, el conjunt de les seves premisses n'implica la conclusió. Direm que A és un argument vàlid si, i només si, les seves premisses componen l'antecedent d'una relació de conseqüència lògica, el

conseqüent de la qual és la conclusió. I finalment, es considera que els bons arguments són instruments del coneixement i, com a tals, també han presentat certes virtuts epistèmiques, com ara la coherència interna i externa, la contrastabilitat empírica, el poder explicatiu i el poder prospectiu.

Pel que fa a les limitacions d'aquest enfocament, en primer lloc podem dir que el model de Toulmin no ajuda a entendre la interrelació entre la funció dels estaments en l'argumentació, no pot captar la interacció dialèctica entre el proponent i l'oponent en l'argumentació, ni tampoc la transformació en les posicions de l'argumentador que podrien seguir una argumentació (Vega, 2007).

En segon lloc, una altra limitació important, segons Limón (2004), és que aquest enfocament no té en compte la influència del context (les circumstàncies en què es plantegen els problemes) i el contingut de la tasca sobre la qual es raona. Les relacions entre aquests dos components, contingut i context (entenen el context en els seus dos vessants, el context de l'individu -circumstàncies socials, afectives i motivacionals- i el context de la tasca -temps, mitjans, lloc...-), influeixen en la manera de raonar de les persones i, per tant, en la manera d'arribar a les solucions de problemes mal definits (els que tenen més d'una solució possible) que es donen a la vida quotidiana o en contextos naturals. No es considera el fet que l'argumentació és un fenomen discursiu i que la seva formulació està sempre lligada a les característiques dels contextos socials específics que donen forma a la seva estructura i funcionalitat (Leitão, 2001).

I en tercer lloc, des de la perspectiva del raonament formal, les tasques logicoformals no s'adeqüen a les exigències d'un context sinó que normalment són definides per un context artificial o de laboratori. Això implica que l'avaluació dels arguments estiguin mancats d'uns criteris de validesa ecològica i que tampoc no es tingui en compte que els arguments tenen altres propietats lògiques importants a part dels patrons d'inferència (Limón, 2004; Vega, 2007).

Segons Eemeren i Grootendorst (2002), a les limitacions ja esmentades cal afegir-hi aquelles que fan referència a com identificar els arguments en el discurs, com analitzar els arguments identificats de manera aïllada o atomitzada, quins serien els criteris d'avaluació lògics dels arguments i quins són els límits del bon argument i l'argument fal·laç.

Si considerem que l'argumentació no és només un procés lògic, sinó també una activitat discursiva l'objectiu de la qual és canviar la posició d'algú respecte un tema polèmic, convencent-lo que la seva postura és equivocada, o bé que integri altres perspectives sobre el tema, la perspectiva logicoformal presenta nombroses limitacions. Aquesta perspectiva no té en compte els aspectes dialògics de l'argumentació, segons els quals l'argumentació és un procés en què la validesa dels arguments es mesura tenint en compte l'auditori al qual van dirigits i, per tant, té més importància el fet de convèncer o persuadir que no pas la veracitat dels arguments. Així doncs, la competència argumental suposaria el domini de l'estructura argumental i dels aspectes dialògics i persuasius del discurs, aspectes que no té en compte aquest enfocament (Camps i Dolç, 1995; Cuenca, 1995; Correa et al., 2003).

1.3.2 L'enfocament retòric (raonament informal).

L'interès principal d'aquest enfocament rau en l'estudi de la comunicació personal dirigida a induir certes creences o disposicions en l'ànim d'un interlocutor o d'una audiència o a provocar determinades reaccions i actuacions. Aquest enfocament està vinculat, tradicionalment, a l'oratòria (l'art de parlar bé) i també a l'art discursiu, especialitzat en els processos i recursos de convenciment, persuasió i seducció.

Des d'aquesta perspectiva l'interès consisteix en l'argumentació utilitzada en discussions de la vida quotidiana sobre el món social. Per tant, s'entén l'argumentació més vinculada al raonament informal i retòric, i els arguments com a actes retòrics per intentar persuadir l'audiència.

Des de la retòrica, la qualitat argumentativa depèn de l'efectivitat dels arguments per persuadir una audiència. S'utilitzen criteris de validesa, de coherència, de plausibilitat i de persuasió a més de validesa deductiva. Aquesta perspectiva atorga un valor social i acadèmic a les tècniques de persuasió, suggerint un enfocament més flexible sense oposar-se als enfocaments dialèctics. Alhora, assigna a la lògica informal la tasca de desenvolupar criteris i estàndards d'ús en l'avaluació dels arguments amb la finalitat de persuadir.

En aquest sentit, segons Vega (2007), una argumentació serà *eficaç* si té èxit davant d'un auditori concret, i serà *vàlida* si ho és davant un auditori universal. D'altra banda, serà *persuasiva* si només influeix en un auditori particular, i serà *convinent* si influeix en un auditori universal. Alhora, el valor més important en una argumentació resideix en la seva *força*, que depèn de la intensitat de l'adhesió de l'auditori, de l'adequació dels arguments i dels procediments a l'auditori, i també de les dificultats que comporti refutar-lo.

Tenint en compte aquests factors, una argumentació retòrica és bona si està composta i disposada de manera eficient, si es mou en el pla adequat i és una intervenció oportuna, si tracta de qüestions d'interès de tal manera que l'orador i els destinataris tinguin la disposició adequada i si l'orador transmet una bona impressió que no només acrediti el discurs amb la seva autoritat personal, sinó que també mogui l'auditori a identificar-s'hi i a assumir com a pròpies les seves conviccions i propostes (Vega, 2007).

Aquest enfocament també presenta diverses limitacions. En primer lloc, ofereix una visió molt estàtica d'un procés discursiu, ja que s'estudia des d'una visió unidireccional. Només s'analitza el discurs des de l'orador vers l'audiència i les estratègies utilitzades per persuadir aquesta audiència, però no es té en compte la interrelació entre l'audiència i l'orador.

1.3.3 L'enfocament pragmadialèctic (raonament informal).

La pragmadialèctica considera l'argumentació com una discussió crítica en la qual els participants s'ajuden per resoldre les seves diferències d'opinió. Aquest enfocament interpreta l'argumentació com un procés durant el qual es presenten els temes de discussió, es generen alternatives, s'estableixen criteris per emetre judicis i no es prenen decisions fins que tots els punts s'han discutit, prioritant la recerca de la conclusió més beneficiosa per a ambdues parts. En tot aquest procés discursiu és important el seguiment d'unes normes o regles que regeixen els papers de defensor (protagonista) i oponent (antagonista) durant el curs de la interacció.

Des de la lògica informal l'interès rau en l'estudi dels raonaments fets en llenguatge natural utilitzats en l'argumentació quotidiana. Els arguments es consideren fenòmens socials (són conseqüències de la pràctica social, dels significats de valors, problemes i controvèrsies compartits per les persones humanes), dialèctics (es produeixen en una conversa en la qual hi ha un intercanvi d'arguments i contraarguments) i pragmàtics (els significats dels arguments depenen dels contextos en què es donen).

En aquest context, l'analista focalitza l'anàlisi en aquells elements que ajuden els participants a resoldre les seves diferències d'opinió. L'interès recau en les estratègies argumentatives, no només legítimes, sinó fiables i eficaces segons els objectius d'un context determinat. Es parteix de la premissa que el diàleg és tan racional com irracional, de tal manera que s'analitzen i es detecten les fal·làcies implicades en el discurs. La qualitat bona o dolenta i fins i tot fal·laç d'un argument dependrà del seu valor com a resposta a un argument oposat i del sentit de la seva contribució a la interacció argumentativa (Vega, 2007).

Des d'aquesta perspectiva, l'argumentació s'entén com un procés en què es busca la dinàmica de la correlació interna dels arguments enfrontats i la distribució de la responsabilitat de la prova entre els participants. L'argumentació com a procés de

discussió crítica és determinada pel fet que els participants segueixen unes normes bàsiques de conversa així com unes directrius i unes regles en la discussió crítica.

Com a limitacions, podem esmentar que hi ha autors que consideren que la manera d'analitzar el discurs des de la pragmadialèctica continua sent una representació estàtica i abstracta d'una discussió, que no permet representar el procés ni l'evolució de l'argumentació en un context determinat (Leitão, 2001; Vega, 2007). Des d'aquesta perspectiva és difícil establir unes característiques o estratègies universals sobre el que significa una bona argumentació o una argumentació fal·laç, ja que aquesta consideració dependrà del context comunicatiu. Alhora, atès que es considera que la qualitat argumentativa depèn de la força relativa de les raons donades en aquell context, no es poden establir criteris generals sobre allò que seria una bona argumentació.

Aquest model també presenta dificultats per a l'anàlisi de la construcció del coneixement i els canvis d'opinió, sobretot en els contextos no interactius o acrònics, com ara l'escriptura i el discurs monològic. Segons Leitão (2001), si ens basem només en els torns de paraula dins una discussió crítica per analitzar l'argumentació, aquesta anàlisi no ens ajuda a valorar la construcció del coneixement, ja que els moviments argumentatius poden afectar diversos torns que no siguin contigus. Si l'objectiu és capturar els canvis d'opinió i d'argumentació durant el discurs, les anàlisis basades només en torns consecutius de conversa no ens ajudaran a saber com es produeixen els canvis en l'organització conceptual dels coneixements dels participants.

1.3.4 L'enfocament des de la construcció de coneixement.

Des d'aquest enfocament, l'interès rau en l'anàlisi d'aquelles variables psicològiques que influeixen qualsevol procés argumentatiu. Segons Kuhn (2002), Correa (2003) i Limón (2004) algunes d'aquestes variables són: la motivació a l'hora d'argumentar i defensar una posició determinada en el tema; els objectius que els parlants posen en marxa per argumentar; la capacitat d'establir compromisos entre els parlants; les variables contextuais com la finalitat de la pròpia tasca; la importància del coneixement sobre les perspectives del punt de vista propi i dels alternatius; els

mecanismes que s'utilitzen per anar construint coneixement; la metacognició; els coneixements previs com a variable moduladora del procés argumental; el coneixement epistemològic; la modificació o reestructuració de la perspectiva pròpia; la integració d'altres veus o polifonia dels enunciat; i els biaixos socials i afectivoemocionals com l'efecte de primàcia o l'escepticisme motivat.

Des d'aquesta perspectiva, es considera que el llenguatge té una capacitat constitutiva i transformadora del coneixement, de tal manera que, mitjançant l'ús de recursos semiòtics disponibles en el llenguatge, les persones promulguen accions específiques en contextos socials que les fan participants d'un procés de creació i transformació del significat.

L'argumentació, des d'aquest punt de vista, és estudiada a partir de la interacció comunicativa. Cal conèixer quin tipus d'acció comunicativa es produeix, on i quan té lloc, quins en són els participants i quins els objectius. En altres paraules, és molt important conèixer el context de l'individu i el context de la tasca.

L'anàlisi no es basa en torns de conversa, sinó que s'analitzen seqüències (argument-contraargument-refutació) que contribueixen a la construcció de coneixement (Leitão, 2001). No és tan important el canvi d'opinió en si, sinó l'evolució que es fa en l'apropiació de perspectives dels altres i com es produeix la reestructuració del coneixement.

Com a limitacions de l'enfocament, podríem citar la manca d'explicació en el procés argumental de la interrelació entre les variables cognitives i les variables emocionals i afectives. Una altra limitació té a veure amb les dificultats d'avaluació, de consciència i d'autoregulació dels coneixements previs i epistemològics en la construcció del coneixement a partir de l'argumentació. Alhora, queda molt per investigar per tal de saber com el context influeix en aquest procés de construcció del coneixement situat.

Per concloure, també hem de tenir present que aquests enfocaments no són excloents els uns dels altres, sinó que, a la pràctica, es complementen i s'interrelacionen.

A tall de resum exposem en la taula 12 les característiques principals d'aquests enfocaments en l'estudi de l'argumentació.

Taula 12. Característiques principals dels diferents enfocaments en l'estudi de l'argumentació.

Enfocament	Objectiu	Característiques	Qualitat argumentativa
Analfic o lògic (raonament formal)	Arguments com a productes de proposicions.	Determinació de la validesa o correcció segons criteris semàntics i logicoformals vinculats a una estructura argumentativa.	S'avalua tenint en compte la seva característica lògica, és a dir, si el conjunt de les premisses n'impliquen la conclusió a partir d'un procés inferencial. S'anалitza l'argumentació com un discurs monològic (arguments per separat a partir dels argumentadors) i tenint en compte l'objectivisme textual (arguments com a objectes textuais autònoms, a partir de proposicions).
Retòric (raonament informal)	Processos de comunicació personal amb finalitats persuasives.	Estudi de les estratègies o recursos per induir creences, disposicions o accions. Un argument serà <i>eficaç</i> si té èxit davant un auditori concret i serà <i>vàlid</i> si ho és davant un auditori universal. Serà <i>persuasiu</i> si només influeix en un auditori particular, i serà <i>convincent</i> si influeix en un auditori universal.	El valor més important en l'avaluació d'un argument rau en la <i>força</i> que té, que depèn de: <ul style="list-style-type: none"> • la intensitat de l'adhesió de l'auditori, • l'adequació dels arguments i dels procediments a l'auditori, • i les dificultats que pugui comportar refutar-lo.
Pragmadiàlectic (raonament informal)	Procediments d'interacció argumentativa	Argumentació tractada com un discurs crític on es busca la correlació interna dels arguments enfrontats i la distribució de la responsabilitat entre els participants.	Discriminació entre actuacions bones i dolentes (fal·lacies) mitjançant l'anàlisi pragmàtica d'aquestes actuacions i tenint en compte el context en el qual té lloc la discussió crítica. La qualitat té en compte el seguiment d'unes regles per part del protagonista i l'antagonista en el decurs de la interacció. Fiabilitat i validesa d'un argument segons els objectius d'un context determinat.
Construcció del coneixement	L'argumentació com a producte i procés en la construcció del coneixement.	Estudi de l'argumentació en funció del context comunicatiu i dels factors psicològics. Interès pels elements que contribueixen a la reestructuració del coneixement.	Anàlisi a partir del contingut i de la interacció discursiva. Interès per les seqüències argumentació-contrargumentació-refutació i patrons d'interacció. La qualitat és determinada pel context de la tasca i pel context dels participants.

1.4 Síntesi

En aquest apartat, presentem una síntesi del primer capítol amb la finalitat d'oferir al lector les idees més rellevants del capítol.

En els orígens de l'argumentació, l'etapa presocràtica, van confluïr tres entitats: *la dialèctica*, *la retòrica* i *la lògica*.

La dialèctica, en els seus orígens, ha estat relacionada amb l'erística (parlar per parlar, amb la finalitat d'imposar la raó pròpia; l'art de la controvèrsia o de la refutació...), és a dir, tenia un caire negatiu més vinculat a la disputa. A partir de Sòcrates i Plató es comença a configurar una altra dialèctica més vinculada al raonament inductiu o a l'art d'inferir amb proves per arribar a una argumentació objectiva.

Des de la perspectiva més aristotèlica i cartesiana, l'argumentació és equivalent a la raó, a partir de la qual s'arriba a les concepcions universals, a allò que és comú, veritat i per tant epistèmic (ciència). La recerca de la veritat del coneixement universal i estable per crear ciència (*episteme*) pren protagonisme en aquesta època i es vincula a la competència argumentativa com a mètode inductiu i deductiu que regirà el pensament racional. D'aquesta manera, el pensament lògic a través de l'argumentació permet establir inferències entre la tesi, les opinions o les premisses i les conclusions científiques.

Igual que la dialèctica, inicialment, estava vinculada a una connotació negativa, *la retòrica* també hi estava, ja que s'utilitzava amb finalitats persuasives, utilitzant estratègies perverses o fal·làcies amb l'objectiu d'enganyar o de mentir per imposar unes raons determinades. Des d'aquesta perspectiva, la persuasió és concebuda com quelcom subjectiu, mancat de criteris de validesa i fiabilitat. Alhora, la retòrica ha estat lligada a l'art de saber parlar en públic, i per tant s'ha estudiat des de l'orador.

Aquests inicis en l'estudi de l'argumentació han marcat en l'època contemporània tres enfocaments ben delimitats: *enfocament analític o lògic* (o raonament formal), *enfocament retòric* (o raonament informal), i *enfocament pragmadialèctic* (també des d'un raonament informal).

En el primer, l'interès recau sobre l'estructura lògica de l'argumentació, és a dir, la validesa dels arguments, la certesa o la falsedat de les premisses, i el procés d'inferències envers les conclusions. Es considera que si es parteix de premisses que són vàlides, la conclusió també ho serà. L'argumentació és estudiada des de l'estructura argumentativa i a partir de proposicions; és a dir, l'argumentació és analitzada com a producte estàtic.

Des del segon enfocament, *el retòric* (o lògica informal), allò que és d'interès és el grau de convenciment, és a dir, els efectes persuasius que s'obtinguin mitjançant el procés argumentatiu. Des d'aquesta perspectiva tot acte argumentatiu és persuasiu, ja que la finalitat última recau en l'adhesió a la tesi per part de l'auditori, i per tant l'estudi de l'argumentació se situa en el nivell pragmàtic, és a dir, des de l'ús que es fa del llenguatge. L'argumentació és analitzada més com a procés, però l'anàlisi encara parteix de l'orador o argumentador.

Finalment, en el tercer enfocament, *el pragmatialèctic*, el centre d'interès és la contribució dels arguments a la resolució d'un conflicte d'opinions. L'argumentació és considerada una discussió crítica on els participants ajuden a resoldre les seves diferències d'opinió de manera racional i a partir de la interacció. Això implica que la conducta discursiva dels participants és cooperativa i que cadascuna de les parts adopta una disposició raonable envers la discussió. Tanmateix, es considera que en una discussió crítica no es posen en evidència les estructures lògiques argumentatives, sinó que es posen de manifest unes estratègies discursives fal·laces pròpies del raonament o lògica informal.

Per tant, les visions contemporànies que reconeixen la dimensió dialògica del pensament consideren l'argumentació un gènere discursiu¹⁴ on el context comunicatiu i la presència d'una audiència determinen les estratègies argumentatives (Bajtín, 1992). Alhora, els escenaris argumentatius requereixen persones implicades en la negociació

¹⁴ Per a Bajtín (1992), els gèneres correspondrien a situacions típiques de comunicació verbal, de tal manera que un gènere discursiu està determinat per la naturalesa específica del context comunicatiu, per consideracions semàntiques i per la situació concreta dels participants. La concepció de Bajtín sobre els llenguatges socials i els gèneres discursius, i sobre els processos dialògics dels quals s'apropien, garanteix, com a mínim, la centralitat de la relació entre el procés psicològic i l'escenari sociocultural.

d'arguments, contraarguments i rèpliques per tal de generar processos interpersonals que facilitin la creació de condicions per a valorar les noves perspectives en el coneixement.

En l'actualitat, des de la psicologia, l'argumentació és estudiada des de la *perspectiva de la construcció del coneixement*. Des d'aquest enfocament, l'argumentació s'estudia com a producte i procés. S'analitza tant el contingut com la interacció discursiva en un context determinat. S'emfatitza la importància del pensament contextualitzat i l'acció semiòtica situada. L'interès d'estudi rau en els factors psicològics implicats en els processos d'argumentació; per tant, s'estudia la motivació a l'hora d'argumentar i defensar una posició determinada en el tema, els objectius que els parlants posen en marxa per argumentar, els coneixements previs, la comprensió epistemològica, la integració d'altres veus o polifonia dels enunciat, la reestructuració de la pròpia perspectiva i el canvi conceptual, i els biaixos socials i afectivoemocionals com l'efecte de primàcia o l'escepticisme motivat.

Malgrat que aquests quatre enfocaments semblen inicialment paradoxals, es poden complementar i no són excloents entre ells. Totes aquestes perspectives ens ofereixen diferents maneres de recercar en l'estudi de l'argumentació, i segons els objectius que ens plantejem serem més a prop d'un enfocament o d'un altre. Tanmateix, s'ha de tenir present que tots presenten algunes limitacions que hauríem de sospesar en la recerca sobre argumentació.

Des de *l'enfocament analític o lògic* (raonament formal), l'estructura argumentativa presentada per Toulmin, des de la lògica formal, presenta moltes limitacions en l'anàlisi de l'argumentació en contextos reals o quotidians, en el que la situació comunicativa es caracteritza per elements implícits que no es posen de manifest a partir d'estructures lògiques. Aquest model tampoc té en compte els propòsits comunicatius ni, per tant, el procés d'interacció dialògica, en el que els arguments del proponent i l'oponent estan mútuament influenciats i subtilment transformats en el curs

de la discussió. Tampoc no té en compte la influència del context, ni el contingut de la tasca.

Des de *l'enfocament retòric* (raonament informal), es dóna una visió molt estàtica del procés discursiu, ja que només s'analitzen les estratègies que utilitza l'orador per persuadir l'audiència. Tot i que s'inicia una conscienciació que l'activitat argumentativa és un acte dialògic i interactiu, i per tant un procés, no es té en compte la influència d'oient o d'antagonista en el procés argumentatiu.

Des de *l'enfocament pragmatialèctic*, l'anàlisi del discurs continua presentant una representació estàtica i abstracta del que és una discussió crítica. El model presenta limitacions en contextos no interactius o acrònics. També presenta dificultats en l'anàlisi dels canvis conceptuals i la construcció del coneixement.

Des de *l'enfocament de la construcció del coneixement*, encara s'ha d'esbrinar la relació entre cognició, emoció i afectes. També presenta dificultats l'avaluació de la consciència i l'autoregulació dels coneixements previs i el pensament epistemològic. També hi ha dificultats a l'hora d'avaluar la manera com es reestructuren les representacions, com influeixen les teories implícites i les concepcions en els canvis conceptuals i les reestructuracions de les representacions mentals, com influeix el context de la pròpia tasca o el context personal en els processos d'argumentació i d'apropiació de noves perspectives.

Malgrat aquesta diversitat d'enfocaments i les limitacions de cada perspectiva, actualment hi ha una entesa entre els autors en l'estudi de l'argumentació pel que fa al concepte d'argumentació i les seves característiques. En general, hi ha el consens que l'argumentació és una activitat racional, verbal, cognitiva i social, tal com expliquem a continuació.

En primer lloc, s'entén l'argumentació com una *activitat racional o de raó*. Argumentar sempre implica justificar un punt de vista o la defensa d'una tesi, la qual cosa suposa saber donar raons a favor o en contra de la tesi exposada. És un procés que

implica raonar sobre un fenomen. Aquesta noció de raonabilitat està basada en les reflexions de Toulmin, a partir de l'estudi de l'estructura argumentativa i els processos d'inferència. Alhora, Habermas (2003) considera racional aquella persona que expressa raonablement les opinions i actua de manera eficient, amb la capacitat d'aprendre dels errors, de la refutació de les hipòtesis i del fracàs de les intervencions.

En segon lloc, l'argumentació és considerada una *activitat verbal*. L'argumentació com a discurs implica un procés dialèctic on es posa en joc la confrontació, el desacord i el persuadir l'interlocutor sobre un punt de vista. L'argumentació entesa com una activitat verbal s'estudia des d'un punt de vista bàsicament pragmàtic¹⁵, en el qual l'argumentació és un conjunt d'estratègies discursives dirigides a la demostració d'una opinió o tesi, i està orientada a influir sobre un públic determinat per tal de persuadir-lo mitjançant un raonament. Aquesta activitat verbal és entesa com a una discussió crítica, en la que l'argumentació sorgeix dels intents de resoldre conflictes d'opinió. Per poder resoldre aquest conflicte cal que els parlants arribin a uns compromisos i que la seva interacció estigui regida per unes regles.

En tercer lloc, l'argumentació és entesa com una *activitat cognitiva*. En aquest sentit, l'argumentació transforma el sistema de creences i representacions mentals a partir de canvis conceptuals i de la integració o reconstrucció de diferents perspectives. Argumentar implica saber avaluar les evidències i reflexionar sobre els fonaments i els límits de les afirmacions o punts de vista propis, de tal manera que possibilita una presa de consciència sobre els coneixements. Així, l'argumentació ajuda a construir coneixement partint d'un procés interpsicològic a un procés intrapsicològic (Vigotsky, 1979), a través d'un pensament contextualitzat i una acció semiòtica situada (Cole, 1999).

¹⁵ No podem obviar que altres autors han estudiat l'argumentació des de la forma, és a dir, des de la sintaxi o la morfologia, i d'altres des del contingut, és a dir, des de la semàntica. Podríem destacar a autors com Anscombe i Ducrot, que des d'un enfocament semanticopragnmàtic van aportar els conceptes de *topos*, *topoi*, forma tòpica, modificadors argumentatius i blocs semàntics, així com la teoria dels estereotips i la teoria de la polifonia. Alhora, Lo Cascio, amb la *Gramàtica de l'argumentació*, entre altres aportacions, ens exposa els indicadors de força equivalents en altres autors als connectors argumentatius o marcadors del discurs, que ens ajuden a delimitar l'estructura argumentativa en el discurs.

En aquest sentit, Leitão (2009) afirma que l'argumentació també presenta una dimensió epistèmica, ja que té a veure amb les característiques del coneixement en dominis específics. Així doncs, els proponents han de conèixer en quina xarxa conceptual poden inserir els arguments exposats, com s'organitza el coneixement en cada domini, quins procediments i formes de raonament són típics del domini en el qual es desenvolupen les estratègies argumentatives i, finalment, quins criteris determinen que uns arguments siguin acceptables i rellevants en un domini determinat.

En quart lloc, l'argumentació és considerada una *activitat social*. L'argumentació com a acte comunicatiu és una activitat social atès que sempre argumentarem en interacció amb algú. Al mateix temps, l'argumentació és la base de les societats democràtiques i és el mitjà fonamental per defensar les idees i avaluar-les d'una manera reflexiva i crítica, d'acord amb un context determinat. Aquest fenomen implica una interacció a través de la qual es desenvolupen les competències del pensament crític i, més concretament, tal com proposen Camps i Dolz (1995), les estratègies argumentatives següents: *“reconèixer un tema polèmic i establir de manera conscient els diversos punts de vista o perspectives que es poden sostenir; discutir aquestes perspectives diferents i la disponibilitat per utilitzar els recursos argumentatius necessaris; definir una opinió pròpia sobre el tema; valorar els arguments contraris; justificar el punt de vista propi amb un conjunt d'arguments en moments específics de la discussió; desenvolupar estratègies d'apropament que fomentin l'empatia i la connexió amb les emocions dels altres; reconèixer i incorporar alguns aspectes dels arguments de l'adversari com a concessions; negociar una posició de compromís...”* (p. 6).

En últim terme, podríem dir que l'argumentació modifica els nostres esquemes mentals i, per tant, canvia les representacions dels nostres coneixements. Aquests processos de canvi determinaran un creixement personal i social; en definitiva seran el motor per al canvi en l'evolució de les societats democràtiques, d'aquí que tingui tanta importància en els currículums educatius, tant en l'educació secundària com en l'educació superior, com a competència que cal ensenyar i aprendre.

Capítol 2. RECERCA EMPÍRICA EN L'ESTUDI DE L'ARGUMENTACIÓ I LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT

2.1 Introducció.

2.2 Recerques que analitzen les estratègies discursives en la interacció educativa.

2.3 Recerques que analitzen l'argumentació escrita.

2.4 Recerques que analitzen l'argumentació en línia.

2.5 Recerques que analitzen l'argumentació oral i en línia.

2.6 Recerques que analitzen l'argumentació oral.

2.7 Recerques que analitzen l'argumentació oral i escrita.

2.8 Síntesi.

Capítol 2. APORTACIONS DE DIFERENTS RECERQUES EN L'ESTUDI DE L'ARGUMENTACIÓ I LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT

“La razón se perfecciona por la multiplicación histórica de sus términos, por el alumbramiento de nuevas perspectivas, y no por el encasillamiento en lo ya conseguido”. Ortega i Gasset

2.1 Introducció

En aquest capítol analitzem l'estat actual de la recerca en l'àmbit de l'argumentació i la construcció del coneixement. A partir d'aquesta anàlisi reflexionem sobre les diferents maneres d'analitzar el discurs argumentatiu, així com sobre els resultats als quals arriben. La revisió de la literatura s'ha fet mitjançant el següent procediment de recerca d'informació.

Primer es va procedir a identificar les paraules clau o identificadors relacionats amb els constructes principals de l'estudi (les estratègies argumentatives orals i escrites, i la construcció del coneixement) que servien posteriorment per fer la recerca d'articles. La identificació de descriptors rellevants es va obtenir a partir de la lectura de fonts d'informació, com per exemple Kuhn (1991), Castelló (1993), Camps (1995), Mason (1996), Van Eemeren (1996), Baker (1999), Leitão Santos(1999), Correa et al. (2001, 2003), Ceballos et al. (2002), Limón (2004) i Walton (2006). A partir d'aquest procés es va elaborar una llista de descriptors: *argumentation, argumentative discourse, construction knowledge, argumentation skills, argumentation assessment, educative psychology*.

En segon lloc, es va fer una recerca de documentació mitjançant la utilització combinada d'aquests descriptors, tant en anglès com en castellà, en bases de dades digitals com ara PsycINFO, ISI, ERIC, WOK, TDX, CBUC o CCUC en el període 1990-2008, i acotant la recerca mitjançant filtres com ara *higher education, university o young adulthood*.

Els documents recercats amb aquest procediment (al voltant de tres-cents) es van organitzar i analitzar d'acord amb els constructes principals de la tesi. D'aquest procés

d'anàlisi es van seleccionar quaranta articles, agrupats en sis blocs. En el primer bloc es fa una descripció de tres recerques que analitzen les estratègies discursives en la interacció educativa. Del segon al sisè bloc es presenta una descripció de les recerques revisades que analitzen l'activitat argumentativa segons el canal comunicatiu, tot distingint-hi cinc blocs de recerques: set sobre l'argumentació escrita, cinc sobre l'argumentació en línia, cinc sobre l'argumentació oral i en línia, quatre sobre l'argumentació oral i setze sobre l'argumentació oral i escrita.

Per concloure, presentem un apartat en el que sintetitzem les idees principals del capítol.

2.2 Recerques que analitzen les estratègies discursives en la interacció educativa.

Des de la perspectiva constructivista sociocultural, la recerca de Hogan, Nastasi i Pressley (2000) té com a objectiu descriure les estratègies discursives, els patrons i les seqüències en la interacció, així com les habilitats de raonament que apareixen en el treball en grup, amb o sense la presència del guiatge del professor. Aquest estudi presenta com a variable independent l'absència o la presència del guiatge del professor; i com a variables dependents les estratègies discursives, els patrons i les seqüències en la interacció, així com les habilitats de raonament. Per donar resposta als objectius plantejats, la mostra es compon de 4 grups de 12 estudiants de 8è grau de dues classes de ciències, dels quals s'examinen els components del discurs i la complexitat del raonament. Per analitzar el discurs s'estableixen unes dimensions d'anàlisi que es divideixen, en un primer nivell, en macrocodis, que ofereixen els models principals de discussió: construcció del coneixement (per parelles i/o guiats pel professor), logístic (quan el tema de discussió és concretar aspectes determinats del treball que es fa) i *off-task* (quan el tema de discussió no té res a veure amb la tasca que cal fer). I en un segon nivell, en microcodis: declaracions conceptuals, declaracions metacognitives (reguladores, avaluatives i basades en estàndards) i preguntes-dubtes. A més d'aquests dos nivells d'anàlisi, s'estableixen episodis, patrons d'interacció (consensual, receptiu i elaboratiu). A partir d'aquí es creen mapes de proposicions conceptuals (segons unitats temàtiques) i es

calcula la complexitat del raonament (generativa, elaboració, justificació, explicació, coherència lògica i síntesi). Finalment, es relacionen els patrons d'interacció amb el tipus de raonament complex al qual ha arribat cada grup.

Pel que fa als resultats d'aquesta recerca, hi ha diferències significatives en la construcció del coneixement segons si el grup rep un guiatge directe per part del professor, si el grup treballa per parelles o bé si el grup per parelles és guiat pel professor. El grup que va arribar a establir patrons d'interacció més elaboratius quant a la generació, síntesi, elaboració i justificació d'idees va ser el grup per parelles d'iguals, a diferència d'aquells grups en què hi havia un guiatge per part del professor.

Seguint en aquesta perspectiva sociocultural, Mercer (2004) analitza el contingut, la qualitat i la naturalesa temporal del diàleg en activitats col·laboratives. Els participants són tres parelles d'alumnes de primària que resolen una tasca conjunta consistent a inventar una conversa i els pensaments de dos personatges de dibuixos animats per ordinador. S'estableixen dues dimensions d'anàlisi del discurs: una anàlisi quantitativa del percentatge de la freqüència de paraules concretes; i una anàlisi qualitativa de les categories des de les mateixes dades on es categoritzen les *col·locacions* de paraules (quines paraules acompanyen a quines) i les repeticions.

Pel que fa als resultats, es descriuen tres tipus de discurs entre els alumnes:

- a) Discurs disputacional: caracteritzat pel desacord i la presa de decisió individual. Hi ha pocs intents de compartir recursos, d'oferir crítica constructiva o de fer suggeriments. S'observen també intercanvis curts amb caràcter assertatiu i desafiador.
- b) Discurs acumulatiu: els parlants construeixen sobre les intervencions dels altres de forma positiva però sense crítica. Fan servir el discurs per tal de construir coneixement comú per acumulació. S'observen repeticions, confirmacions i elaboracions.
- c) Discurs exploratiu: els parlants participen de forma crítica però constructiva amb les idees de cadascú. S'ofereixen declaracions i suggeriments per a la consideració

conjunta, que poden ser qüestionats i contraqüestionats, però les preguntes es justifiquen i s'ofereixen hipòtesis alternatives. Hi participen tots activament i es demanen i es consideren les opinions abans de prendre decisions col·lectives. Aquí el coneixement és responsabilitat de tots i el raonament queda més visible durant el discurs.

Aquest últim tipus de discurs és el més adequat per construir coneixement des d'una perspectiva sociocultural.

Finalment, l'estudi de Castelló et al. (2006) té com a objectiu analitzar el discurs dels estudiants quan s'introdueix el treball cooperatiu com a mètode per entendre un text científic (a través de la tècnica Jigsaw o trencaclosques). Els participants havien d'analitzar una lectura sobre el joc patològic. L'activitat es va dur a terme amb 14 alumnes universitaris de 2n de Psicologia. Es van construir dos grups d'anàlisi a través de la tècnica Jigsaw, els grups base i els grups d'experts. Aquests havien de comentar la lectura i fer-ne de manera conjunta un esquema, així com també donar l'opinió sobre els diferents tractaments que citava el text. Es van gravar les discussions en grup per analitzar-les. Seguint la metodologia de Hogan, Nastasi i Pressley (2000) s'analitzen els tèmics de discussió, les estratègies discursives (declaracions conceptuals, metacognitives i preguntes-dubtes) i els patrons d'interacció (consensuals, receptius i elaboratius).

Pel que fa als resultats, tant en els grups d'experts com en els grups base els patrons d'interacció van evolucionar al llarg de les sessions, passant de declaracions conceptuals a patrons receptius i fins a patrons més elaboratius.

En síntesi, segons els treballs revisats, el discurs ha de ser analitzat amb la finalitat d'esbrinar els processos semiòtics vinculats a la construcció del coneixement així com la interactivitat d'aquest procés. A partir d'aquests objectius els autors consideren que el discurs ha de ser analitzat a partir de dos nivells. El primer nivell fa referència a una anàlisi molar o macro o macrocodi; i el segon correspon a una anàlisi molecular o micro o microcodi.

En el nivell macrocodi s'analitza l'estructura, les unitats temàtiques i l'eix temporal de cada unitat temàtica o de l'estructura.

En el nivell microcodi, en primer lloc s'elaboren les categories (unitats d'anàlisi dels missatges, torns de conversa o enunciats) i famílies (agrupació de categories). També es calculen les freqüències de cada categoria o família. En segon lloc es creen els episodis (accions, activitats o unitats temàtiques dirigides a un objectiu) que formen nòduls encadenats pel flux del discurs (Wells, 2001). En tercer lloc s'efectuen les seqüències que indiquen l'ordre temporal dels episodis. Segons Hogan et al. (2000) i Wells (2001), les seqüències agrupen episodis amb un caràcter autònom ja que indiquen un nou nivell en l'anàlisi del discurs. Finalment, es codifiquen aquestes seqüències en patrons d'interacció.

A continuació, en les taules 13 i 14 es presenta una síntesi de la descripció de cada recerca, així com dels principals resultats.

Taula 13. Recerques que analitzen les estratègies discursives en la intervenció educativa

AUTORS	PARTICIPANTS DE LA RECERCA	VARIABLES	DIMENSIONS D'ANÀLISI
Hogan, K., Nastasi, B. i Pressley, M. (2000)	4 grups de 12 estudiants de 8è grau de dues classes.	<i>Independent</i> L'absència o presència del guiatge del professor. <i>Dependents</i> Les estratègies discursives, els patrons i les seqüències en la interacció i les habilitats de raonament.	Primer nivell. <i>Macrocodis</i> : construcció del coneixement, logístic i <i>off-task</i> . Segon nivell. <i>Microcodis</i> o categories: <i>declaracions conceptuais, declaracions metacognitives i preguntes-dubtes</i> . S'estableixen episodis i patrons d'interacció: <i>consensual, receptiu i elaboratiu</i> .
Mercer, N. (2004)	3 parelles d'alumnes de primària que intenten resoldre una tasca conjunta.	<i>Independent</i> Recursos discursius.	Anàlisi quantitativa: ocurrència de paraules concretes. Anàlisi qualitativa: "col·locacions" de paraules (quines paraules acompanyen a quines) i repeticions.
Castelló, M., Liesa, E., Cano, M., Corcelles, M., Iñesta, A. i Mayoral, P. (2006)	14 alumnes universitaris de 2n de Psicologia	<i>Independent</i> Discurs dels grups base i dels grups d'experts. <i>Dependents</i> Estratègies discursives, tòpics de discussió i patrons d'interacció.	S'utilitza la metodologia de Hogan, Nastasi i Pressley (2000). S'analitzen els tòpics de discussió, les estratègies discursives i els patrons d'interacció.

Taula 14. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre les estratègies discursives en la interacció educativa.

DIMENSIÓ	RESULTATS	AUTORS
Discurs	<p>Hi ha diferències significatives en la construcció del coneixement segons si el grup rep un guiatge directe per part del professor, si el grup treballa per parelles o bé si el grup per parelles és guiat pel professor. El grup que va arribar a establir patrons d'interacció més elaboratius quant a la generació, síntesi, elaboració i justificació d'idees va ser el grup per parelles d'iguals, a diferència d'aquells grups en què hi havia un guiatge per part del professor.</p> <p>A partir de l'anàlisi de les activitats col·laboratives en el context natural de l'aula, categoritza tres tipus de discurs entre els alumnes: discurs disputacional, discurs acumulatiu i discurs exploratiu. Aquest últim tipus de discurs és el més adequat per construir coneixement des d'una perspectiva sociocultural.</p> <p>Tant en els grups d'experts com en els grups base, els patrons d'interacció han evolucionat al llarg de les sessions, passant de declaracions conceptuals a patrons sensibles o receptius, per finalment evolucionar cap a patrons més elaboratius. En els grups base s'han identificat dues estructures: la falsa cooperació (durant la primera sessió de treball) i la possible cooperació (durant la segona sessió de treball cooperatiu).</p>	<p>Hogan, K., Nastasi, B. i Pressley, M. (2000)</p> <p>Mercer, N. (2004)</p> <p>Castelló, M., Liesa, E., Cano, M., Corcelles, M., iñesta, A. i Mayoral, P. (2006)</p>

2.3 Recerques que analitzen l'argumentació escrita

Pel que fa a les recerques revisades que analitzen l'argumentació escrita, el treball de Bensley i Haynes (1995) té com a objectiu ensenyar a argumentar a través del pensament crític mitjançant lectures, instrucció i l'escriptura de textos argumentatius. El nombre de participants és de 26 estudiants universitaris de Psicologia (10 homes i 16 dones). Es creen dos grups: un que rep instrucció a través d'un programa de pensament crític i un altre, el grup control, sense instrucció. Al final del procés, a partir de lectures, de l'ensenyament-aprenentatge en estructures argumentatives i de l'escriptura de textos argumentatius i persuasius, es valoren i es comparen els dos grups per veure els guanys en les habilitats argumentatives. Les dimensions d'anàlisi se centren a identificar l'afirmació utilitzada en l'argument; avaluar l'evidència rellevant de l'afirmació, comparant i sospesant l'evidència a favor i en contra de l'afirmació; i a extreure una conclusió raonable sobre la veritat de l'afirmació (tenint en compte la qualitat i quantitat de l'evidència).

Segons els resultats, el grup experimental va millorar significativament respecte del grup control quant al pensament crític i les habilitats per identificar i classificar les evidències rellevants en les afirmacions fetes a partir de les lectures crítiques. Els textos van millorar segons l'estructura tesi-argument-contraargument-refutació-conclusió.

Des de la psicologia, el treball de Castelló i Monereo (1993; 1996) té com a objectiu ensenyar estratègies que permeten gestionar i regular les operacions cognitives que l'escriptor utilitza al llarg del procés de composició escrita de textos argumentatius. La variable independent és la instrucció, i les dependents són la conceptualització de l'escriptura, el coneixement sobre el procés de composició propi (planificació, procés d'escriptura en si i revisió del text) i la qualitat del text escrit. El nombre de participants és de 293 alumnes de 8è d'EGB dividits en quatre grups, tres assignats a situacions experimentals en les quals es desenvolupen les diferents intervencions instruccionals, i un a grup control. A continuació detallem les dimensions d'anàlisi d'aquesta recerca. *Text escrit* (contingut i organització): s'empren dos instruments per avaluar els textos dels

alumnes. El primer és un instrument descriptiu que permet classificar les diferents unitats del text argumentatiu segons les seves funcions (existència d'un punt de vista propi, arguments, conclusió, consideració de punts de vista alternatius, etc.). El segon instrument permet fer una valoració qualitativa dels textos segons el contingut i l'organització. La segona dimensió d'anàlisi es la *conceptualització de l'escriptura*: aquesta es refereix a la manera com l'alumne es representa l'activitat d'escriure, així com també es refereix al coneixement de les característiques dels textos argumentatius. La informació es recull a través d'un qüestionari d'aplicació col·lectiva. La tercera dimensió d'anàlisi és el *coneixement sobre el procés de composició propi*: aquesta última dimensió fa referència a allò que els alumnes saben del seu propi procés cognitiu a l'hora d'escriure un text i a allò que són capaços d'explicar-ne. Per recollir aquesta informació es van fer entrevistes individuals.

Pel que fa als resultats d'aquesta recerca, no s'observen diferències significatives entre els diferents grups respecte del text escrit abans de rebre instrucció; en canvi, sí que hi ha diferències significatives en els textos escrits després del període d'instrucció segons els aspectes valorats. Així, els textos van millorar quant al contingut: punt de vista, arguments, contraarguments, elaboració d'idees, consideració de l'audiència, conclusió coherent i consecució de l'objectiu; i quant a l'organització: inici, estructuració de paràgrafs, seqüència lògica de les idees, final, enllaços i organització global. Respecte de la conceptualització de l'escriptura, els resultats mostren que, després de rebre instrucció, el grup experimental va canviar la seva conceptualització de l'escriptura cap a nivells de complexitat més elevats i, en canvi, els alumnes del grup control mantenien la seva conceptualització a nivells inferiors. Després de la instrucció, també, els alumnes tenien més coneixements sobre les principals característiques i la intenció comunicativa de l'estructura argumentativa. Finalment, pel que fa al coneixement del procés de composició propi, trobem dues categories: d'una banda, la representació que l'alumne té del text que ha escrit, que indica que els grups experimentals es representen el text de manera abstracta i segons el procés que han seguit, mentre que el grup control es representa el text segons el contingut; de l'altra, els comentaris que l'alumne fa respecte

del procés de composició que s'ha seguit, en què es distingeixen tres nivells de complexitat: planificació, textualització i revisió.

Des de la psicologia del desenvolupament, la recerca de Ceballos, Correa i Batista (2002) té com a objectiu examinar les pautes evolutives del discurs argumentatiu i analitzar les competències per produir textos argumentatius. La variable independent és l'edat, i la dependent és l'estructura formal del text argumentatiu. Per poder valorar aquests objectius compten amb 199 alumnes de 4t i 6è de primària i de 2n i 4t d'ESO. Havent escoltat l'enregistrament de la narració de dos protagonistes, un amb una posició ecologista i l'altre amb una posició a favor del desenvolupament, els alumnes, escriuen un text argumentatiu en què manifesten el seu posicionament. Les dimensions d'anàlisi d'aquesta recerca es basen en categories per mesurar l'estructura formal del text argumentatiu: proposta personal, dades, justificació idiosincràtica, justificació socialment rellevant, contraarguments, refutacions o respostes al contraargument, i conclusió.

Els resultats d'aquesta recerca indiquen que a partir de 4t de primària s'aconsegueix una estructura mínima d'argumentació, simple i unidireccional. A aquesta edat ja són conscients de la importància de justificar les propostes per aconseguir una major acceptabilitat. A partir de 6è de primària s'observa una incorporació progressiva de les habilitats a l'hora de contraargumentar i de refutar. A partir dels 12 o 14 anys es percep l'argumentació com una justificació de la creença individual i no com un procés d'oposició en el qual l'adversari s'ha de tenir present. A aquestes edats s'observa un major nombre de propostes personals justificades.

La següent recerca revisada que analitza l'argumentació escrita és la de Correa, Ceballos i Rodrigo (2003), amb l'objectiu d'analitzar les tres facetes de les habilitats argumentatives (la lògica, la dialògica i la psicològica) i avaluar la qualitat dels arguments. Les variables independents són la condició d'observador i de participant, i les dependents són el nivell d'estructura formal, el nivell de coherència i organització, i el nivell d'estratègies persuasives. Per donar resposta als objectius se serveixen d'una mostra de 60 alumnes de 2n de Magisteri i de 1r de Psicologia, dels quals 30 van ser observadors i

els altres 30, participants (feien un debat a classe). Tots 60 alumnes van escoltar una gravació on dos personatges mantenien una conversa amb posicionaments oposats sobre el medi ambient (un ecologista i l'altre a favor del desenvolupament). Els participants, després d'escoltar la gravació, responien un qüestionari de 61 ítems sobre afirmacions de les dues posicions sobre el medi ambient per saber si coneixien les creences ambientals. A partir d'aquí, els alumnes havien d'escriure un text argumentatiu. Aquests autors distingeixen tres facetes de les habilitats argumentatives: la *lògica* (estructura lògica argumental, la coherència i l'organització textual), la *dialògica* (estratègies persuasives), i la *psicològica* (condició d'observador o de participant). Per analitzar l'argumentació escrita estableixen unes dimensions d'anàlisi a cada nivell que són les següents: (1) *Estructura argumental formal dels textos*. S'avalua tenint en compte sis característiques dels textos argumentatius (proposició, informació, justificació, restricció i/o contraargument, resposta a la restricció al contraargument i conclusió). (2) *Coherència interna del discurs*. Són sis nivells creixents de coherència textual que van des de la posició vaga de l'escriptor fins a una exposició de múltiples punts de vista sobre el mateix tema. I, finalment, (3) *Estratègies persuasives*. S'avaluen a partir de sis nivells que van des d'un primer nivell on la posició està autocentrada fins a un sisè nivell on la posició s'elabora a partir de la teoria de l'oponent, fins i tot arribant a compartir elements de la seva teoria, per arribar a la recerca de solucions o de consens.

Els resultats d'aquesta recerca mostren que en les tasques d'argumentació escrita en general els estudiants no fonamenten els seus punts de vista, i que quan ho fan presenten continguts desenvolupats inadecuadament i tenen dificultats per reconèixer les idees contràries i donar-hi resposta. En general, presenten dificultats a l'hora de desenvolupar processos de suport i elaboració, i tendeixen a presentar arguments d'estructura circular en els quals simplement repeteixen les mateixes propostes personals. Els resultats mostren com els estudiants universitaris obtenen resultats millors en les mesures persuasives que no pas en l'habilitat de formar estructures formals, en coherència i en organització del discurs; és a dir, saben què dir però tenen dificultats a l'hora d'organitzar i presentar proposicions vàlides i fundades, així com també tenen

problemes per exposar les idees tenint en compte l'audiència i els objectius del text. Els resultats indiquen que hi ha una relació significativa entre els criteris formals del text i les estratègies persuasives utilitzades; i entre les estratègies persuasives i la coherència textual. En canvi, no hi ha cap relació significativa entre la qualitat de la seqüència argumental i la coherència. Això significa que s'inclouen idees però sense organitzar-les ni encadenar-les bé. No s'observen diferències significatives entre les dues situacions experimentals (participació en el debat oral o observador) respecte del nivell d'estructura formal, el nivell de coherència i organització i el nivell d'estratègies persuasives. En aquesta última variable hi ha una tendència a identificar-se amb el punt de vista de l'altre quan s'està en la condició d'observador. Tanmateix, els estudiants que participen de manera activa en el debat oral solen aferrar-se al punt de vista propi.

La recerca de Neuman (2003) té l'objectiu de provar si la capacitat dels estudiants per identificar fal·làcies es pot predir mitjançant un procés de comprensió del text. La variable independent és la capacitat per identificar fal·làcies, i la dependent és la comprensió del text. Per tal de valorar els objectius plantejats, els participants són 184 estudiants de secundària, 68 estudiants de 9è grau (14 anys), 62 de 10è grau (15 anys) i 54 estudiants de 11è grau (16 anys). A cada estudiant se li va administrar tres parells de textos (sis en total). Cada parell corresponia a un dels tres tipus de fal·làcies (*la fal·làcia de causa falsa, la fal·làcia contra la persona, la fal·làcia apel·lant a la ignorància*). Després de la lectura, els alumnes havien de resoldre cinc preguntes dissenyades per fer-los raonar i guiar-los en la identificació de les fal·làcies. Per analitzar l'argumentació escrita es van valorar les dimensions d'anàlisi següents: capacitat de l'estudiant per identificar les fal·làcies, explicació explícita de la dificultat d'identificar la fal·làcia, resistència a la fal·làcia, justificacions respecte de les explicacions de les respostes i capacitat dels estudiants per anticipar el pas següent en el diàleg argumentatiu.

Pel que fa als resultats d'aquesta recerca, la representació textual té un paper important en la capacitat d'extreure conclusions i d'identificar fal·làcies informals del raonament. El treball previ a la identificació de fal·làcies millora la comprensió del text. El

text ha de ser representat en termes d'una argumentació basada en el règim de macroestructures que conté una seqüència de moviments argumentatius, com per exemple les reivindicacions i justificacions parcials, les contraargumentacions, l'intent de refutar un tros d'argument, etc. En aquest estudi s'avalua la solidesa de l'argument mitjançant l'anàlisi de l'acceptabilitat de les justificacions i la pertinença d'aquestes justificacions a la tesi que es defensa.

Una altra recerca en aquesta mateixa direcció és la de Neuman i Weizman (2003), amb l'objectiu d'examinar els aspectes cognitius dels raonaments informals de les fal·làcies. La variable independent és la capacitat d'identificar raonaments informals de les fal·làcies, i les dependents són els resultats en les proves d'identificació, de record i de classificació. En aquesta recerca s'investiga l'habilitat dels estudiants per identificar quatre tipus de raonaments escrits fal·laços: causa falsa, apel·lació al poble, apel·lació a la ignorància i argument contra la persona. Per tal de poder investigar aquesta habilitat, es fan dos estudis. El primer compta amb 58 estudiants de 9è grau (15 anys); i els participants del segon estudi són de 53 estudiants de 9è grau. Les dimensions d'anàlisi del primer estudi són les tasques de record i les tasques d'identificació. Pel que fa a les tasques de record, s'analitzen d'acord amb dos criteris: preservació de l'estructura del record i preservació de la superfície del record. Cada record va ser puntuat d'acord amb el nombre d'elements estructurals superficials que l'estudiant recordava, i també es tenia en compte si l'estudiant recordava l'estructura profunda de l'exemple. En canvi, en les tasques d'identificació les respostes es van puntuar de la manera següent: 1 punt si trobaven explicació a la fal·làcia en l'exemple i 0 punts si no explicaven el problema que havien trobat o si en explicar el problema no trobaven la fal·làcia en l'exemple. Pel que fa al segon estudi, cal dir que les dimensions d'anàlisi són les tasques de classificació.

Amb referència als resultats del primer estudi, els estudiants que recorden les fal·làcies tenen una millor representació del text. I aquells estudiants que són capaços de representar un text en termes d'estructura profunda (representació d'arguments) són més competents a l'hora d'identificar fal·làcies. En el segon estudi, els participants que

treuen més bones puntuacions en les tasques de classificació (els que tenen una millor representació del text argumentatiu) presenten millor capacitat en les tasques d'identificació.

Finalment, l'última recerca revisada sobre l'argumentació escrita és la de Mason i Scirica (2006), que té com a objectiu estudiar la relació entre el coneixement epistemològic i les habilitats argumentatives, si aquests nivells de coneixement epistemològic creen diferències en les habilitats argumentatives. Les variables independents són el coneixement epistemològic, els coneixements previs sobre el tema tractat i l'interès o motivació que suscita. Les variables dependents són l'argument, el contraargument i la refutació. Per tal de poder donar resposta als objectius plantejats en aquesta recerca, els participants són 62 alumnes de 2n de batxillerat d'una escola pública. Els temes tractats són l'escalfament global i els aliments modificats genèticament. La metodologia consistia, en primer lloc, a contestar un instrument de 15 ítems per avaluar el coneixement epistemològic; en segon lloc, s'avaluava el coneixement previ sobre els temes a partir de preguntes obertes i 8 o 10 preguntes tipus test; en tercer lloc, es passava un qüestionari per avaluar la motivació pels temes; i, en quart lloc, es feia una tasca de lectura sobre els temes (lectures d'opinions contraposades i subdividides en dos grups). Com a tasca postlectura es demanava als alumnes un text on havien de formular els seus arguments, contraarguments i refutacions sobre els temes tractats. Les dimensions d'anàlisi que estableixen aquests autors per analitzar l'argumentació escrita són els arguments, els contraarguments i les refutacions. L'argumentació produïda va ser puntuada entre el 0 i el 4 de la manera següent: 0 punts si no hi ha arguments, no es dona cap justificació; 1 punt si no hi ha un argument (justificació) completament vàlid; 2 punts si hi ha un argument vàlid tot i que no hi ha una raó totalment correcta que el recolzi; 3 punts si hi ha un argument vàlid amb suport d'una raó; i 4 punts si hi ha un argument vàlid amb suport de dues o tres raons. Seguint els criteris de Kuhn (1991) el pensament epistemològic s'avalua en tres nivells: posicions absolutistes, multiplistes i avaluativistes. Els coneixements previs es valoren de 0 a 2 punts segons si són correctes i complets.

Els resultats del primer objectiu d'aquesta recerca mostren que el pensament epistemològic prediu significativament els tres components que formen l'habilitat argumentativa: capacitat de produir arguments, contraarguments i refutacions. Quant al segon objectiu, els participants amb major nivell d'arguments, contraarguments i refutacions pertanyen al nivell avaluador de coneixements epistemològics. Tanmateix, l'habilitat argumentativa és inferior en els de nivell multiplista. Pel que fa al tercer objectiu, s'obtenen els mateixos resultats en els dos temes tractats; és a dir, el pensament epistemològic contribueix a la qualitat dels arguments, contraarguments i refutacions. Els participants del nivell avaluador obtenen resultats superiors en els tres components de l'habilitat argumentativa.

A continuació, en les taules 15 i 16 es presenta una síntesi de la descripció de cada recerca, així com dels principals resultats.

Taula 15. Recerques que analitzen l'argumentació escrita.

AUTORS	PARTICIPANTS DE LA RECERCA	VARIABLES	DIMENSIONS D'ANÀLISI
Bensley, A. i Haynes, C. (1995)	26 estudiants universitaris de Psicologia (10 homes i 16 dones).	<i>Independent</i> Instrucció. <i>Dependents</i> Habilitats argumentatives.	S'analitza si els alumnes milloren l'habilitat a l'hora de: <i>identificar l'afirmació utilitzada en l'argument; avaluar l'evidència rellevant de l'afirmació, comparant i sospesant l'evidència a favor i en contra; i extreure una conclusió raonable sobre la veritat de l'afirmació (tenint en compte la qualitat i quantitat de l'evidència).</i>
Castelló, M. i Monereo, C. (1993; 1996)	293 alumnes de 8è d'EBB.	<i>Independent</i> Instrucció. <i>Dependents</i> Conceptualització de l'escriptura. Coneixement sobre el procés de composició propi. Qualitat del text escrit.	Les dimensions d'anàlisi són les següents: - <i>Text escrit (contingut i organització).</i> - <i>Conceptualització de l'escriptura.</i> - <i>Coneixement sobre el procés de composició propi.</i>
Ceballos, E., Correa, N., i Batista, L. (2002)	199 alumnes de 4t i 6è de primària, i de 2n i 4t d'ESO.	<i>Independents</i> Edat. <i>Dependents</i> Estructura formal del text argumentatiu.	Categories utilitzades per mesurar l'estructura formal del text argumentatiu: <i>Proposta personal, dades, justificació idiosincràsia, justificació socialment rellevant, contraarguments, refutacions o respostes al contraargument i conclusió.</i>
Correa, N., Ceballos, E. i Rodrigo, M. J. (2003)	60 alumnes de 2n de Magisteri i de 1r de Psicologia. 30 van ser observadors i els altres 30, participants.	<i>Independent</i> Condicció observador. Condicció participant. <i>Dependents</i> Nivell d'estructura formal. Nivell de coherència interna del discurs. Nivell d'estratègies persuasives.	Les dimensions d'anàlisi són: <i>estructura argumental formal de textos, coherència interna del discurs i estratègies persuasives.</i> Les categories de la primera dimensió d'anàlisi són: <i>proposició, informació, justificació, restricció i/o contraargument, resposta a la restricció al contraargument i conclusió.</i> En les altres dues dimensions d'anàlisi s'estableixen les categories tenint en compte nivells creixents, d'acord amb si l'escriptor exposava o integrava els diferents punts de vista dels oposants sobre el tema.
Neuman, Y. (2003)	184 estudiants de secundària. 68 estudiants de 9è grau (14 anys), 62 de 10è grau (15 anys) i 54 estudiants d'11è grau (16 anys).	<i>Independent</i> Capacitat per identificar fal·làcies. <i>Dependents</i> Comprensió del text.	Es valoraren les dimensions d'anàlisi següents: <i>capacitat de l'estudiant per identificar les fal·làcies, explicació explícita de la dificultat d'identificar la fal·làcia, resistència a la fal·làcia, justificacions respecte de les explicacions de les respostes i capacitat dels estudiants per anticipar el pas següent en el diàleg argumentatiu.</i>
Neuman, Y. i Weizman, E. (2003)	En el primer estudi: 58 estudiants de 9è grau (15 anys). En el segon experiment: 53 estudiants de 9è grau.	<i>Independent</i> Capacitat d'identificar els raonaments informals de les fal·làcies. <i>Dependents:</i> Resultats en les proves d'identificació, de record i de classificació.	En el primer estudi, es mesura <i>la qualitat de la representació textual a través de tasques de record i d'identificació.</i> En el segon estudi, s'utilitzen les tasques de classificació.
Mason, L. i Scirica, F. (2006)	62 alumnes de 2n de batxillerat.	<i>Independent</i> 1. Coneixement epistemològic. 2. Coneixements previs sobre el tema. 3. Interès o motivació sobre el tema. <i>Dependents</i> 1. Habilitat argumentativa: argument, contraargument, refutació.	<i>L'habilitat argumentativa s'avalua tenint en compte els elements següents: arguments, contraarguments i refutacions, amb una escala de 0 a 4 segons la validesa de l'argument i el nombre de raons.</i> <i>El coneixement epistemològic s'avalua a partir de tres nivells: posicions absolutistes, multiplicitats i avaluatvistes.</i> <i>Els coneixements previs es valoren de 0 a 2 punts segons si són correctes i complets.</i>

Taula 16. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre l'argumentació escrita.

DIMENSIÓ	RESULTATS	AUTORS
Escrit	<p>Els estudiants empren el llenguatge argumentatiu creat en relació amb el marc de pensament i d'estructura preliminar en posicions conscients, i utilitzen també més continguts considerats apropiats pels experts en pensament crític. El grup experimental va millorar significativament respecte del grup control pel que fa al pensament crític i les habilitats per identificar i classificar les evidències rellevants en les afirmacions fetes a partir de les lectures crítiques. Els textos van millorar segons l'estructura tesi-argument-contraargument-refutació-conclusió.</p> <p>Els alumnes que van efectuar més canvis en el seu procés de composició del text argumentatiu són aquells que van aprendre estratègies d'organització del text i estratègies que afavoreixen un control conscient sobre el procés de composició escrita propi (estratègies metacognitives). En general, els grups que van rebre instrucció van millorar en la qualitat del text escrit, en la conceptualització de l'escriptura (arribant a nivells de complexitat més elevat) i en un coneixement més ampli i ajustat del procés cognitiu a l'hora d'escriure.</p> <p>A partir de 4t de primària s'aconsegueix una estructura mínima d'argumentació, simple i unidireccional. A aquesta edat ja són conscients de la importància de justificar les propostes per aconseguir una major acceptabilitat. A partir de 6è de primària s'observa una progressiva incorporació de les habilitats a l'hora de contraargumentar i de refutar. A partir dels 12 o 14 anys es percep l'argumentació com una justificació de la creença individual i no com un procés d'oposició en el qual l'adversari s'ha de tenir present. A aquestes edats s'observa un major nombre de propostes personals justificades.</p> <p>En les tasques d'argumentació escrita s'observa que en general els estudiants no fonamenten els seus punts de vista, i que quan ho fan presenten continguts desenvolupats inadequadament i tenen dificultats per reconèixer les idees contràries i donar-hi resposta. En general, presenten dificultats a l'hora de desenvolupar processos de suport i elaboració, i tendeixen a presentar arguments d'estructura circular en els quals simplement repeteixen les mateixes propostes personals. Els resultats mostren com els estudiants universitaris obtenen resultats millors en les mesures persuasives que no pas en l'habilitat de formar estructures formals, en coherència i en organització del discurs; és a dir, saben què dir però tenen dificultats a l'hora d'organitzar i presentar proposicions vàlides i fundades, així com també tenen problemes per exposar les idees tenint en compte l'audiència i els objectius del text. Respecte de la condició d'observador o de participant actiu en el debat oral, s'observa que els estudiants que hi participen de manera activa solen aferrar-se al punt de vista propi.</p> <p>La representació textual té un paper important en la capacitat per extreure conclusions i per identificar fal·làcies informals del raonament. El treball previ a la identificació de fal·làcies millora la comprensió del text. El text ha de ser representat en termes d'una argumentació basada en el règim de macroestructures que conté una seqüència de moviments argumentatius. En aquest estudi s'avalua la solidesa de l'argument mitjançant l'anàlisi de l'acceptabilitat de les justificacions i la pertinença d'aquestes justificacions a la tesi que es defensa.</p> <p>En el primer estudi, els estudiants que recorden les fal·làcies tenen una millor representació del text. I aquells estudiants que són capaços de representar un text en termes d'estructura profunda (representació d'arguments) són més competents a l'hora d'identificar fal·làcies. En el segon estudi, els estudiants que treuen més bones puntuacions en les tasques de classificació (els que tenen una millor representació del text argumentatiu) presenten millor capacitat en les tasques d'identificació.</p> <p>Pel que fa al primer objectiu, el coneixement epistemològic prediu significativament els tres components que formen l'habilitat argumentativa: capacitat de produir arguments, contraarguments i refutacions. Quant al segon objectiu, els participants amb major nivell d'arguments, contraarguments i refutacions pertanyen al nivell avaluador de coneixements epistemològics. Tanmateix, l'habilitat argumentativa és inferior en els de nivell multiplicista. Pel que fa al tercer objectiu, s'obtenen els mateixos resultats en els dos temes tractats; és a dir, el coneixement epistemològic contribueix a la qualitat dels arguments, contraarguments i refutacions. Els participants del nivell avaluador obtenen resultats superiors en els tres components de l'habilitat argumentativa.</p>	<p>Bensley, A. i Haynes, C. (1995)</p> <p>Castelló, M. i Monereo, C. (1993; 1996)</p> <p>Ceballos, E., Correa, N. i Batista, L. (2002)</p> <p>Correa, N., Ceballos, E. i Rodrigo, M. J. (2003)</p> <p>Neuman, Y. (2003)</p> <p>Neuman, Y. i Weizman, E. (2003)</p> <p>Mason, L. i Scirica, F. (2006)</p>

2.4 Recerques que analitzen l'argumentació en línia

En aquesta temàtica, la recerca de Marttunen (1997) té com a objectiu examinar la qüestió de si els debats mitjançant el correu electrònic proporcionen una pràctica d'argumentació i pensament crític. Els participants són 31 alumnes universitaris d'un curs de sociologia del departament d'educació, majoritàriament noies de fins a 23 anys estudiants d'Humanitats o de Ciències de l'Educació. S'agrupen en dos grups, un de seminari i un altre de discussió. En el grup de seminari el professor té un paper tradicional i presenta el tema de debat; en canvi, en el grup de discussió són els alumnes qui trien el tema de debat. Els missatges, abans de ser enviats, són discutits i consensuats, de manera que es produeix una discussió i un debat en el si del grup. L'estudi presenta una variable independent: la metodologia d'aprenentatge, seminari amb tutor o grup de discussió sense tutor; i tres variables dependents: la participació en la discussió, la generació de discussió i l'argumentació. A través d'un qüestionari i una entrevista amb el tutor, s'avalua la percepció que tenen els alumnes i el tutor sobre les discussions, així com el mètode emprat per consensuar el correu electrònic i les seves característiques. Pel que fa als grups de discussió es categoritza la participació en la discussió, com es genera la discussió i els ítems que s'hi relacionen. L'argumentació és valorada a partir de les dimensions d'anàlisi següents: dóna una opinió basada en la lectura del llibre, dóna una opinió contrària a la que surt al llibre, presenta molta opinió personal, relaciona l'experiència personal amb el llibre, inclou molta experiència personal als missatges, i intenta trobar la debilitat del punt de vista de l'altre.

Els resultats d'aquesta recerca indiquen que el correu electrònic és una eina que estimula els estudiants a participar en debats argumentatius i, si s'utilitza en un context apropiat, és una bona pràctica per a l'argumentació. Els resultats suggereixen que els estudiants tendeixen a expressar les seves opinions i a refutar les dels altres en un context de correu electrònic anònim més que no pas cara a cara. L'autora considera que en aquests resultats hi ha un component cultural, ja que els finlandesos són molt educats i no s'atreveixen a contraargumentar el que diu l'altre perquè ho consideren una falta de

respecte. Si la via de comunicació és el correu electrònic, anònim, sí que es dóna amb més freqüència l'habilitat de contraargumentar.

Amb uns altres objectius, la recerca de Quignard (2002) presenta un model col·laboratiu de diàlegs argumentatius en la resolució de problemes i descriu un sistema de categories basat en funcions dialèctiques i en la pragmàtica. Exemplifica el seu model a partir de la discussió a través del xat i a través del programa *JigaDREW* (mapes argumentatius) que fan dues alumnes de 16 anys sobre un exercici de física. Aquesta recerca presenta com a variable independent els recursos discursius; i com a variables dependents, la participació en la discussió a través del xat o a través del programa *JigaDREW*. L'anàlisi dels diàlegs consisteix en la identificació de les funcions emprades per a resoldre problemes. S'analitzen a partir dels criteris següents: orientació interlocutòria, operació de pensament crític, posició dialèctica (orientació de l'argumentació) i proponent de la tesi.

Els resultats d'aquesta recerca presenten un model col·laboratiu de diàlegs argumentatius en la resolució de problemes que aporta un marc analític per descriure els processos cognitius d'argumentació i el paper potencial que tenen en la resolució de problemes. S'ha generat un ampli conjunt de funcions dialèctiques a partir de quatre criteris: proponent de la tesi, orientació de l'argumentació, orientació interlocutòria i operació de pensament crític. No s'arriba a concloure quin dels dos sistemes és millor, atès que la recerca només pretenia fer un model descriptiu i explicatiu de les funcions dialèctiques manifestades a través del xat o del programa *JigaDREW*.

Com a continuació de la recerca anterior, Baker, Quignard, Lund i Séjourné (2003) analitzen les diferències en la qualitat dels arguments dels textos entre dos grups, un amb xat i l'altre amb la nova eina *DREW* (xat + diagrama d'arguments). Els participants són alumnes de secundària, 22 a través del xat i 28 a través del xat i del diagrama argumentatiu, agrupats en díades. Abans del debat en línia, els estudiants van ser formats sobre com emprar l'eina informàtica *DREW* (diagrama argumentatiu). En aquest estudi la variable independent és la metodologia d'aprenentatge (a través del xat o debat a través

de l'eina informàtica *DREW*); i la variable dependent és la qualitat dels textos argumentatius abans i després del debat. Les dimensions d'anàlisi dels textos argumentatius individuals són: riquesa (nombre d'arguments diferents), elaboració (desenvolupament de subarguments, exemples, etc., avaluant si estan ben desenvolupats), equilibri (aportació equilibrada d'arguments a favor i en contra), cobertura (presència de la varietat de punts de vista dels diferents actors) i coherència (entre l'opinió expressada i els arguments a favor i en contra aportats). S'analiza l'argumentació en interacció amb el mètode *RAINBOW*: activitat exterior, relacions socials, controls de les interaccions, control de la tasca, opinions, argumentació, i exploració i aprofundiment.

Pel que fa als resultats d'aquesta recerca, s'observen diferències en la qualitat dels textos argumentatius tant al xat com en l'eina *DREW*, segons la puntuació *QED*, després de passar per la discussió en grup. En l'anàlisi *RAINBOW* no s'observen diferències entre les dues eines, però s'observa que els alumnes dediquen més temps a l'aspecte físic del diagrama i coordinant problemes entre parelles (control de la tasca); i que pocs estudiants elaboren el seu propi contingut ja que utilitzen els mateixos arguments que havien utilitzat en el xat. Per a futures recerques caldria investigar les interaccions que hi ha als grups, per a què aquestes siguin profitoses; i caldria delimitar en quines situacions són efectives l'eina dels diagrames de l'argumentació: si els diagrames s'utilitzen per estructurar la discussió, si són una eina profitosa per analitzar les discussions o si són el mitjà per a la discussió.

Des de la perspectiva sociocognitiva, la recerca de Campos, Laferriere i Lapointe (2005) presenta com a objectiu demostrar que la discussió en línia és una pràctica reflexiva; que es pot constatar el procés d'inferència i el procés d'assimilació simbòlica i d'acomodació que condueix al canvi conceptual a través dels fòrums de discussió i, finalment, que és un procés col·laboratiu i no individual. Els participants són alumnes de 3r i 4t de Ciències de l'Educació. Aquests han de fer una discussió a través d'una plataforma virtual anomenada *Virtual-U* sobre els continguts d'una conferència virtual

que prèviament ha fet la professora sobre un tema de l'assignatura. Hi ha una variable independent: la metodologia d'aprenentatge, que pot ser individual o col·laborativa; i tres de dependents: les operacions lògiques, les funcions dels arguments i les inferències dels continguts. L'anàlisi es fa en tres passos. Primer, identificar les operacions lògiques bàsiques subratllades en el discurs (afirmació, negació, condicional o disjunció, que pot ser inclusiva o exclusiva). Segon, identificar les funcions principals dels arguments: afirmacions (que poden ser del tipus afirmació, negació o disjunció), presentació de dades (que poden ser del tipus afirmació, negació o disjunció) i hipòtesis (que poden ser implícites o explícites), i també els continguts dels missatges que manifesten com estan estructurades les inferències. Tercer, identificar les idees o temes principals que es discuteixen.

Els resultats d'aquesta recerca indiquen que els fòrums de discussió permeten construir coneixement i aprendre a partir de la interacció social. El canvi conceptual i la construcció de coneixement és més evident i efectiu quan la situació és col·laborativa i no individual. Els canvis produïts són discrets; en el primer estudi no hi ha canvi conceptual, mentre que en el segon sí que n'hi ha. Tot i així, l'estudi avala que l'argumentació és un procés de pensament que ajuda a la transivitiat de les idees i, per tant, a fer inferències a partir de la col·laboració entre tots. En els dos estudis es manifesten positivament el nombre i la qualitat de la transivitiat. Hi ha una diferència entre la cognició i la metacognició. La metacognició implica una consciència del canvi en els conceptes previs que l'individu creu que són reals. Per tant, l'aprenentatge profund, sigui estrictament individual o col·laboratiu en processos discursius en línia, sembla ser que s'esdevé només quan es produeixen processos metacognitius.

Des de la mateixa perspectiva de la recerca anterior, la recerca d'Onrubia, Naranjo i Segués (2009) analitza la qualitat cognitiva d'un debat virtual fet per estudiants, identificant, a partir de les intervencions al llarg del debat i dels objectius i els motius que van construir per fer-lo. Així mateix, es posa en relació les característiques i la qualitat cognitiva del debat amb els objectius i els motius construïts pels participants. S'analitza

un fòrum virtual de debat desenvolupat per 17 estudiants universitaris i dissenyat pel professor, que és qui emmarca el debat però no hi participa. El fòrum virtual de debat té una duració de 25 dies. Presenta com a variable independent els objectius que guien la participació en l'activitat i els motius que els precedeixen; i com a dependent, els nivells de complexitat cognitiva, de l'ús funcional del contingut, i de la construcció sociocognitiva. Les dimensions d'anàlisi dels nivells de complexitat cognitiva es divideixen en tres. El primer és el nivell cognitiu: identificar-descriure, categoritzar-organitzar, explicar i concloure-teoritzar. El segon és el nivell d'aprenentatge: no utilitzar el contingut, utilitzar-lo de manera puntual i perifèrica, i fer-ne una utilització funcional. El tercer nivell és el sociocognitiu: afegir més informació, comentar o contrastar informació, negociar i elaborar nous significats, i utilització de nous significats. S'utilitzen les categories següents en les dimensions d'anàlisi dels objectius i motius: propostes, intents o demandes de precisió sobre l'objectiu del debat establert pel professor; definició i identificació de grups oposats; referències al consens com a resultat del debat; i assumptió de l'objectiu de complir les regles de l'activitat.

Els resultats d'aquesta recerca mostren, pel que fa al *nivell de complexitat cognitiva*, que la majoria de contribucions dels participants se situen a un nivell baix. (primer nivell: identificar i descriure). En segon lloc se situen en el tercer nivell (explicar), i en tercer lloc en el segon nivell (categoritzar i organitzar). Només un 4,5% arriben al nivell de major complexitat, que és concloure i teoritzar. La complexitat cognitiva de les contribucions no augmenta amb el desenvolupament del debat. Pel que fa referència al *nivell d'aprenentatge*, els resultats mostren una utilització escassament funcional dels continguts objecte d'ensenyament-aprenentatge. El percentatge més elevat de les contribucions reflecteix un ús puntual i perifèric d'aquest contingut. Aquesta característica es manté gairebé de manera idèntica durant tots els períodes del debat. Pel que fa al *nivell sociocognitiu*, el 95% de les contribucions del debat se situen en els dos nivells més baixos (comentar-contrastar i afegir informació). Aquest predomini dels dos nivells més baixos es manté en els altres períodes del debat. No hi ha cap contribució en el nivell més alt. Els dos objectius bàsics que es mostren al llarg del debat són voler

guanyar el debat i complir amb els requisits formals de l'activitat. També s'observa la dificultat dels estudiants a comprometre's en un entorn virtual col·laboratiu, en un autèntic procés de coconstrucció d'idees i de cerca d'una comprensió comuna cada vegada més elaborada. Aquesta dificultat té a veure amb factors relacionats amb els objectius i els motius dels participants. Això mostra la necessitat de considerar els objectius i els motius construïts pels participants un factor clau en els processos d'aprenentatge col·laboratiu en què hi intervé l'ordinador.

A continuació, en les taules 17 i 18 es presenta una síntesi de la descripció de cada recerca, així com dels principals resultats.

Taula 17. Recerques que analitzen l'argumentació en línia.

AUTORS	PARTICIPANTS	VARIABLES	DIMENSIONS D'ANÀLISI
Marttunen, M. (1997)	31 alumnes universitaris d'un curs sobre sociologia de l'educació.	<i>Independent</i> Metodologia d'aprenentatge: seminari amb tutor o grups de discussió sense tutor. <i>Dependents</i> Participació en la discussió, generació de discussió i argumentació.	Avalua, a través d'un qüestionari i entrevistes amb el tutor, la percepció que tenen els estudiants i el professor sobre les discussions i el mètode del correu electrònic. Avalua les característiques dels missatges i els grups de discussió. Pel que fa als grups de discussió categoritza la participació a la discussió, com es genera la discussió i els ítems relacionats amb l'argumentació. L'argumentació és valorada a través dels aspectes següents: <i>dóna una opinió basada en la lectura del llibre, dona una opinió contrària a la que surt al llibre, presenta molta opinió personal, relaciona l'experiència personal amb el llibre, inclou molta experiència personal als missatges, i intenta trobar la debilitat del punt de vista de l'altre.</i>
Quignard, M. (2002)	Dues alumnes de 16 anys.	<i>Independent</i> Recursos discursius. <i>Dependents</i> Participació en xat o participació a través del programa <i>JigaDREW</i> .	L'anàlisi de diàlegs consisteix en la identificació de les funcions per resoldre problemes. S'analitzen a partir dels següents criteris: <i>univers de referència, operació de pensament crític i orientació de l'interlocutor.</i> Funcions dialèctiques: orientació interlocutòria, operació de pensament crític, posició dialèctica (orientació de l'argumentació) i proponent de la tesi.
Baker, M. J., Quignard, M., Lund K. i Séjourné, A. (2003)	50 alumnes de secundària.	<i>Independent</i> Metodologia d'aprenentatge: xat o programa <i>DREW</i> . <i>Dependent</i> Qualitat dels textos argumentatius abans i després del debat.	Les dimensions d'anàlisi dels textos argumentatius individuals són: <i>riquesa, elaboració, equilibri, cobertura i coherència.</i> S'analitzen els arguments i la interacció amb el mètode <i>RAINBOW</i> : <i>activitat exterior, relacions socials, control de les interaccions, control de la tasca, opinions, argumentació, i exploració i aprofundiment.</i>
Campos, M., Laferriere, T. i Lapointe, J. (2005)	Alumnes de 3r i 4t de Ciències de l'Educació.	<i>Independent</i> Metodologia d'aprenentatge: col·laborativa o individual. <i>Dependents</i> Operacions lògiques, funcions dels arguments i inferències dels continguts.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Primer pas</i>: identificar les operacions lògiques bàsiques subratllades en el discurs (afirmació, negació, condicional o disjunció, que pot ser inclusiva o exclusiva). • <i>Segon pas</i>: identificar les funcions principals dels arguments: afirmacions, presentació de dades, hipòtesis i inferències. • <i>Tercer pas</i>: identificar les idees o temes principals que es discuteixen.
Onrubia, J., Naranjo, M. i Segué, M. T. (2009)	17 estudiants universitaris.	<i>Independent</i> Objectius que guien la participació en l'activitat i els motius que els precedeixen. <i>Dependent</i> Nivells de complexitat cognitiva, de l'ús funcional del contingut, i de la construcció sociocognitiva.	Nivells de complexitat cognitiva: 1. <i>Nivell cognitiu</i> : identificar-descriure, categoritzar-organitzar, explicar i concloure-teoritzar. Nivells d'ús funcional del contingut: 2. <i>Nivell d'aprenentatge</i> : no utilització del contingut, utilització puntual i perifèrica del contingut i utilització funcional del contingut. Nivells de construcció sociocognitiva: 3. <i>Nivell sociocognitiu</i> : afegir més informació, comentar o contrastar informació, negociar i elaborar nous significats i utilització de nous significats. Amb referència a les dimensions d'anàlisi dels objectius i els motius s'utilitzen les categories següents: propostes, intents o demandes de precisió sobre l'objectiu del debat establert pel professor, definició i identificació de grups oposats; referències al consens com a resultat del debat; i assumpte de l'objectiu de complir les regles de l'activitat.

Taula 18. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre l'argumentació en línia.

DIMENSIÓ	RESULTATS	AUTORS
En línia	<p>Els resultats suggereixen que els estudiants tendeixen a expressar les seves opinions, a contraargumentar i a refutar les dels altres en un context de correu electrònic més que no pas cara a cara. L'autora considera que hi ha un component cultural, ja que els finlandesos són molt educats i no s'atreveixen a contraargumentar el que diu l'altre perquè ho consideren una falta de respecte.</p> <p>S'ha presentat un model col·laboratiu de diàlegs argumentatius en la resolució de problemes que aporta un marc analític per descriure els processos cognitius d'argumentació i el paper potencial que tenen en la resolució de problemes. S'ha generat un ampli conjunt de funcions dialèctiques a partir de quatre criteris: proponent de la tesi, orientació de l'argumentació, orientació interlocutòria i operació de pensament crític.</p>	Marrtuinen, M. (1997)
	<p>S'observen diferències en la qualitat dels textos argumentatius tant al xat com en l'eina <i>DREW</i>, segons la puntuació <i>QED</i>, després de passar per la discussió en grup. En l'anàlisi <i>RAINBOW</i> no s'observen diferències entre les dues eines, però s'observa que els alumnes dediquen més temps a l'aspecte físic del diagrama i coordinant problemes entre parelles (control de la tasca); i que pocs estudiants elaboren el seu propi contingut ja que el reaprofiten del xat.</p>	Quignard, M., Lund K. i Séjourmé, A. (2003)
	<p>Els fòrums de discussió permeten construir coneixement i aprendre a partir de la interacció social. El canvi conceptual i la construcció de coneixement és més evident i efectiu quan la situació és col·laborativa i no individual. Els canvis produïts són discrets; en l'estudi 1 no hi ha canvi conceptual, i en l'estudi 2 sí. Tot i així, l'estudi avala que l'argumentació és un procés de pensament que ajuda a la transmissió de les idees i que, per tant, ajuda a fer inferències a partir de la col·laboració entre tots. En els dos estudis es manifesta positivament el nombre i la qualitat de la transmissió. Els autors consideren que l'aprenentatge profund, sigui estrictament individual o col·laboratiu, sembla ser que s'esdevé només quan es produeixen processos metacognitius.</p>	Baker, M. J., Quignard, M., Lund K. i Séjourmé, A. (2003) Campos, M., Laferriere, T. i Lapointe, J. (2005)
	<p>Pel que fa al <i>nivell de complexitat cognitiva</i>, els resultats mostren que la majoria de contribucions dels participants se situen a un nivell baix. (nivell 1: identificar i descriure). La complexitat cognitiva de les contribucions no augmenta amb el desenvolupament del debat.</p> <p>Pel que fa al <i>nivell d'aprenentatge</i>, els resultats mostren una utilització escassa del funcional dels continguts objecte d'ensenyament-aprenentatge. El percentatge més elevat de les contribucions reflecteix un ús puntual i perifèric d'aquest contingut. Aquesta característica es manté gairebé de manera idèntica durant tots els períodes del debat.</p>	Omnubia, J., Naranjo, M. i Segué, M. T. (2009)
	<p>Pel que fa al <i>nivell sociocognitiu</i>, la majoria de les contribucions del debat se situen en els dos nivells més baixos (comentar-contrastar i afegir informació). Aquest predomini dels dos nivells més baixos es manté en els altres períodes del debat.</p> <p>Els dos objectius bàsics que es mostren al llarg del debat són voler guanyar el debat i complir amb els requisits formals de l'activitat. També s'observa la dificultat que els estudiants es comprometen en un entorn virtual col·laboratiu, en un autèntic procés de coconstrucció d'idees i de cerca d'una comprensió comuna cada vegada més elaborada. Aquesta dificultat té a veure amb factors relacionats amb els objectius i els motius dels participants.</p>	

2.5 Recerques que analitzen l'argumentació oral i en línia

La recerca de Marttunen (1992, 1994) comprova les diferències entre l'ensenyament-aprenentatge en línia i la metodologia tradicional de classe magistral. La finalitat és millorar l'argumentació científica i les destreses de pensament dels estudiants universitaris a través de l'argumentació en línia. Hi participen 232 alumnes d'un curs de sociologia de l'educació del departament d'educació agrupats en dos grups. Un primer grup de 32 alumnes es subdivideix en 4 petits grups de 8 alumnes. En dos d'aquests petits grups hi ha un professor que guia la discussió i en els altres dos els alumnes gestionen els temes de debat. Aquests petits grups es comparen amb el segon gran grup de 200 alumnes, en el qual un professor dirigeix el procés d'ensenyament-aprenentatge segons la metodologia tradicional de classe magistral. Les variables independents són les metodologies de discussió en grups de seminari i discussió en línia; metodologia tradicional o classe magistral i en línia. Les variables dependents són el grau d'argumentació i d'aproximació analítica. Les dimensions d'anàlisi es classifiquen en dues variables: el grau d'aproximació analítica (2 punts per a la resposta analítica i 0 punts per a la resposta general), i el grau d'argumentació (2 punts per a la resposta argumentativa, que contempla la contraargumentació, i 0 punts per a la resposta no argumentativa, que només descriu el seu punt de vista).

Els resultats d'aquesta recerca indiquen que el grup que emprava un mètode tradicional va obtenir millors resultats pel que fa als continguts dels temes que no pas el grup en línia. Per contra, aquest últim va aconseguir millors resultats en les tasques de tècniques d'argumentació. Els resultats suggereixen que el mètode en línia és adequat quan es tracta de millorar les habilitats d'argumentació, tot i així, els resultats apunten a la manca d'habilitats d'argumentació dels estudiants universitaris.

Seguint aquesta mateixa línia de recerca, Marttunen i Laurinen (2001) fan un estudi que pretén saber si es milloren les habilitats argumentatives a través d'un curs de deu setmanes, així com també busca conèixer les diferències d'aprenentatge entre el debat cara a cara i el debat en línia. Hi van participar 46 estudiants universitaris, que es

van dividir en 2 grups de discussió cara a cara (16 estudiants) i 2 grups de discussió en línia (11 estudiants). Aquests 4 grups van aprendre a debatre en un curs d'argumentació. També hi havia un grup control (19 estudiants) que no va fer aquest curs. El curs consistia en dues classes, exercicis amb textos argumentatius i discussions sobre els textos cara a cara o en línia. Els recursos emprats per a l'organització del curs van ser debats lliures, debats de rol i discussions de grups per preparar els debats segons l'opinió que havien de defensar. Les variables independents són la metodologia del debat cara a cara o grups de discussió via correu electrònic, i el curs d'argumentació. Les variables dependents són les estratègies argumentatives. Les dimensions d'anàlisi de les estratègies argumentatives són les estratègies argumentatives següents: claredat, solidesa, identificació, justificació, precisió, mètode analític, contraargument, conclusions i evidències.

Pel que fa als resultats d'aquesta recerca, s'observa que durant l'estudi en línia els estudiants van identificar i escollir les evidències rellevants d'un text argumentatiu i les diverses alternatives, mentre que en el debat cara a cara va millorar la presentació de contraarguments. El grup control no va millorar en cap d'aquestes habilitats. L'estudi suggereix que les habilitats argumentatives es poden promoure a través d'un ensenyament a curt termini amb debats en línia i debats cara a cara. Tanmateix, el curs d'argumentació es va veure afectat per dos factors: el mètode de treball (debat cara a cara i debat en línia) i els estils diferents d'ensenyar dels tres professors

Una altra recerca que compara el domini argumentatiu en diverses activitats és la de ChingMiin (2001). Aquest investiga com el coneixement es transforma en un context basat en l'argumentació, a partir de diferents metodologies d'aprenentatge. Els participants són 120 estudiants universitaris de 2n any que participen en un curs d'argumentació. Les variables independents són les metodologies d'aprenentatge: autoestudi, debat cara a cara, debat a través de correu electrònic, a partir del programa AAF (argumentació estructurada). I la variable dependent és el tipus de coneixement. Les dimensions d'anàlisi en referència al tipus de coneixement es basen en la classificació de Nonaka i Takeuchi (1995): *tacit knowledge* (socialització i externalització); *explicit*

knowledge (combinació i internalització). Cada categoria es divideix en subcategories que intenten avaluar la conversió de coneixement (d'implícit a implícit o explícit; i d'explícit a implícit o explícit).

Els resultats d'aquesta recerca mostren que la creació de coneixement està relacionat amb les característiques de les tasques i els canals de comunicació. Els resultats de l'estudi mostren diferències significatives respecte de les habilitats per resoldre problemes entre aquells alumnes que van participar en un medi argumentatiu estructurat (programa *AAF*) i els alumnes que van participar en un medi argumentatiu desestructurat (via correu electrònic). Els primers van obtenir millors resultats que els segons. Alhora també s'obté una hipòtesi alternativa i una relació significativa a la vuitena hipòtesi: els participants en un escenari argumentatiu convencional (cara a cara) tenen major nivell d'activació socialitzadora en comparació amb els participants en argumentació via correu electrònic o a través del programa *AAF*. La resta de resultats indiquen que la comparació que es fa entre els altres canals de comunicació i la construcció del coneixement no presenta relacions significatives.

Per a finalitzar, la recerca de Veerman, Andriessen i Kanselaar (2002) s'interessa pel tipus de preguntes que es fan i quines són les més probables de provocar argumentació, així com també investiga fins a quin punt aquesta relació és sensible a la situació comunicativa i al tipus d'instrucció. Hi participen 61 estudiants universitaris que fan un curs de vuit setmanes (*Educational Technology and Computer Based Learning*). Es generen 3 situacions diferenciades: 23 estudiants per a la sessió tutorial, 24 estudiants per a les sessions d'aprenentatge col·laboratiu sense el tutor i 14 estudiants per a les sessions d'aprenentatge col·laboratiu electrònic (discussió al xat i diagrames). Les variables independents es corresponen amb la metodologia d'aprenentatge: sessió tutorial, discussió entre iguals, discussions al xat i argumentació estructurada a través de diagrames (*Interface of Belvedere*), així com també instrucció en la formulació de preguntes. Les variables dependents són: tipus de preguntes, mecanismes de generació de preguntes i argumentació. La dimensió d'anàlisi es basa en un sistema de

categorització: tipus de preguntes, preguntes orientades a l'objectiu, pregunta causa-conseqüència, pregunta avaluadora, altres preguntes obertes, pregunta de verificació i altres preguntes tancades; mecanismes de generació de preguntes: inferir coneixement, corregir coneixement, monitoritzar cap a un terreny comú i altres; i argumentació: argument neutre, positiu o negatiu.

Els resultats del primer estudi indiquen que les sessions de tutoria no presentaven gaire discussió argumentativa. El tutor hi tenia un rol molt directiu, de tal manera que formulava preguntes de verificació i altres tipus de preguntes que implicaven una resposta tancada. Els alumnes es van centrar a establir un terreny comú per comprendre les idees del tutor. En el segon estudi, la diferència entre el grup que va rebre instrucció i el que no va ser que el primer va formular més preguntes de causa-conseqüència i preguntes orientades a inferir coneixements. Les preguntes orientades a un objectiu, les preguntes de verificació i les orientades a monitoritzar un terreny comú es correlacionaven de manera significativa amb diferents tipus d'argumentació. En el marc del segon estudi, aquests estudiants van fer més preguntes que en el primer estudi. Finalment, quant als resultats del tercer estudi (*discussió en xat*), cal dir que, pel que fa la formulació de preguntes i l'argumentació en totes les discussions de xat, hi ha una relació global i significativa entre la inferència de coneixement i el nombre d'arguments negatius i positius.

Destaquen també les relacions entre el tipus de preguntes obertes i el total d'arguments fets, així com entre les preguntes de verificació i el nombre d'arguments neutres. Es va observar també que les parelles d'estudiants que treballaven de manera col·laborativa buscaven arribar al consens i tendien a corregir el coneixement així com a elaborar arguments més positius que negatius, a diferència d'aquelles parelles que actuaven de forma competitiva. Quant als resultats dels participants en *diagrama*, la condició competitiva mostrava una argumentació molt més equilibrada (igual nombre d'arguments positius que negatius) que l'argumentació en discussions en xat. En resum, els tres estudis conclouen que la formulació de preguntes afecta l'argumentació, i que

també depèn de la tasca, la instrucció, el mitjà i els rols dels participants (tutor i estudiants) en els diferents escenaris d'aprenentatge.

A continuació, en les taules 19 i 20 es presenta una síntesi de la descripció de cada recerca, així com dels principals resultats.

Taula 19. Recerques que analitzen l'argumentació oral i en línia.

AUTORS	PARTICIPANTS	VARIABLES	DIMENSIONS D'ANÀLISI
Marittunen, M. (1992; 1994)	232 alumnes universitaris d'un curs sobre sociologia de l'educació.	<i>Independent</i> Metodologia: discussió per grups de seminaris i discussió per grups en línia; metodologia tradicional o classe magistral i en línia. <i>Dependents</i> Grau d'argumentació i d'aproximació analítica.	Classifica les dimensions a partir de dues variables: 1. Grau d'aproximació analítica. 1.1. Resposta analítica (2 punts) 1.2. Resposta general (0 punts) 2. Grau d'argumentació. 2.1. Resposta argumentativa (2 punts). La resposta té en compte la contraargumentació. 2.2. Resposta no argumentativa (0 punts). La resposta només descriu el punt de vista propi.
Marittunen, M. i Laurinen, L. (2001)	46 estudiants universitaris.	<i>Independent</i> - Metodologia: debat cara a cara o grups de discussió via correu electrònic. - Curs d'argumentació. <i>Dependents</i> Estratègies argumentatives.	Les dimensions d'anàlisi són les estratègies argumentatives següents: claredat, solidesa, identificació, justificació, precisió, mètode analític, contraarguments, conclusions i evidències.
ChingMiin, D. (2001)	120 estudiants universitaris de 2n any de <i>MIS (Management Information System)</i> .	<i>Independent</i> Metodologia d'aprenentatge: autoestudi, debat cara a cara, debat a través de correu electrònic, a partir del programa AAF (argumentació estructurada). <i>Dependent</i> Tipus de coneixement.	Parteix dels tipus de coneixements (Nonaka i Takeuchi, 1995): coneixement implícit i coneixement explícit. Cada categoria es divideix en subcategories que intenten avaluar la conversió de coneixement: d'implícit a implícit (socialització) o d'implícit a explícit (externalització); d'explícit a implícit (internalització) o d'explícit a explícit (combinació).
Veerman, A., Andriessen, J. i Kanselaar, G. (2002)	61 alumnes universitaris.	<i>Independent</i> Metodologia d'aprenentatge: sessió tutorial, discussió entre iguals, discussions en xat i argumentació estructurada a través de diagrames (<i>Interface of Belvedere</i>). Instrucció en formulació de preguntes. <i>Dependents</i> Tipus de preguntes, mecanismes de generació de preguntes i argumentació.	Sistema de categorització per unitats de la parla separades: - <i>Tipus de preguntes</i> : pregunta orientada a l'objectiu, pregunta causa-conseqüència, pregunta avaluadora, altres preguntes obertes, pregunta de verificació i altres preguntes tancades. - <i>Mecanismes de generació de preguntes</i> : inferir coneixement, corregir coneixement, monitoritzar cap a un terreny comú i altres. - <i>Argumentació</i> : argument neutre, argument positiu i argument negatiu.

Taula 20. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre l'argumentació oral i en línia.

DIMENSIÓ	RESULTATS	AUTORS
Oral i en línia	<p>El grup que emprava un mètode tradicional va obtenir millors resultats que el grup en línia pel que fa als continguts dels temes. En canvi, aquest últim va aconseguir millors resultats en les tasques de tècniques d'argumentació. Els resultats suggereixen que el mètode en línia és adequat quan es tracta de millorar les habilitats d'argumentació; tot i així, els resultats apunten a la manca d'habilitats d'argumentació dels estudiants universitaris.</p> <p>Durant l'estudi en línia els estudiants van identificar i escollir les evidències rellevants d'un text argumentatiu i les diverses alternatives, mentre que el debat cara a cara va millorar la presentació de contraarguments. El grup control no va millorar en cap d'aquestes habilitats. L'estudi suggereix que les habilitats argumentatives es poden promoure a través d'un ensenyament a curt termini amb debats en línia i debats cara a cara. Tanmateix, el curs d'argumentació es va veure afectat per dos factors: el mètode de treball (debat cara a cara i debat en línia) i els estils d'ensenyar diferents dels tres professors.</p> <p>La creació de coneixement està relacionada amb les característiques de les tasques i els canals de comunicació. Els resultats de l'estudi mostren diferències significatives respecte de les habilitats per resoldre problemes entre aquells alumnes que van participar en un medi argumentatiu estructurat (programa AAF) i els que van participar en un medi argumentatiu desestructurat (via correu electrònic). Els primers van obtenir millors resultats que els segons. Alhora també s'obté una hipòtesi alternativa i relació significativa a la hipòtesi 8: els participants en un escenari argumentatiu convencional (cara a cara) tenen major nivell d'activació socialitzadora en comparació amb els participants en argumentació via correu electrònic o a través del programa AAF. La resta de resultats indiquen que la comparació que es fa entre els altres canals de comunicació i la construcció del coneixement no presenta relacions significatives.</p> <p>En resum, els tres estudis conclouen que la formulació de preguntes afecta l'argumentació, que també depèn de la tasca, la instrucció, el mitjà i els rols dels participants (tutor i estudiants) en les situacions d'aprenentatge. Quan el tutor té un rol molt directe, els participants efectuen preguntes de resposta tancada. La instrucció rebuda millora la formulació de pregunta de causa-conseqüència i preguntes orientades a inferir coneixement. Respecte de l'argumentació en xat o en diagrama, es mostra una argumentació molt més equilibrada (igual nombre d'arguments positius que negatius) en situació d'aprenentatge a través del diagrama. En la discussió en xat hi ha una relació significativa entre la formulació de preguntes i la inferència de coneixement i el nombre d'arguments positius i negatius.</p>	<p>Marttunen, M. (1992; 1994)</p> <p>Marttunen, M. i Laurinen, L. (2001)</p> <p>ChingMiin, D. (2001)</p> <p>Veerman, A., Andriessen, J. i Kanselaar, G. (2002)</p>

2.6 Recerques que analitzen l'argumentació oral

Des d'aquesta temàtica, la recerca de Chinn i Anderson (1998) analitza l'estructura del discurs argumentatiu a partir de les discussions d'històries en dues classes de 4t grau (9-10 anys). En aquestes discussions, mitjançant un format anomenat *raonament col·laboratiu*, els nois prenen posició en temes importants, presenten raonaments i evidències i canvien els seus pensaments quan creuen que les evidències els ho garanteixen. En ser un estudi descriptiu, només té en compte una única variable: l'estructura del discurs argumentatiu. El mètode que proposen per poder analitzar la macroestructura d'un discurs argumentatiu és construir xarxes semàntiques (o mapes conceptuals) de les idees expressades durant la discussió. S'han desenvolupat dos enfocaments complementaris per representar l'estructura de l'argumentació: la xarxa d'arguments (representa argumentacions dins de grups d'estudiants com una xarxa tancada de premisses i conclusions) i la xarxa causal (representa l'argumentació primàriament com si es tractés de fets relacionals en una seqüència narrativa connectada causalment).

Pel que fa als resultats d'aquesta recerca, es considera que argumentar a través de l'arbre o la xarxa d'arguments i la xarxa causal ajuda els alumnes a millorar i comprendre les seves habilitats argumentatives. Aquesta argumentació interactiva dins dels grups és un mitjà primari a través del qual els estudiants aprenen a raonar.

Des del centre d'interès sobre el tipus de discurs i la interacció que es produeix en la resolució d'una tasca, la recerca de Schwarz, Neuman i Biezuner (2000) pretén comprovar si el fenomen de *dos errors fan un encert* és empíric, és a dir, comprovar si dues persones que no saben la resposta a un problema, amb interacció, poden arribar per elles mateixes a l'encert. Hi participen 30 estudiants de 10è grau (de 15 a 17 anys) als quals se'ls passa un qüestionari perquè resolguin uns problemes de fraccions. Del resultat d'aquest qüestionari es va fer una distinció entre encert i error, a partir de la qual van ser considerats tres tipus d'interacció: les parelles constituïdes per un alumne competent (encert) i de un no competent (error) (parella R-W); les parelles formades per dos

alumnes no competents amb diferents errors conceptuals (parella W1-W2); i les parelles constituïdes per dos alumnes no competents amb el mateix error conceptual (parella W1-W1). En aquesta recerca les variables independents eren el tipus d'interacció i les estratègies argumentatives; i la variable dependent, la resolució de la tasca. Els instruments utilitzats van ser, primer, un qüestionari (fase de classificació) per poder classificar els estudiants segons el tipus d'error conceptual que cometien; i, a continuació, la tasca de les sis targetes (fase d'interacció) per fomentar l'argumentació.

Els resultats d'aquesta recerca indiquen que a partir de l'anàlisi dels diferents grups s'arriba a la conclusió que perquè un grup tingui encerts en la resolució dels problemes és molt important el tipus d'interacció que hi ha dins el grup, i la manera com la discussió generada és una discussió argumentativa. Aquest estudi descriu cinc mecanismes d'interacció: (1) desacord amb el raonament estratègic, (2) proves d'hipòtesi com una forma d'avaluar un contraargument, (3) inferència de nous coneixements a través del desafiament i la concessió, (4) internacionalització de les interaccions socials, i (5) la versió generalitzada: inferència de nous coneixements a través de les operacions argumentatives

Des d'una altra perspectiva, la recerca de Gold, Holman i Thorpe (2002) promou la reflexió i el pensament crític en els directius administratius. Es va seleccionar una mostra de 8 directius administradors: quatre dones i quatre homes d'entre 25 i 52 anys. La variable independent d'aquest estudi era la instrucció i les variables dependents eren el pensament crític i les estratègies argumentatives. Les activitats de la instrucció es van basar en l'anàlisi de narració de contes, de registres i de cartes, i en l'anàlisi dels arguments que contenen. A més, per obtenir informació addicional es van fer entrevistes semiestructurades als participants del curs.

Pel que fa als resultats d'aquesta recerca, observem que la capacitat d'analitzar els arguments i la seva forma té un paper molt important en la promoció del pensament crític. Les millores que es van produir després del curs en argumentació i pensament crític es poden agrupar en quatre àrees: l'atenció a la credibilitat de les afirmacions, l'augment

de les habilitats per ordenar les dades i saber fonamentar-les, la millor comprensió de la identitat dels parlants així com de les seves opinions, i la capacitat de gestionar les emocions que emergeixen en la confrontació d'idees.

Finalment, la recerca de Cros i Vilà (2002) analitza les millores en argumentació d'alumnes que han seguit una formació. Els objectius del curs són saber planificar i produir un discurs argumentatiu, reconèixer els arguments i les fal·làcies per contraargumentar, i saber integrar totes les estratègies per a la producció d'un discurs argumentatiu. Es presenten unes seqüències didàctiques dirigides a l'educació secundària i orientades a l'ensenyament i a l'aprenentatge d'un conjunt d'estratègies argumentatives aplicades al discurs oral. A partir d'un seguit d'activitats (discussió per parelles, debat de rols) i d'una graella d'observació, els alumnes s'autoavaluen i prenen consciència dels objectius abans esmentats. Les variables independents d'aquest estudi són el tipus d'arguments i de fal·làcies. La dimensió d'anàlisi es basa en la classificació del tipus d'arguments: arguments de caràcter contextual, arguments per fonamentar l'estructura de la realitat o analògics, fal·làcies relacionades amb aquests tipus d'arguments, arguments quasilògics, i figures retòriques amb caràcter argumentatiu i fal·laç.

Els resultats d'aquesta recerca demostren que cal un treball més en profunditat sobre la contraargumentació i sobre les estratègies basades en la cortesia i en la concessió que permeten atenuar la disconformitat, evitar l'agressió i aconseguir trobar fórmules d'acord.

A continuació, en les taules 21 i 22 es presenta una síntesi de la descripció de cada recerca, així com dels principals resultats.

Taula 21. Recerques que analitzen l'argumentació oral.

AUTORS	PARTICIPANTS I DESCRIPCIÓ DE LA RECERCA	VARIABLES	DIMENSIONS D'ANÀLISI
Chinn, C. i Anderson, R. (1998)	Dues classes de 4t grau (9-10 anys).	<i>Independent</i> Estructura del discurs argumentatiu.	El mètode que proposen per poder analitzar la macroestructura d'un discurs argumentatiu és construir xarxes semàntiques (o mapes conceptuals) de les idees expressades durant la discussió. S'analitza l'estructura de l'argumentació a partir de la xarxa d'arguments i la xarxa causal.
Schwarz, B., Neuman, Y. i Biezuner, S. (2000)	30 estudiants de 10è grau (de 15 a 17 anys)	<i>Independent</i> Tipus d'interacció i estratègies argumentatives. <i>Dependent</i> Resolució de la tasca.	El material utilitzat en aquest estudi va ser, primer, un qüestionari (fase de classificació) per poder classificar els estudiants segons el tipus d'error conceptual que cometien. A continuació es va fer la tasca de les sis targetes (fase d'interacció) per fomentar l'argumentació.
Gold, J., Holman, D. i Thorpe, R. (2002)	8 directius administradors de 25 a 52 anys.	<i>Independent</i> Instrucció. <i>Dependents</i> Pensament crític i estratègies argumentatives.	Entrevistes semiestructurades per obtenir informació addicional. Anàlisi dels arguments propis exposats en la narració de contes, en registres i en cartes.
Cros, A. i Vilà, M. (2002)	Educació secundària.	<i>Independent</i> Tipus d'arguments i de fal·làcies.	Classificació dels tipus d'arguments: <ul style="list-style-type: none"> • Arguments de caràcter contextual • Arguments per fonamentar l'estructura de la realitat o analògics • Fal·làcies relacionades amb aquests tipus d'arguments • Arguments quasilògics • Figures retòriques amb caràcter argumentatiu • Fal·làcies

Taula 22. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre l'argumentació oral.

DIMENSÍO	RESULTATS	AUTORS
Oral	<p>Consideren que argumentar a través de l'arbre o de la xarxa d'arguments i de la xarxa causal ajuda els alumnes a millorar i comprendre les seves habilitats argumentatives. Aquesta argumentació interactiva dins dels grups és un mitjà primari a través del qual els estudiants aprenen el raonament.</p> <p>A partir de l'anàlisi dels diferents grups, s'arriba a la conclusió que perquè un grup tingui encerts en la resolució dels problemes és molt important el tipus d'interacció que hi ha dins el grup, i la manera com la discussió generada és una discussió argumentativa. Aquest estudi descriu cinc mecanismes d'interacció: desacord amb el raonament estratègic, proves d'hipòtesis com una forma d'avaluar un contraargument, inferència de nous coneixements a través del desafiament i de la concessió, internacionalització de les interaccions socials; i la versió generalitzada: inferència de nous coneixements a través de les operacions argumentatives.</p> <p>En la promoció del pensament crític, la capacitat d'analitzar els arguments i la seva forma té un paper molt important. Les millores que es van produir després del curs en argumentació i pensament crític es poden agrupar en quatre àrees: l'atenció a la credibilitat de les afirmacions, l'augment en les habilitats per ordenar les dades i saber fonamentar-les, la millor comprensió de la identitat dels parlants així com de les seves opinions, i la capacitat de gestionar les emocions que emergeixen en la confrontació d'idees.</p> <p>L'estudi demostra que cal un treball més aprofundit sobre la contraargumentació i sobre les estratègies basades en la cortesia i en la concessió que permetin atenuar la disconformitat, evitar l'agressió i aconseguir trobar fórmules d'acord.</p>	<p>Chinn, C., Anderson, R. (1998)</p> <p>Schwarz, B., Neuman, Y. i Biezuner, S. (2000)</p> <p>Gold, J., Holman, D. i Thorpe, R. (2002)</p> <p>Cros, A. i Vilà, M. (2002)</p>

2.7 Recerques que analitzen l'argumentació oral i escrita

Des d'aquest domini, la recerca de Reznitskaya et al. (2001) té l'objectiu d'avaluar els efectes de l'argumentació oral en el desenvolupament de textos persuasius. En aquesta recerca, la variable independent és la participació en un grup de discussió col·laboratiu o no, i les variables dependents són les característiques argumentatives. Els participants són 115 estudiants de tres classes, dues de 5è i una de 4t grau, que van participar en discussions de raonament col·laboratiu durant cinc setmanes. Hi ha també un grup control (un segon grup d'estudiants de tres classes) que no va participar en aquestes discussions. Als dos grups se'ls va demanar que escrivissin un text persuasiu i, posteriorment, se'n va fer la comparació. A continuació expliquem el sistema de classificació per categories establert pels autors de l'estudi. *Codi*. Inclou les idees rellevants de la idea principal, i els arguments formals. Dins aquesta categoria hi ha una subcategoria: *posició, argument, contraargument, refutacions, forma i repetició*. Les idees dividides en argument, contraargument i refutacions es classifiquen com a informació textual que inclou les subcategories de referència explícita i perspectiva. *Sense codis*. Inclou totes les idees que no són clares, que són irrellevants.

Els resultats d'aquesta recerca mostren que en les discussions de raonament col·laboratiu hi predomina un major nombre d'arguments, contraarguments, refutacions, mecanismes d'argumentació formal i ús d'informació intertextual (citacions i punts de vista d'altres participants), en comparació amb els textos dels alumnes que no van participar en aquestes discussions.

La recerca de Correa N., Ceballos, Correa A., i Batista (2003) té l'objectiu d'analitzar la relació entre la capacitat per adoptar punts de vista diferents als propis i la producció de textos argumentatius. La variable independent és la participació en un context d'observador o de participant, i la dependent és la qualitat de l'estructura formal del text argumentatiu final. Els participants van ser 199 alumnes de 4t i 6è de primària i de 2n i 4t d'ESO, els quals van ser assignats a dues condicions: *context participatiu* (amb un debat a classe) i *context observador*. Cada alumne va fer una tasca d'adopció de

perspectives respecte del medi ambient i va elaborar un text amb l'objectiu de convèncer un company sobre les seves idees mediambientals. La dimensió d'anàlisi d'aquest estudi es basa en les categories emprades per mesurar l'estructura lògica o formal del text argumentatiu a partir del model de Toulmin (1958) i Golder i Coirier (1994): proposta personal, dades, justificació idiosincràtica, justificació socialment rellevant, contraarguments, refutacions o respostes al contraargument, i conclusió.

Els resultats d'aquesta recerca indiquen que l'estructura argumentativa és més complexa amb l'edat. S'incrementa el coneixement perspectivista, especialment en el context participatiu o debat oral. D'altra banda, en el context observador els textos presenten més propostes i justificacions per fonamentar l'opinió personal. El major coneixement perspectivista es relaciona amb un augment significatiu de la mitjana de contraarguments i refutacions, que fan al·lusió a altres punts de vista.

La següent recerca revisada és la de Glassner i Schwarz (2005), l'objectiu de la qual és estudiar el desenvolupament i els aspectes contextuais de la capacitat d'avaluar la forma en què una informació dona suport a una demanda específica. Aquest estudi presenta una variable independent: el debat clàssic i el debat per antílegs (defensar el punt de vista contrari al propi); i una variable dependent: l'habilitat argumentativa i els canvis d'opinió. Els participants són 173 alumnes de 8è grau i 104 de 10è grau. Se'ls va passar un primer qüestionari sobre la pena de mort on se'ls demanava l'opinió i que en donessin arguments. Després van fer activitats com l'anàlisi dels arguments a través d'exemples. A continuació van participar en un debat oral en grup sobre l'avaluació crítica dels dos punts de vista sobre el tema, i en un altre debat on havien de defensar el punt de vista contrari al seu. Finalment se'ls va tornar a demanar individualment el punt de vista justificat. La dimensió d'anàlisi d'aquest estudi es basa en l'efecte motivador, l'efecte psicolingüístic i l'avaluació crítica de la informació en la construcció d'arguments, comparant els alumnes de 8è i 10è grau.

Pel que fa als resultats, observem que, tant en els debats on es defensava el punt de vista propi com en aquells on es defensava el punt de vista contrari (treball sobre

antílegs), es van millorar les habilitats argumentatives. Es van donar més canvis d'opinió en el primer tipus de debat que no pas en el segon. La motivació va tenir un paper important i s'observa que quan els estudiants defensaven la seva pròpia opinió estan més motivats i la construcció d'arguments era més complexa, a diferència de quan debatien una opinió contrària a la seva. Tanmateix, els debats orals a partir de l'antíleg posen de manifest que els participants recorren menys a l'argumentació basada en experiències personals o estratègies heurístiques, de tal manera que tenen en compte altres perspectives i això millora l'habilitat argumentativa.

Des de la psicologia del desenvolupament, la recerca de Kuhn, Shaw i Felton (1997) pretén, amb el primer estudi, avaluar els canvis d'opinió i la qualitat argumentativa en situació de dinàmica d'argumentació per díades, així com esbrinar si hi ha diferències entre els adults i els adolescents. Amb el segon estudi, l'objectiu és valorar quins són els límits en l'augment de la qualitat argumentativa a partir de la interacció en díades. Les variables independents són l'edat i la participació en la discussió per parelles o no. Les variables dependents són, en el primer estudi, la naturalesa dels canvis d'opinió entre el pretest i el posttest; i en el segon estudi, l'anàlisi descriptiva de les mateixes variables que el primer estudi però amb una única parella. En el primer estudi els participants són 34 adolescents al grup experimental i 15 al grup control, i 29 adults al grup experimental i 15 al grup control. El procediment seguit és el següent. Primer es passa un pretest per a què els participants opinin sobre un tema concret. Després d'argumentar oralment sobre el tema, se'ls demana que facin una redacció argumentativa amb les explicacions, justificacions i suports pertinents. Finalment, se'ls passa un posttest.

Pel que fa al segon estudi, hi participen 50 subjectes: 36 al grup experimental i 14 al grup control. Els participants es col·loquen per parelles i han de discutir sobre un tema determinat i després fer-ne una redacció conjunta. Les dimensions d'anàlisi de les habilitats argumentatives orals són les següents: arguments a favor (arguments funcionals, arguments no funcionals i arguments no justificadors) i arguments en contra (arguments funcionals, arguments no funcionals i arguments no justificadors). Les

categories que s'utilitzen per a les opinions i l'argumentació dels textos escrits són les següents: de no té opinió a té opinió; de no té argument a té argument; d'argument no justificador a argument funcional o no funcional; d'argument no funcional, a argument funcional; d'argument funcional menys diferenciat a més diferenciat; d'argument funcional no comparatiu a comparatiu; d'adhereix un argument no funcional (qualificació) a un argument funcional; d'argument d'una cara a argument de dues cares: dóna una raó positiva i alhora una de negativa; aparició d'evidència; aparició de metacognició; i increment del rang d'arguments. També es classifiquen els participants en quatre categories basades en la naturalesa del canvi: tots els canvis es dirigeixen cap a una progressió; tots els canvis es dirigeixen cap a una regressió; hi ha una barreja entre progressió i regressió dels canvis d'arguments; i no hi ha cap canvi.

Pel que fa als resultats del primer estudi, observem que el 52% dels adults (joves) i el 57% dels adolescents presenten canvis d'opinió del pretest al postest. En l'àmbit qualitatiu, dels 34 adolescents del grup experimental, 25 mostren un canvi qualitatiu, 15 dels quals (60%) mostren també un augment dels seus arguments. El canvi qualitatiu més freqüent és l'aparició de metacognició (18 casos) i els arguments de dues cares (12 casos). D'aquests 12 casos, 11 mostren canvis d'arguments d'una cara a dues cares i una millora de la metacognició. Pel que fa als canvis qualitatius dels adults (joves), dels 29 participants del grup experimental, 19 mostren un canvi d'aquest tipus. D'aquests 19, 16 (84%) presenten un augment de l'argumentació. El tipus de millora de canvi més freqüent en aquest grup és el canvi d'arguments d'una cara a dues cares i d'arguments no comparatius a comparatius. Amb referència al segon estudi, amb una dinàmica d'interacció hi ha major nombre de canvis d'arguments cap a una direcció positiva de progressió i normalment es tendeix a la metacognició i a l'argumentació de dues cares. Comparant el grup control i el grup experimental, es produeixen més canvis d'opinió en aquest segon, amb un 28%, respecte del 20% del primer grup (tot i així, les diferències no són estadísticament significatives). En aquest estudi s'observen més canvis en els adults (joves) que en els adolescents. En els dos estudis és infreqüent trobar en la resposta dels participants l'ús d'evidències de suport dels arguments.

Des del centre d'interès en la metacognició i l'argumentació, la recerca de Felton (1999) pretén estudiar si la reflexió metacognitiva en l'estructura de l'argument millora les estratègies argumentatives, si aquests canvis de millora ocorren independentment del contingut del coneixement i si transfereixen nous temes argumentatius. La variable independent és el debat amb sessió d'anàlisi metacognitiu o el debat sense aquesta sessió; i les dependents són els canvis d'opinió, la qualitat argumentativa, les estratègies argumentatives i les diferències d'aquests canvis entre un tema principal i un de nou. Els participants són 48 estudiants de 7è i 8è grau assignats a l'atzar al grup experimental i al grup control. Cada participant va fer un pretest i un postest dissenyat per valorar les opinions, l'ús i el coneixement d'arguments de suport així com les estratègies utilitzades en el discurs argumentatiu en un tema principal (la pena capital) i en un tema transferència (l'avortament). Tots els estudiants van participar-hi amb cinc diàlegs setmanals: es trobaven cada setmana amb una nova parella per argumentar. L'anàlisi dels arguments en aquest estudi es fa de forma individual segons el rang i la qualitat que presenten. I l'anàlisi dels canvis en les estratègies argumentatives del discurs es valoren a partir de les categories següents: afegir, oposar, interpretar, clarificar-?, provar-?, refutar, clarificar-?/contraargumentar, provar-?/contraargumentar, bloquejar o obstaculitzar.

Pel que fa als resultats d'aquesta recerca, podem observar que ambdós grups (l'experimental i el control) van mostrar canvis positius en l'ús dels coneixements dels arguments en el tema principal (debat sobre la pena capital) i poc o cap canvi en l'ús dels coneixements dels arguments en el tema transferència (debat sobre l'avortament). Mentre que en un debat es va millorar l'ús d'estratègies, aquest fet no es va transferir al segon debat. El que sí que reflecteix l'estudi és que la reflexió metacognitiva fomenta el desenvolupament d'estratègies argumentatives a través de dominis. Igualment, ambdós grups van mostrar canvis positius en la tècnica discursiva en el tema principal, com indiquen l'augment de la freqüència en l'ús d'estratègies avançades i la disminució de l'ús d'estratègies menys avançades. No obstant això, només el grup experimental va mostrar una millora paral·lela en el tema transferència. Els resultats indiquen que les estratègies

discursives van millorar progressivament i que estan vinculades a l'estructura argumentativa.

Seguint l'anàlisi de la recerca anterior, però amb l'interès posat en la comparació de l'habilitat argumentativa en funció de l'edat, la recerca de Felton i Kuhn (2001) té com a objectiu estudiar les habilitats implicades en l'argumentació a partir del discurs oral. Hi ha una variable independent: l'edat; i unes de dependents: la seqüència estratègica en el discurs argumentatiu i les habilitats en els diàlegs argumentatius. Els participants són 33 estudiants adolescents de 7è i 8è grau i 31 joves adults de formació professional als quals se'ls assigna un rol (d'acord, desacord i neutre) per participar en cinc diàlegs que després s'analitzaran. Abans de la participació s'identifica l'opinió o posició de cada participant sobre el tema utilitzant una escala de 13 punts adaptada per Kuhn i Lao (1996). Les dimensions d'anàlisi consisteixen a fer una codificació per als diàlegs argumentatius: preguntes transactives, declaracions transactives i declaracions no transactives, entenent per transactiva quan hom intenta que el company segueixi discutint referint-se a la seva manifestació prèvia o provocant-ne la resposta. Després es tenen en compte unes seqüències estratègiques en el discurs argumentatiu: *seqüència d'encorralament*. Acorralar el company perquè se senti indefens en la seva intenció de contraargumentar. *Seqüència de refutació*. Criticar el contraargument del company per restablir la força de l'argument propi. *Seqüència de bloqueig*. Posar-se a la defensiva i no acceptar la premissa de la pregunta elaborada pel company.

Els resultats d'aquesta recerca indiquen que cadascuna de les tres seqüències identificades (encorralar, refutar o bloquejar) van succeir més freqüentment en els diàlegs dels joves adults que en els dels adolescents. Hi havia diferències significatives respecte la seqüència d'encorralar i la de refutar. En els diàlegs de desacord, els adults van mostrar més freqüència en l'ús de les categories "cas-?", "posició-?", "clarificar" i "clarificar-?". En canvi, en els diàlegs d'acord, els adolescents van superar els joves adults pel que fa a la freqüència d'aquestes categories. Els adolescents es van mostrar menys hàbils estratègicament que els joves adults a l'hora de perseguir els objectius del discurs

argumentatiu en els diàlegs de desacord. Els adolescents no van mostrar les mateixes habilitats estratègiques que els joves adults ja que aquests es van adaptar millor als requisits del context argumentatiu. Els adolescents es van mostrar menys flexibles que els joves adults en el discurs argumentatiu, la qual cosa implica una menor competència.

Des d'una perspectiva ecocultural o des del context natural, la recerca de Kuhn (2001) té l'objectiu d'explorar el raonament d'un jurat en un context del món real i analitzar com justifica les seves afirmacions. Pretén valorar com la comprensió epistemològica influencia la justificació de les afirmacions en un context real. Per aquest motiu, la variable independent és el coneixement epistemològic i la dependent el tipus de raonament. L'autora analitza les estratègies discursives argumentatives d'un jurat popular per arribar a l'elaboració d'un veredict. Les dimensions del raonament del jurat són: la representació dels criteris del veredict, l'ús de proves (representació de les proves, l'ús judicial de les proves i la síntesi de les proves) i la relació de les proves al veredict (argument simple, contraargument, rebuig de veredictes alternatius i justificació dels veredictes alternatius).

Els resultats ens indiquen que els membres del jurat sovint canvien el veredict després de la deliberació (en aquest estudi el 38% ho va fer), la qual cosa posa en entredit que aquestes deliberacions no són suficients per induir el canvi. Els resultats obtinguts indiquen que no hi ha diferències substancials en la qualitat dels raonaments sobre allò deliberat abans o després de la deliberació. Tanmateix, el raonament del grup és superior al raonament individual. El pensament epistemològic¹⁶ pot influir en la representació intel·lectual, que alhora influeix en la disposició a participar en activitats intel·lectuals i, per tant, en el rendiment intel·lectual.

¹⁶ Segons Kuhn i Weinstock (2002), el pensament epistemològic progressa a través de quatre grans nivells: realista, absolutista, multiplista i avaluatista. En el nivell realista, les afirmacions són còpies de la realitat externa, per tant el coneixement procedeix de l'exterior i es considera cert; en aquest nivell el pensament crític no és necessari. En el nivell absolutista, els productes del coneixement són fets objectius, són certs, i procedeixen d'una realitat externa que ells representen; el pensament crític, en aquest cas, és un vehicle per comparar les afirmacions sobre la realitat i per determinar-ne el valor de veritat. En el nivell multiplista, la concepció del coneixement es basa en opinions, lliurement escollides com a personals pels seus posseïdors i, en conseqüència, no susceptibles de ser contrastades; en aquest cas el pensament crític és irrellevant. En el nivell més avançat, l'avaluatista, el coneixement és vist com afirmacions consistents, que requereixen fonamentació en un marc d'alternatives, proves i arguments; en aquest cas el pensament crític és valuós com a vehicle que permet sospesar les afirmacions i que facilita la comprensió.

La següent recerca de Kuhn i Udell (2003) té l'objectiu d'avaluar el desenvolupament de les habilitats argumentatives i l'efectivitat d'una intervenció per desenvolupar-les. En aquest cas, la variable independent és la instrucció en argumentació, i la dependent és la quantitat i qualitat de l'argumentació, i la qualitat del procés dels diàlegs argumentatius. Els participants van ser 34 estudiants de 13 i 14 anys amb problemes acadèmics que van participar en 16 sessions amb activitats de col·laboració, activitats basades en pensament argumentatiu. Una condició incloïa diàlegs i l'altra no. L'estudi va començar i va acabar amb l'avaluació individual de l'opinió dels estudiants sobre la pena capital (en una escala de 13 punts desenvolupada per Kuhn i Lao, 1996) i les raons dels estudiants que fonamentaven l'opinió. Després es va fer la valoració del discurs argumentatiu tenint en compte les parelles que tenien opinions oposades, i posteriorment es van fer debats en grup. Hi va haver una intervenció per part dels tutors prèvia al debat final: en una primera fase, els alumnes van aprendre a generar i elaborar raons, a fonamentar les opinions amb evidències, a avaluar les raons i a desenvolupar-les en un argument. La segona fase de la instrucció va consistir a aprendre a avaluar les raons de la part contrària, a generar contraargumentació, a generar refutacions, a elaborar evidències mixtes, i a conduir i avaluar arguments de dues cares (arguments a favor i en contra). La dimensió d'anàlisi d'aquest estudi consisteix en l'avaluació de tres aspectes de les habilitats argumentatives: la quantitat de raons que elabora un participant com a base de coneixement sobre el tema, la qualitat de l'argument produït per l'individu i la qualitat del discurs argumentatiu que es produeix en els debats amb els companys.

Pel que fa als resultats d'aquesta recerca, s'observa un augment important en el nombre de raons entre l'inici i el final després d'haver passat per la intervenció i la discussió argumentativa. També hi ha un augment quant el nombre de raons del grup control que no ha passat per la intervenció, però la significació quant a l'augment és menor. Al grup control es va observar un augment en les raons que es donaven a l'inici i al final, però no hi va haver millores en els canvis produïts en la qualitat dels arguments. Al grup experimental, el 71% dels participants van millorar la qualitat argumentativa, passant de tenir en compte un únic punt de vista en l'argumentació inicial a tenir-ne en

compte dos de diferents en l'argumentació final. Aquest estudi conclou que per desenvolupar habilitats argumentatives és pertinent desenvolupar activitats o instrucció en el discurs argumentatiu, ja que milloren aquestes habilitats, així com també l'estructura argumentació-contraargumentació-refutació. La refutació es manté en un baix nivell d'ús per a qualsevol estratègia; en canvi, l'estratègia de *clarificar*-? és la més utilitzada. L'estudi conclou que cal millorar les habilitats argumentatives en els adolescents i la consciència dels objectius de la tasca.

Des de la teoria de l'activitat i l'acció mitjançada, la recerca de Schwarz, Neuman, Gil i Ilya (2003) consta de dos estudis. L'objectiu del primer és estudiar l'efecte de les activitats argumentatives successives de manera individual i grupal: mesurar l'efecte de les activitats en els arguments elaborats pels nois i noies, identificar els orígens dels canvis, i comparar l'efecte de l'ús dels mapes argumentatius (programa Balvedere) i de les taules a favor i en contra en els arguments elaborats. El segon estudi analitza amb profunditat els objectius anteriors a partir de l'anàlisi d'un trio. Les variables independents són les activitats successives: qüestionaris individuals, discussió de les lectures, mapes argumentatius o taules a favor i en contra, i la redacció col·lectiva. I les variables dependents són els tipus, la solidesa, el nombre de raons i la qualitat dels arguments, així com l'avaluació de les raons segons el contingut i per a cada activitat. Els participants són 120 estudiants de 5è de primària. Es van dividir en dos grups: un primer grup format per 60 alumnes van utilitzar el mapa argumentatiu; i un segon grup van utilitzar la taula de columnes per anotar els arguments a favor i en contra. El tema de discussió era *permetre o prohibir l'experimentació amb animals*. En un primer moment els participants van respondre individualment un qüestionari sobre el seu punt de vista. A continuació van fer la discussió per tríos (lectures per documentar-se; a més, el primer grup va fer servir mapes argumentatius i el segon, una taula de columnes a favor i en contra). Després se'ls va tornar a passar un qüestionari sobre el seu punt de vista de manera individual. Tot seguit van fer una redacció col·lectiva. I finalment van contestar un tercer qüestionari individual sobre el seu punt de vista. Es descriuen quatre dimensions d'anàlisi per avaluar les habilitats argumentatives: el tipus d'argument (parcial, total o

compost), la solidesa (si les raons són rellevants i acceptables), el nombre de raons i la qualitat (mesurat segons si les raons són vagues, lògiques, conseqüencials i abstractes).

Quant als resultats del primer estudi, mostren que totes les mesures dels arguments individuals van augmentar durant les activitats argumentatives successives. La primera activitat argumentativa (la lectura i discussió de textos en comú) va produir millors arguments, i la segona activitat argumentativa (la construcció d'un mapa o una taula per escriure una redacció conjunta) va produir una millora addicional en els arguments individuals. Els arguments individuals van ser menys parcials i més compostos (tipus d'arguments). A més, les raons van ser més rellevants i més acceptables (solidesa de l'argument). Es van elaborar més raons que fonamentaven els arguments alternatius (nombre de raons). Finalment, la qualitat de les raons va ser superior; les raons van ser menys vagues o personals i més abstractes (qualitat de l'argumentació). Els mapes argumentatius van ajudar a elaborar arguments col·lectius significativament millors que els produïts mitjançant les taules d'arguments a favor i en contra.

Els resultats del segon estudi indiquen que els canvis produïts en els arguments no sempre estan directament vinculats amb les accions externes (discursives) que expliquen aquests canvis. Si bé és cert que la lectura o el treball escrit que es fa fer als alumnes els ajuda a canviar d'argumentació, el que és cabdal en els canvis argumentatius són les experiències personals i les experiències emocionals sobre el tema que s'està debatent. Els estudiants només interioritzen una part dels arguments elaborats col·lectivament. Els individus s'apropien de raons dels seus companys i n'abandonen de pròpies a causa de les activitats argumentatives col·lectives. L'acceptabilitat i la rellevància augmenten, la qual cosa suggereix que durant les activitats argumentatives hi va haver un esforç per integrar i conciliar totes les raons. En les activitats argumentatives col·lectives, els nois jugaven a un joc social, que anomenen socialització, en el qual fingeixen posar-se d'acord. És un joc útil per a la reconstrucció de noves idees i ajuda els individus en activitats posteriors. En aquest joc de socialització prenen un paper important aquelles raons que són inacceptables, ja que en discutir-les es reconstrueixen noves idees. Els moviments

argumentatius més significatius en la construcció de coneixement es produeixen a través de la contraargumentació i la refutació.

La següent recerca revisada és la de Mason (2001), que té l'objectiu de demostrar si es pot discutir i raonar mitjançant la col·laboració sobre un objecte de coneixement (pla interpsicològic); comprovar si es pot utilitzar l'escriptura per a diferents objectius (pla intrapsicològic); i saber si hi ha canvis identificables en les estructures conceptuals individuals (pla intrapsicològic). La variable independent és la reconstrucció de conceptes científics (canvi conceptual), i la variable dependent és la discussió en grup sobre els resultats de l'experiment. Els participants van ser 12 alumnes de primària de 9 i 10 anys. El tema d'estudi va ser la descomposició i el retorn de la matèria al medi ambient i els microorganismes. En un primer moment els participants van escriure les seves pròpies idees de la descomposició dels aliments, després van formular hipòtesis sobre l'origen del florit i van planejar el primer experiment. A continuació, van dur a terme l'experiment i van observar què passava, per després discutir sobre els resultats. Finalment van escriure el que havien entès sobre el florit. Totes les dades es van recollir a través de les entrevistes fetes als participants abans i després de l'estudi, les discussions i les produccions escrites individuals. Es va valorar el raonament en col·laboració a partir de discussions en grup, les produccions escrites per comprovar si havien utilitzat l'escriptura per expressar, comunicar i reflectir el desenvolupament del que havien entès, els canvis en les estructures conceptuals pròpies, i les percepcions i avaluacions de les activitats orals i escrites amb l'objectiu d'aprendre conceptes científics a classe.

Pel que fa als resultats del primer objectiu de la recerca, els alumnes van aconseguir nivells superiors de raonament i discussió. Aquest fet feia que, mitjançant les crítiques de l'oposició i la reconstrucció, els alumnes renegociessin idees per construir, en un pla interpsicològic, nou coneixement comú amb explicacions més avançades. Els resultats del segon objectiu mostren que l'escriptura va permetre als alumnes expressar les idees que tenien sobre els temes científics, el que observaven i el que pensaven, per

després poder discutir-ho. Finalment, pel que fa al tercer objectiu, el raonament en col·laboració va crear i refinar la consciència de les representacions dels alumnes.

Des de l'estudi de l'estructura argumentativa i les transformacions en el coneixement, la recerca de Leitão (2000) persegueix l'objectiu d'estudiar el procés discursiu en tres moments (argument, contraargument i refutació) i d'analitzar els canvis de coneixement a partir de les refutacions. Les variables independents són les estratègies contraargumentatives i les refutacions. La mostra de la recerca són 15 professors universitaris que discutien en les reunions del departament temes pedagògics i burocràtics de la universitat. En el segon estudi, la mostra és un grup de persones d'una ONG que en reunir-se discutien sobre la millor manera d'aconseguir que les autoritats locals prenguessin mesures per millorar la qualitat de vida de la comunitat. En tots els debats hi havia un moderador i s'enregistraven en vídeo per analitzar-los posteriorment. L'autora de l'estudi analitza els fragments del discurs tot identificant-hi la seqüència argumentativa (argument, contraargument i refutació), i classifica les refutacions en quatre tipus: desestimació, acord local, refutació integrativa i abandonament de l'opinió inicial. Descriu tres estratègies diferenciades per a la contraargumentació: convèncer de la veritat de l'opinió, enllaç raó-posició i canviar el focus de l'argumentació.

Els resultats d'aquesta recerca indiquen que els canvis d'opinió no són clars. No es van observar diferències entre els participants dels dos estudis pel que fa a la naturalesa dels contraarguments produïts i la manera com refutaven els contraarguments. Malgrat això, una inspecció detallada de les discussions revela que moltes formes subtils de revisió de la posició del parlant tenen lloc durant l'argumentació. En ser un estudi descriptiu sobre les formes de contraargumentar i refutar, els resultats mostren diferents exemples de les categories anteriorment esmentades en contraargumentació i refutació. L'estudi conclou que la refutació és un element crucial en la construcció de coneixement, ja que permet seguir moment a moment les transformacions del coneixement del parlant.

Des de la sociologia, la recerca de Simonneaux (2001) té l'objectiu de comparar els arguments dels estudiants en dues situacions diferents, un debat de rol clàssic¹⁷ i un debat *role-playing*¹⁸. La variable independent és el debat clàssic o el *role-playing*, i les dependents són els canvis d'opinió i el tipus d'arguments. La mostra són dues classes d'estudiants de segon any de formació professional superior, dels quals s'analitzen les opinions abans i després (a través d'un pretest i un postest) d'un debat clàssic (sobre aliments transgènics) i un debat *role-playing* (sobre com crear una granja de salmó transgènic). Abans del debat es fa una explicació sobre el tema i es recull un text argumentatiu justificant les opinions que es defensaran. Finalment, es demana per escrit als estudiants quines són les circumstàncies que els farien canviar l'opinió. Les dimensions d'anàlisi es basen en la classificació dels arguments segons el contingut: a favor (efectes positius per a la salut humana, efectes ètics positius, efectes econòmics positius), i en contra (efectes negatius per a la salut humana, efectes econòmics negatius, efectes ecològics negatius, efectes genètics negatius). Finalment, es fa una descripció de les circumstàncies associades als canvis d'opinió en cada debat.

Amb referència als resultats de la recerca, s'han trobat poques diferències significatives entre els arguments emprats en el debat a partir del *role-playing* i en el debat clàssic; malgrat això, sí que s'observa que els arguments van ser millor fonamentats i expressats després del debat. Els participants tendien a emprar pocs arguments amb la creença que n'hi ha prou amb uns quants arguments decisius. Malgrat que no s'han trobat diferències significatives entre els arguments emprats en els dos tipus de debat, sí que s'han trobat canvis d'opinió (en el pla descriptiu, però, no s'ha fet una anàlisi estadística). L'autora considera que els canvis d'opinió estan vinculats a l'escala de valors que comparteixen (o respecte de la qual difereixen) els participants en el debat.

Des de la psicologia del desenvolupament i la teoria de l'activitat, la recerca de Batista, Rodriguez, Ceballos i Correa (2002) analitza l'estructura de l'argumentació oral

¹⁷ Es considera que un debat és de rol clàssic quan uns quants participants adopten la posició a favor i uns altres adopten la posició en contra de la tesi que es defensa.

¹⁸ Es considera que un debat és del tipus *role-playing* quan es fa una dramatització d'una reunió professional o similar en la qual cada participant adopta un rol professional.

dels adolescents en un domini complex com el medi ambient, estudiar l'efecte de les demandes en la interacció, i analitzar les seqüències d'argumentació que tenen major probabilitat d'ocórrer en el discurs. Les variables independents són l'edat i la demanda (persuadir o acordar), i les dependents són l'argumentació oral i les seqüències d'argumentació. Els participants de la primera fase van ser 200 alumnes de tercer d'ESO (14-15 anys) i primer de Batxillerat (16-17 anys); i els de la segona fase, 12 estudiants. En la primera fase es va seleccionar el tòpic per a la discussió i els participants per a la segona fase. Per seleccionar el tòpic es va fer servir el qüestionari de dilemes medioambientals, i els participants havien de triar el tema i escriure'n coses. A partir d'aquesta informació es van formar tres grups: a favor del desenvolupament, ecologistes i mixtos; i d'aquesta manera es van triar els participants per a la segona fase, que van formar tríades segons la diversitat d'opinió, el coneixement del tòpic i la motivació. Les dimensions d'anàlisi de l'argumentació oral en aquest estudi depenien de les categories següents: proposta personal, proposta prescriptiva, proposta d'adhesió, proposta innovadora, justificació, contraargument, expressió de reforç, pregunta simple, petició d'explicació, oposició simple, oposició justificada, oposició innovadora, oposició desqualificadora, oposició desafiant, oposició conciliadora, acord i tria d'una opció.

Quant als resultats de la recerca, hi ha diferències en el discurs argumentatiu segons l'edat. A més, també difereix segons la demanda a la qual obeeixi, bé sigui convèncer o aconseguir acords. Els alumnes de 3r d'ESO utilitzen categories d'oposició més dràstiques i contundents que els de 1r de batxillerat, però aquests últims fan servir categories que generen acords i punts de trobada. Segons la tasca (acordar o persuadir), les categories que presenten una significació més elevada per a la tasca de persuadir són *escollir opció* i *oposició justificada*; i per a la tasca d'acordar són *proposta d'adhesió*, *proposta prescriptiva* i *acord*. D'acord amb el nivell escolar, les categories que obtenen major significativitat a 3r d'ESO són *propostes d'adhesió*, *proposició innovadora*, *escollir opció*, *oposició justificada* i *oposició innovadora*. I les que obtenen major significativitat a 1r de batxillerat són la *proposta personal* i *acord*.

La següent recerca revisada és la de Marttunen i Laurinen (2002), l'objectiu general de la qual és comprovar que l'ús del debat de rol clàssic millora la qualitat dels diàlegs argumentatius. Els objectius específics de la recerca són la interactivitat i l'argumentació dels missatges dels estudiants, els tipus de rols que els estudiants assumeixen durant la interacció, i els efectes del mètode de treball i del gènere en la qualitat de la interacció. Les variables independents són el gènere i la metodologia (debat lliure o debat de rol clàssic); i les dependents són la qualitat dels arguments, la interactivitat, el rol i la posició respecte del punt de vista del company. La mostra està formada per 3 homes i 8 dones que van participar en un curs de debat acadèmic per correu electrònic i van practicar l'argumentació. El curs consistia en dues classes, treball amb textos argumentatius amb exercicis i discussions per correu electrònic relacionades amb els textos. Les discussions es van organitzar en un debat lliure (discussió sobre un tema on cadascú tria el que vol defensar) i un altre debat de rol clàssic (cadascú defensa l'opinió contrària a la seva). Les dimensions d'anàlisi es basen en la interactivitat dels missatges (monòlegs / diàlegs / discussió en grup), la posició respecte del punt de vista del company (en desacord / acord/ neutre), quins rols es prenen durant la interacció (problemàtics / d'atac / de defensa / de contraatac / d'admissió / de suport / de participació), i finalment veure si els mètodes de treball (debat lliure / debat de rol) i els gèneres afecten la interacció, la qualitat dels arguments i els rols.

Els resultats del primer objectiu de la recerca indiquen que el 78% dels missatges van ser *interactius*. Els homes van produir més missatges interactius que les dones. Pel que fa al segon objectiu, en general els estudiants van expressar en els seus missatges *neutralitat d'elaboració* i *desacord*. El debat de rols incloïa més *desacord* que el debat lliure. En canvi els *elaborats* i els *acords no elaborats*, van ser més comuns en el debat lliure. Els missatges escrits per les dones contenien més *acord elaborat* que els escrits pels homes, mentre que els missatges dels homes contenien més *elaboració neutra*. Els efectes de la interacció entre el mètode de treball i el gènere indiquen que els homes produeixen més *desacord* durant el debat de rols que en el debat lliure; i que produeixen més *neutralitat d'elaboració* en el debat lliure que en el debat de rols. Les dones

produeixen *desacords* i *neutralitat d'elaboració* per igual durant ambdós mètodes de treball. I, finalment, els resultats dels objectius tercer i quart mostren que els rols més adoptats van ser els de *participació* i *suport*. Els estudiants van produir més *desacord* i van assumir rols d'atac i de conflicte durant el debat de rols que durant el debat lliure. Contràriament, els rols de *suport* i *participació*, així com les respostes que mostraven *acord* van ser més comuns en els debats lliures. Les dones van mostrar més *acord* que els homes, mentre que el *contraatac* i els *rols de participació* i la *neutralitat d'elaboració* van ser més comuns en els homes. El mètode del debat de rol (defensar una opinió contrària a la de cadascú) que va motivar els estudiants a discutir de forma argumentativa més que no pas el debat lliure (defensar l'opinió de cadascú). En el debat de rol també hi ha haver més pensament crític i millora de la discussió argumentativa. En efecte, en aquest tipus de debat s'assumeix amb més facilitat el rol *d'oposició*, *discussió crítica* i *d'argumentació*; en canvi, en el debat lliure els estudiants es van posar d'acord i tendien a donar suport o ignorar els arguments dels altres. Finalment, en el debat de rol s'activa amb més freqüència *l'atac* i el *rol problemàtic*; mentre que en el debat lliure s'activa més el *rol de participació* i el *rol de suport*.

En aquesta mateixa línia de recerca, l'estudi de Litosseliti, Marttunen, Laurinen i Salminen (2005) té l'objectiu de saber quina és la qualitat dels debats argumentatius, les diferències entre debats cara a cara i per xat, i les diferències entre els estudiants anglesos i els finesos. Les variables independents són els estudiants (anglesos i finesos) i la metodologia (debat cara a cara o per xat). Els participants són 16 estudiants anglesos de 15-19 anys que van discutir sobre la igualtat de gènere i 24 estudiants finesos de 15-19 anys que van discutir sobre l'energia nuclear, barrejats per gènere i nivell d'habilitats. Van discutir per parelles, fent servir un *role-playing* com a mètode de discussió, en dos ambients diferents: cara a cara i mitjançant un xat. Prèviament van fer un seminari d'argumentació. Les dimensions d'anàlisi de l'estudi es basen en el mètode *Rainbow* (Baker et al., 2002), que consta de 7 categories: activitat exterior, relacions socials, control de les interaccions, control de la tasca, opinions, argumentació, i exploració i aprofundiment.

Els resultats d'aquesta recerca indiquen que els textos estaven molt ben elaborats en els debats cara a cara i al xat. L'argumentació cara a cara permet als estudiants oferir contraarguments i explorar i aprofundir en el seu espai de debat; tanmateix, l'argumentació fonamentada per ordinador permet estructurar i reorganitzar millor els arguments propis. Conclouen que és necessària una combinació d'ambients d'aprenentatge per produir estratègies argumentatives i de debat. Comparant els textos finals entre els finesos i els anglesos es va trobar que els textos dels finesos incloïen més tòpics i més arguments. Els textos dels finesos estaven més ben elaborats i l'estructura argumentativa estava més equilibrada en termes d'arguments a favor i en contra. També s'observa el mateix patró quant a les diferències entre l'argumentació a través del xat i cara a cara. Hi ha més argumentació cara a cara que al xat. També s'observa una tendència més elevada de participació dels estudiants anglesos que no pas dels finesos.

Finalment, la recerca de Canals (2005) té l'objectiu de definir els principis de racionalitat, estructuració del discurs i expressió del compromís social; analitzar les produccions de l'alumnat; i valorar els progressos aconseguits pels estudiants. La variable independent és la millora de la qualitat dels textos argumentatius segons les dimensions establertes sobre el coneixement social, després d'haver treballat diferents unitats didàctiques. Els participants són 21 alumnes de 3r d'ESO als quals se'ls demana un text escrit argumentatiu de manera individual sobre diferents temes. Aquesta demanda és prèvia a la participació en cinc unitats didàctiques. Després es fan cinc debats orals i es torna a demanar un altre text argumentatiu final individual. En darrer lloc s'analitzen el textos inicial i final i no s'analitzen ni els coneixements previs, ni la intervenció per part de la professora, ni els debats orals. Les dimensions d'anàlisi estan basades en la teoria de la complexitat, el coneixement i la racionalitat. Es valoren els textos argumentatius abans i després de cada debat d'acord amb les categories següents: racionalitat (completesa, pertinença, complexitat, aplicabilitat i relativitat), adequació i estructura del discurs (estructura del text argumentatiu, precisió del lèxic, ús d'organitzadors i connectors, tipologia discursiva i intencionalitat argumentativa), expressió del compromís social

(capacitat per fer judicis de valor, el pensament és més alteratiu, el pensament es tradueix en acció).

Després d'haver dut a terme cinc unitats didàctiques en ciències socials (que inclouen debats), els resultats indiquen que, pel que fa a la dimensió d'anàlisi *racionalitat*, el coneixement és més complet: la capacitat reflexiva i explicativa sembla que ha augmentat; els estudiants, majoritàriament, es posicionen de manera més adequada amb relació als problemes tractats. Els textos inicials són més personals i intuïtius, en canvi els textos finals són més propers a la temàtica tractada; tanmateix, persisteixen els raonaments inicials vinculats a les emocions i sentiments. Es confirma la tendència a mantenir els punts de vista inicials, tot i que es fan concessions i s'hi introdueixen matisos, es tenen més en compte les raons dels altres, però els posicionaments no pateixen grans canvis. Finalment, s'incrementa l'esforç i la capacitat per cercar respostes i solucions als problemes plantejats. Les propostes es fan més properes i realistes. Pel que fa a la *tipologia discursiva*, les explicacions aporten més raons i s'organitzen millor; el lèxic propi de les ciències socials s'empra progressivament de forma més rigorosa; el coneixement i l'ús dels connectors logicoargumentatius contribueix a connectar millor les idees i a precisar la intencionalitat del discurs. Quant al *compromís social*, augmenta el nombre de judicis de valor i s'expressen amb més claredat; el coneixement és més alteratiu pel que fa a la millora d'aspectes més puntuals, però difícilment hi ha canvis en profunditat.

A continuació, en les taules 23 i 24 es presenta una síntesi de la descripció de cada recerca, així com dels principals resultats.

Taula 23. Recerques que analitzen l'argumentació oral i escrita.

AUTORS	PARTICIPANTS	VARIABLES	DIMENSIONS D'ANÀLISI
Reznitskaya, A., Anderson, R., McNurten, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A. i Kim, S. (2001)	115 estudiants de 4t i 5è grau.	<i>Independent</i> Participació en un grup de discussió col·laboratiu o no. <i>Dependent</i> Característiques argumentatives.	1. <i>Codi</i> : Aquesta categoria inclou les idees rellevants de la idea principal, i els arguments formals. Subcategories: <i>posició, argument, contraargument, refutacions, forma i repetició</i> . Les idees dividides en <i>argument, contraargument i refutacions</i> es classifiquen en subcategories: <i>referència explícita i perspectiva</i> . 2. <i>Sense codis</i> : Inclou totes les idees que no són clares, que són irrelevantes. <i>Proposta personal, dades, justificació idiosincràtica, justificació socialment rellevant, contraarguments, refutacions o respostes al contraargument i conclusió</i> .
Correa, N., Ceballos, E., Correa, A.-D. i Batista, L. (2003)	199 alumnes de 4t i 6è de primària i de 2n i 4t d'ESO.	<i>Independent</i> Participació en un context observador o participatiu. <i>Dependent</i> Qualitat de l'estructura formal del text argumentatiu final.	Les diferències entre els alumnes de 8è i 10è grau. L'efecte motivador, l'efecte psicolingüístic i l'avaluació crítica de la informació en la construcció d'arguments.
Glassner, A. i Schwarz, B. (2005)	173 alumnes de 8è grau, i 104 estudiants de 10è grau.	<i>Independent</i> Debat de rol clàssic i debat per antlèigs <i>Dependents</i> Habilitat argumentativa i canvis d'opinió.	
Kuhn, D., Shaw, V. i Felton, M. (1997)	En el primer estudi: 34 adolescents al grup experimental i 15 al grup control; i 29 adults al grup experimental i 15 al grup control. En el segon estudi: 50 subjectes, dels quals 35 al grup experimental i 15 al grup control.	<i>Independent</i> <i>Estudi 1</i> : edat i participació en la discussió per parelles o no. <i>Dependents</i> <i>Estudi 1</i> : naturalesa dels canvis d'opinió, qualitat argumentativa i canvis d'opinió entre el pretest i el postest. <i>Estudi 2</i> : anàlisi descriptiva de les mateixes variables que l'estudi 1 amb una única parella.	Dimensions d'anàlisi de les habilitats argumentatives orals: 1. <i>Arguments a favor</i> : arguments funcionals, arguments no funcionals i arguments no justificadors. 2. <i>Arguments en contra</i> : arguments funcionals, arguments no funcionals i arguments no justificadors. Anàlitzo l'abans i el després de les opinions i l'argumentació a partir dels textos escrits i els categoritza així: (1) De no té opinió a té opinió; (2) De no té argument a té argument; (3) D'argument no justificador a argument funcional o no funcional; (4) D'argument no funcional a argument funcional; (5) D'argument funcional menys diferenciat a més diferenciat; (6) D'argument funcional no comparatiu a comparatiu; (7) D'adhereix un argument no funcional (qualificació) a un argument funcional; (8) D'argument d'una cara a argument dues cares: dóna una raó positiva i alhora una de negativa; (9) Aparició d'evidència; (10) Aparició de metacognició; i (11) Increment del rang d'arguments: apareixen arguments nous no previstos en la taula inicial. Després classifica als participants en 4 categories basades en la naturalesa del canvi que presenten: (1) Tots els canvis estan dirigits vers una progressió; (2) Tots els canvis estan dirigits vers una regressió; (3) Hi ha una barreja entre progressió i regressió dels canvis d'arguments; i (4) No hi ha cap canvi.
Felton, M. (1999)	48 estudiants de 7è i 8è de grau (1r i 2n ESO).	<i>Independent</i> Sessió de debat amb sessió d'anàlisi metacognitiu o sessió de debat sense sessió d'anàlisi metacognitiu. <i>Dependents</i> Canvis d'opinió, qualitat argumentativa i estratègies argumentatives. Diferències d'aquests canvis entre un tema principal i un de nou.	Anàlitzo els arguments de forma individual segons el rang i la qualitat que presenten. Anàlitzo, també, els canvis en les estratègies argumentatives dels discurs de la manera següent: <i>afegir, oposar, interpretar, clarificar-?; provar-?; refutar, clarificar-?; contraargumentar, provar-?/contraargumentar; i bloquejar o obstaculitzar</i> .

<p>Felton, M. i Kuhn, D. (2001)</p>	<p>33 estudiants adolescents de 1r i 2n d'ESO, i 31 joves de formació professional.</p>	<p><i>Independent</i> Edat. <i>Dependents</i> Seqüència estratègica en el discurs argumentatiu i habilitats en els diàlegs argumentatius.</p>	<p>Fa una codificació per als diàlegs argumentatius: preguntes transactives, declaracions transactives i declaracions no transactives. Després fa unes seqüències estratègiques en el discurs argumentatiu: (1) <i>Seqüència d'encorralament</i>; (2) <i>Seqüència de refutació</i>; i (3) <i>Seqüència de bloqueig</i>.</p>
<p>Kuhn, D. (2001)</p>	<p>Un jurat popular.</p>	<p><i>Independent</i> Coneixement epistemològic. <i>Dependent</i> Raonament.</p>	<p>Dimensions del raonament del jurat: 1. <i>Representació dels criteris del veredict</i>. 2. <i>L'ús de proves</i>: (a) Representació de les proves; (b) Ús judicial de les proves; i (c) Síntesi de les proves 3. <i>La relació de les proves amb el veredict</i>: (a) Argument simple; (b) Contraargument; (c) Rebuig de veredictes alternatius; i (d) Justificació dels veredictes alternatius. S'avaluen tres aspectes de les habilitats argumentatives: 1. La quantitat de raons que un participant elabora com a base de coneixement en el tema com a components potencials d'un argument. 2. La qualitat de l'argument produït per l'individu (codificació segons Kuhn et al., 1997) 3. La qualitat del discurs argumentatiu que un participant produeix en els diàlegs amb un company (codificació dels diàlegs argumentatius Felton i Kuhn, 2001)</p>
<p>Kuhn, D. i Udell, W. (2003)</p>	<p>34 estudiants de 13 i 14 anys amb problemes acadèmics.</p>	<p><i>Independent</i> Instrucció en argumentació. <i>Dependents</i> Quantitat i qualitat de l'argumentació. Qualitat del procés dels diàlegs argumentatius.</p>	<p>S'avaluen tres aspectes de les habilitats argumentatives: 1. La quantitat de raons que un participant elabora com a base de coneixement en el tema com a components potencials d'un argument. 2. La qualitat de l'argument produït per l'individu (codificació segons Kuhn et al., 1997) 3. La qualitat del discurs argumentatiu que un participant produeix en els diàlegs amb un company (codificació dels diàlegs argumentatius Felton i Kuhn, 2001)</p>
<p>Schwarz, B., Neuman, Y., Gil, J. i Ilyia, M. (2003)</p>	<p>120 estudiants de 5è de primària.</p>	<p><i>Independent</i> Activitats successives: qüestionaris individuals, discussió de les lectures, mapes argumentatius o taules a favor i en contra, i redacció col·lectiva. <i>Dependents</i> Tipus, solidesa, nombre de raons i qualitat dels arguments. Avaluació de les raons segons el contingut i per a cada activitat (individual o col·lectiva).</p>	<p>4 dimensions d'anàlisi per avaluar les habilitats argumentatives: 1. <i>El tipus d'argument</i>. Si l'argument és parcial, total o compost. 2. <i>La seva solidesa</i>. Raons rellevants i acceptables. 3. <i>El nombre de raons</i>. 4. <i>La qualitat de l'argument</i>: Si és vague, lògic, conseqüencial i abstracte.</p>
<p>Mason, L. (2001)</p>	<p>12 alumnes d'una aula de primària de 9 i 10 anys.</p>	<p><i>Independent</i> Reconstrucció de conceptes científics (canvi conceptual). <i>Dependent</i> Discussió en grup sobre els resultats de l'experiment.</p>	<p>Es valora: el raonament en col·laboració a partir de discussions en grup; les produccions escrites per comprovar si s'ha utilitzat l'escriptura per expressar, comunicar i reflectir el desenvolupament del que s'ha entès; els canvis en les estructures conceptuals de cadascú; i les percepcions i avaluacions de les activitats orals i escrites amb l'objectiu d'aprendre conceptes científics a classe.</p>
<p>Leitão, S. (2000)</p>	<p>En el primer estudi, 15 professors d'universitat. En el segon estudi, un grup de persones d'una ONG.</p>	<p><i>Independent</i> Estratègies contraargumentatives i refutacions.</p>	<p>Analitza els fragments del discurs on s'identifica la seqüència argumentativa (<i>argumentació, contraargumentació i refutació</i>). Classifica la refutació en quatre tipus: (1) Desestimació; (2) Acord local; (3) Refutació integrativa; i (4) Abandonament de l'opinió inicial. Pel que fa a la contraargumentació, descriu tres estratègies diferenciades durant els debats: (1) Convèncer de la veritat de l'opinió; (2) Enllaç raó-posició; i (3) Canviar el focus de l'argumentació.</p>

Simonneaux, L. (2001)	Dues classes d'estudiants de segon any de formació professional superior.	<i>Independent</i> Debat clàssic o debat de <i>role-play</i> . <i>Dependents</i> Canvis d'opinió. Tipus d'arguments.	Classifica els arguments segons el contingut: (1) <i>A favor</i> (efectes positius de la salut humana, efectes ètics positius, efectes econòmics positius); (2) <i>En contra</i> (efectes negatius de la salut humana, efectes econòmics negatius, efectes ecològics negatius, efectes genètics negatius) Descripció de les circumstàncies associades als canvis d'opinió en cada debat
Batista, L., Rodríguez, J., Ceballos, E. i Correa, N. (2002)	En la primera fase, 200 alumnes de 3r d'ESO (14-15 anys) i 1r de batxillerat (16-17 anys); i en la segona fase, 12 estudiants.	<i>Independent</i> Edat La demanda (persuadir o acordar) <i>Dependents</i> Argumentació oral. Seqüències d'argumentació.	Argumentació oral segons les categories següents: <i>Proposta personal, proposta prescriptiva, proposta adhesió, proposta innovadora, justificació, contraargument, expressió de reforç, pregunta simple, petició d'explicació, oposició simple, oposició justificada, oposició innovadora, oposició desqualificadora, oposició desafiant, oposició conciliadora, acord i tria d'una opció.</i>
Marttunen, M. i Laurinen, T. (2002)	3 homes i 8 dones.	<i>Independent</i> Gènere i metodologia: debat lliure o debat de rol. <i>Dependents</i> Qualitat dels arguments, interactivitat, rol i posició respecte del punt de vista del company.	Com d'interactius són els missatges (<i>monòlegs/diàlegs/discussió en grup</i>). Posició respecte del punt de vista del company (en <i>desacord/d'acord/neutre</i>). Rols que es prenen durant la interacció (<i>probleemàtics/d'atac/de defensa/de contraatac/d'admissió/de recolzament/de participació</i>). Si els mètodes de treball (<i>debat lliure/debat de rol</i>) i el gènere afecten la interacció, la qualitat dels arguments i els rols.
Litossellí, L., Marttunen, M., Laurinen, L. i Salminen, T. (2005)	16 estudiants anglesos i 24 estudiants finesos, de 15-19 anys.	<i>Independent</i> Estudiants anglesos o finesos Metodologia: debat cara a cara o per xat. <i>Dependent</i> Qualitat dels debats argumentatius.	7 categories d'anàlisi, il·lustrades amb els colors de l'arc de Sant Martí (<i>Rainbow</i>) (Baker et al., 2002): <i>activitat exterior, relacions socials, control de les interaccions, control de la tasca, opinions, argumentació, i exploració i aprofundiment</i> .
Canals, R. (2005)	21 alumnes de 3r d'ESO.	<i>Independent</i> La millora en la qualitat dels textos argumentatius segons les dimensions establertes sobre el coneixement social i després d'haver treballat diferents unitats didàctiques.	Valora els textos argumentatius abans i després de cada debat segons les categories següents: (1) <i>Racionalitat: completesa, pertinència, complexitat, aplicabilitat i relativitat</i> ; (2) <i>Adequació i estructura del discurs: estructura del text argumentatiu, precisió del lèxic, ús d'organitzadors i connectors, tipologia discursiva i intencionalitat argumentativa</i> ; i (3) <i>Expressió del compromís social: capacitat per fer judicis de valor, el pensament és més alteratiu, el pensament es tradueix en acció</i> .

Taula 24. Síntesi dels resultats obtinguts en les recerques sobre l'argumentació oral i escrita.

DIMENSIÓ	RESULTATS	AUTORS
Oral-escrit	<p>En les discussions de raonament col·laboratiu hi predomina un major nombre d'arguments, contraarguments, refutacions, mecanismes d'argumentació formal i ús d'informació intertextual (citacions i inclusió dels punts de vista d'altres participants), en comparació amb els textos dels alumnes que no van participar en aquestes discussions.</p> <p>Els resultats indiquen que l'estructura argumentativa és més complexa amb l'edat. S'incrementa el coneixement perspectivista, especialment en el context participatiu o debat oral. D'altra banda, en el context de participant observador els textos presenten més propostes i justificacions per fonamentar l'opinió personal. El major coneixement perspectivista es relaciona amb un augment significatiu de la mitjana de contraarguments i refutacions, que fan al·lusió a altres punts de vista.</p> <p>Tant en els debats on es defensava el punt de vista propi com en aquells on es defensava el punt de vista contrari (treball sobre antilegs), es van millorar les habilitats argumentatives. Es van donar més canvis d'opinió en el primer tipus de debat que no pas en els debats on es defensava un punt de vista contrari al propi. La motivació va tenir un paper important i s'observa que quan els estudiants defensaven la seva pròpia opinió estaven més motivats i la construcció d'arguments era més complexa, a diferència de quan debaten una opinió contrària a la seva. Tanmateix, els debats orals a partir de l'antileg posen de manifest que els participants recorren menys a l'argumentació basada en experiències personals o estratègies heurístiques, de tal manera tenen en compte altres perspectives i això millora l'habilitat argumentativa.</p> <p>Estudi 1: El 52% dels adults (joves) i el 57% d'adolescents presenten canvis d'opinió del pretest al posttest. En l'àmbit qualitatiu, en els adolescents s'observa el següent: augment dels arguments, aparició de metacognició i arguments de dues cares. Pel que fa als canvis qualitius dels adults (joves), mostren un augment de l'argumentació, una major freqüència en la utilització d'arguments de dues cares i el pas de l'ús d'arguments no comparatius a l'ús d'arguments comparatius.</p> <p>Estudi 2: Amb una dinàmica d'interacció hi ha major nombre de canvis d'arguments cap a una direcció positiva de progressió i normalment es tendeix a la metacognició i a l'argumentació de dues cares. Comparant el grup control i el grup experimental, es produeixen més canvis d'opinió en aquest segon (tot i així, les diferències no són estadísticament significatives). En aquest estudi s'observen més canvis en els adults (joves) que en els adolescents. En els dos estudis és infreqüent trobar en la resposta dels participants l'ús d'evidències de suport dels arguments.</p> <p>Ambdós grups (l'experimental i el de control) han mostrat canvis positius en l'ús dels coneixements dels arguments en el tema principal (debat sobre la pena capital) i poc o cap canvi en l'ús dels coneixements dels arguments en el tema transferència (debat sobre l'avortament). Mentre que en un debat s'ha millorat l'ús d'estratègies, aquest fet no s'ha transferit al segon debat. El que sí que reflecteix l'estudi és que la reflexió metacognitiva fomenta el desenvolupament d'estratègies argumentatives a través de dominis. Igualment, ambdós grups han mostrat canvis positius en la tècnica discursiva en el tema principal, com indiquen l'augment de la freqüència en l'ús d'estratègies avançades i la disminució de l'ús d'estratègies menys avançades. No obstant això, només el grup experimental ha mostrat una millora paral·lela en el tema transferència. Els resultats indiquen que les estratègies discursives han millorat progressivament i que estan vinculades a l'estructura argumentativa.</p> <p>Cadascuna de les tres seqüències identificades (encorralar, refutar o bloquejar) van succeir més freqüentment en els diàlegs dels joves adults que en els dels adolescents. Hi havia diferències significatives respecte de la seqüència d'encorralar i la de refutar.</p> <p>En els diàlegs de desacord, els adults van mostrar més freqüència en l'ús de les categories <i>cas-?</i>, <i>posició-?</i>, <i>clarificar i clarificar-?</i>. En canvi, en els diàlegs d'acord, els adolescents van superar els adults pel que fa a la freqüència d'aquestes categories. Els adolescents es van mostrar menys hàbils estratègicament que els joves adults a l'hora de perseguir els objectius del discurs argumentatiu en els diàlegs de desacord. Els adolescents no van mostrar les mateixes habilitats estratègiques que els adults ja que aquests es van adaptar millor als requisits del context argumentatiu. Els adolescents es van mostrar menys flexibles que els adults en el discurs argumentatiu, la qual cosa implica una menor competència.</p> <p>Els resultats ens indiquen que els membres del jurat sovint canvien el veredict després de la deliberació (en aquest estudi el 38% ho va fer), posant en entredit que aquestes deliberacions no són suficients per induir el canvi, sinó que és només la qualitat del raonament la que no millora. No hi ha diferències substancials en la qualitat dels raonaments sobre allò deliberat abans o després de la deliberació. El raonament del grup és superior al raonament individual. La comprensió epistemològica influeix en el raonament i en l'argumentació del veredict.</p> <p>S'observa un augment important del nombre de raons entre l'inici i el final després d'haver passat per la intervenció i la discussió argumentativa, tant en el grup control com en l'experimental. S'aprecia també una millora de la qualitat dels arguments en el grup experimental respecte del grup control. Aquest estudi conclou que per desenvolupar habilitats argumentatives és pertinent desenvolupar activitats o instrucció en el discurs argumentatiu, ja que milloren aquestes habilitats, així com també l'estructura argument-contrargument-rèplica. La refutació es manté en un baix nivell d'ús per a qualsevol estratègia; en canvi, l'estratègia de <i>clarificar-?</i> és la més utilitzada. Cal millorar les habilitats argumentatives en els adolescents i la consciència dels objectius de la tasca.</p> <p>Estudi 1: Totes les mesures dels arguments individuals van augmentar durant les activitats argumentatives successives. La primera activitat argumentativa (la lectura i discussió de textos en comú) va produir millors arguments; i la segona activitat argumentativa (la construcció d'un mapa o una taula per escriure una</p>	<p>Reznitskaya, A. et al. (2001)</p> <p>Correa, N. et al. (2003)</p> <p>Glassner, A. i Schwarz, B. (2005)</p> <p>Kuhn, D., Shaw, V. i Felton, M. (1997)</p> <p>Felton, M. (1999)</p> <p>Felton, M., i Kuhn, D. (2001)</p> <p>Kuhn, D. (2001)</p> <p>Kuhn, D. i Udell, W. (2003)</p> <p>Schwarz, B., Neuman, Y.,</p>

<p>redacció conjunta) va produir una millora addicional en els arguments individuals. Els mapes argumentatius van ajudar a elaborar arguments col·lectius significativament millors que els produïts mitjançant les taules d'arguments a favor i en contra. Estudi 2: els canvis que pateixen els arguments no sempre estan directament vinculats amb les accions externes (discursives) que expliquen aquests canvis. Si bé és cert que la lectura o el treball escrit que fan els alumnes els ajuda a canviar d'argumentació, el que és cabdal en els canvis argumentatius són les experiències emocionals sobre el tema que s'està debatent. Els estudiants només interioritzen una part dels arguments elaborats col·lectivament. Els individus s'apropien de raons dels seus companys i n'abandonen de pròpies a causa de les activitats argumentatives col·lectives. Els moviments argumentatius més significatius en la construcció de coneixement es produeixen a través de la contraargumentació i la refutació.</p> <p>Pel que fa al primer objectiu, els alumnes van aconseguir nivells superiors de raonament i discussió. Aquest fet feia que, mitjançant les crítiques de l'oposició i la reconstrucció, els alumnes renegociessin idees per construir, en un pla interpsicològic, nou coneixement comú amb explicacions més avançades. Els resultats del segon objectiu mostren que l'escriptura va permetre als alumnes expressar les idees que tenien sobre els temes científics, el que observaven i el que pensaven, per després poder discutir-ho. Pel que fa al tercer objectiu, el raonament en col·laboració va crear i refinar la consciència de les representacions dels alumnes.</p> <p>L'estudi revela que els canvis d'opinió no són clars. Malgrat això, una inspecció detallada de les discussions revela que moltes formes subtils de revisió de la posició del parlant tenen lloc durant l'argumentació. Pel que fa a la refutació, considera que aquest és un element crucial en la construcció de coneixement ja que permet seguir moment a moment les transformacions del coneixement del parlant.</p> <p>S'han trobat poques diferències significatives entre els arguments emprats en el debat a partir del <i>role-playing</i> i en el debat de rol clàssic; malgrat això, si que s'observa que els arguments van ser més ben fonamentats i expressats després del debat. Tot i que no s'han trobat diferències significatives entre els arguments emprats en els dos tipus de debat, sí que s'han trobat canvis d'opinió (en el pla descriptiu, però, no s'ha efectuat una anàlisi estadística). L'autora considera que els canvis d'opinió estan vinculats a l'escala de valors que comparteixen (o respecte de la qual difereixen) els participants en el debat.</p> <p>Existeixen diferències en el discurs argumentatiu segons l'edat. El discurs argumentatiu difereix segons la demanda a la que obeeixi, bé sigui convèncer o aconseguir acords. Els alumnes de 3r d'ESO utilitzen categories d'oposició més dràstiques i contundents que els de 1r de batxillerat, però aquests utilitzen categories que generen acords i punts de trobada. Segons la tasca (acordar o persuadir), les categories que presenten una significació més elevada per a la tasca de persuadir són <i>escollir opció</i> i <i>oposició justificada</i>; i per a la tasca d'acordar són: <i>proposta d'adhesió</i>, <i>proposta prescriptiva</i> i <i>acord</i>. Segons el nivell escolar, les categories que obtenen major significativitat a 3r d'ESO són: <i>proposta d'adhesió</i>, <i>proposició innovadora</i>, <i>escollir opció</i>, <i>oposició justificada</i> i <i>oposició innovadora</i>. I les que obtenen major significativitat a 1r de batxillerat són: <i>proposta personal</i> i <i>acord</i>.</p> <p>Els efectes de la interacció entre el mètode de treball i el gènere van indicar que els homes produeixen més desacord durant el debat de rols que en el debat lliure; produeixen més neutralitat d'elaboració en el debat lliure que en el debat de rols. Les dones produeixen desacords i neutralitat d'elaboració per igual en ambdós mètodes de treball. El 78% dels missatges van ser interactius. Els homes van produir més missatges interactius que les dones. El debat de rol és un mètode que va motivar més els estudiants a discutir de forma argumentativa que no pas el debat lliure. En el debat de rol també es va mostrar més pensament crític i millora de la discussió argumentativa. En aquests tipus de debat es va assumir amb més facilitat el rol d'oposició, discussió crítica i d'argumentació, en canvi en el debat lliure els estudiants es van posar d'acord i tendien a donar suport o ignorar els arguments dels altres. En el debat de rol s'actua amb més freqüència l'atac i el rol problemàtic; en el debat lliure s'actua més el rol de participació i el rol de suport.</p> <p>Els textos estaven molt ben elaborats en els debats cara a cara i al xat. L'argumentació cara a cara permet als estudiants oferir contraarguments i explorar i aprofundir en el seu espai de debat; i l'argumentació fonamentada per ordinador permet estructurar i reorganitzar els arguments propis. Comparant els textos finals entre els finesos i els anglesos, es va trobar que els textos dels finesos incloïen més tòpics i més arguments. Els textos dels finesos estaven més ben elaborats i l'estructura argumentativa estava més equilibrada en termes d'arguments a favor i en contra. També s'observa el mateix patró quant a les diferències entre l'argumentació a través del xat i cara a cara. Hi ha més argumentació cara a cara que al xat. Hi ha una tendència més elevada de participació dels estudiants anglesos que no pas dels finesos.</p> <p>Els resultats indiquen que, pel que fa a la dimensió d'anàlisi <i>racionalitat</i>, el coneixement és més complet: la capacitat reflexiva i explicativa sembla que ha augmentat; els estudiants, majoritàriament, es posicionen més adequadament en relació amb els problemes tractats. Els textos inicials són més personals i intuïtius, en canvi els textos finals són més propers a la temàtica tractada; tanmateix, persisteixen els raonaments inicials vinculats a les emocions i sentiments; es confirma la tendència a mantenir els punts de vista inicials tot i que es fan concessions i s'hi introdueixen matisos; es tenen més en compte les raons dels altres però els posicionaments no pateixen grans canvis; i, finalment, s'incrementa l'esforç i la capacitat per cercar respostes i solucions als problemes plantejats. Les propostes es fan més properes i realistes. Pel que fa a la <i>tipologia discursiva</i> i al <i>compromís social</i>, també s'observen millores en les categories d'aquestes variables.</p>	<p>Gil, J. i Ilya, M. (2003)</p> <p>Mason, L. (2001)</p> <p>Leitao, S. (2000)</p> <p>Simonneaux, L. (2001)</p> <p>Batista, L., Rodriguez, J., Ceballos, E. i Correa, N. (2002)</p> <p>Marttunen, M. i Laurinen, L. (2002)</p> <p>Litosseliti, L., Marttunen, M., Laurinen, L. i Salmimen, T. (2005)</p> <p>Canals, R. (2005)</p>
---	--

2.8 Síntesi.

Els estudis revistats van des d'una perspectiva més constructivista sociocognitiva fins a una de més constructivista sociocultural.

Des de la perspectiva constructivista sociocognitiva, l'interès rau en les estratègies o habilitats argumentatives individuals. La construcció del coneixement depèn de variables cognitives individuals i de variables socials o contextuals, com demostren alguns dels estudis revisats (Bensley i Haynes, 1995; Kuhn et al., 1997; Chinn i Anderson, 1998; Felton, 1999; Schwarz et al., 2000; Kuhn, 2001; Felton i Kuhn, 2001; Mason, 2001; Reznitskaya et al., 2001; Batista et al., 2002; Ceballos et al., 2002; Cros i Vilà, 2002; Gold et al., 2002; Correa et al., 2003; Kuhn i Udell, 2003; Neuman, 2003; Neuman i Weizman, 2003; Campos et al., 2005; Canals, 2005; Glassner i Schwarz, 2005; Mason i Scirica, 2006; i Onrubia et al., 2009).

Des de la perspectiva constructivista sociocultural, l'interès recau en l'estudi de l'argumentació i de la construcció del coneixement segons la comunitat d'aprenentatge o la cultura del grup en el qual estan implicats els participants. La majoria d'aquests autors coincideixen a donar importància a la interacció entre iguals per sobre del guiatge d'un professor directiu o mediador, ja que, davant una interacció entre iguals, la voluntat de superar les dificultats millora les discussions, les estratègies metacognitives i, en general, la construcció de coneixement. Els grups que elaboren més construcció del coneixement són aquells en què els participants creen un discurs exploratiu i participen de forma crítica però constructiva amb les idees respectives, de manera que el coneixement és responsabilitat de tots i el raonament queda més visible durant el discurs (Marttunen, 1992, 1994; Marttunen, 1997; Hogan et al., 2000; Leitão, 2000; ChingMiin, 2001; Marttunen i Laurinen, 2001; Simonneaux, 2001; Quignard, 2002; Marttunen i Laurinen, 2002; Veerman et al.; 2002 Baker et al., 2003; Schwarz et al., 2003; Mercer, 2004; Litosseliti et al., 2005; i Castelló et al., 2006).

Des de la psicologia del desenvolupament, els estudis de Ceballos et al. (2002), Batista et al. (2002), Correa et al. (2003) i Kuhn i Udell (2003) conclouen que hi ha diferències en el discurs argumentatiu segons l'edat i la demanda. El discurs argumentatiu evoluciona segons l'edat, des d'una varietat de moviments discursius (tant a l'hora de fer propostes com processos d'oposició) fins a un discurs argumentatiu més definit pel que fa a determinades categories i amb major presència d'elements propis de processos de negociació.

Segons Kuhn i Udell (2003), hi ha diferències significatives en l'habilitat argumentativa expressada en adolescents i en joves universitaris. Tots dos grups presenten dificultats a l'hora de justificar les afirmacions, ja que normalment es basen en les creences pròpies o en experiències personals, i també presenten dificultats per avaluar els arguments. La contraargumentació és més clara en els joves universitaris, és a dir, apareix amb més freqüència, però ni els uns ni els altres no presenten les estratègies adequades per contraargumentar. Les estratègies de refutació són les que presenten un nivell d'ús més baix, tant en els adolescents com en els joves. La discussió argumentativa comporta el desenvolupament d'una comprensió epistemològica sobre el tema que s'està tractant, i tant en adolescents com en joves universitaris s'observen uns nivells baixos d'aquest coneixement epistemològic (nivells absolutistes o multiplistes). Finalment, caldria millorar la presa de consciència dels objectius de la tasca per part dels adolescents.

Des de la teoria de l'activitat (Leontiev, 1981) o de l'acció mitjançada, les recerques de Felton i Kuhn (2001), Schwarz et al. (2003) i Onrubia et al. (2009) remarquen la necessitat de considerar els objectius i els motius construïts pels participants com un factor clau en els processos d'aprenentatge col·laboratiu. Aquesta teoria ofereix un marc per a la conceptualització del desenvolupament d'estratègies en el discurs argumentatiu. Segons Leontiev, l'activitat és composta de conductes dirigides cap a un objectiu i és coneguda a través de les accions. El desenvolupament d'una activitat sorgeix quan adaptem la nostra conducta als objectius. El discurs argumentatiu com a activitat

comporta el següent: Primer, l'activitat es desenvolupa quan l'individu produeix conductes per aconseguir els objectius i millora l'habilitat de dirigir el curs del diàleg crític per assolir els objectius de l'activitat. I segon, la mateixa activitat fa que l'individu perfeccioni els objectius i implica una millora en la comprensió dels objectius del discurs argumentatiu.

Segons l'estudi de Schwarz et al. (2003), els individus s'apropien de raons dels seus companys i abandonen les seves raons inicials i individuals a causa de les activitats argumentatives col·lectives. Aquesta perspectiva també identifica alguns dels mecanismes que milloren la qualitat dels arguments, com ara la socialització, en la qual els companys fan veure que s'han posat d'acord en un argument inicial com una manera d'elaborar nous arguments. Aquests autors argumenten que en l'elaboració del discurs argumentatiu són importants els escenaris on es dugui a terme, en els quals han d'aflorar diferents veus; i també afirmen que la pràctica de diferents gèneres discursius en escenaris d'aprenentatge variats facilita el desenvolupament de la competència argumentativa.

Les recerques que implementen un curs de formació en argumentació, com són les de Bensley i Haynes (1995), Castelló i Monereo (1996), ChingMiin (2001), Veerman et al. (2002), Cros i Vilà (2002), Marttunen i Laurinen (2002), Kuhn i Udell (2003) i Litosseliti et al. (2005), conclouen que la formació en argumentació és necessària per millorar els aspectes següents: la competència de pensament crític, les habilitats per identificar i classificar les evidències rellevants en les afirmacions fetes a partir de lectures crítiques, l'estructura tesi-argument-contraargument-refutació-conclusió, i les estratègies metacognitives i de composició escrita de textos argumentatius.

Així mateix, des de la didàctica de l'argumentació, Voss (1991) i Ferrer (2008) consideren que cal formar els alumnes en la situació de comunicació, en continguts relacionats amb l'estructura de l'argumentació, en continguts relacionats amb els tipus d'arguments i fal·làcies, en continguts gramaticals rellevants per a la comprensió i la producció d'argumentacions, i en l'avaluació de la qualitat argumentativa tant pel que fa

als arguments com a les estratègies vinculades al desenvolupament d'una argumentació adequada.

Dins els continguts relacionats amb la situació de comunicació, els alumnes han de saber adequar-se al context comunicatiu tenint en compte els diferents gèneres textuais, la polifonia dels enunciats, els components de la situació d'argumentació, el coneixement sobre els objectius de l'argumentació, els recursos que marquen la presència del receptor en el text (com les preguntes i les apel·lacions) i la modalització de l'enunciat.

Pel que fa als continguts relacionats amb l'estructura argumentativa i les estratègies argumentatives, els alumnes han de ser capaços d'identificar la tesi i els arguments, així com també les premisses compartides en què es fonamenta l'argumentació. També han de conèixer l'estructura de l'argumentació segons la retòrica clàssica (*exordium*, *narratio*, *argumentatio*, *peroratio*) i les estructures contraargumentatives (la refutació i la concessió a l'adversari).

Així mateix, cal una formació dels alumnes en continguts relacionats amb els tipus d'arguments, la qual cosa inclou saber diferenciar entre fets i opinions, identificar el *loci* o *topoi* de la retòrica clàssica, i identificar i usar diferents tipus d'arguments i de fal·làcies.

Els continguts gramaticals rellevants per a la comprensió i la producció d'argumentacions fan referència als mecanismes de modalització, a la cortesia lingüística i al valor argumentatiu de l'implícit (sobreentesos i pressuposicions).

Finalment, cal que els alumnes tinguin coneixements sobre l'avaluació dels arguments i les característiques d'un bon argument entès com una argumentació ben desenvolupada. La qualitat argumentativa es pot analitzar com a producte, tenint en compte els arguments exposats, o com a procés, tenint en compte les habilitats o estratègies argumentatives desenvolupades en la discussió crítica. Ensenyar i aprendre a avaluar permet conscienciar els alumnes en metacognició i comprensió epistemològica.

Però, què s'entén per qualitat argumentativa? No hi ha un consens teòric sobre com i quan considerar que una argumentació és de qualitat. És un concepte vinculat a l'enfocament sobre l'estudi de l'argumentació. Com ja s'ha explicat en el capítol anterior, des de *l'enfocament lògic formal* s'entén que la qualitat argumentativa depèn del procés inferencial entre les premisses i la conclusió. La validesa i la fiabilitat s'estableixen per unes regles lògiques que determinen si aquest procés inferencial és correcte.

Des de *l'enfocament retòric* la qualitat es mesura segons la força i intensitat de l'adhesió de l'auditori a la tesi, de manera que les estratègies que s'utilitzen en el procediment discursiu marquen la força argumentativa avaluada en últim terme per les dificultats que pugui comportar la refutació de la tesi exposada.

Des de *l'enfocament pragmadialèctic* l'accent recau en el procediment dut a terme en el procés de discussió crítica, és a dir, la qualitat depèn del seguiment d'unes regles per part del protagonista i l'antagonista en el decurs de la interacció, i depèn també dels objectius del context.

Des de *l'enfocament de la construcció del coneixement* la qualitat és determinada pel context de la tasca i el dels participants. Des d'aquest enfocament s'analitza la qualitat argumentativa com a producte i com a procés, és a dir, s'analitza l'argument i l'argumentació com a habilitat o competència, segons el contingut, el context i dels objectius.

Segons Kuhn i Udell (2003), els termes *argument* i *argumentació* s'utilitzen com a producte i com a procés. Per tant, un individu elabora un argument per fonamentar la seva afirmació. Tanmateix, el procés dialògic en el qual dues o més persones entren en debat amb afirmacions oposades pot referir-se com a argumentació o com a discurs argumentatiu per diferenciar-lo de l'argument com a producte.

Segons Kuhn (1977, 1993) i Means i Voss (1996), *l'argument* com a producte normalment és valorat per la solidesa o validesa que presenta d'acord amb l'acceptabilitat de les justificacions, la rellevància o suport que les justificacions o raons

aporten a la conclusió o afirmació, i la mesura en què aquestes justificacions suporten la contradicció de l'afirmació, és a dir, els contraarguments. Un altre aspecte que cal considerar és el tipus d'argument que s'empra. En aquest sentit, els autors anteriorment esmentats consideren que els arguments es poden classificar establint nivells segons el grau en què les raons fonamenten la conclusió. Alhora, un altre aspecte que es considera en la qualitat de l'argument és el nombre de raons abstractes incloses en el raonament.

Quan es parla de qualitat argumentativa com a *procés*, és a dir, com a habilitat o competència discursiva, es tenen en compte criteris com la funcionalitat dels arguments d'acord amb els objectius del discurs argumentatiu, el nombre de raons que s'inclouen a favor i en contra de la tesi, la consideració de diferents punts de vista o perspectives, l'ús d'estratègies metacognitives, les estratègies persuasives segons el context i l'audiència, i finalment la redescrípció representacional del coneixement.

Capítol 3 LÍNIES GENERALS DE LA RECERCA

3.1 Introducció

3.2 Objectius i hipòtesis de la recerca

3.3 Metodologia de la recerca

Capítol 3 LÍNIES GENERALS DE LA RECERCA

3.1 Introducció

El propòsit bàsic de la nostra recerca és l'estudi de les estratègies argumentatives, tant escrites (com a producte) com orals (com a procés discursiu), en alumnes de primer curs d'educació superior. L'estudi de les estratègies argumentatives s'ha dut a terme a partir de dos escenaris d'aprenentatge diferenciats: un primer debat de rol clàssic (debat D1) en el qual, d'acord amb el punt de vista propi, uns quants participants adopten la posició a favor d'un component del dilema i uns altres adopten la posició contrària. Un segon debat de *role-playing* (debat D2) en el qual els participants adopten un rol professional i actitudinal¹⁹ en la dramatització d'una reunió professional amb la finalitat d'arribar a uns acords en la resolució d'un cas pràctic. En ambdós debats ens proposem copsar els canvis de punts de vista, així com l'evolució de les estratègies argumentatives i la incorporació d'altres veus o polifonia en la transivitat de les idees, considerant l'acció mitjançada de la ment (Vigotsky, 1978; Wertsch, 1991).

Aquestes dues modalitats de debat s'han triat a partir de la hipòtesi que vehiculen estratègies argumentatives diferents segons les condicions de la demanda a la qual obeeixen (Simouneaux, 2001; Ceballos et al., 2002; Batista et al., 2002; Correa et al., 2003; Kuhn i Udell, 2003). En el debat D1, amb la finalitat de convèncer o persuadir l'oponent de les tesis del proponent, considerem que les estratègies argumentatives estaran més vinculades a desestimar o negar l'argumentació contrària, entrant en espirals de defensa de la posició pròpia i atac de la posició de l'oponent. En el debat D2, amb la finalitat d'aconseguir acords, esperem trobar estratègies argumentatives vinculades a la cerca d'acords locals amb l'objectiu d'arribar a integrar les postures o els arguments en

¹⁹ El rol actitudinal es va dissenyar d'acord amb la tècnica dels sis barrets per pensar d'Edward de Bono (1995), segons el qual el pensament lateral facilita el canvi de conceptes i de percepcions. Aquests canvis són la base de la creativitat, ja que impliquen crear noves idees o pensaments. Amb aquesta finalitat De Bono descriu tècniques específiques per afavorir la creativitat: sis barrets per pensar, la tècnica del *brainstorming* o pluja d'idees...

les conclusions de la resolució del cas pràctic. Seguint Mendieta (2005) els acords arriben per l'apropament de posicions, per considerar i integrar les postures, per les concessions i la creativitat en el moment de construir noves opcions i noves solucions als problemes comuns.

Tenint en compte que el perspectivisme, el canvi conceptual i la construcció del coneixement són més evidents i efectius en situacions col·laboratives que no en situacions d'aprenentatge individual, i atès que els raonaments en col·laboració van creant i refinant la consciència de les representacions del coneixement, els escenaris d'aprenentatge (debat D1 i debat D2) s'han supeditat a les directrius de la metodologia del treball col·laboratiu. Tal com argumenten Schwarz et al. (2000), Mason (2001), Reznitskaya et al. (2001), Veerman et al. (2002), Mercer (2004), Campos et al. (2005), Castelló et al. (2006) i Barkley et al. (2007) en els seus estudis, aquesta metodologia facilita que els patrons d'interacció evolucionin d'un discurs consensual o receptiu a un de més elaboratiu i consegüentment més metacognitiu.

A continuació detallem els objectius i les hipòtesis de la recerca, així com la justificació sobre la metodologia emprada.

3.2 Objectius i hipòtesis de la recerca

Els objectius i les hipòtesis de la recerca són els següents:

1. Conèixer quin és el coneixement declaratiu dels participants sobre el debat com a metodologia vinculada a la construcció del coneixement.
2. Identificar els canvis, les reafirmacions i les tendències en l'evolució dels canvis d'opinió, en la totalitat dels participants, per cada grup de seminari i segons el tipus de debat.

Com a hipòtesis ens preguntem si hi ha diferències significatives respecte dels canvis d'opinió i l'evolució que segueixen, essent uns canvis produïts per l'efecte de la interacció grupal, en la totalitat dels participants, en els diferents grups de

seminari i segons el tipus de debat. També volem veure en quin dels dos debats els canvis són més significatius.

3. Analitzar l'evolució de les estratègies argumentatives escrites pel que fa a la totalitat dels participants i per cada grup de seminari, comparant els dos tipus de debats.

Com a hipòtesis ens preguntem si les diferències respecte de l'evolució de les estratègies argumentatives escrites comparant els textos inicials i finals (després de la participació en cadascun dels debats orals) són significatives en la totalitat dels participants, en cada grup de seminari i segons el tipus de debat.

4. Descriure, analitzar i comparar les estratègies discursives argumentatives orals que utilitzen els alumnes universitaris de primer curs segons la finalitat de la tasca que es demana (persuadir, debat D1; o convèncer per arribar a acords, debat D2)

Això implica analitzar l'estructura dels diferents grups de discussió; identificar les unitats temàtiques per episodis; identificar i analitzar l'estructura de l'argumentació (arguments, contraarguments i refutacions); analitzar els diferents tipus de contraarguments i els diferents tipus de refutacions; establir les seqüències argumentatives; i identificar els patrons d'interacció en els grups de discussió més significatius i segons els diferents debats (debat D1 i debat D2). També ens proposem analitzar els diferents tipus de patrons d'interacció segons les unitats temàtiques i les seqüències argumentatives per parelles contigües en l'eix temporal del discurs, tenint en compte cada tipus de debat.

5. Analitzar l'evolució de la incorporació d'altres veus en el discurs argumentatiu entre els textos inicials, els debats orals i els textos finals dels grups més significatius i per cada tipus de debat (debat D1 i debat D2).

Aquesta anàlisi implica, prèviament, descriure les unitats temàtiques en els textos inicials, els debats orals i els textos finals.

3.3 Metodologia de la recerca

La metodologia adoptada en la nostra recerca es basa en la *metodologia ex post facto*, ja que hem optat per un disseny no experimental en el qual no hi ha un control directe sobre les variables independents, perquè els efectes ja s'han produït en un grup natural seleccionat de manera intencionada: alumnes universitaris de primer curs.

Dins les possibilitats que atorga la *metodologia ex post facto*, hem optat per un mètode descriptiu - explicatiu; és a dir, per descriure de manera sistemàtica un fenomen donat, analitzant-ne l'estructura i explicant les associacions relativament estables de les característiques que el defineixen una vegada produït, a través d'un mètode inductiu.

En l'anàlisi de les dades hem emprat una combinació de *tècniques quantitatives i qualitatives*. Les tècniques quantitatives se centren a quantificar les variables; i les tècniques qualitatives tenen la finalitat de comprendre i interpretar els significats dels fenòmens i les accions socials a través de la descripció i categorització de la qualitat de les dades (Howitt et al., 2008).

Seguint Pérez (1994), Bericat (1998) i López et al. (2010), considerem que la confluència de diverses tècniques d'anàlisi de les dades en una mateixa recerca facilita una major comprensió del fenomen, ja que es complementen entre si. Per aquest motiu, quan hem considerat les dades com un producte, hem aplicat les tècniques d'anàlisi quantitatives; i quan les hem considerat part d'un procés les hem analitzat a partir de tècniques d'anàlisi qualitatives.

A continuació detallem les tècniques d'anàlisi de les dades segons els diversos objectius:

En el primer objectiu, *conèixer quin és el coneixement declaratiu dels participants sobre el debat com a metodologia vinculada a la construcció del coneixement*, a partir de l'anàlisi del contingut de les respostes a un qüestionari i a través del mètode de *Grounded Theory* hem fet emergir unes categories que expliciten el coneixement declaratiu dels

participants sobre la vinculació del debat com a metodologia per aprendre. En l'apartat de procediment expliquem quines són aquestes categories.

En el segon objectiu, *identificar els canvis, les reafirmacions i les tendències en l'evolució dels canvis d'opinió en la totalitat dels participants, per cada grup de seminari i segons el tipus de debat*, a partir de les opinions manifestades en els textos argumentatius inicial i final (després dels debats) hem aplicat el programari estadístic SPSS com a tècnica quantitativa per analitzar aquest objectiu.

En el tercer objectiu, *analitzar l'evolució de les estratègies argumentatives escrites segons el tipus de debat, per la totalitat dels participats i per cada grup de seminari, així com comparar els dos tipus de debats*, hem utilitzat unes categories preestablertes. Seguint Schwarz et al. (2003), hem categoritzat les estratègies argumentatives escrites en els textos inicial i final segons el tipus d'arguments, la solidesa argumentativa (l'acceptabilitat i la rellevància de les raons), la qualitat dels arguments i el nombre de raons. Posteriorment hem establert un coeficient global de les estratègies argumentatives escrites que ponderen les categories anteriors. Quant a la polifonia o referència a altres veus (categories: exemples, lectures, activitats anteriors i companys) hem emprat el procediment seguit per Bazerman (2004) i Castelló (2008, 2009). En l'anàlisi d'aquest objectiu hem aplicat una tècnica quantitativa a través del programari estadístic SPSS.

En el quart objectiu, *descriure, analitzar i comparar les estratègies discursives argumentatives orals que utilitzen els alumnes universitaris de primer curs segons la finalitat de la tasca que es demana (persuadir, debat D1; o convèncer per arribar a acords, debat D2)*, cal dir que, a partir de l'anàlisi del contingut dels debats i a través del mètode de *Grounded Theory*, hem establert unes unitats temàtiques que, en el cas del debat D1, expliciten els punts de vista sobre la intel·ligència i les causes de les dificultats d'aprenentatge; i, en el cas del debat D2, les unitats temàtiques s'agrupen segons els punts de vista sobre l'escola d'educació especial, els punts de vista sobre l'escola ordinària, les mesures d'atenció a la diversitat i la resolució directa del cas (en l'apartat de procediment es descriuen aquestes categories). A continuació, i tal com suggereix López

et al. (2010), l'anàlisi retòrica i argumentativa necessita un procediment analític més qualitatiu; per aquest motiu l'anàlisi de l'estructura argumentativa i del tipus de contraarguments i refutacions s'ha efectuat a través del programari *Atlas/ti*, preparat per analitzar el contingut, i adoptant les categories preestablertes de Leitão (2000, 2007). En tercer lloc, hem establert els diferents tipus de seqüències argumentatives i patrons d'interacció amb l'aplicació, també, de tècniques qualitatives, mitjançant el mateix programari.

En el cinquè objectiu, *analitzar l'evolució de la incorporació d'altres veus en el discurs argumentatiu entre els textos inicials, els debats orals i els textos finals per cada grup (grup G2 i grup G5) i per cada tipus de debat (debat D1 i debat D2)*, hem fet una combinació de tècniques qualitatives i quantitatives. En l'anàlisi de les unitats temàtiques dels textos inicials, debats i textos finals hem emprat el mètode de *Grounded Theory*, ja que les categories emergeixen de l'anàlisi del contingut dels textos i dels debats (seguint l'anàlisi d'unitats temàtiques descrit en el quart objectiu). En l'anàlisi de les referències a altres veus (exemples, lectures, activitats anteriors i companys), hem emprat una tècnica quantitativa mitjançant el programari *SPSS*.

A continuació, en el capítol dedicat al mètode, expliquem amb més detall el procediment, les dimensions d'anàlisi i els instruments utilitzats en cada objectiu i en cada moment.

Capítol 4 MÈTODE

-
- 4.1** Descripció dels participants.
 - 4.2** Procediment general i procediment de recollida i anàlisi de les dades.
 - 4.3** Implicacions ètiques del mètode.
-

Capítol 4 MÈTODE

4.1 Descripció dels participants

Els participants d'aquest estudi són alumnes de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Més concretament, alumnes de la diplomatura de Logopèdia i la doble diplomatura de Logopèdia i Magisteri d'Educació Especial (LoMEE) que cursaven estudis de primer curs, corresponent als cursos acadèmics 2004-05 i 2005-06.

En la selecció dels alumnes hem tingut en compte diversos aspectes com els criteris d'inclusió i d'exclusió següents:

Taula 25. Criteris d'inclusió i exclusió en la selecció dels participants.

Criteris d'inclusió

- Tots els alumnes de primer curs dels estudis de Logopèdia i la doble titulació de Logopèdia i Mestre d'Educació Especial.
- Alumnes que cursen conjuntament el Seminari II dels estudis de Logopèdia i la doble titulació de Logopèdia i Mestre d'Educació Especial.

Criteris d'exclusió

- No lliurar la documentació que es demana en cada fase de la recerca: qüestionari de coneixements declaratius sobre el debat, qüestionari de coneixements previs segons el tema del debat, pautes d'interrogació sobre les lectures, graella de preparació per al debat amb els arguments a favor i en contra, text argumentatiu inicial, text argumentatiu final i qüestionari de preguntes complementàries i autoavaluació.
- No escriure i lliurar el text argumentatiu inicial o final en les sessions presencials d'inici o final dels debats.
- No assistir a la totalitat de les sessions presencials dels debats orals.

Tenint en compte aquests criteris, i segons els objectius de la recerca, els participants de l'estudi han variat en nombre. Segons aquests criteris i tal com se cita en la taula 26, el 100% dels estudiants han participat en els objectius 1, 4 i 5; mentre que en els objectius 2 i 3 hi han participat 74 subjectes (96%) en el debat D1 i 71 subjectes (91%)

en el debat D2. Aquesta davallada de participants és deguda bàsicament al fet de no haver lliurat el text argumentatiu inicial o el text argumentatiu final, en el moment previ al debat oral o posterior a aquest.

Taula 26. Nombre de participants segons els objectius i els criteris d'exclusió.

Objectiu	Objecte d'estudi	n	%
1	Coneixements declaratius	77	100%
2	Canvis, reafirmacions i tendències en l'evolució dels canvis d'opinions. Debat D1	74	96%
	Canvis, reafirmacions i tendències en l'evolució dels canvis d'opinions. Debat D2	71	92%
3	Evolució de les estratègies argumentatives escrites. Debat D1	74	96%
	Evolució de les estratègies argumentatives escrites. Debat D2	71	92%
4	Estratègies discursives argumentatives orals, seqüències i patrons d'interacció en el debat D1 i el debat D2. Grup G2	13	100%
	Estratègies discursives argumentatives orals, seqüències i patrons d'interacció en el debat D1 i el debat D2. Grup G5	12	100%
5	Evolució de la incorporació d'altres veus en els textos inicials, els debats orals i els textos finals, en el debat D1 i el debat D2. Grup G2	13	100%
	Evolució de la incorporació d'altres veus en els textos inicials, els debats orals i els textos finals, en el debat D1 i el debat D2. Grup G5	12	100%

Tot seguit fem una descripció més detallada dels participants.

Del total dels participants (n=77), la majoria, 63 (81,8%), provenen de la doble diplomatura de Logopèdia i Magisteri d'Educació Especial, mentre que els 14 participants restants (18,2%) provenen de la diplomatura de Logopèdia (figura 4).

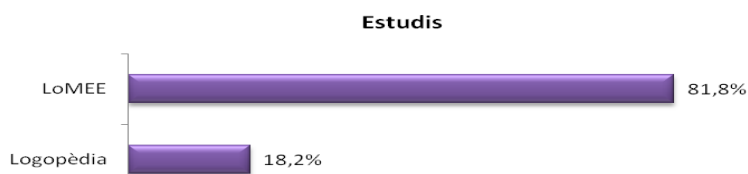


Figura 4. Distribució gràfica dels estudis que cursen els participants de la recerca.

Seguint els criteris d'inclusió i exclusió abans esmentats, els participants són 77 subjectes, dels quals la majoria, 73, són dones (94,8%), amb només 4 homes (5,2%) (figura 5).

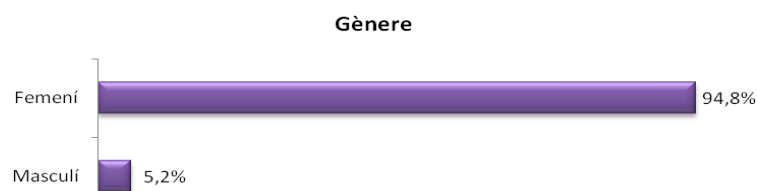


Figura 5. Distribució gràfica del gènere dels participants de la recerca.

Les freqüències més altes quant a l'edat són 19 participants de 19 anys, 17 de 18 anys i 11 de 23 anys. Alhora, l'edat mitjana dels participants és de 21 anys (DT=4,376; rang= 18-41).

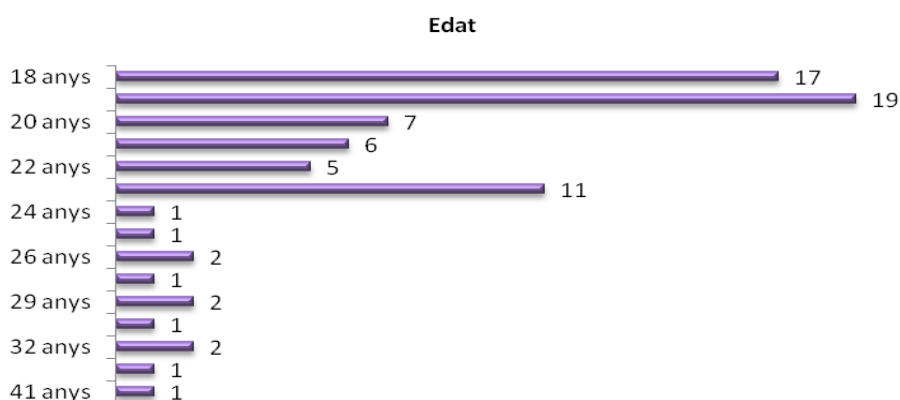


Figura 6. Edat dels participants.

En tractar-se d'alumnes de primer curs, també s'ha valorat la procedència pel que fa a l'accés als estudis universitaris. Així doncs, del total dels participants, ens trobem que un 61% dels participants provenen de batxillerat amb proves d'accés a la universitat, un 23,4% prové de cicles formatius de grau superior, un 13% prové d'altres estudis universitaris, un 1,3% d'estudis artístics i, finalment, un 1,3% han fet la prova de majors de 25 anys (figura 7).

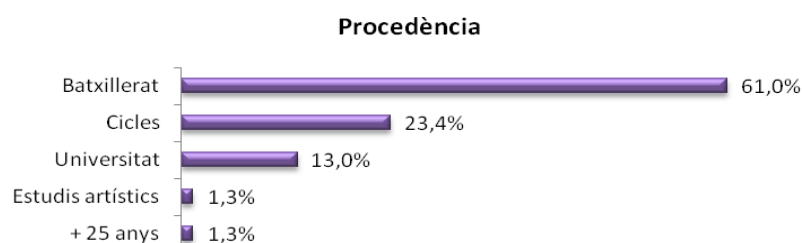


Figura 7. Estudis de procedència dels participants.

Quant a experiència professional en l'àmbit educatiu, el 53,2% manifesta no tenir cap tipus d'experiència laboral en aquest àmbit. Del 46,8% que manifesta tenir experiència professional en aquest àmbit, el 31,2% ha estat com a monitor (menjador, casal, lleure, extraescolar...). El 7,8% manifesta haver treballat d'auxiliar d'aula (vetllador, educador d'EE...), el 3,9% com a mestre d'educació especial, el 2,6% com a mestre d'una escola ordinària i, finalment, l'1,3% com a psicòleg clínic.

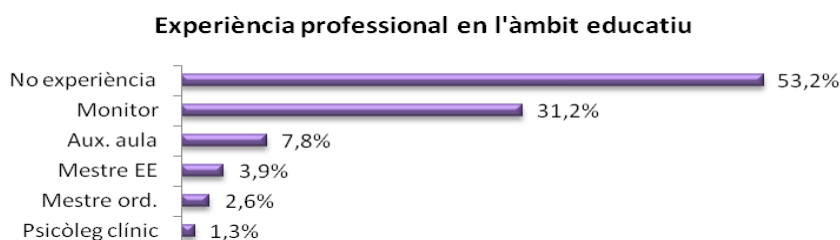


Figura 8. Experiència professional dels participants en l'àmbit educatiu.

Per dur a terme el present estudi i desenvolupar els objectius 2, 3 i 4, els participants dels quals es parteix inicialment ($n=77$) s'han dividit en sis subgrups. Aquests subgrups s'han escollit de forma natural a partir de l'organització de l'assignatura de Seminari II (2n semestre), que tots els participants cursaven en el moment de recollida de les dades (3 seminaris del curs acadèmic 2004-05 i 3 seminaris del curs acadèmic 2005-06). L'assignació dels alumnes a cada grup de seminari s'ha dut a terme de forma aleatòria, fet que cal tenir present en l'estudi.

A partir de la prova ANOVA i l'anàlisi intragrups i intergrups dels seminaris, podem concloure que no hi ha diferències significatives pel que fa a l'edat ($F(g)=76=1,112$;

$p=0,362$), gènere ($F(gl=76)=1,018$; $p=0,413$), procedència ($p=0,322$) i experiència laboral ($F(gl=76)=1,873$; $p=0,110$), fet que ens permet, doncs, treballar entre els subgrups tenint en compte que no s'ha creat cap tipus de biaix a l'hora de repartir els participants.

Per tal de desenvolupar l'objectiu 4, descriure, analitzar i comparar les estratègies discursives argumentatives orals en el D1 i el D2, hem triat dos grups de seminaris amb els criteris següents:

Primer criteri:

- Escollir un grup en el que la majoria dels participants canvien d'opinió en els dos debats i un altre en el que la majoria no canviï sinó que es reafirmi en la tesi inicial.

Tenint en compte aquest criteri, els grups susceptibles de ser seleccionats serien els grups G1 i G2 (amb canvi d'opinió) i els grups G5 i G6 (sense canvi d'opinió). Vegeu taula 27.

Taula 27. Grups que compleixen el primer criteri de selecció.

Grups	Canvi d'opinió	Observacions
G1 i G2	Sí que canvien d'opinió	En el G1D1 ²⁰ el 77% han canviat d'opinió; en el G1D2 el 57% han canviat d'opinió. En el G2D1 el 69% han canviat d'opinió; en el G2D2 el 54% han canviat d'opinió.
G5 i G6	No canvien d'opinió	En el G5D1 el 83% no han canviat d'opinió o s'han reafirmat en les tesis inicials; en el G5D2 el 75% no han canviat d'opinió o s'han reafirmat en les tesis inicials. En el G6D1 el 62% no han canviat d'opinió o s'han reafirmat en les tesis inicials; en el G6D2 el 55% no han canviat d'opinió o s'han reafirmat en les tesis inicials.

Segon criteri:

- Triar els grups amb diferències estadísticament significatives pel que fa als canvis d'opinió. Amb aquesta finalitat s'ha aplicat als grups la prova de McNemar per analitzar les variacions de distribucions intergrups i la prova del khi quadrat (χ^2) per

²⁰ En aquesta codificació, G significa el grup de seminari; D1 fa referència al debat 1 (en el que calia argumentar a favor o en contra d'un punt de vista) i D2 al debat 2 (en el que es representava una dramatització d'una reunió per resoldre un problema a partir d'un cas pràctic).

analitzar les distribucions intragrups. En la taula 28 especificuem els grups significatius.

Taula 28. Grups que compleixen el segon criteri.

Procés de selecció	Grups que compleixen el criteri	Valor de la p
1r Valor del McNemar	G1D1	0,019
2n Valor del khi quadrat significatiu a l'inici i al final	Cap grup és significatiu	
3r Valor del khi quadrat significatiu al final i no significatiu a l'inici	G5D2	0,021
4t Valor del khi quadrat significatiu a l'inici i no significatiu al final	G2D1 G2D2 G5D1	0,023 0,013 0,004

Tercer criteri:

- Escollir els grups que presenten un índex del coeficient global més elevat respecte de les estratègies argumentatives escrites i/o un canvi estadísticament significatiu en el coeficient global de les estratègies argumentatives escrites entre el text inicial i el text final.

Taula 29. Grups que compleixen el tercer criteri.

Debats	Grups	Observacions
Debat 1	G1, G2, G4, G5 i G6	El G1D1 presenta una $p=0,010$; el G2D1 presenta una $p=0,002$; el G4D2 presenta una $p=0,005$; el G5D2 presenta una $p=0,002$ i el G6D2 presenta una $p=0,002$. Tots aquests grups són estadísticament significatius ja que presenten una $p \leq 0,05$.
Debat 2	G2, G4 i G5	El G2D2 no té un coeficient global significatiu pel que fa a l'anàlisi estadística, però sí que és un dels grups amb major índex de coeficient global respecte de les estratègies argumentatives escrites inicials i finals. El G4D2 presenta una $p=0,008$ i el G5D2 $p=0,002$. Tots dos grups presenten una $p \leq 0,05$, per tant són estadísticament significatius.

Si tenim en compte l'aplicació i la seqüència de criteris que hem establert, sota el primer criteri tenim com a grups significatius que canvien d'opinió en ambdós debats el G1 i el G2, i com a grups significatius que no canvien d'opinió en cap dels dos debats tenim els G5 i G6. Quan apliquem el segon criteri als grups que s'han mostrat significatius, observem el següent: el G6 ja no és significatiu, el G1 continua sent-ho en el debat D1 i el

G2 i el G5 continuen sent-ho en tots dos debats. En aplicar el tercer criteri, obtenim que són significatives les combinacions de grups i debats següents: G1D1, G2D1, G5D1, G2D2 i G5D2. Com que el nostre objectiu és l'anàlisi de dos grups significatius tant en el debat D1 com en el debat D2, desestimem el G1 perquè només és significatiu en el debat D1. Així doncs, els grups que es tindran en compte en l'objectiu 4, amb la finalitat d'analitzar qualitativament les estratègies discursives argumentatives produïdes en els debats orals, seran el G2 i el G5 (G2D1, G2D2, G5D1 i G5D2).

A continuació fem una descripció dels participants seleccionats per a l'objectiu 4 (G2 i G5).

El grup G2 està format per 13 participants (16,9%), la majoria dels quals, 11 (84,6%), provenen de la doble titulació de Logopèdia i Magisteri d'Educació Especial, mentre que els 2 restants (15,4%) provenen de la diplomatura de Logopèdia (figura 9).

El grup G5 el componen 12 participants (15,6%), la majoria dels quals, 9 (75%), provenen de la doble titulació de Logopèdia i Magisteri d'Educació Especial, mentre que els 3 restants (25%) provenen de la diplomatura de Logopèdia.

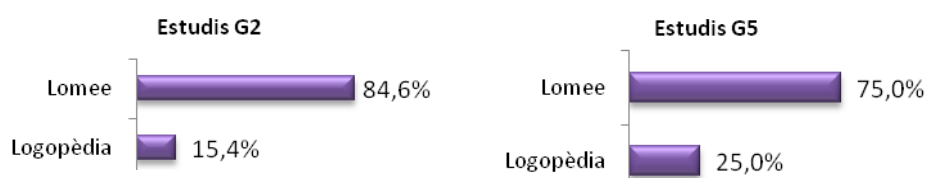


Figura 9. Distribució gràfica dels estudis que cursen els participants del grup G2 i del grup G5.

Dels participants que formen el grup G2, 12 (92,3%) són dones mentre que només 1 (7,7%) és home. El grup G5 està format íntegrament (100%) per dones.

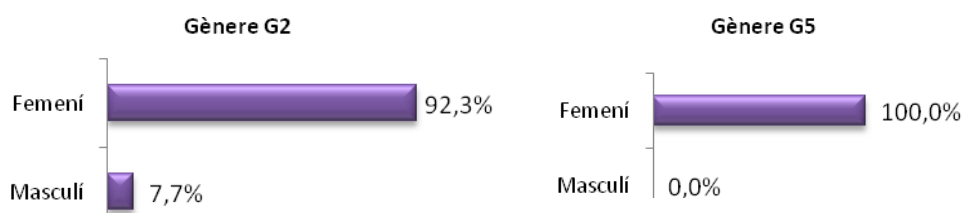


Figura 10. Distribució gràfica del gènere dels participants del grup G2 i del grup G5.

En el grup G2 la mitjana d'edat és de 21 anys (DT: 3,270; rang=18-29). En el grup G5 la mitjana d'edat és de 21,25 anys (DT: 4,181; rang=18-32).

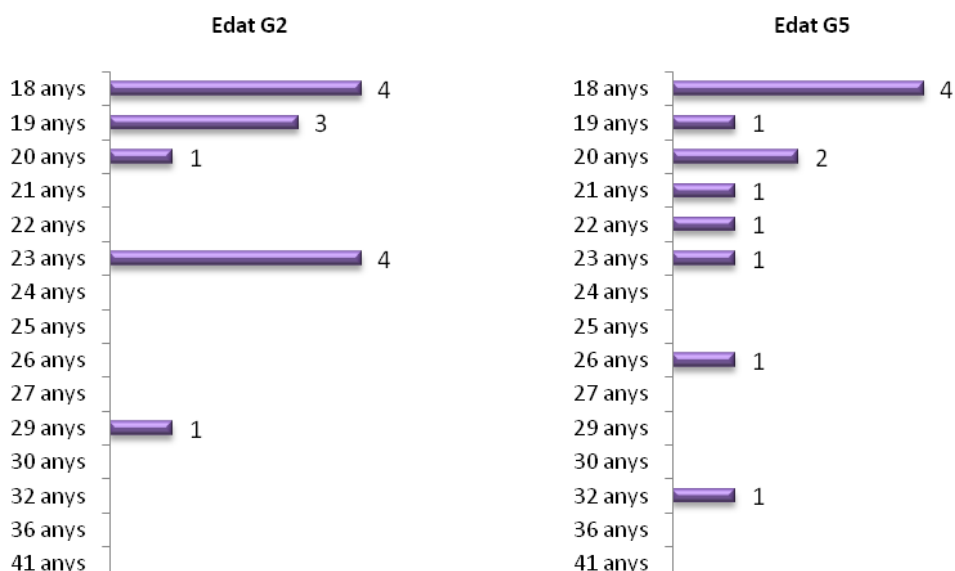


Figura 11. Edat dels participants del grup G2 i del grup G5.

En relació amb la procedència pel que fa a l'accés a la universitat, en el grup G2, 8 alumnes (61,5%) procedeixen d'estudis de batxillerat, 3 alumnes (23,1%) d'altres estudis universitaris, 1 (7,7%) de cicles formatius i 1 (7,7%) de la prova de majors de 25 anys.

En el grup G5, 9 alumnes (75%) procedeixen d'estudis de batxillerat, 2 (16,7%) d'altres estudis universitaris i 1 (8,3%) de cicles formatius de grau superior.

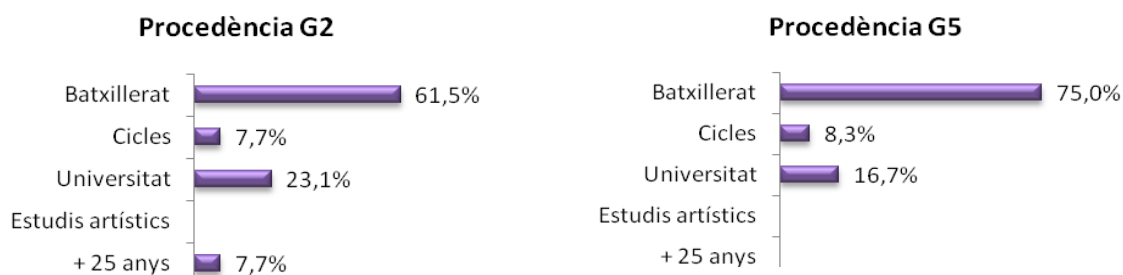


Figura 12. Estudis de procedència dels participants que formen el grup G2 i el grup G5.

Finalment, quant a l'experiència professional dels participants, en el grup G2 unes dues terceres parts (9 alumnes, 69,2%) no han viscut cap experiència professional prèvia. El 30,8% restant (4 alumnes) ha treballat com a monitor (3 alumnes, 23,1%) o com a mestre en una escola ordinària (1 alumne, 7,7%).

En el grup G5, 8 alumnes (66,6%) han tingut alguna experiència laboral: 7 alumnes (58,3%) com a monitors i 1 (8,3%) com a auxiliar d'aula. La resta (4 alumnes, 33,4%) no han tingut cap experiència professional remarcable en l'àmbit educatiu.

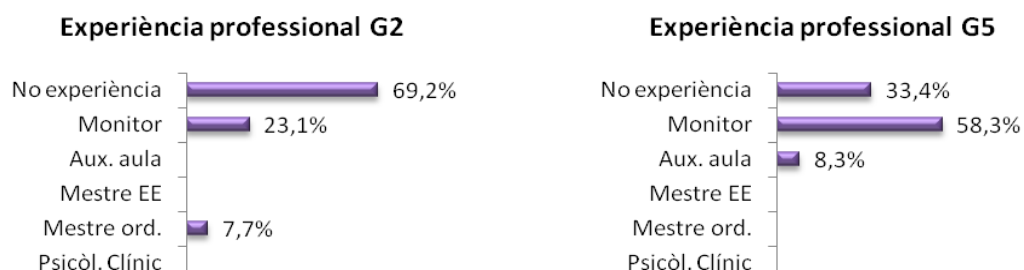


Figura 13. Experiència professional en l'àmbit educatiu dels participants del grup G2 i del grup G5.

4.2 Procediment general i procediment de recollida i anàlisi de les dades.

El procediment general, el mateix per a tots dos debats, l'hem seqüenciat en diverses fases, tal com detallem a continuació:

1. Disseny dels debats com a proposta d'ensenyament-aprenentatge per part de la investigadora. Les característiques d'aquests debats són les següents:

- Un primer debat de rol clàssic on la finalitat és persuadir o convèncer l'antagonista del punt de vista propi. En aquest debat el tema o dilema és si *la intel·ligència és heretada o és ambiental*. Per tal d'enriquir el debat sobre aquest tema, es proposa, en una segona sessió, la discussió sobre les relacions entre la intel·ligència i les dificultats d'aprenentatge a partir d'un cas d'un nen amb *dificultats d'aprenentatge* (sense discapacitats); es tracta de debatre si aquestes dificultats són més aviat per insuficiència de les seves capacitats cognitives, és a dir, aspectes més innats, o bé si aquestes dificultats són explicades per aspectes ambientals o per metodologies d'ensenyament-aprenentatge inadequades. No es té en compte el punt de vista que la intel·ligència pot ser mixta, és a dir, fruit de la interacció entre herència i medi, ja que en el plantejament dels dilemes es recomana partir de postures oposades.
 - Un segon debat en el qual, a partir de la dramatització o *role-playing* d'una reunió d'equip interdisciplinari, es defensa un rol professional i actitudinal. La finalitat d'aquest debat és arribar a uns acords en la resolució d'un problema a partir de les dades d'un cas pràctic (dictamen psicopedagògic, avaluació logopèdica i informe escolar). Cal arribar a un acord sobre si per a aquell nen és més apropiat una escolaritat ordinària o una escola d'educació especial. L'opció d'escolaritat compartida no es planteja en el dilema inicial, ja que ens interessa partir de postures oposades.
2. La totalitat dels participants responen un qüestionari per saber quin és el coneixement declaratiu sobre el debat (vegeu annex 13).
 3. Els participants responen un qüestionari sobre els coneixements previs segons el tema del debat (vegeu annexos 14 i 16).
 4. Abans de cada debat, els participants manifesten el punt de vista propi sobre els temes que es debaten per assignar-los un rol (vegeu annex 15 i 17).
 5. Elaboració per part de la investigadora d'un dossier de lectures obligatòries i d'una pauta d'interrogació per a cada lectura com a suport a la comprensió lectora (vegeu annexos 8, 9 i 11).

6. Elaboració d'una graella com a pauta de suport en la preparació del debat. En aquesta graella cada participant ha de fer constar els arguments a favor i en contra a partir de les lectures obligatòries, les altres fons documentals i les experiències personals; així com també ha d'especificar quines estratègies utilitzaria i anticipar per escrit els possibles contraarguments (vegeu annex 18).
7. Lectura per part dels participants dels articles del dossier de lectures segons el punt de vista o tesi que cal defensar.
8. Elaboració, en el si del seminari, del primer text argumentatiu: opinió personal i tesi argumentada sobre el tema (vegeu annexos 15 i 17).
9. Presentació per part de les professores de les normes per als debats orals (vegeu annex 7).
10. Es fa i es grava en vídeo la primera sessió del debat oral en cada grup de seminari.
11. Es fa un debat en línia mitjançant el fòrum del *Blink* durant la setmana posterior a la primera sessió de debat oral.
12. Es fa i es grava en vídeo la segona sessió del debat oral en cada grup de seminari per clausurar el tema de debat.
13. Elaboració, en el si del seminari, del segon text argumentatiu: opinió personal i tesi argumentada sobre el tema (vegeu annexos 15 i 17).
14. Autoavaluació del procés i del producte final (vegeu annex 21).
15. Els participants responen un qüestionari sobre la valoració dels dos debats (vegeu annex 21).

A continuació, i a tall de resum, en la figura 14 representem un esquema del disseny del procediment general seguit.

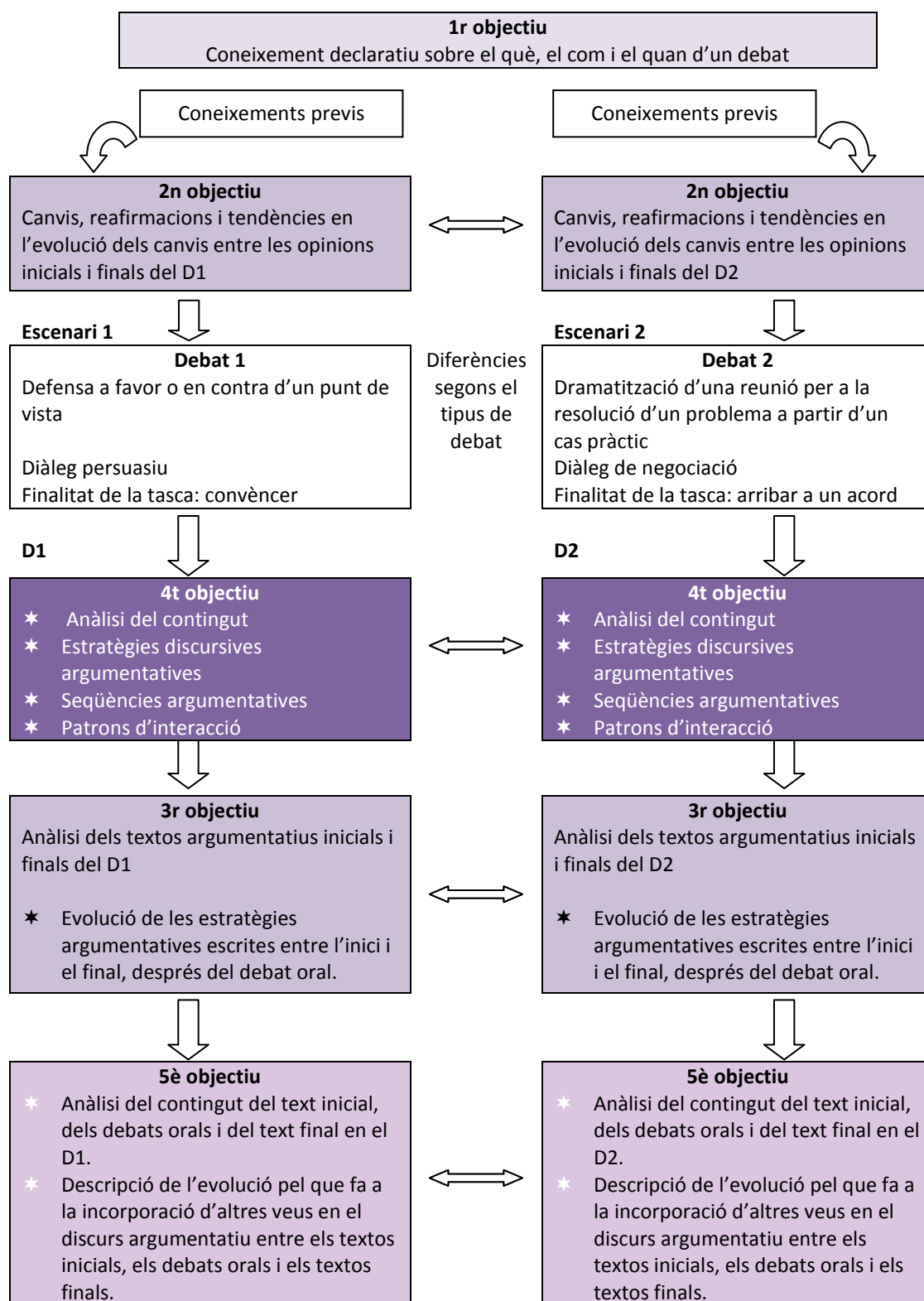


Figura 14. Disseny del procediment general.

Cal dir que, atès que l'estudi que presentem s'integrava en la programació ordinària d'aquests seminaris, una cop recollides les dades de les sessions vinculades a la recerca, la programació va continuar amb una sessió en la qual cada professora va aportar el seu punt de vista, va fer una anàlisi sobre els temes tractats, una explicació dels continguts vinculats als temes dels debats i una anàlisi dels arguments explicitats. Finalment i com a cloenda del procés d'ensenyament-aprenentatge, els participants van redactar una reflexió sobre el que havien après i que formaria part de la memòria final del seminari així com de l'avaluació de l'assignatura.

Quant al procediment de la recerca seguit per a la recollida i anàlisi de les dades, és el següent:

Amb la finalitat de donar resposta al primer objectiu, *conèixer quin és el coneixement declaratiu que presenten els participants sobre el debat com a metodologia vinculada a la construcció del coneixement*, hem dissenyat i aplicat un qüestionari que delimita les dimensions d'anàlisi: concepte de debat (definició i finalitat), metodologia, avaluació (què, com i quan), experiències prèvies, dificultats i propostes de millora. A continuació i segons l'anàlisi del contingut de les respostes donades al qüestionari hem definit les categories a través del mètode *Grounded Theory* i les hem validat mitjançant el procediment de tres interjutges (investigadors experimentat) fins a obtenir un consens del 100%. Posteriorment hem quantificat els resultats d'aquestes categories mitjançant una estadística descriptiva. Seguidament en la taula 30 fem una relació de les variables i categories tingudes en compte en el primer objectiu de la recerca.

Taula 30. Variables i categories del primer objectiu.

Variables	Categories	Descripció de la categoria
Concepte de debat	Informar sobre el punt de vista propi	Inclou les respostes que només defineixen el debat com una exposició d'idees o punts de vista propis sobre un tema. Per exemple: "És un mètode de treball o d'aprenentatge que permet conèixer les diferents opinions de les persones que hi participen".
	Justificar el punt de vista propi	Inclou la defensa mitjançant arguments, és a dir, justificant el punt de vista propi.
	Contraargumentar i refutar	Inclou, a més de la defensa dels arguments, els contraarguments i les refutacions, tenir en compte els punts de vista dels altres. Implica una evolució en les perspectives

		pròpies.
	Reelaborar el punt de vista propi	Inclou la concepció que, a partir de la interacció i de la posada en comú de les diferents perspectives, cal arribar a una conclusió o acord, per tant a una reelaboració de l'opinió inicial de cadascú. Per exemple: "Reunió o conversa per expressar les teves idees, donar arguments i contraargumentar per arribar a acords". Aquesta categoria implica una evolució més elaborada en les perspectives pròpies que en la categoria anterior, ja que es considera que el debat serveix per arribar a acords o conclusions.
	Quotidià	Inclou aquelles respostes simples que defineixen el debat com una discussió, conversa, reunió, assemblea, mètode de treball o d'aprenentatge, xerrada, diàleg en grup.
Finalitat del debat	Desenvolupament de competències cognitives/lingüístiques Aprenentatge a partir de redescrípcions representacionals	Inclou les estratègies següents: ordenar idees, extreure conclusions, arribar a acords, saber persuadir, saber expressar-se oralment, etc. Implica la consciència d'aprendre en interacció i segons el contrast de les diferents perspectives. Per exemple: "Argumentar i contraargumentar segons les opinions dels altres"; "Donar les opinions pròpies per ser capaços de refer-les o modificar-les en relació amb el que diguin els altres".
	Aprenentatge superficial o directe	El debat és concebut com una simple oportunitat d'expressar l'opinió pròpia en un pla de tertúlia.
	Aprenentatge d'habilitats actitudinals/interpersonals	Inclou actituds, procediments i habilitats per a la interacció. Per exemple: "Ser tolerant i respectuós amb les opinions dels altres, saber treballar en grup, saber respectar els tornos de paraula".
Justificació metodologia per aprendre	Reelaboració del coneixement	Elaborar i reelaborar el coneixement. Tenir en compte altres punts de vista. Argumentar, contraargumentar i refutar.
	Aprenentatge dinàmic	Es considera que s'aprèn amb el debat ja que està vinculat a la interacció, la motivació i el dinamisme.
	Aprenentatge de competències cognitives/lingüístiques	Inclou les competències o estratègies vinculades a: expressió oral, aprendre a organitzar idees, recercar informació, ampliar coneixements, extreure conclusions, pensar.
	Actituds	Aprenentatge d'actituds com el respecte.
Aspectes per tenir en compte	Actitudinals	Aquesta categoria inclou: respecte, tolerància, tornos de paraula, no imposar opinions, saber escoltar, aportar crítiques constructives, participació, motivació, interès pel tema.
	Actitud/preparació	Combinació d'aspectes actitudinals i de preparació.
	Preparació	Buscar informació, conèixer el tema, preparar una llista d'arguments i de contraarguments, etc.
	Dinàmica de grup	Inclou els aspectes que influeixen en la dinàmica del grup, com el nombre de persones, la figura del moderador (organització, temps, no perdre el fil conductor...), etc.
	Actitud/competències/preparació	Combinació d'aspectes actitudinals, de competències cognitives/lingüístiques i de la preparació del debat.
	Competències cognitives/lingüístiques	Inclou competències com ara saber argumentar, saber expressar-se, aportar idees coherents.
Què s'ha d'avaluar	Actituds/competències cognitives/lingüístiques	Combinació d'aspectes actitudinals i de competències cognitives/lingüístiques.
	Competències cognitives/lingüístiques	Inclou competències com adequació lèxica, expressió, estructuració de les frases, cohesió, coherència, comunicació verbal i no verbal, raonament, argumentació, persuasió.

	Actituds Actituds/continguts conceptuals	Inclou actituds com el respecte i la participació. Combinació d'aspectes actitudinals i continguts conceptuals.
	Continguts conceptuals	Els coneixements sobre el tema, els continguts, les conclusions a les quals s'arriba.
Com s'hauria d'avaluar	Observació sistematitzada Observació diferida Treball escrit Coavaluació	Directa per part d'un observador. Gravació en vídeo, transcripcions i anàlisi posterior per part del professor. Redacció, treball escrit postdebat, qüestionari sobre el tema. Avaluació compartida entre iguals, reflexió conjunta sobre com ha anat el debat.
En quin moment s'ha d'avaluar	Final Durant el procés Totalitat del procés	En finalitzar el procés. Hi ha un observador que pren notes. Inici, durant i final.
Experiència prèvia no universitària	Sí: oral, en línia i ambdós No	El nombre de vegades que han fet debats anteriorment, i de quin tipus. No s'ha fet anteriorment cap debat.
En quin moment han fet debats previs	ESO i batxillerat FPCEE CFGs Altres universitats Altres àmbits No	
Valoració de l'experiència prèvia	Positiva Negativa	Aprendre de les opinions dels altres, aprendre actituds, escoltar com els altres reflexionen sobre els punts de vista propis. Ajudar a reafirmar allò que ja saps o a canviar d'opinió. És un aprenentatge lent, si no està ben preparat i organitzat pot ser un caos. Pot esdevenir un parlar per parlar sense sentit.
Dificultats	Actituds Competències cognitives/lingüístiques Preparació i planificació Defensa d'una opinió contrària a la pròpia Organitzatives	No respectar les opinions dels altres, aferrar-se a l'opinió pròpia, actituds violentes, no participar, no motivar, parlar tots alhora, no respectar els tornos. Dificultats per expressar allò que es vol dir, tenir idees que no se saben argumentar, tenir dificultats per ordenar les idees, tenir dificultats a l'hora d'expressar-se en públic. No preparar els temes del debat, no tenir clar l'objectiu del debat, no haver-hi finalitat. Tenir dificultats per defensar una opinió contrària a la pròpia. Grup massa nombrós, manca de moderador.
Propostes de millora	Actituds Planificació Organització Ensenyament-aprenentatge de l'argumentació Avaluació del debat	Marcar una normativa, respectar els tornos de paraula, respectar les opinions i la participació, poder triar el tema per mostrar-hi més interès. Recerca i organització de la informació. Existència d'un moderador, conducció del tema, control dels tornos de paraula. Ensenyar-aprendre a argumentar, explicitació teòrica de les estratègies d'argumentació, major nombre de debats i diversificació en més assignatures per tal de millorar les habilitats argumentatives. Reflexionar a través de la gravació del debat, <i>feedback</i> de l'aprenentatge fet durant el debat.

Respecte del segon objectiu, *identificar els canvis, les reafirmacions i les tendències en l'evolució dels canvis d'opinió en la totalitat dels participants, per cada grup*

de seminari i segons el tipus de debat, el procediment seguit en la recollida i anàlisi de les dades ha estat l'avaluació de dos textos, un d'inicial i un de final, en els quals els participants expliciten l'opinió justificada sobre els temes a debat. Hem categoritzat les tesis expressades en aquests textos segons els canvis d'opinió i les tendències en l'evolució d'aquests canvis (en cada grup de seminari i en el conjunt dels participants). En la taula 31 es descriuen les variables i les categories emprades. Posteriorment hem aplicat el programari estadístic *SPSS* per saber si els canvis d'opinió són significatius i per conèixer-ne la direcció o evolució.

Taula 31. Variables i categories del segon objectiu.

Variables	Categories
Opinió inicial	Debat 1: No assist. / Ambient / Herència / Mixta Debat 2: No assist. / Ordinària/ Especial / Compartida
Opinió final	Debat 1: No assist. / Ambient/ Herència / Mixta Debat 2: No assist. / Ordinària / Especial / Compartida
Canvis d'opinió	No assist. / Sí que canvia / No canvia
Tendències en l'evolució dels canvis	Totes les combinacions possibles entre les diferents categories (herència, ambient i mixta, en el debat D1; ordinària, especial i compartida, en el debat D2)

El tercer objectiu, *analitzar l'evolució de les estratègies argumentatives escrites segons el tipus de debat, per la totalitat dels participats i per cada grup de seminari, així com comparar els dos tipus de debats*, l'hem mesurat mitjançant una comparació entre les estratègies argumentatives escrites presents en els textos inicials (anteriors als debats) i en els textos finals (escrits un cop acabats els debats).

Seguint Schwarz et al. (2003), les estratègies argumentatives escrites s'analitzen segons les variables següents: tipus d'arguments, solidesa argumentativa (valorada a partir de l'acceptabilitat i rellevància de les raons), qualitat dels arguments, nombre de raons. Per poder fer la comparació entre els diferents tipus de debats i grups hem establert un índex de coeficient global de les estratègies argumentatives escrites. Ahora,

també hem tingut en compte les referències a altres veus,²¹ seguint els estudis de Bazerman (2004) i Castelló (2008, 2009). A continuació es detalla, a la taula 32, la definició de cada categoria contemplada com a estratègia argumentativa escrita.

Taula 32. Descripció de les variables i categories del tercer objectiu.

Variables	Categories	Definició
Tipus d'argument	Simple	Afirmació sense el suport de cap raó o una raó.
	Parcial	Afirmació seguida de més d'una raó o diverses raons que donen suport a la conclusió.
	Total	Inclou raons que donen suport i repton la conclusió. Alhora es valoren alguns pros i contres per resoldre el tema.
	Compost	Arguments en els quals s'ha fet una anàlisi on s'han valorat els pros i els contres, també es genera una afirmació condicional que redefineix o acota el problema. Alhora els arguments poden precedir la valoració de les conseqüències. Inclou connectors o termes com ara "depèn... si"; "però si...".
Solidesa dels arguments: Acceptabilitat dels arguments	No acceptables Parcialment acceptables Raons acceptables	L'acceptabilitat és avaluada amb una escala que va de 0 a 2, d'acord amb l'estructura lògica de l'argument i la coherència amb la tesi defensada.
Solidesa dels arguments: Rellevància de les raons	No rellevants Parcialment rellevants Raons rellevants	La rellevància de les raons també és avaluada amb una escala de 0 a 2. La rellevància va segons el punt de vista exposat, si les raons o arguments exposats són importants per arribar a la conclusió o a la defensa de la tesi. 0: No hi ha arguments rellevants. 1: Hi ha una barreja d'arguments rellevants i irrellevants. 2: Tots els arguments són rellevants.
Nombre de raons	Nombre que indica la quantitat de raons	Es quantifiquen les raons, ja sigui a favor o en contra, i les que apareixen més d'una vegada, es compta una sola vegada.
Referències a altres veus	Exemples Lectures Companys Activitats anteriors	S'admeten raons dels altres: els participants incorporen a la justificació pròpia algunes raons que aporten altres i les fan seves. S'incorporen arguments basats en experiències personals o exemples hipotètics i en lectures prèvies als debats, així com arguments explicitats en el si dels debats per altres companys o bé arguments basats en activitats d'ensenyament-aprenentatge anteriors a l'activitat dels debats.
Qualitat dels arguments	Vaga i simple	Són afirmacions imprecises, són arguments que no es basen ni en la norma, ni en l'autoritat ni en experiències personals.
	Lògica	Són raons basades en la norma, l'autoritat i experiències personals. Les raons basades en la norma són, generalment, tòpics i creences acceptades. Les raons autoritàries apel·len a l'autoritat. Les raons d'experiències personals es refereixen a experiències personals dels parlants.
	Conseqüencial	S'afirmen les conseqüències directes d'una acció particular.
	Abstracta	Procedeixen d'una classe o teoria general a partir de la qual els participants raonen.
Coefficient global de les estratègies argumentatives	Valors entre l'1 i el 100	Indica el valor global de les estratègies argumentatives utilitzades tenint en compte els valors anteriors ponderats.

21 Per a l'anàlisi de les referències o cites d'altres veus s'ha utilitzat la classificació de Bazerman (2004) i Castelló (2008, 2009). Hem comptabilitzat tant les *cites explícites* com les directes i les indirectes (integrades o no integrades), a més de les *cites implícites*, en què s'usen frases reconegudes en les lectures, etc.

Del total de variables i categories cal explicar amb més detall com hem calculat el coeficient global de les estratègies argumentatives. Per fer aquest càlcul hem tingut en compte totes les variables i categories utilitzades en l'anàlisi dels textos argumentatius. Els tipus d'arguments, valorats de l'1 al 4 segons si són simples, parcials, totals o compostos. La solidesa de l'argument segons l'acceptabilitat, valorada del 0 al 2; i la rellevància de les raons, també valorada del 0 al 2. La qualitat de l'argument, valorada de l'1 al 4 segons si és vaga o simple, lògica, conseqüencial o abstracta. I finalment el nombre de raons explicades, a favor o en contra (sense quantificar les raons repetides). El coeficient s'obté mitjançant la ponderació al 30% de les variables següents: el tipus d'argument, la solidesa dels arguments (15% per a l'acceptabilitat i 15% per a la rellevància de les raons) i la qualitat argumentativa. Finalment el nombre de raons es pondera en un 10% del coeficient.

La fórmula del coeficient global és la següent²²:

$$\left[(TA \times 7,5) + (5 \times AA + 5) + (5 \times RR + 5) + (QA \times 7,5) + \frac{NR}{NTR} \times 10 \right]$$

La variable tipus d'argument (TA) té un valor del 30% del total de coeficient. Com que la puntuació va de l'1 al 4, cada unitat de puntuació equival al 25% del total del valor ponderat, és a dir, una quarta part del 30%, que equival al 7,5% del total. Si multipliquem la puntuació obtinguda per 7,5 obtenim el valor ponderat d'aquesta variable. Aquesta mateixa explicació serveix per a la qualitat de l'argument (QA).

La variable solidesa de l'argumentació està subdividida en acceptabilitat de l'argument (AA) i rellevància de les raons (RR). Com que el total de la variable és 30%, a cada part li correspon un 15%. Aquestes dues subvariables AA i RR es puntuen de 0 a 2 (0, 1 o 2). Per tant, a cada puntuació li correspon la tercera part de 15, és a dir, 5. Mitjançant la fórmula assignem 5 al 0, 10 a l'1 i 15 al 2.

²² TA = Tipus d'argument, AA = Acceptabilitat de l'argument, RR = Rellevància de l'argument, QA = Qualitat de l'argument, NR = nombre de raons i NTR = nombre total de raons.

Per a la variable nombre de raons, que val un 10% del total, comptem el nombre de raons diferents expressades en el debat de cada grup i les dividim pel nombre de raons diferents del total entre tots els grups del mateix debat, és a dir, sumem totes les raons diferents no repetides de tots els grups del debat. Per aconseguir la ponderació multipliquem el resultat per 10.

Per finalitzar, cal especificar que la variable referències a altres veus no l'hem inclosa en la fórmula de coeficient global, ja que aquestes referències estan implícites en el nombre de raons.

Tal com indiquen les recerques qualitatives, per calcular la validesa i fiabilitat de les categories hem fet una anàlisi interjutges aplicant l'índex kappa. El valor del coeficient obtingut és del 0,85 indicant un alt grau d'acord interjutges.

Una cop quantificades les categories de cada variable, hem efectuat una anàlisi comparativa i relacional mitjançant el programari estadístic *SPSS*.

Amb referència al quart objectiu, *descriure, analitzar i comparar les estratègies discursives argumentatives que utilitzen els alumnes universitaris de primer curs segons la finalitat de la tasca que es demana (persuadir, debat D1, o convèncer per arribar a acords, debat D2)*, en un primer moment hem identificat les unitats temàtiques per episodis a partir de la transcripció dels debats. Això ha implicat fer una anàlisi del contingut a través del mètode *Grounded Theory* per fer emergir les categories de manera inductiva. Aquestes categories les hem validat mitjançant el procediment de tres interjutges (investigadors experimentat) fins a obtenir un consens del 100%.

En el debat D1 hem agrupat les categories en dues grans unitats temàtiques, la primera sobre els punts de vista sobre la intel·ligència, i la segona sobre les causes de les dificultats d'aprenentatge. En la taula 33 detallem aquestes categories:

Taula 33. Categories de les unitats temàtiques del D1.

Unitats temàtiques del D1

1. Punts de vista sobre la intel·ligència

- 1.1. Explicació basada en l'anatomia i la fisiologia del cervell
 - 1.2. Explicació basada en factors genètics o hereditaris
 - 1.3. Explicació basada en factors ambientals
-

1.4. Explicació basada en la interactivitat entre l'ambient i la genètica

TOTAL

2. Causes de les dificultats d'aprenentatge

2.1. Dèficits cognitius, processament de la informació

2.2. Factors actitudinals, motivacionals i emocionals

2.3. Factors interrelacionats hereditaris i contextuals

2.4. Metodologies inadequades

2.5. Deficiències en l'anatomia i la fisiologia del cervell

En el debat D2, les unitats temàtiques són: els punts de vista sobre l'escola d'educació especial (EE), els punts de vista sobre l'escola ordinària (EO), mesures d'atenció a la diversitat en l'escola ordinària (EO), i resolució o propostes directes per resoldre el cas. A continuació, en la taula 34 detallem aquestes categories:

Taula 34. Categories de les unitats temàtiques del D2.

Unitats temàtiques del D2

1. Punts de vista sobre l'escola EE

1.1. L'EE crea dependència

1.2. L'EE és millor per adquirir les competències bàsiques en la primera etapa

1.3. L'EE és millor perquè disposa de més recursos i de més professionals especialistes

1.4. L'EE permet oferir atenció més personalitzada

TOTAL

2. Punts de vista sobre l'escola EO

2.1. L'EO és millor per a l'adquisició d'habilitats socials

2.2. L'EO permet normalitzar les diferències

2.3. L'EO és pitjor perquè té moltes dificultats per fer efectiva la inclusivitat

2.4. L'EO és pitjor perquè no compta amb professionals especialitzats

TOTAL

3. Mesures d'atenció a la diversitat en l'EO

3.1. Formació de mestres en atenció a la diversitat

3.2. Redistribució de recursos materials i personals; i adequació dels suports

3.3. Evitar resposta segregadora

3.4. Estratègies metodològiques

3.5. Coordinació del treball interdisciplinari

3.6. Rol del context familiar en el desenvolupament

TOTAL

4. Resolució directa del cas

4.1. EO i decidir segons l'evolució

4.2. Repetir curs

4.3. Escolaritat compartida

Una vegada analitzades les unitats temàtiques, hem identificat i analitzat els arguments, contraarguments i refutacions en els diferents grups de discussió i debats segons les dimensions d'anàlisi següents: estructura argumental (arguments-

contraarguments-refutacions), tipus de contraarguments i tipus de refutacions. Seguint Leitão Santos (2000, 2007), les categories emprades són les següents²³:

Taula 35. Descripció de les categories del quart objectiu.

Categoria	Definició.
Argument (A)	Consisteix en un punt de vista seguit o anticipat per una justificació.
Contraargument (C)	Comprèn aquells estaments que el proponent o un oponent produeixen i que poden projectar dubtes en la posició del parlant. És un element que crida a una reacció per part de l'argumentador.
Contraargument: parcialment d'acord (PA)	Donant suport a l'altra part de la qüestió. Hom pot opinar que una qüestió és positiva, però també hi pot trobar algun aspecte negatiu. És a dir, no va en contra de tota la tesi sinó que hi ha una part de la qual està a favor.
Contraargument: enllaç raó-posició (RP)	Qüestionant un enllaç raó-posició. El contraargumentador dóna unes raons que semblen qüestionar la seva posició o opinió.
Contraargument: canviar el focus de l'argumentació (CF)	S'aporta una altra opinió al tema. Aquest contraargument pot aparèixer de dues maneres: negant el que s'ha dit o bé aportant una opinió que capgira a l'argumentació inicial.
Contraargument: qüestionament de les raons del proponent (QR)	El proponent es limita a qüestionar explícitament els arguments de l'oponent (implícitament es manifesta una oposició envers els arguments de l'oponent).
Refutació	Dissenyada per capturar les reaccions immediates o remotes de l'argumentador a un contraargument.
Refutació: desestimació (D)	Desestimar l'argument de l'interlocutor; és a dir, negar l'afirmació.
Refutació: acord local (AL)	El proponent comença donant suport al contingut del contraargument, però després manté la defensa de la posició inicial afegint-hi nous arguments.
Refutació: integrativa (I)	Es mostra l'acord amb una part del contraargument, la qual cosa implica canvis en la posició del proponent. Aquests canvis indiquen la integració d'una part del contingut del contraargument; és a dir, els parlants reconstrueixen la seva posició original de manera similar.

Hem dut a terme l'anàlisi del discurs a través del programari *Atlas/ti* partint d'unes categories preestablertes. Tal com indiquen les recerques qualitatives, per calcular la validesa i fiabilitat de les categories hem fet una anàlisi interjutges aplicant l'índex kappa. El valor del coeficient obtingut és del 0,90 indicant un alt grau d'acord interjutges.

Una vegada categoritzats els arguments aïllats, els tipus de contraarguments i els tipus de refutacions, hem establert diferents tipus de seqüències argumentatives, és a dir, hem agrupat el procés discursiu en nòduls d'argument, contraargument i refutació,

²³ Categories adaptades de Leitão (2000, 2007). La categoria de canvi d'opinió no l'hem contemplada en la nostra recerca, ja que es demanava al final del procés; en canvi, hi hem afegit la categoria de qüestionament de les raons de l'argumentador.

definint un segon nivell de codificació en l'*Atlas/ti*. En la taula 36 mostrem els diferents tipus de seqüències argumentatives amb la definició respectiva:

Taula 36. Descripció dels diferents tipus de seqüències argumentatives.

Tipus de seqüències argumentatives	Definició
1 SA: A	Inclou un sol argument
2 SA: A-C (PA)	Consta d'un argument i un contraargument del tipus <i>parcialment d'acord</i>
3 SA: A-C (RP)	Inclou un argument i un contraargument del tipus <i>enllaç raó-posició</i>
4 SA: A-C (CF)	Consta d'un argument i un contraargument del tipus <i>canviar el focus de l'argumentació</i>
5 SA: A-C (QR)	Inclou un argument i un contraargument del tipus <i>qüestionament de les raons de l'argumentador</i>
6 SA: A-C (PA)- R (D)	Consta d'un argument, un contraargument del tipus <i>parcialment d'acord</i> i una refutació de <i>desestimació</i>
7 SA: A-C (RP)- R (D)	Inclou un argument, un contraargument del tipus <i>enllaç raó-posició</i> i una refutació de <i>desestimació</i>
8 SA: A-C (CF)- R (D)	Consta d'un argument, un contraargument del tipus <i>canviar el focus de l'argumentació</i> i una refutació de <i>desestimació</i>
9 SA: A-C (QR)- R (D)	Inclou un argument, un contraargument del tipus <i>qüestionament de les raons de l'argumentador</i> i una refutació de <i>desestimació</i>
10 SA: A-C (PA)- R (AL)	Consta d'un argument, un contraargument del tipus <i>parcialment d'acord</i> i una refutació <i>d'acord local</i>
11 SA: A-C (RP)- R (AL)	Inclou un argument, un contraargument del tipus <i>enllaç raó-posició</i> i una refutació <i>d'acord local</i>
12 SA: A-C (CF)- R (AL)	Consta d'un argument, un contraargument del tipus <i>canviar el focus de l'argumentació</i> i una refutació <i>d'acord local</i>
13 SA: A-C (QR)- R (AL)	Inclou un argument, un contraargument del tipus <i>qüestionament de les raons de l'argumentador</i> i una refutació <i>d'acord local</i>
14 SA: A-C (PA)- R (I)	Consta d'un argument, un contraargument del tipus <i>parcialment d'acord</i> i una refutació <i>integrativa</i>
15 SA: A-C (RP)- R (I)	Inclou un argument, un contraargument del tipus <i>enllaç raó-posició</i> i una refutació <i>integrativa</i>
16 SA: A-C (CF)- R (I)	Consta d'un argument, un contraargument del tipus <i>canviar el focus de l'argumentació</i> i una refutació <i>integrativa</i>
17 SA: A-C (QR)- R (I)	Inclou un argument, un contraargument del tipus <i>qüestionament de les raons de l'argumentador</i> i una refutació <i>integrativa</i>

Després d'establir el segon nivell de codificació a través de les seqüències argumentatives, hem definit un tercer nivell de codificació per identificar i analitzar els diferents tipus de patrons d'interacció de seqüències argumentatives per parelles contigües en l'eix temporal del discurs, segons el tipus de debat. Seguint les instruccions de l'operador de proximitat "*Follows*" de la *Query tool* del programari *Atlas/ti*, hem comptabilitzat la freqüència de seqüències argumentatives per parelles contigües en l'eix temporal del discurs. D'acord amb el tipus de parelles de seqüències argumentatives contigües, hem definit quatre tipus de patrons d'interacció que determinen els diferents tipus de discurs (vegeu la descripció en la taula 37). Posteriorment hem fet una anàlisi

dels patrons d'interacció que es donen segons les unitats temàtiques de cada tipus de debat.

Taula 37. Descripció dels diferents tipus de patrons d'interacció.

Categoria tipus de patrons d'interacció	Definició
PI: Discurs disruptiu (DD)	Entenem com a patró d'interacció amb un discurs disruptiu aquells arguments aïllats que no es continuen ni tampoc són contraargumentats ni refutats.
PI: Discurs alternatiu (DA)	Entenem com a patró d'interacció amb un discurs alternatiu aquells arguments que van acompanyats de contraarguments amb la finalitat de canviar el focus de l'argumentació aportant altres raons, així com també tenim en compte la refutació dels contraarguments amb la finalitat de desestimar els arguments de l'oponent.
PI: Discurs parcialment integrador (DPI)	Entenem que hi ha un patró d'interacció amb un discurs parcialment integrador quan el parlant integra, ja sigui en els contraarguments o en la refutació, algunes raons dels arguments de l'oponent. Són arguments que van acompanyats de contraarguments del tipus <i>enllaç raó-posició</i> o bé <i>parcialment d'acord</i> , o de refutacions del tipus <i>acord local</i> .
PI: Discurs integrador (DI)	Entenem com a patró d'interacció amb un discurs integrador quan el proponent integra la totalitat de les raons dels arguments de l'oponent. Es caracteritza per arguments que van acompanyats de qualsevol tipus de contraargument, seguits d'una refutació <i>integrativa</i> .

Amb referència al cinquè objectiu, *analitzar l'evolució de la incorporació d'altres veus en el discurs argumentatiu entre els textos inicials, els debats orals i els textos finals dels grups G2 i G5 i en cada tipus de debat (D1 i D2)*, en primer lloc hem analitzat les unitats temàtiques en els textos inicials, els debats i els textos finals, seguint el mètode inductiu de *Grounded Theory*. Les categories emergents de l'anàlisi del contingut són les explicitades en l'explicació del procediment de l'objectiu quatre (taules 33 i 34). Posteriorment hem analitzat les referències a altres veus, en els textos inicials, els debats i els textos finals. El procediment seguit per a l'anàlisi d'aquestes categories és el mateix que hem explicat en el tercer objectiu. En la taula 38 definim cada categoria. Una vegada definides i identificades les categories hem fet una anàlisi quantitativa a través del programari *SPSS* per conèixer el grau de significació en l'evolució de la incorporació d'aquestes veus entre els textos inicial, els debats i els textos finals.

Taula 38. Tipus d'incorporacions o referències a altres veus.

Categoria	Definició
Exemples	Quan l'argumentador admet raons dels altres, incorpora a la justificació pròpia algunes raons que aporten altres i les fa seves. S'han incorporat arguments basats en exemples hipotètics i experiències personals.
Lectures	S'han incorporat arguments basats en la referència al contingut de les lectures prèvies

	als debats.
Companys	S'han incorporat arguments basats en raons explicitades en el si dels debats per altres companys.
Activitats anteriors	S'han incorporat arguments basats en activitats d'ensenyament-aprenentatge anteriors a l'activitat dels debats.

A continuació exposem en la taula 39 un resum de les dimensions d'anàlisi, els instruments i les tècniques d'anàlisi de les dades per a cada objectiu.

Taula 39. Dimensions d'anàlisi, instruments i tècniques d'anàlisi de les dades segons els objectius de la recerca.

Objectiu	Dimensions d'anàlisi	Instruments i tècnica
1. Conèixer quin és el coneixement declaratiu dels participants sobre el debat com a metodologia vinculada a la construcció del coneixement.	Concepte de debat. Finalitats d'un debat. Aspectes per tenir en compte. Metodologia. Avaluació: què, com, quan. Experiències prèvies. Valoració de l'experiència prèvia. Dificultats. Propostes de millora.	Qüestionari. Tècnica qualitativa: mètode <i>Grounded Theory</i> . Tècnica quantitativa: estadística descriptiva.
2. Identificar els canvis, les reafirmacions i les tendències en l'evolució dels canvis d'opinió en la totalitat dels participants, en cada grup de seminari i segons el tipus de debat.	Opinió inicial en D1 i D2. Opinió final en D1 i D2. Canvi d'opinió en D1 i D2. Tendència de l'evolució dels canvis en D1 i D2.	Text argumentatiu inicial i final. Tècnica quantitativa: SPSS.
3. Analitzar l'evolució de les estratègies argumentatives escrites segons el tipus de debat, en la totalitat dels participats i en cada grup de seminari; així com comparar els dos tipus de debats.	Tipus d'arguments. Solidesa argumentativa: <ul style="list-style-type: none"> - Acceptabilitat dels arguments. - Rellevància raons. Qualitat dels arguments. Nombre de raons. Referència a altres veus: exemples, lectures, activitats anteriors i companys. Coeficient global de les estratègies argumentatives escrites.	Text argumentatiu inicial i final. Tècnica quantitativa: SPSS.
4. Descriure, analitzar i comparar les estratègies discursives argumentatives orals que utilitzen els alumnes universitaris de primer curs segons la finalitat de la tasca que es demana (persuadir, debat D1, o convèncer per arribar a acords, debat D2).	Unitats temàtiques. Estructura argumentativa: arguments, contraarguments, refutacions. Tipus de contraarguments. Tipus de refutacions. Tipus de seqüències argumentatives. Tipus de patrons d'interacció.	Transcripcions. Tècniques qualitatives: mètode <i>Grounded Theory</i> . <i>Atlas/ti</i> .

5. Analitzar l'evolució de la incorporació d'altres veus en el discurs argumentatiu entre els textos inicials, els debats orals i els textos finals en cada grup (grup G2 i grup G5) i en cada tipus de debat (debat D1 i debat D2).	Unitats temàtiques dels textos inicials, debats i textos finals. Referència a altres veus: exemples, lectures, activitats anteriors i companys.	Text argumentatiu inicial i final. Transcripcions debats orals. Tècnica qualitativa: mètode <i>Grounded Theory</i> . Tècnica quantitativa: <i>SPSS</i> .
--	--	---

4.3 Implicacions ètiques del mètode

L'informe Belmont (1978), seguint el codi Nüremberg (1946), ens aporta quatre principis ètics que tota recerca ha de garantir: *el principi de beneficència, el principi de no-maleficència, el principi d'autonomia i el principi de justícia*. A continuació presentem una breu reflexió sobre les característiques i el compliment d'aquests principis en aquesta recerca.

El principi de beneficència procura sempre pel benestar dels participants implicats en la investigació, directa o indirectament. El terme beneficència s'entén com una obligació estricta per part de l'investigador a mantenir el benestar dels participants implicats en la recerca.

En el transcurs de la recerca hem tingut en compte aquest principi, ja que tant el disseny de la investigació com la recollida de les dades l'hem fet en el context natural: els seminaris de primer de Logopèdia i LoMEE. Hem tingut present el pla docent dels seminaris per tal d'ajustar-nos-hi i mantenir uns criteris de recerca ecològica. Així doncs, respectant la dinàmica natural d'aquest escenari, hem garantit el benestar dels participants. Alhora, per la finalitat en si de la recerca, els participants milloren les seves competències argumentatives.

El principi de no-maleficència vetlla perquè la recerca no causi cap mal als participants. És complementari, que no substitutori, del principi de beneficència, ja que no causar un malestar no implica necessàriament procurar el benestar.

En aquesta recerca s'ha tingut molta cura de no fer cap ús instrumental de les persones implicades, per tal de no malmetre'n la dignitat. Així mateix, totes les dades personals i imatges enregistrades han estat tractades amb la màxima confidencialitat; totes les identitats han estat substituïdes per una codificació. Així mateix, les dades obtingudes no seran utilitzades per altres fins aliens a la recerca.

Segons el *principi d'autonomia* els participants de la investigació han de ser considerats individus autònoms, és a dir, lliures d'actuar de manera responsable sota els seus propis criteris i fins personals.

L'aplicació d'aquest principi ens va obligar a informar els participants (estudiants i tutores de seminari) oralment i per escrit dels objectius de la recerca, així com del tipus d'anàlisi, del tractament de les dades i del tipus de difusió que es proposava per a la recerca. Atès que tots eren majors d'edat, van firmar un document en què afirmaven haver rebut les explicacions oportunes i acceptaven lliurament les condicions per participar en la recerca (vegeu annex 6).

Quant *el principi de justícia*, l'informe Belmont (1978) ens parla de la justícia com l'equitat en la distribució (els iguals han de ser tractats amb igualtat), o bé com allò que hom mereix (hi ha una injustícia quan es nega un benefici a una persona que hi té dret, sense cap motiu raonable, o quan s'imposa indegudament una càrrega). Aquest principi garanteix el compliment dels altres tres.

En aquesta recerca s'ha mantingut el principi de justícia, ja que s'ha donat l'oportunitat de participar a tothom, sense cap tipus de restriccions, oferint les mateixes condicions de participació (hi han participat el 100% dels alumnes dels seminaris implicats). Aquestes condicions inclouen els principis de beneficència, no-maleficència i d'autonomia.

Durant tot el procés de la recerca hem tingut cura de respectar escrupolosament aquests quatre principis ètics, perquè considerem que la dignitat de les persones és un valor màxim que cal respectar.

Capítol 5 RESULTATS

5.1. Resultats del primer objectiu

5.2. Resultats del segon objectiu

5.3. Resultats del tercer objectiu

5.4. Resultats del quart objectiu

5.5. Resultats del cinquè objectiu

5.6. Síntesi dels resultats

Capítol 5 RESULTATS

“Lo importante de la argumentación no es saber qué considera el orador verdadero o demostrativo, sino cuál es la opinión de aquellos a los que se dirige” Perelman i Olbrechts-Tyteca citat en Lo Cascio (1998:256)

“La disposición de los datos con miras a la argumentación consiste no sólo en su interpretación, en la significación que se les da, sino también en la presentación de ciertos aspectos de estos datos, gracias a los acuerdos subyacentes en el lenguaje que se emplea”. Perelman i Olbrechts-Tyteca (1958/2006:206)

5.1 Resultats del primer objectiu.

El primer objectiu de la recerca presenta com a finalitat conèixer quin és el coneixement declaratiu dels participants sobre el debat com a metodologia vinculada a la construcció del coneixement. Les dimensions d’anàlisi en aquest objectiu són: el concepte de debat (definició i finalitat), la metodologia, l’avaluació (què, com i quan), les experiències prèvies als estudis universitaris, les dificultats i les propostes de millora en el desenvolupament d’un debat. Per assolir aquest objectiu hem fet una estadística descriptiva segons l’anàlisi del contingut de les respostes donades als qüestionaris.

A continuació exposem els resultats obtinguts en cada dimensió d’anàlisi d’aquest objectiu. Respecte del concepte de debat, els resultats obtinguts són els següents:

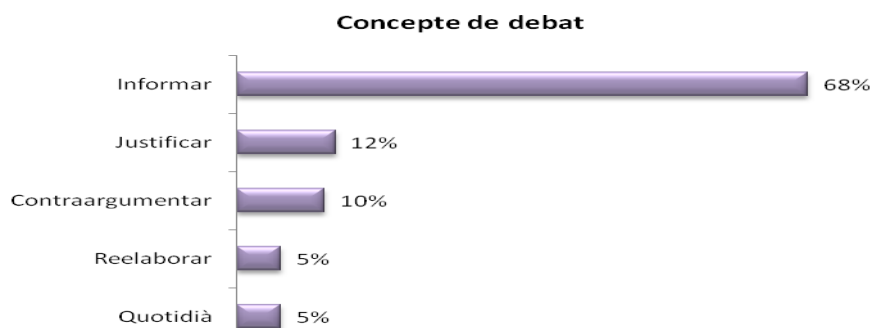


Figura 15. Concepte de debat segons els participants de la recerca.

La majoria (68%) defineixen el debat com una exposició d'idees o punts de vista propis sobre un tema amb la simple finalitat d'informar sobre el punt de vista propi. Un 12% consideren que un debat no és només informar sinó que també inclou justificar el punt de vista propi mitjançant arguments. Un 10% expressen que el debat consisteix a defensar els nostres arguments, contraarguments i refutacions, de manera que fem evolucionar la nostra perspectiva tenint en compte els punts de vista dels altres. Un 5% opina que és possible reelaborar el propi punt de vista a partir de la interacció i de la posada en comú de les diferents perspectives, amb la finalitat d'arribar a unes conclusions o acords. Finalment, el 5% restant defineixen el debat com quelcom molt directe i proper a allò que es considera quotidià, per a ells el debat és semblant a una discussió, una conversa, una assemblea, una xerrada o un diàleg en grup.

Quant a la finalitat del debat, els resultats obtinguts són els següents:

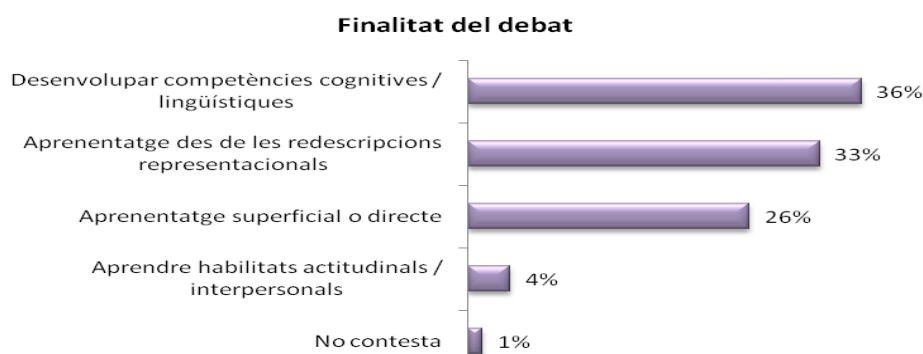


Figura 16. Finalitat del debat segons els participants de la recerca.

En primer lloc, per al 36% dels participants, la finalitat del debat és el desenvolupament de competències cognitives/lingüístiques (ordenar idees, extreure conclusions, arribar a acords, saber persuadir, saber expressar-se oralment...). En segon lloc, un 33%, consideren que el debat serveix per fer un aprenentatge més profund i constructivista, ja que permet incorporar i reconstruir un nou coneixement sobre el tema a partir de les perspectives dels altres. En tercer lloc, un 26% consideren que el debat serveix per fer un aprenentatge superficial o directe, és a dir, el debat és concebut com una simple oportunitat d'expressar l'opinió pròpia en el pla d'una tertúlia. Finalment, una

minoria d'un 4% considera que el debat està vinculat a l'aprenentatge d'actituds o competències interpersonals, com ara aprendre a ser tolerants, aprendre a ser respectuosos amb les opinions dels altres i saber treballar en grup.

Pel que fa a la dimensió d'anàlisi dedicada a la justificació metodològica amb la finalitat d'aprendre, els resultats obtinguts són els següents:

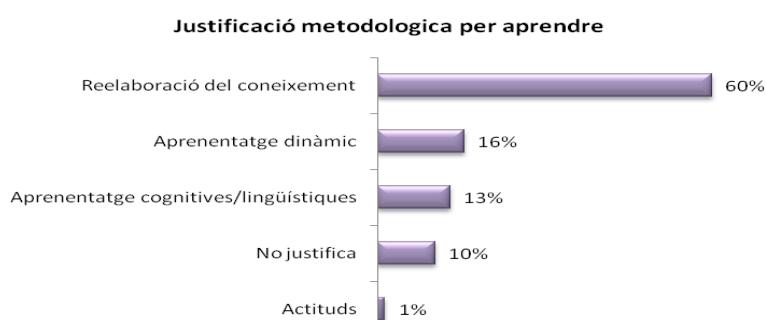


Figura 17. Justificació metodològica per aprendre, segons els participants de la recerca.

En general, els participants opinen que el debat és una molt bona metodologia per aprendre. Concretament, la majoria, un 60%, opinen que s'aprèn escoltant les opinions dels companys perquè ajuden a elaborar i reelaborar allò que se sap sobre el tema debatut. En segon lloc, un 16% responen que és un bon mètode d'ensenyament-aprenentatge perquè és actiu i dinàmic i, a més, facilita la interacció i la motivació. En tercer lloc, un 13% consideren que aquesta metodologia facilita l'aprenentatge de competències cognitives/lingüístiques. Finalment, només un 1% ho vincula a l'aprenentatge d'actituds.

Quant a la dimensió d'anàlisi dels aspectes que cal tenir en compte en el desenvolupament d'un debat, s'han considerat els indicadors següents:

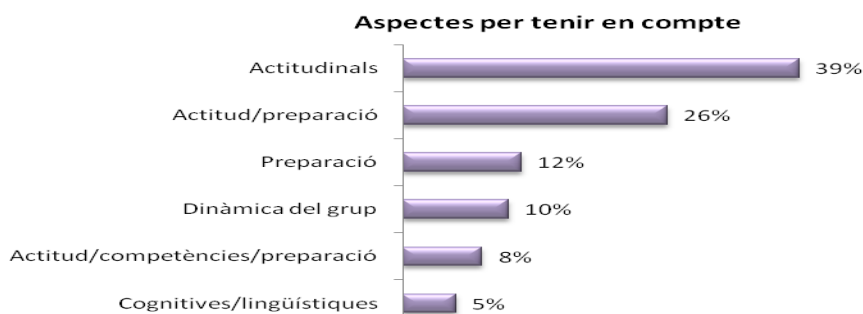


Figura 18. Aspectes per tenir en compte en el desenvolupament d'un debat.

Segons els participants, hi ha diferents aspectes per considerar en el desenvolupament d'un debat. En primer lloc, la majoria dels participants (39%) opinen que s'han de tenir en compte els aspectes actitudinals: respectar les tesis contràries, mostrar tolerància, respectar els torns de paraula, no imposar opinions, saber escoltar, aportar crítiques constructives, participar i mostrar motivació i interès pel tema. Un 26% consideren que, a més d'unes bones actituds, cal fer una preparació prèvia al debat consistent en el següent: informar-se sobre el tema, conèixer el tema, preparar en una llista els arguments i els contraarguments que es volen defensar o debatre. Un 12% donen molta importància només a la preparació. Un altre 10% dóna importància a la interacció o a la dinàmica de grups i considera important que el nombre reduït de persones que intervinguin en el debat sigui reduït i que hi hagi la figura d'un moderador que organitzi, marqui els temps i ajudi a no perdre el fil conductor del tema. Un 8% opinen que a més d'una bona actitud i una bona preparació cal tenir unes certes competències cognitives/lingüístiques (saber argumentar, saber expressar-se i saber aportar idees coherents i ben estructurades). Finalment, el 5% restant donen més importància només a les competències cognitives/lingüístiques.

Sobre què s'hauria d'avaluar en un debat, els participants de la recerca han considerat els aspectes següents:

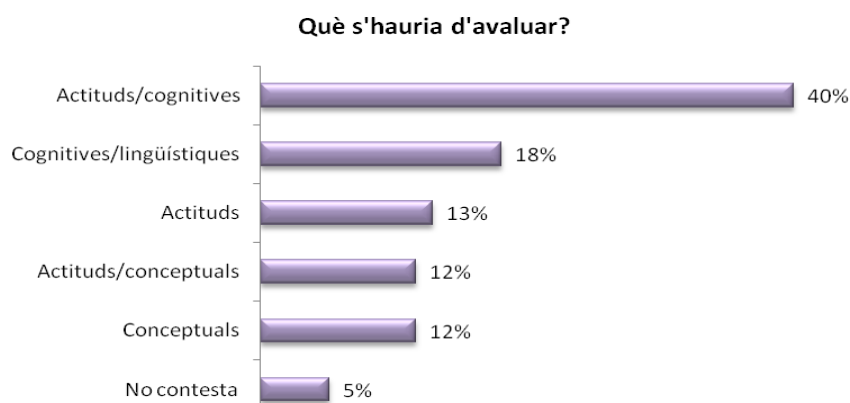


Figura 19. Què s'hauria d'avaluar en un debat segons els participants de la recerca.

Un 40% consideren que en un debat s'haurien d'avaluar els aspectes actitudinals i competències cognitives/lingüístiques (vocabulari, expressió, estructuració de les frases, comunicació verbal i no verbal, raonament, argumentació, coherència discursiva i persuasió). En segon lloc, un 18% fan referència al fet que només s'haurien d'avaluar competències cognitives/lingüístiques. En tercer lloc, un 13% afirmen que els aspectes que s'haurien d'avaluar són les actituds. Un 12% opinen que s'haurien d'avaluar les actituds i els aspectes conceptuals (coneixement sobre el tema, conclusions a les quals s'arriba i preparació del tema). I finalment un altre 12% opinen que bàsicament s'haurien d'avaluar només els aspectes conceptuals.

Sobre com s'hauria d'avaluar un debat, els participants han considerat els aspectes següents:

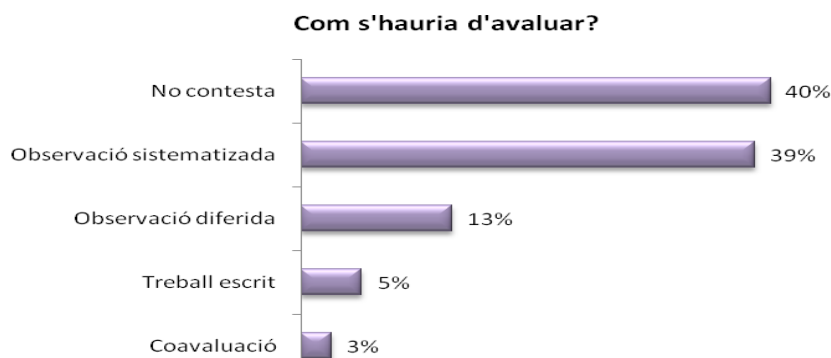


Figura 20. Com s'hauria d'avaluar un debat segons els participants de la recerca.

El 40% dels participants no han respost a la pregunta de com avaluar un debat. Un 39% consideren que l'avaluació s'hauria de fer a través d'una observació sistematitzada i directa per part d'un observador. Un 13% opinen que s'hauria de fer una observació diferida, és a dir, fer la gravació del debat en vídeo, transcriure'l i fer una anàlisi posterior per part del professor. Un 5% consideren que el debat s'hauria d'avaluar a través d'un text, ja sigui un qüestionari sobre el tema, un treball escrit postdebat o un informe. Només un 3% consideren que el debat es podria avaluar a partir d'una coavaluació o avaluació compartida, a través de la reflexió conjunta de tots els membres que hi han.

Pel que fa a la dimensió d'anàlisi del moment en què s'ha d'avaluar un debat, els participants han considerat la següent temporalització:

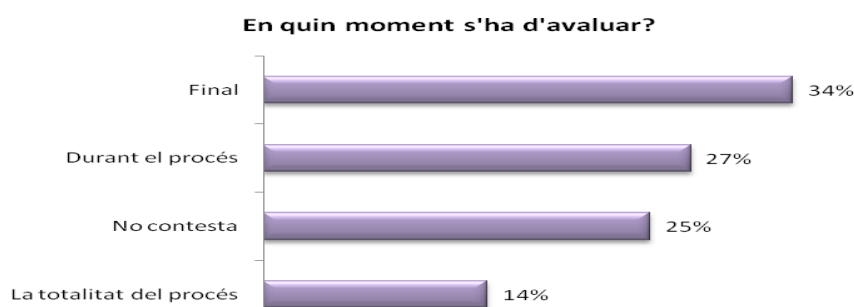


Figura 21. En quin moment s'ha d'avaluar un debat segons els participants de la recerca.

Un 34% consideren que s'ha de fer una avaluació final, sumativa. Un 27% opinen que s'hauria de fer una avaluació més continuada i al llarg de tot el procés. I només un 14% consideren que s'ha de valorar la totalitat del procés.

Quant a l'experiència en debats anterior a l'educació superior, s'han obtingut les respostes següents:



Figura 22. Experiència prèvia no universitària en debats.

La gran majoria dels participants, un 71%, han utilitzat el debat abans d'aquesta experiència. D'aquests, un 69% han utilitzat només el debat oral, un 1% l'oral i el debat en línia i un altre 1% només el debat en línia. Un 29% dels participants no l'han utilitzat anteriorment.

Pel que fa al moment en què han dut a terme un debat com a experiència prèvia a aquesta recerca, els participants han indicat el següent:

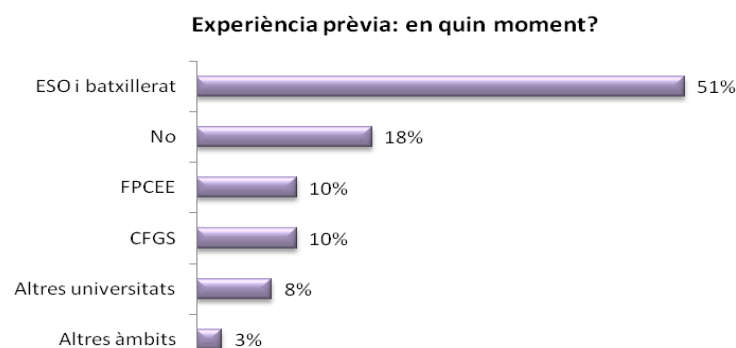


Figura 23. En quin moment s'ha dut a terme un debat com a experiència prèvia a la recerca.

Un 51% han utilitzat aquesta experiència durant l'ESO i batxillerat (aquest últim, amb més freqüència). Més concretament, on més han utilitzat el debat és a classes d'ètica i filosofia (7 participants en cadascuna de les assignatures), tutoria (3 participants) i llengua i literatura (2 participants). Un 10% manifesten haver fet debats durant el primer semestre del primer curs universitari. Un altre 10% han fet debats en els estudis anteriors, en els CFGS. Un 8% han fet debats en altres estudis universitaris de

procedència. Un 3% han fet debats en cursets i estudis no reglats. I finalment un 18% no han fet mai un debat.

La valoració que fan d'aquesta experiència prèvia ha estat la següent.



Figura 24. Experiència prèvia: valoració.

La valoració que fan d'aquesta experiència és molt positiva (77%), ja que consideren que s'aprèn molt escoltant les opinions dels companys. Consideren que t'ajuda a reflexionar sobre els teus punts de vista i a canviar o reafirmar els coneixements que tens.

Sobre les dificultats existents en les experiències prèvies a aquesta recerca, els participants han considerat els aspectes següents:



Figura 25. Experiència prèvia: dificultats.

Les dificultats relacionades en les experiències prèvies tenen a veure majoritàriament (30%) amb les actituds (no respectar les opinions dels altres o aferrar-se

a l'opinió pròpia), i també (22%) amb les competències cognitives/lingüístiques (no saber expressar allò que es vol dir o no saber argumentar). Un 12% presenten dificultats per manca de planificació i preparació del debat. Un 4% presenten dificultats en la defensa d'una tesi contrària a la pròpia. I finalment, un 3% manifesten que han tingut dificultats en l'organització del debat.

Respecte de les propostes de millora a l'hora de fer un debat a partir de l'experiència prèvia, els participants han considerat els aspectes següents:



Figura 26. Experiència prèvia: propostes de millora.

Hi ha un percentatge elevat de participants (39%) que no aporten propostes de millora. La resta (61%) aporten propostes de millora: concretament, un 21% consideren que caldria millorar les actituds (marcar una normativa que respecti torns de paraula i opinions); un 18% consideren que caldria millorar la preparació i planificació del debat; i finalment un 14% millorarien les mesures organitzatives a través d'un moderador que reguli el tema i els torns de paraula.

5.2. Resultats del segon objectiu

A continuació detallem el segon objectiu, *identificar els canvis, les reafirmacions i les tendències en l'evolució dels canvis d'opinió produïts per l'efecte de la interacció grupal, en la totalitat dels participants, en cada grup de seminari i segons el tipus de debat*. Com a hipòtesis ens preguntem si hi ha diferències significatives respecte dels canvis d'opinió i l'evolució que presenten en la totalitat dels participants, en els diferents grups de

seminari i segons el tipus de debat, així com també ens preguntem en quin dels dos debats els canvis han estat més significatius.

A continuació expliquem els resultats del conjunt dels participants del debat D1 sobre els canvis d'opinió i com han evolucionat.

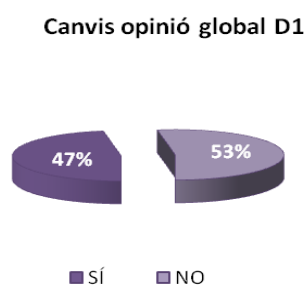


Figura 27. Canvis d'opinió global en el debat D1.

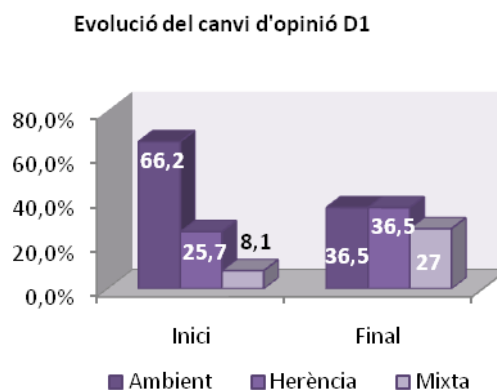


Figura 28. Evolució del canvi d'opinió en el debat D1.

En l'anàlisi dels canvis d'opinió dels participants sobre les bases de la intel·ligència, observem que del conjunt dels participants el 47% han canviat d'opinió després d'haver fet el debat oral, mentre que el 53% es manté en la seva opinió inicial.

Respecte de com han evolucionat els canvis entre l'inici i el final, observem que en l'opinió inicial del debat D1 la distribució és *ambient* amb un 66,2%, seguit d'*herència* amb un 25,7% i en l'últim lloc *mixta* amb un 8,1%. En l'opinió final, la distribució s'ha modificat de la manera següent: *ambient* i *herència* s'equiparen amb un 36,5% respectivament i la *mixta* augmenta fins a un 27%. En total han canviat d'opinió un 47% del total de 74 alumnes.

Hem fet l'anàlisi de khi-quadrat (χ^2) per determinar la variabilitat en la distribució dels punts de vista adoptats pels participants en el debat D1 a l'inici i al final. Les opinions inicials del debat D1 estan fortament agrupades en una sola opinió, *ambient* ($p=0,000$); per contra les opinions finals del debat D1 presenten una distribució més equilibrada en les tres categories ($p=0,516$).

Pel tal d'esbrinar si existeix contrast entre ambdues distribucions apliquem la prova de McNemar (de contrast de proporcions relacionades o dades aparellades), en la qual obtenim un valor significatiu ($p=0,000$) que confirma les diferències entre ambdues distribucions en el sentit que hi ha una variabilitat intergrups o entre el tipus d'opinions inicials i la distribució d'aquestes opinions al final del debat D1.

Quant a l'evolució dels canvis d'opinió en el debat D1, observem en la taula 40 l'evolució d'aquests canvis en cada categoria, és a dir, l'abandonament de l'opinió per adoptar una nova opinió després del debat oral. Així com en la figura 28 hem obtingut els resultats estàtics dels canvis d'opinió, en la taula 40 observem els canvis en moviment:

Taula 40. Contingències entre l'opinió inicial i l'opinió final del debat D1.

		Opinió final				
		Ambient	Herència	Mixta	Total	
Opinió inicial	Ambient	Recompte	26	12	11	49
		% opinió inicial	53,1%	24,5%	22,4%	100,0%
		% opinió final	96,3%	44,4%	55,0%	66,2%
		% del total	35,1%	16,2%	14,9%	66,2%
	Herència	Recompte	0	12	7	19
		% opinió inicial	,0%	63,2%	36,8%	100,0%
		% opinió final	,0%	44,4%	35,0%	25,7%
		% del total	,0%	16,2%	9,5%	25,7%
	Mixta	Recompte	1	3	2	6
		% opinió inicial	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
		% opinió final	3,7%	11,1%	10,0%	8,1%
		% del total	1,4%	4,1%	2,7%	8,1%
	Total	Recompte	27	27	20	74
% opinió inicial		36,5%	36,5%	27,0%	100,0%	
% opinió final		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total		36,5%	36,5%	27,0%	100,0%	

Les opinions inicials han evolucionat al final del debat oral de la manera següent:

1. *Ambient*. Del 66,2% dels participants que inicialment van informar d'un punt de vista basat en l'*ambient*, un 16,2% (el 24,5% del grup) canvia a *herència* i un 14,9% (el 22,4% del grup) canvia a *mixta*. Un 35,1% (el 53,1% del grup) reafirma l'opinió inicial.

2. *Herència*. Del 25,7% dels participants, un 9,5% (el 36,8% del grup) canvia de punt de vista cap a *mixta* i un 16,2% (el 63,2% del grup) reafirma l'opinió inicial.

3. *Mixta*. Del 8,1% dels participants, un 1,4% (el 16,7% del grup) canvia cap a *ambient*, un 4,1% (el 50% del grup) canvia a *herència* i només un 2,7% (el 33,3% del grup) reafirma l'opinió inicial.

Com es pot observar, s'han efectuat molts moviments en els canvis d'opinió. Els que inicialment opinaven que la intel·ligència té una base més ambiental han manifestat canvis en l'opinió final cap a mixta o herència, o bé han reafirmat l'ambient com a opinió final.

Els que inicialment opinaven que la base de la intel·ligència és més heretada majoritàriament reafirmen la seva opinió després del debat oral.

Finalment, els participants que tenien una opinió mixta de la intel·ligència majoritàriament passen a adoptar l'opinió que la intel·ligència és més heretada, i una minoria reafirma allò que opinava inicialment.

A continuació exposem els resultats de cadascun dels grups de seminari en el debat 1.

Taula 41. Evolució i percentatge de canvis produïts en els seminaris durant el debat D1.

Debat D1			
	Canvi	Percentatge	Evolució
Grup 1	Sí	77%	+ mixta
Grup 2	Sí	69%	+ herència
Grup 3	No	30%	+ herència i + mixta
Grup 4	No	38%	+ mixta
Grup 5	No	17%	+ herència
Grup 6	No	38%	+ mixta
Global	Sí	47%	+ herència i + mixta

L'estadística descriptiva ens mostra que hi ha un canvi important en el grup G1 amb un 77% de canvi d'opinió i una evolució cap a la concepció mixta; i en el grup G2 amb un 69% de canvi d'opinió i una evolució cap a l'herència. La resta de grups mostren una reafirmació majoritària en les seves opinions inicials. Els que canvien ho fan cap a les opinions d'herència i mixta. El global del debat mostra un canvi del 47% amb una evolució cap a l'opinió que la base de la intel·ligència és heretada o mixta.

A continuació detallem l'estadística de contrast de proporcions relacionades per cada grup de seminari.

Taula 42. Percentatges d'opinions inicials i finals en el debat D1 amb els graus de significació intragrups i intergrups.

	Opinió inicial			Opinió final			χ^2		McNemar
	Ambient	Herència	Mixta	Ambient	Herència	Mixta	Inicial	Final	
G1	69%	23%	8%	15%	8%	77%	0,018	0,004	0,019
G2	70%	15%	15%	23%	62%	15%	0,023	0,092	0,096
G3	50%	50%	0%	30%	60%	10%	1,000	0,150	0,097
G4	69%	31%	0%	38%	38%	24%	0,166	0,735	0,120
G5	92%	8%	0%	75%	25%	0%	0,004	0,083	0,250
G6	46%	31%	23%	38%	31%	31%	0,584	0,926	0,846
Total	62,5%	25,7%	8,1%	36,5%	36,5%	20%	0,000	0,516	0,000

Fem l'anàlisi de khi-quadrat (χ^2) per determinar si hi ha diferències en la distribució en les opinions adoptades pels participants dels diferents grups en el debat D1 a l'inici i al final. Pel tal de determinar si hi ha contrast entre ambdues distribucions apliquem la prova de McNemar (de contrast de proporcions relacionades) o bé, si no es compleix la normativa per aplicar la prova del McNemar (grups en els quals una de les categories té un valor igual a zero), apliquem la prova del khi-quadrat (χ^2). El grup G1 mostra un canvi significatiu en les seves opinions: a l'inici estaven concentrats en l'opinió *ambient* i han passat a estar-ho en l'opinió *mixta*. Es pot parlar d'un canvi general significatiu que supera l'opinió *ambiental* per passar a una opinió *mixta* ($p=0,019$).

En la resta de grups no observem la $p \leq 0,05$ en les proves de McNemar, és a dir, no hi ha canvis estadísticament significatius. Tanmateix, en les opinions inicials dels grups G2 i G5 sí que observem la $p \leq 0,05$ en la prova de khi-quadrat (χ^2), la qual cosa indica una forta polarització en les opinions dels participants. Aquests mateixos grups no obtenen valors de p significatius en l'opinió final, en els quals podem observar una homogeneïtzació de les opinions.

Tanmateix, quan analitzem la globalitat dels participants observem diferències significatives ($p=0,000$) en aplicar la prova de McNemar. El valor de p en el khi-quadrat (χ^2) de les opinions inicials és significatiu ($p=0,000$) i mostra una manca de variabilitat o

heterogeneïtat entre els subjectes de les diferents categories, és a dir, les opinions dels participants estan polaritzades en la categoria *ambient*. En canvi, en les opinions finals hi ha més equilibri en les proporcions de cada categoria, amb un valor de p no significatiu ($p=0,516$).

Els resultats obtinguts en la totalitat dels participants en el debat D2 són els següents:

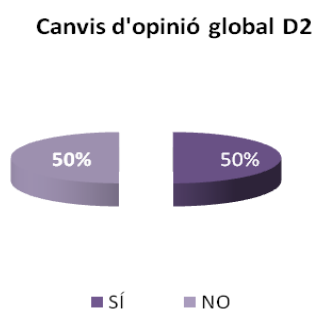


Figura 29. Canvis d'opinió global en el debat D2.

Evolució del canvi d'opinió global D2

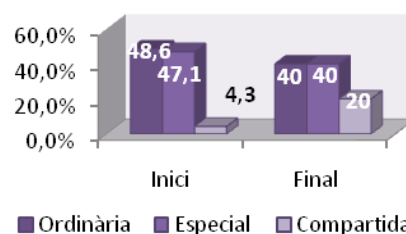


Figura 30. Evolució del canvi d'opinió global en el debat D2.

En aquest debat D2, observem que el 50% dels participants canvien d'opinió, i l'altre 50% reafirmen les seves opinions inicials.

En l'anàlisi del canvi quant al tipus d'escola que els participants consideren més rellevant, la distribució de participants pel que fa a l'opinió inicial del debat D2 és: *ordinària* en un 48,6%, *especial* en un 47,1% i *compartida* en un 4,3%. En canvi, l'opinió final d'aquest debat presenta la distribució següent: *ordinària* en un 40%, *especial* en un 40% i *compartida* en un 20%.

Es fa l'anàlisi de khi-quadrat (χ^2) per determinar si hi ha diferències en la distribució de les opinions adoptades pels participants en el debat D2 a l'inici i al final. Les opinions inicials estan concentrades en dues opcions d'escola, *l'ordinària* i *l'especial* ($p=0,000$), mentre que al final s'homogeneïtzen les opinions ($p=0,061$) i guanya protagonisme l'opció d'escolaritat *compartida*.

La prova de McNemar indica que ambdues distribucions no difereixen significativament, però sí que s'observa una tendència a la significació ($p=0,064$).

En la taula 43 observem l'evolució dels canvis d'opinió en el debat D2 en cada categoria, és a dir, els abandonaments de cada concepció per adoptar una nova opinió després del debat oral. Així com en la figura 30 hem obtingut els resultats estàtics dels canvis d'opinió, en la taula 43 observem els canvis en moviment.

Taula 43. Contingències entre l'opinió inicial i l'opinió final del debat D2.

		Opinió final				
		Ordinària	Especial	Compartida	Total	
Opinió Inicial	Ordinària	Recompte	18	9	7	34
		% opinió inicial	52,9%	26,5%	20,6%	100,0%
		% opinió final	64,3%	32,1%	50,0%	48,6%
		% del total	25,7%	12,9%	10,0%	48,6%
	Especial	Recompte	9	17	7	33
		% opinió inicial	27,3%	51,5%	21,2%	100,0%
		% opinió final	32,1%	60,7%	50,0%	47,1%
		% del total	12,9%	24,3%	10,0%	47,1%
	Compartida	Recompte	1	2	0	3
		% opinió inicial	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
		% opinió final	3,6%	7,1%	,0%	4,3%
		% del total	1,4%	2,9%	,0%	4,3%
Total	Recompte	28	28	14	70	
	% opinió inicial	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%	
	% opinió final	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%	

Les opinions inicials han anat evolucionant de la manera següent:

1. *Ordinària*. Del 48,6% dels participants que inicialment van informar d'una opció d'escola *ordinària*, un 12,9% (el 26,5% del grup) canvien a l'opció d'escola *especial*, i un 10% (el 20,6% del grup) canvien a l'opció d'escola *compartida*. Un 25,7% (el 52,9% del grup) reafirmen l'opció inicial d'escola *ordinària*.

2. *Especial*. Del 47,1% dels participants que inicialment van informar d'una opció d'escola *especial*, un 12,9% (un 27,3% del grup) canvien a l'opció d'escola *ordinària*, i un 10% (un 21,2% del grup) canvien a l'opció d'escola *compartida*. Un 24,3% (un 60,7% del grup) reafirmen l'opció inicial d'escola *especial*.

3. *Compartida*. Del 4,3% de participants que inicialment van informar d'una opció d'escola *compartida*, un 1,4% (un 33,3% del grup) canvien a l'opció d'escola *ordinària*, i un 2,9% (un 66,6% del grup) canvien a l'opció d'escola *especial*. Cap dels participants (un 0% del grup) reafirmen l'opció inicial d'escola *compartida*.

En general, la majoria dels participants amb el punt de vista inicial d'escola *ordinària* reforcen la seva opinió o bé canvien a *especial* o *compartida*. Els participants amb una opinió inicial d'escola *especial* majoritàriament reafirmen la seva posició o bé canvien a escola *ordinària* o escolaritat *compartida*. Curiosament, tots els participants que en un inici opinaven que la millor opció era l'escolaritat *compartida* canvien d'opinió i adopten l'opinió d'escola *especial* o la d'escola *ordinària*.

A continuació exposem els resultats de cadascun dels grups de seminari en el debat D2:

Taula 44. Evolució i percentatge produïts en els seminaris durant el debat D2.

Debat D2			
	Canvi	Percentatge	Evolució
Grup 1	Sí	57%	+ compartida
Grup 2	Sí	54%	+ compartida
Grup 3	Sí	70%	+ ordinària
Grup 4	Sí	50%	+ compartida i + especial
Grup 5	No	25%	+ ordinària
Grup 6	No	45%	+ especial
Global	Sí	50%	+ compartida

L'estadística descriptiva ens mostra que hi ha canvis en els grups 1 (57%), 2 (54%), i 4 (50%), amb una tendència general cap a *compartida*, i molt especialment en el grup 3 (70%), en aquest cas cap a *ordinària*. El global del debat mostra un canvi del 50% cap a *compartida*. Els grups 5 i 6 mostren una reafirmació de les opinions inicials. Els canvis que es produeixen en aquest dos grups tendeixen cap a *ordinària* (grup 5) i cap a *especial* (grup 6).

A continuació detallem l'estadística de contrast de proporcions relacionades:

Taula 45. Percentatges d'opinions inicials i finals en el debat D2 amb els graus de significació intragrups i intergrups.

	Opinió inicial			Opinió final			χ^2		McNemar
	Ordinària	Especial	Compartida	Ordinària	Especial	Compartida	Inicial	Final	
G1	29%	71%	0%	21%	36%	43%	0,109	0,607	0,255
G2	85%	15%	0%	38%	15%	46%	0,013	0,368	0,252
G3	50%	40%	10%	80%	20%	0%	0,273	0,058	0,287
G4	40%	60%	0%	20%	60%	20%	0,527	0,202	0,870
G5	58%	42%	0%	83%	17%	0%	0,564	0,021	0,125
G6	27%	55%	18%	0%	100%	0%	0,307	N P	0,307
Total	48,6%	47,1%	4,3%	40%	40%	20%	0,000	0,061	0,064

Fem l'anàlisi de khi-quadrat (χ^2) per determinar si hi ha diferències en la distribució en les opinions adoptades pels participants dels diferents grups en el debat D2 a l'inici i al final. Pel tal d'esbrinar si hi ha contrast entre ambdues distribucions apliquem la prova de McNemar (de contrast de proporcions relacionades), tot i que això no és possible en el grup 6 perquè tots els participants es decanten per la mateixa opció, de manera que converteixen aquesta variable en una constant. Tot i així, creiem significatiu que el 100% dels participants es concentren en l'opció *especial*.

En l'anàlisi per grups observem que el grup 2 mostra una concentració significativa ($p=0,013$) en l'opció *ordinària* en les opinions inicials. En les opinions finals el grup 5 mostra una concentració significativa ($p=0,021$) en *ordinària* i el grup 3 una tendència significativa ($p=0,058$) cap a *ordinària*.

Quan analitzem la globalitat dels participants observem un valor amb una lleugera tendència a la significació ($p=0,064$). El valor de p en el khi-quadrat (χ^2) de les opinions inicials és significatiu ($p=0,000$). Tanmateix, en les opinions finals el valor de p no és significatiu si bé tendeix a una lleugera significació ($p=0,061$).

Com a cloenda del segon objectiu considerem que cal fer una comparació entre els dos debats pel que fa als canvis d'opinió i la manera com han anat evolucionant, així

com també cal indicar en quin dels dos debats els canvis han estat més significatius. Tot seguit oferim una taula de comparació:

Taula 46. Comparació entre els dos debats segons els canvis i l'evolució dels canvis.

	Sí	No	P	Evolució
Debat D1	47%	53%	0,000	+ herència + mixta
Debat D2	50%	50%	0,064	+ compartida

Si tenim en compte l'estadística descriptiva, els canvis d'opinió s'han donat en proporcions equivalents, tot i que en el debat D2 s'han produït quantitativament més canvis. Observem que en el debat D2 el 50% de participants han canviat d'opinió, mentre que en el debat D1 ho han fet el 47%. Tanmateix, si observem el valor de p , en el debat D1 els canvis han estat més significatius ($p=0,000$) que en el debat D2, ja que en aquest últim s'observa una tendència a la significació ($p=0,064$). Pel que fa a l'evolució en aquests canvis, observem que la tendència més general és optar per opcions més mixtes o compartides. Tot i així, cal destacar que els moviments en els canvis han estat nombrosos i curiosos. En el debat D1, els partidaris de l'opinió més ambientalista són els que més han abandonat la seva posició per adoptar l'opinió d'herència i mixta. És a dir, aquella opinió considerada de més pes en la formació de la intel·ligència és abandonada per una opinió més genetista o heretada. És evident que el grup que defensava la base genètica de la intel·ligència ha persuadit millor el grup que defensava els factors ambientals en la formació de la intel·ligència.

Pel que fa al debat D2, observem com els que inicialment pensaven que l'escolaritat compartida era la millor opció abandonen aquesta opinió i passen a ser partidaris de l'escola especial o de l'ordinària; en canvi, els que inicialment apostaven per l'escola ordinària i o l'especial passen a l'opinió final de compartida. En aquest debat D2, les distribucions entre les diferents opcions entre l'inici i el final no varien tant com en el debat D1, on la distribució de les diferents opcions entre l'inici i el final són més disperses.

5.3. Resultats del tercer objectiu.

El tercer objectiu consisteix a analitzar l'evolució de les estratègies argumentatives escrites segons el tipus de debat, en la totalitat dels participants i en cada grup de seminari, així com també consisteix a comparar els dos tipus de debats.

A continuació expliquem els resultats de la totalitat dels participants i del debat D1. Hem valorat les estratègies argumentatives escrites segons les variables següents: tipus d'argument (simple, parcial, total, compost), solidesa de l'argumentació segons l'acceptabilitat dels arguments (no acceptables, parcialment acceptables, acceptables) i la rellevància de les raons (no rellevants, parcialment rellevants, rellevants), qualitat dels arguments (vaga, lògica, conseqüencial, abstracta), nombre de raons i referències a altres veus (exemples, lectures, companys, activitats anteriors).

Quant als tipus d'arguments, els resultats són els següents:

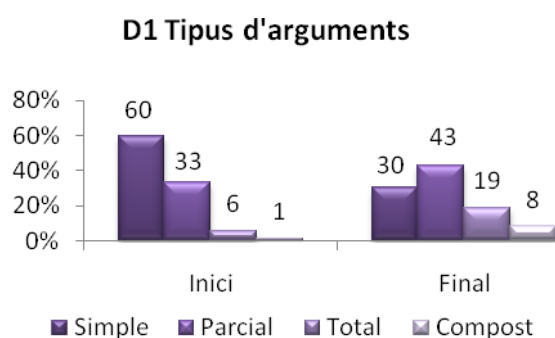


Figura 31. Tipus d'arguments escrits inicials i finals en el debat D1.

El tipus d'argumentació es distribueix de manera diferent tant en els textos inicials com en els textos finals del debat D1. En un primer moment, les estratègies *simples* (60%) són les més emprades, seguides de les *parcials* (33%), les *totals* (6%) i finalment les *compostes* (1%). En els textos finals hi ha una disminució de les *simples* (30%) i un augment de les altres tres: *parcials* (43%), *totals* (19%) i *compostes* (8%). La prova del khi-quadrat (χ^2) en els textos inicials indica que hi ha una concentració significativa dels

participants en l'opció *simple* ($p=0,000$). En els textos finals també hi ha una concentració significativa entre *simple* i *parcial* ($p=0,000$).

La prova de McNemar assenyalava que ambdues distribucions són diferents entre si, és a dir, els canvis han estat significatius ($p=0,000$) i s'aprecia un canvi a favor de l'ús d'arguments *parcials*.

Quant a l'acceptabilitat dels arguments, els resultats són els següents:

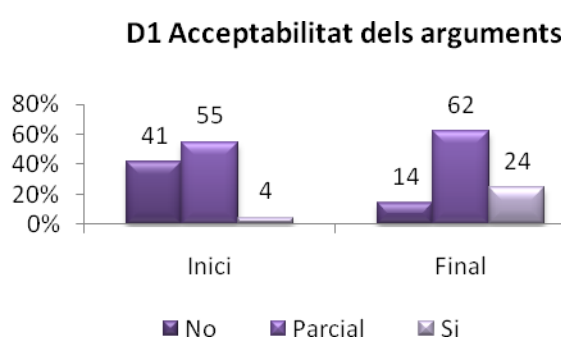


Figura 32. Acceptabilitat dels arguments inicials i finals en el debat D1.

L'acceptabilitat dels arguments es distribueix de manera diferent tant en els textos inicials ($p=0,000$) com en els textos finals ($p=0,000$) del debat D1. En els inicials predomina significativament la *no-acceptabilitat* (41%) o l'*acceptabilitat parcial* (55%) dels arguments, però en els textos finals s'aprecia un canvi a favor de l'*acceptabilitat parcial* (62%). Així mateix disminueixen la *no-acceptabilitat* dels arguments (14%) i n'augmenta l'*acceptabilitat* (24%). La prova de McNemar mostra que ambdues distribucions són significativament diferents i indica que els canvis són significatius ($p=0,000$).

Pel que fa a la rellevància de les raons, els resultats són els següents:

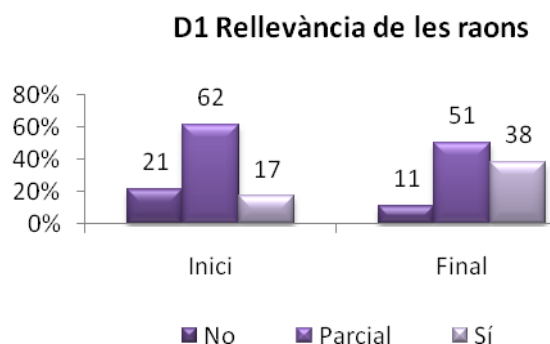


Figura 33. Rellevància de les raons inicials i finals en el debat D1.

Les *rellevàncies de les raons* també són diferents els textos inicials ($p=0,000$) i els textos finals ($p=0,000$) del debat D1. En els textos inicials hi ha un predomini significatiu de l'ús *parcial* de la rellevància de les raons (62%) davant de la *no-rellevància* de les raons (21%) i de la *rellevància* de les raons (17%), però en els textos finals s'aprecia un canvi cap al predomini combinat de *rellevància parcial* (51%) i *rellevància* de les raons (38%), i una disminució de la *no-rellevància* de les raons (11%). La prova de McNemar indica que ambdues distribucions són significativament diferents i mostra uns canvis significatius ($p=0,000$).

Quant a la qualitat dels arguments, els resultats són els següents:

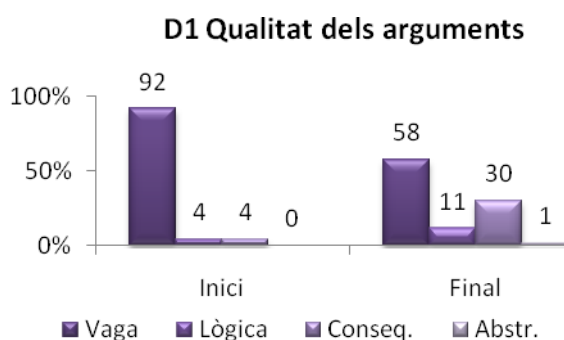


Figura 34. Qualitat dels arguments inicials i finals en el debat D1.

La qualitat de les argumentacions és significativament diferent tant en els textos inicials ($p=0,000$) com en els textos finals ($p=0,000$) del debat D1. En els primers textos la

qualitat és bàsicament *vaga* (92%), seguida de *lògica* (4%), *conseqüencial* (4%) i 0% *d'abstracta*; mentre que en els textos finals disminueix la *vaga* al 58% i augmenten la *lògica* (11%), la *conseqüencial* (30%) i l'*abstracta* (1%). La prova de McNemar no es pot aplicar (perquè és una taula de 3x4), però una anàlisi de khi-quadrat (χ^2) indica que aquestes distribucions estan significativament relacionades entre si ($p=0,000$). La direcció del canvi indica que la majoria dels participants que canvien, ho fan de *vaga* a *conseqüencial*.

Quant a la quantitat de raons i a la referència a altres veus, els resultats obtinguts són els següents:

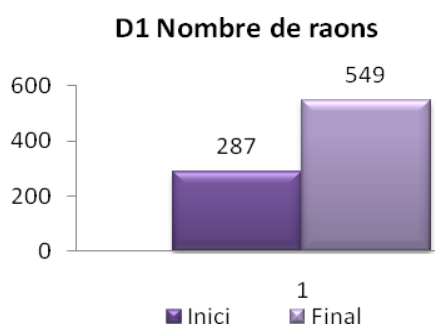


Figura 35. Nombre de raons inicials i finals en D1.



Figura 36. Referència a altres veus inicials i finals en D1.

Les variables mètriques utilitzades en l'estudi de l'argumentació mostren diferències significatives en quatre casos: *nombre d'arguments* ($p=0,000$), *exemples* ($p=0,006$), *lectures* ($p=0,014$) i un increment del coeficient total ($p=0,000$). Tant el nombre (de 287 a 549) com el coeficient total augmenten dels textos inicials als textos finals, però la incorporació d'altres veus a partir *d'exemples* (de 29 a 11) o de *lectures* (de 103 a 68) disminueix entre els textos inicials i els finals. En les variables *incorporació de veus dels companys* ($p=0,083$) o *activitats anteriors* ($p=0,519$), no s'observen diferències significatives entre els textos inicials i els finals. En les taules 47 i 48 podem observar els valors de l'estadística descriptiva i els de l'estadística de contrast:

Taula 47. Estadístiques descriptives del debat D1.

	N	Mitjana	Desviació típica	Mínim	Màxim
Nombre inicial	74	3,95	3,136	1	15
Exemples inicials	74	,39	,737	0	3
Lectures inicials	74	1,41	1,894	0	8
Companys inicials	74	,00	,000	0	0
Activitat ant. inicial	74	,14	,344	0	1
Coef. total inicial	74	39,51	12,472	26	83
Nombre final	74	7,42	3,184	3	20
Exemples finals	74	,15	,358	0	1
Lectures finals	74	,92	1,515	0	7
Companys finals	74	,04	,199	0	1
Activitat ant. final	74	,18	,506	0	3
Coef. total final	74	54,35	18,605	27	95

Taula 48. Estadística de contrast del debat D1. Prova de rang amb signe de Wilcoxon.

	Nombre final- nombre inicial	Exemples finals- exemples inicials	Lectures finals- lectures inicials	Companys finals- companys inicials	Activitat ant.final- activitat ant.inicial	Coef. total final- coef. total inicial
Z	-6,922(a)	-2,737(b)	-2,464(b)	-1,732(a)	-,645(a)	-6,830(a)
Sig. asintòt.	,000	,006	,014	,083	,519	,000

A continuació presentem de manera resumida els resultats dels diferents grups de seminari en el debat D1:

Taula 49. Percentatge de cada variable d'estratègia argumentativa escrita i valor de *p* en cada grup de seminari en el debat D1.

		G1	G2	G3	G4	G5	G6	Total	
TA	Inici	Simple	100	61	80	46	25	46	60
		Parcial	0	31	20	54	50	46	33
		Total	0	8	0	0	25	0	6
		Compost	0	0	0	0	0	8	1
	Final	Simple	85	23	60	15	0	0	3
		Parcial	15	62	40	46	33	62	43
		Total	0	15	0	31	50	15	19
		Compost	0	0	0	8	17	23	8
McNemar		0,013	0,172	0,500	0,054	0,070	0,231	0,000	
AA	Inici	No	69	15	80	38	0	46	41
		Parcial	31	85	20	62	83	46	55
		Sí	0	0	0	0	17	8	4
	Final	No	38	8	30	8	0	0	14
		Parcial	62	84	60	54	42	69	62
		Sí	0	8	10	38	58	31	24
	McNemar		0,219	0,049	0,435	0,388	0,063	0,051	0,000
	RR	Inici	No	62	0	20	31	0	15
Parcial			38	85	80	54	42	70	62
Sí			0	15	0	15	58	15	17
Final		No	31	0	20	8	0	8	11

		Parcial	69	62	70	46	25	31	51
		Sí	0	38	10	46	75	61	38
	McNemar		0,219	0,250	0,585	0,187	0,500	0,030	0,000
QA	Inici	Vaga	92	92	100	92	83	92	92
		Lògica	8	0	0	8	0	8	4
		Conseq.	0	8	0	0	17	0	4
		Abstracta	0	0	0	0	0	0	0
	Final	Vaga	46	46	80	62	42	31	58
		Lògica	0	0	20	15	17	8	11
		Conseq.	54	54	0	23	33	61	30
		Abstraca	0	0	0	0	8	0	1
	McNemar		0,906	0,031	0,058	0,713	0,086	0,002	0,000
	NR	Inici	18	27	16	66	77	83	287
Final		71	90	62	90	119	117	549	
McNemar			0,001	0,001	0,005	0,018	0,009	0,045	0,000
Personals	Inici	1	2	0	8	9	9	29	
	Final	0	4	1	1	4	1	11	
Wilcoxon		0,317	0,317	0,317	0,034	0,132	0,038	0,006	
Lectures	Inici	3	19	8	21	21	31	103	
	Final	1	9	3	12	24	19	68	
Wilcoxon		0,180	0,015	0,206	0,368	0,620	0,100	0,014	
Companyes	Inici	0	0	0	0	0	0	0	
	Final	0	0	0	0	2	0	2	
Wilcoxon		1,000	1,000	1,000	1,000	0,157	0,317	0,083	
Act. ante.	Inici	0	0	1	3	3	2	9	
	Final	0	0	1	3	2	7	13	
Wilcoxon		1,000	0,317	1,000	1,000	0,564	0,129	0,519	
Coefficient global	Wilcoxon		0,010	0,002	0,059	0,005	0,002	0,002	0,000

Les dades més representatives són les següents:

En el grup G1. És significatiu el *tipus d'arguments*, atès que es produeix un canvi de simple a parcial. També augmenta el *nombre de raons* donades en els textos finals, és a dir, una vegada s'ha efectuat el debat oral. Alhora, també hi ha un canvi significatiu en el *coeficient global* dels textos finals.

En el grup G2. És significativa la variable acceptabilitat *dels arguments*, que passa de *no-acceptació* a una *acceptació parcial*; també s'observa un canvi significatiu en la variable *qualitat argumentativa*, que passa de *vaga* a *conseqüencial*; al mateix temps, augmenta el *nombre de raons* en els textos finals, disminueixen les *referències a les lectures* en els textos finals i augmenta el *coeficient global* en els textos finals.

En el grup G3. Només és significatiu un augment del *nombre de raons* aportades en textos finals.

En el grup G4. S'observa una tendència a la significació del *tipus d'arguments*, ja que disminueix el tipus *simple* i augmenta els *compost* i el *total*. Alhora augmenten el *nombre de raons* en els textos finals i el *coeficient global*. Tanmateix hi ha una disminució de les *referències a exemples*.

En el grup G5. S'observa un augment del *nombre de raons* en els textos finals i un canvi significatiu en el *coeficient global*.

En el grup G6. S'observa una tendència a la significació en *acceptabilitats dels arguments*, cas en què es passa de l'opció *acceptació parcial* a l'opció *acceptació*. És significatiu el canvi en la *rellevància de les raons*, que canvi de *rellevància parcial* a *rellevància*. També hi ha una millora en la *qualitat dels arguments*, que passa de *vaga* a *conseqüencial*. Al mateix temps, augmenta el *nombre de raons* exposades en els textos finals, i el *coeficient global*. Per contra, hi ha una disminució dels arguments basats en els *exemples* en els textos finals.

Per acabar, en alguns grups s'observen canvis significatius en les variables següents: *tipus d'arguments*, *acceptabilitat dels arguments*, *rellevància de les raons*, *qualitat argumentativa*, *nombre de raons* i *coeficient global*. Pel que fa a la variable referència a altres veus, *la referència a companys* i *a activitats anteriors* no és significativa; en canvi, les referències *a exemples* i *lectures* són significatives però en sentit invers, és a dir, disminueix el nombre de referències en els textos finals respecte dels inicials.

A continuació expliquem els resultats de la totalitat dels participants en el debat D2.

Quant als tipus d'arguments emprats en els textos inicials i finals del debat D2, els resultats són els següents:

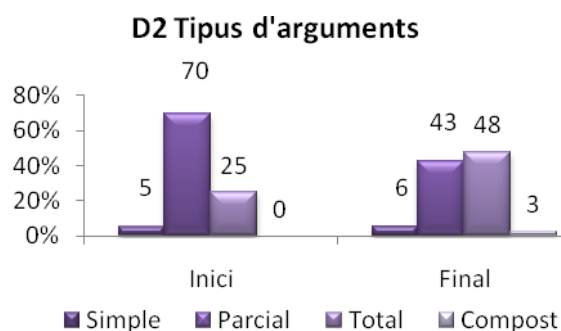


Figura 37. Tipus d'arguments inicials i finals en el debat D2.

En el cas del debat D2, les estratègies d'argumentació escrites pel que fa al tipus d'arguments utilitzats són diferents: en els textos inicials trobem un 5% d'argumentació *simple*, un 70% de *parcial* i un 25% de *total*; en els textos finals observem un 6% d'argumentació *simple*, un 43% de *parcial*, un 48% de *total* i un 3% de *composta*. Apliquem la prova del khi-quadrat a cada distribució (text inicial i text final) i observem una $p=0,000$ en tots dos casos. En l'estadística de contrast no es pot aplicar la prova de McNemar (perquè no es compleix la norma d'aplicació que requereix taules de 2×2), però una anàlisi de khi-quadrat confirma que ambdues distribucions mostren relacions significatives ($p=0,000$), atès que una proporció de participants de l'opció *parcial* canvien a l'opció *total*. S'observa que en els textos inicials hi ha una major proporció de *parcial*, mentre que en els textos finals la distribució es reparteix entre les opcions de *parcial* i *total*.

Quant a l'acceptabilitat dels arguments, els resultats són els següents:

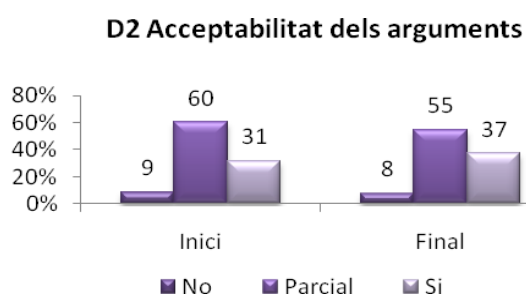


Figura 38. Acceptabilitat dels arguments inicials i finals en el debat D2.

En l'acceptabilitat dels arguments s'observen diferències en el pla intradistribució, tant en els textos inicials ($p=0,000$) com en els textos finals ($p=0,000$). La distribució en els textos inicials és *no-acceptabilitat* dels arguments (9%), *acceptabilitat parcial* dels arguments (60%) i *acceptabilitat* dels arguments (31%). La distribució en els textos finals és *no-acceptabilitat* (8%), *acceptabilitat parcial* (55%) i *acceptabilitat* (37%). En ambdues distribucions la proporció majoritària correspon a l' *acceptabilitat parcial* i a l'*acceptabilitat* dels arguments, entre les quals no s'aprecien diferències significatives ($p=0,438$).

Quant a la rellevància de les raons, els resultats són els següents:

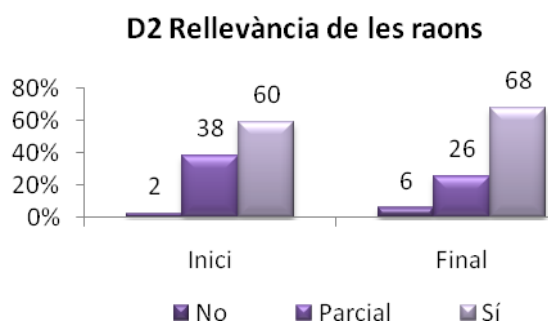


Figura 39. Rellevància de les raons inicials i finals en el debat D2.

En la solidesa de la rellevància de les raons s'observen diferències en el pla intradistribució, tant en els textos inicials ($p=0,000$) com en els textos finals ($p=0,000$). La distribució en els textos inicials és *no-rellevància* de les raons, amb un 2%, *rellevància parcial* de les raons, amb un 38%, i *rellevància* de les raons, amb un 60%. La distribució en els textos finals és *no-rellevància* de les raons, amb un 6%, *rellevància parcial* de les raons, amb un 26%, i *rellevància* de les raons, amb un 68%. En ambdues distribucions la proporció majoritària és a favor de *sí* rellevància de les raons, entre les quals no s'aprecien diferències significatives ($p=0,141$).

Quant a la qualitat dels arguments, els resultats són els següents:

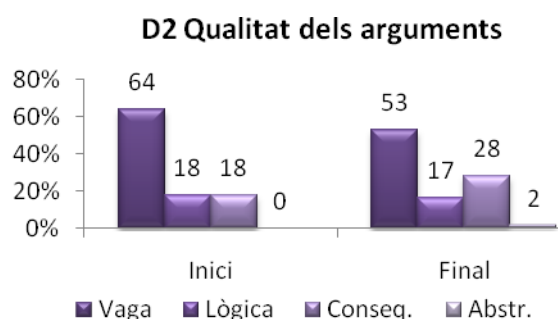


Figura 40. Qualitat dels arguments inicials i finals en el debat D2.

La qualitat de les argumentacions és significativament diferent tant en els textos inicials ($p=0,000$) com en els textos finals ($p=0,000$) del debat D2. En els primers textos la qualitat és bàsicament *vaga* (64%), seguida de *lògica* (18%), *conseqüencial* (18%) i *abstracta* (0%); mentre que en els textos finals disminueixen la *vaga* (53%) i la *lògica* (17%), i augmenten la *conseqüencial* (28%) i l'*abstracta* (2%). La prova de McNemar no es pot aplicar, però una anàlisi de χ^2 indica que aquestes distribucions estan significativament relacionades entre si ($p=0,000$). La majoria dels participants que canvien ho fan d'una argumentació *vaga* a una de *conseqüencial*.

Quant a les variables numèriques o quantitatives, nombre de raons i referències a altres veus, els resultats són els següents:

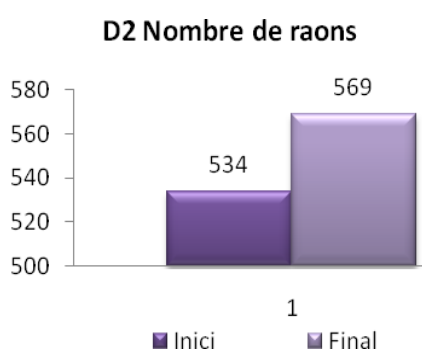


Figura 41. Nombre de raons inicials i finals en el D2.

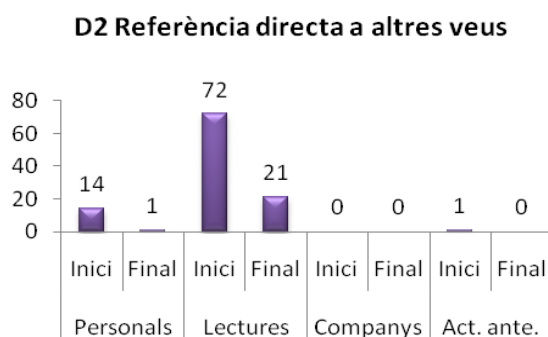


Figura 42. Referència a altres veus en TI i TF el D2.

S'observa una disminució significativa de referència a arguments basats en *exemples*, és a dir, es donen més raons basades en *exemples* a l'inici que al final; i de referències a *lectures*, és a dir, es donen més raons basades en les lectures a l'inici que al final. Per contra, en els textos finals s'aprecia un augment del coeficient global. Alhora, no són significatius els canvis produïts en l'augment del nombre de raons donades, ni les *referències a activitats anteriors*, ni les *referències a altres companys*. En les taules 50 i 51, podem observar l'estadística descriptiva i l'estadística de contrast:

Taula 50. Estadístiques descriptives del debat D2.

	N	Mitjana	Desviació típica	Mínim	Màxim
Nombre inicial	71	7,52	3,084	2	17
Exemples inicials	71	,20	,524	0	3
Lectures inicials	71	1,01	1,201	0	5
Companys inicials	71	,00	,000	0	0
Activitat ant. inicial	71	,01	,119	0	1
Coef. total inicial	71	55,73	13,014	27	84
Nombre final	71	8,01	3,275	4	18
Exemples finals	71	,01	,119	0	1
Lectures finals	71	,30	,705	0	5
Companys finals	71	,00	,000	0	0
Activitat ant. final	71	,00	,000	0	0
Coef. total final	71	60,73	15,272	27	88

Taula 51. Estadística de contrast del debat D2. Prova de rang amb signe de Wilcoxon.

	Nombre final – nombre inicial	Exemp. finals– exemp. inicials	Lect. finals – lect. inicials	Comp. finals – comp. inicials	Act. Ant. final – act. Ant. inicial	Coef. total final – coef. total inicial
Z	-1,400(a)	-2,812(b)	-4,808(b)	,000(c)	-1,000(b)	-3,364(a)
Sig. Asintòt. (bilateral)	,162	,005	,000	1,000	,317	,001

De manera resumida presentem a continuació els resultats dels diferents grups de seminari en el debat D2:

Taula 52. Percentatge de cada variable d'estratègia argumentativa escrita i valor de p , per cada grup de seminari en el debat D2.

			G1	G2	G3	G4	G5	G6	Total
TA	Inici	Simple	14	0	0	18	0	0	5
		Parcial	65	69	90	55	67	73	70
		Total	21	31	10	27	33	27	25
	Final	Compost	0	0	0	0	0	0	0
		Simple	14	0	10	9	0	0	6
		Parcial	50	38	80	27	8	55	43
		Total	36	47	10	64	92	45	48
	Compost	0	15	0	0	0	0	3	
McNemar		0,317	0,575	0,870	0,082	0,016	0,625	0,000	
AA	Inici	No	43	0	0	0	0	9	9
		Parcial	43	62	70	73	58	55	60
		Sí	14	38	30	27	42	36	31
	Final	No	36	0	0	0	0	9	8
		Parcial	50	54	90	82	17	36	55
		Sí	14	46	10	18	83	55	37
McNemar		0,846	0,053	0,107	0,094	0,125	0,157	0,438	
RR	Inici	No	14	0	0	0	0	0	2
		Parcial	50	23	40	55	25	36	38
		Sí	36	77	60	45	75	64	60
	Final	No	36	0	0	0	0	0	6
		Parcial	36	31	60	18	8	0	26
		Sí	28	69	40	82	92	100	68
McNemar		0,343	0,188	0,598	0,154	0,500	n.p	0,141	
QA	Inici	Vaga	79	24	80	64	67	73	64
		Lògica	7	38	10	36	8	9	18
		Conseq.	14	38	10	0	25	18	18
		Abstracta	0	0	0	0	0	0	0
	Final	Vaga	72	15	100	55	33	46	53
		Lògica	21	8	0	18	25	27	17
		Conseq.	7	77	0	27	42	18	28
		Abstracta	0	0	0	0	0	9	2
McNemar		0,513	0,172	n.p	0,017	0,172	0,121	0,000	
NR	Inici	66	87	74	77	113	117	534	
	Final	69	102	66	93	143	96	569	
	McNemar	0,448	0,050	0,258	0,083	0,021	0,201	0,162	
RAV	Personals	Inici	0	1	1	7	1	4	14
		Final	0	0	0	0	1	0	1
	McNemar	1,000	0,317	0,317	0,034	1,000	0,102	0,005	
	Lectures	Inici	9	10	8	11	14	20	72
		Final	3	5	3	1	7	2	21
	McNemar	0,034	0,008	0,059	0,026	0,197	0,011	0,000	
	Companyes	Inici	0	0	0	0	0	0	0
		Final	0	0	0	0	0	0	0
	McNemar	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	
	Act. Ante.	Inici	0	1	0	0	0	0	1
Final		0	0	0	0	0	0	0	
McNemar	1,000	0,317	1,000	1,000	1,000	1,000	0,317		
Coefficient global		0,726	0,116	0,173	0,008	0,002	0,062	0,001	

Les dades més representatives són les següents:

En el grup G1. És significativa la disminució de *referències a lectures* en els textos finals.

En el grup G2. S'observa una tendència a la significació en *acceptabilitat dels arguments*. És significatiu l'augment del *nombre de raons* en els textos finals. Alhora, és significativa la disminució de *referències a lectures* en els textos finals.

En el grup G3. No hi ha canvis significatius.

En el grup G4. És significativa la disminució de *referències a lectures i exemples* en els textos finals. És significatiu el canvi en la qualitat dels arguments, que passen a més *conseqüencials*; i també és significatiu el coeficient global en els textos finals.

En el grup G5. És significatiu el canvi en el *tipus d'arguments* utilitzats en els textos finals respecte dels inicials: han passat de més *parcials* a *totals*. També és significatiu l'augment del *nombre de raons* en els textos finals, i el coeficient global.

En el grup G6. És significativa la disminució de *referències a lectures* en els textos finals.

Per acabar, en general s'observa que hi ha un canvi significatiu en els *tipus d'arguments*, que passen de més *parcials* a més *totals*, i en *la qualitat argumentativa*, que passa de més *vaga* a més *seqüencial*. També augmenta el *coeficient global* i disminueixen *les referències a lectures i exemples*.

Pel que fa al cinquè objectiu específic, comparar les diferències respecte de les estratègies argumentatives escrites segons el tipus de debat, hem desenvolupat una fórmula que pondera les diferents variables considerades. S'ha donat un valor del 30% al *tipus d'arguments* i un altre 30% a la *solidesa dels arguments*, entre l'*acceptabilitat dels arguments* i la *rellevància de les raons*, amb un 15% cadascuna. Alhora, s'ha donat un altre 30% a *la qualitat dels arguments* i finalment un 10% al *nombre de raons*. En aquest índex global no s'ha tingut en compte la referència a altres veus perquè aquest aspecte ja

s'inclou en el nombre de raons exposades. En la figura 43 es mostren els resultats obtinguts en la totalitat dels grups en els diferents debats, tant a l'inici com al final:

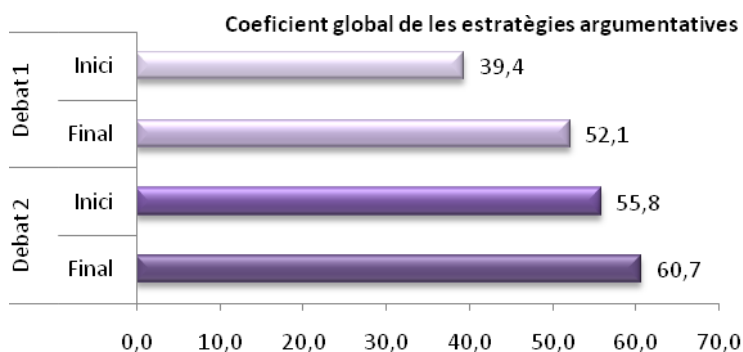


Figura 43. Coeficient global de les estratègies argumentatives segon els debats.

En el debat D1 s'observa una millora de la valoració inicial dels textos que va del 39,4% al 52,1% (valor de $p=0,000$). En el debat D2 s'observa una millora, del 55,8% de l'inici al 60,7% del final (valor de $p=0,001$). En el debat D1 la millora en valor absolut (12,7%) és superior a la del debat D2 (4,9%), però aquest últim sempre obté valors superiors als del debat D1, fins i tot els textos inicials del debat D2 ja parteixen de nivells superiors als finals del debat D1.

A continuació en la figura 44 es mostren els resultats dels diferents grups en els dos debats:

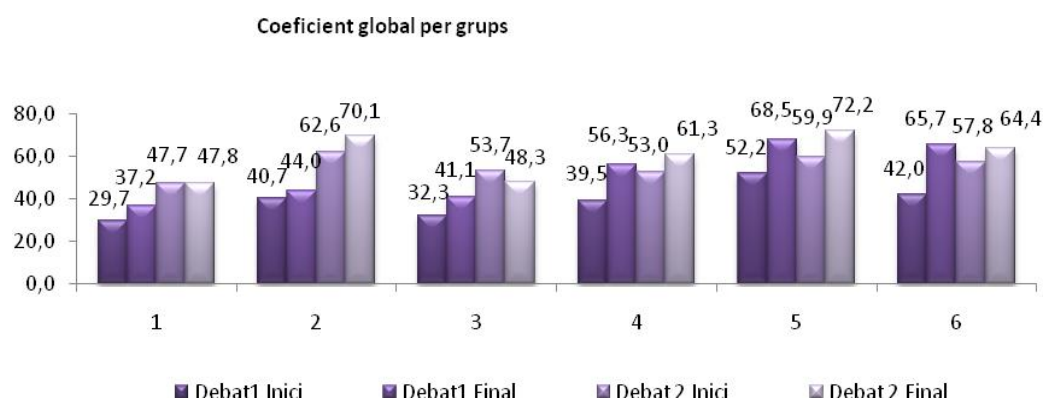


Figura 44. Coeficient global per grups.

Els resultats reflecteixen una millora entre les estratègies argumentatives mostrades en els textos de l'inici i les dels textos del final en tots els grups i debats, excepte en el debat D2 del grup G3, en el qual la valoració de l'argumentació es redueix al final respecte del principi. Els grups G2 i G5 mostren els coeficients més alts d'estratègies argumentatives de tots els grups, 70,1% i 72,2% respectivament. Aquests dos grups han estat seleccionats per al quart i cinquè objectius perquè mostren els nivells més alts en l'índex d'estratègies argumentatives, i alhora el grup G2 presenta un alt percentatge de canvi d'opinió (en el D1 han canviat el 69% i en el D2 el 54%) i el grup G5, contràriament, un alt nivell de reafirmació en l'opinió inicial (en el D1 només han canviat el 17% i en el D2 el 25%).

A continuació exposem els nivells o graus de significació de cada variable segons els textos argumentatius inicials i finals de cada debat:

Taula 53. Nivells de significació dels textos argumentatius en cada variable i segons el tipus de debat.

	Debat 1	Debat 2
Tipus d'argument	0,000	0,000
Acceptabilitat dels arguments	0,000	0,438
Rellevància de les raons	0,000	0,141
Qualitat dels arguments	0,000	0,000
Número de raons	0,000	0,162
	Exemples	0,006
Referències a	Lectures	0,014
altres veus	Companyys	0,083
	Activitats anteriors	0,519
Coefficient global	0,000	0,001

Com es pot observar en la taula 53, els canvis són molt més significatius en el debat D1 que en el debat D2. En el primer hi ha canvis significatius en els *tipus d'arguments*, l'*acceptabilitat dels arguments*, la *rellevància de les raons*, la *qualitat dels arguments* i el *nombre de raons*; quant a les *referències a altres veus*, els canvis són significatius en els arguments basats en els *exemples* i les *lectures*, encara que la direcció d'aquests canvis és oposada, és a dir, disminueix el nombre d'arguments basats en *exemples* i *lectures* al final dels textos argumentatius.

En el debat D2 són significatius els canvis en els *tipus d'arguments* i la *qualitat dels arguments*; i quant a les *referències a altres veus*, hi ha canvis rellevants en els arguments

basats en els *exemples* i *lectures*, però en direcció contrària, de manera que hi ha menys raons basades en *exemples* i *lectures* en els textos finals que en els inicials.

A la llum d'aquests resultats, podem afirmar que hi ha hagut un canvi més significatiu en el debat D1 que no pas en el debat D2, on les variables de *la solidesa de l'acceptabilitat dels arguments*, *la solidesa de la rellevància de les raons* i *el nombre de raons* aportades no mostren canvis significatius. En ambdós debats les *referències a altres veus de companys* i *activitats anteriors* no mostren diferències significatives entre els textos inicials i els finals.

Com a cloenda, considerem que malgrat que hi ha un canvi més substancial en els textos argumentatius del debat D1 que en els del debat D2, l'índex de coeficient global de les estratègies argumentatives emprades en el debat D2 és superior a les dels textos finals del debat D1; és a dir, les estratègies dels textos inicials del debat D2 ja comencen en un nivell superior al dels textos finals del debat D1. Tot i així, els canvis en les estratègies argumentatives dels textos inicials i finals de les dues situacions d'aprenentatge són significatius (debat D1 $p=0,000$ i debat D2 $p=0,001$).

5.4. Resultats del quart objectiu

El quart objectiu de la recerca és *descriure, analitzar i comparar les estratègies discursives argumentatives que utilitzen els alumnes universitaris de primer curs segons la finalitat de la tasca que es demana (persuadir, debat D1; o convèncer per arribar a acords, debat D2)*. El desenvolupament d'aquest objectiu implica, en primer lloc, analitzar l'estructura dels diferents grups de discussió; en segon lloc, identificar les unitats temàtiques de cada episodi; en tercer lloc, identificar i analitzar l'estructura de l'argumentació (arguments, contraarguments i refutacions); en quart lloc, analitzar els diferents tipus de contraarguments i els diferents tipus de refutacions; en cinquè lloc, establir les seqüències argumentatives; i en sisè i darrer lloc, identificar els patrons d'interacció en els diferents grups de discussió (G2 i G5) i els diferents debats (D1 i D2). A l'hora d'identificar els diferents tipus de patrons d'interacció, es fa una anàlisi segons les

unitats temàtiques i les seqüències argumentatives per parelles contigües en l'eix temporal del discurs, tenint en compte cada tipus de debat.

Quant a l'anàlisi de l'estructura dels diferents grups de discussió (grup G2 i grup G5), els resultats són els següents:

Taula 54. Estructura de cada debat segons el grup de discussió.

		Inici Tesi	Desenvolupament de l'argumentació	Final Conclusions	Total
G2D1	n. intervencions	42	447	19	509
	temps	12' 35"	1h 20' 58"	6' 54"	1h 10' 27"
G5D1	n. intervencions	16	320	18	354
	temps	12' 10"	1h 31' 53"	5' 25"	1h 49' 28"
G2D2	n. intervencions	17	953	326	1296
	temps	4' 05"	1h 33' 26"	21' 21"	1h 58' 52"
G5D2	n. intervencions	16	413	12	441
	temps	5' 50"	1h 37' 26"	9' 44"	1h 53'

Els quatre grups presenten intervals de temps similars. A l'inici, a l'hora d'exposar la tesi en el debat D1, els dos grups han trigat entre 12 i 13 minuts. En el debat D2 tant un grup com l'altre han necessitat entre 4 i 6 minuts per exposar la tesi.

Pel que fa al desenvolupament de l'argumentació, ha tingut una durada aproximada d'1 hora 35 minuts.

Finalment, cal destacar que el grup G2D2 és el que més ha trigat a concloure: mentre que els altres hi han estat entre 5 i 10 minuts, el grup G2D2 hi ha estat 21 minuts. Alhora, el grup G2D2 destaca per un major nombre d'intervencions, les quals, comparades amb les de la resta de grups, es constata que són intervencions més curtes.

Quant a la identificació de les unitats temàtiques en els diferents debats, els resultats són els següents:

Taula 55. Nombre d'intervencions per unitat temàtica en el debat D1.

Unitats temàtiques del D1	N. G2	% G2	N. G5	% G5
1. Punts de vista sobre la intel·ligència				
1.1. Explicació basada en l'anatomia i la fisiologia del cervell	0	0%	26	12%
1.2. Explicació basada en factors genètics o hereditaris	41	16%	124	55%
1.3. Explicació basada en factors ambientals	187	72%	32	14%
1.4. Explicació basada en la interactivitat entre l'ambient i la genètica	32	12%	43	19%
TOTAL	260		225	
2. Causes de les dificultats d'aprenentatge				
2.1. Dèficits cognitius, processament de la informació	18	11%	6	6%
2.2. Factors actitudinals, motivacionals i emocionals	56	34%	12	13%

2.3. Factors interrelacionats hereditaris i contextuals	82	50%	66	69%
2.4. Metodologies inadequades	0	0%	11	12%
2.5. Deficiències en l'anatomia i la fisiologia del cervell	9	5%	0	0%
TOTAL	165		95	

En el debat D1 les unitats temàtiques fan referència als punts de vista sobre la intel·ligència i les causes de les dificultats d'aprenentatge. En el grup G2 hi ha 260 intervencions sobre els *punts de vista sobre la intel·ligència* i 165 intervencions sobre les *dificultats d'aprenentatge*. El grup G5 presenta 225 i 95 intervencions respectivament. El grup G2 té un total de 425 intervencions amb una durada de 1 hora 10 minuts, mentre que el grup G5 acumula 320 intervencions, amb una durada de 1 hora 49 minuts.

Cada unitat temàtica s'ha dividit en subunitats temàtiques segons l'anàlisi del contingut de les intervencions (tal com hem explicat en l'apartat de procediment del capítol 4). Respecte de la primera unitat temàtica, dedicada als *punts de vista sobre la intel·ligència*, s'han categoritzat quatre subunitats: *explicació basada en l'anatomia i la fisiologia del cervell*; *explicació basada en factors genètics o hereditaris*; *explicació basada en factor ambiental*; i *explicació basada en la interactivitat entre l'ambient i la genètica*.

En la taula 55 observem com les intervencions de la primera subunitat temàtica fan referència majoritàriament a l'*explicació basada en factors ambientals* (72%) en el grup G2, i a l'*explicació basada en factors genètics o hereditaris* (55%) en el grup G5.

La segona unitat temàtica, *causes de les dificultats d'aprenentatge* s'ha dividit en cinc subunitats: *dèficits cognitius i processament de la informació*; *factors actitudinals, motivacionals i emocionals*; *factors interrelacionats hereditaris i contextuals*; *metodologies inadequades*; i *deficiències en l'anatomia i la fisiologia del cervell*.

En la taula 55 observem que ambdós grups fan referència majoritàriament als *factors interrelacionats hereditaris i ambientals* (50% en el G2 i 69% en el G5), seguit dels *factors actitudinals, motivacionals i emocionals* (34%) en el G2. En el grup G5, la segona posició està gairebé equilibrada entre els *factors actitudinals, motivacionals i emocionals* (13%) i les *metodologies inadequades* (12%).

Pel que fa al nombre d'intervencions per unitats temàtiques en el debat D2, els percentatges són els següents:

Taula 56. Nombre d'intervencions per unitat temàtica en el debat D2.

Unitats temàtiques del D2	Num G2	% G2	Num G5	% G5
1. Punts de vista sobre l'escola EE				
1.1. L'EE crea dependència	0	0%	4	7%
1.2. L'EE és millor per adquirir les competències bàsiques en la primera etapa	63	51%	33	60%
1.3. L'EE és millor perquè disposa de més recursos i de més professionals especialistes	43	34%	7	13%
1.4. L'EE permet oferir atenció més personalitzada	19	15%	11	20%
TOTAL	125		55	
2. Punts de vista sobre l'escola EO				
2.1. L'EO és millor per a l'adquisició d'habilitats socials	110	71%	79	79%
2.2. L'EO permet normalitzar les diferències	11	7%	15	15%
2.3. L'EO és pitjor perquè té moltes dificultats per fer efectiva la inclusivitat	28	18%	6	6%
2.4. L'EO és pitjor perquè no compta amb professionals especialitzats	6	4%	0	0%
TOTAL	155		100	
3. Mesures d'atenció a la diversitat en l'EO				
3.1. Formació de mestres en atenció a la diversitat	47	12%	13	7%
3.2. Redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports	185	47%	52	28%
3.3. Evitar resposta segregadora	112	28%	43	23%
3.4. Estratègies metodològiques	51	13%	45	24%
3.5. Coordinació del treball interdisciplinari	0	0%	22	12%
3.6. Rol del context familiar en el desenvolupament	0	0%	10	6%
TOTAL	395		185	
4. Resolució directa del cas				
4.1. EO i decidir segons l'evolució	53	24%	30	37%
4.2. Repetir curs	19	8%	50	63%
4.3. Escolaritat compartida	153	68%	2	2%
TOTAL	225		82	

En el debat D2 les unitats temàtiques fan referència als *punts de vista sobre l'escola EE*, els *punts de vista sobre l'EO*, les *mesures d'atenció a la diversitat en l'EO* i la *resolució directa del cas*. En el grup G2 han emprat, en primer lloc, 395 intervencions sobre les *mesures d'atenció a la diversitat en l'EO*; en segon lloc, 225 intervencions sobre la *resolució directa del cas*; en tercer lloc, 155 intervencions sobre els *punts de vista sobre l'EO*; i, finalment, 125 intervencions sobre els *punts de vista sobre l'escola EE*. Per fer aquestes intervencions han necessitat 1 hora 58 minuts. En el grup G5 han emprat, en primer lloc, 185 intervencions sobre les *mesures d'atenció a la diversitat en l'EO*; en segon

lloc, 100 intervencions sobre els *punt de vista sobre l'EO*; en tercer lloc, 82 intervencions sobre la *resolució directa del cas*; i, finalment, 55 intervencions sobre els *punts de vista sobre l'escola EE*. Per fer aquestes intervencions han necessitat 1 hora 53 minuts.

Cada unitat temàtica s'ha dividit en subunitats temàtiques segons l'anàlisi del contingut de les intervencions. Respecte de la primera unitat temàtica, *punts de vista sobre l'escola EE*, s'ha dividit en quatre subunitats: *l'EE crea dependència*; *l'EE és millor per adquirir les competències bàsiques en la primera etapa*; *l'EE és millor perquè disposa de més recursos i de més professionals especialitzats*; i *l'EE permet oferir atenció més personalitzada*.

En la taula 56 observem com en aquesta primera unitat temàtica ambdós grups fan referència majoritàriament al fet que *l'EE és millor per adquirir les competències bàsiques en la primera etapa*, amb un 51% el grup G2 i un 60% el grup G5. El grup G2, en segon lloc i amb un 34%, considera que *l'escola EE és millor perquè disposa de més recursos i de més professionals especialitzats*; alhora, el grup G5, en segon lloc i amb un valor del 20%, considera que *l'escola EE permet oferir una atenció més personalitzada*.

Respecte de la segona unitat temàtica, *punts de vista sobre l'escola ordinària*, s'ha dividit en quatre subunitats: *l'EO és millor per adquirir habilitats socials*; *l'EO permet normalitzar les diferències*; *l'EO és pitjor perquè té moltes dificultats per fer efectiva la inclusivitat*; i *l'EO és pitjor perquè no compta amb professionals especialitzats*.

En la taula 56 observem com en aquesta segona unitat temàtica ambdós grups fan referència majoritàriament al fet que *l'EO és millor per adquirir habilitats socials*, amb un 71% el grup G2 i un 79% el grup G5.

Respecte de la tercera unitat temàtica, *mesures d'atenció a la diversitat a l'EO*, s'ha dividit en sis subunitats: *formació de mestres en atenció a la diversitat*; *redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports*; *evitar respostes segregadores*; *estratègies metodològiques*; *coordinació del treball interdisciplinari*; i *rol del context familiar en el desenvolupament*.

En la taula 56 observem que el grup G2 majoritàriament (47%) fa referència a la *redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports*. En canvi, en el grup G5 el 28% fan referència a la *redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports*; el 23% a *evitar respostes segregadores*; i el 24% a *estratègies metodològiques*.

Respecte de la quarta unitat temàtica, *resolució directa del cas*, s'ha dividit en tres subunitats: *EO i decidir segons l'evolució; repetir curs; i escolaritat compartida*.

En la taula 56 observem com el grup G2 s'ha inclinat majoritàriament (68%) per *l'escolaritat compartida*, mentre que el grup G5 s'ha inclinat per *repetir curs* (63%).

Per tal de complementar l'anàlisi de les unitats temàtiques, s'ha fet una anàlisi a partir del nombre d'intervencions sobre una mateixa unitat temàtica²⁴ agrupades en episodis temàtics que marquen el flux del discurs.

A continuació mostrem els episodis que regulen el flux temàtic del discurs dels alumnes:

²⁴ Les unitats temàtiques són: PV I= punt de vista sobre la intel·ligència, DA= causes de les dificultats d'aprenentatge, EO= punts de vista sobre escola ordinària, AD= mesures d'atenció a la diversitat, R. Cas= resolució directa del cas i EE= punts de vista sobre l'escola d'educació especial.

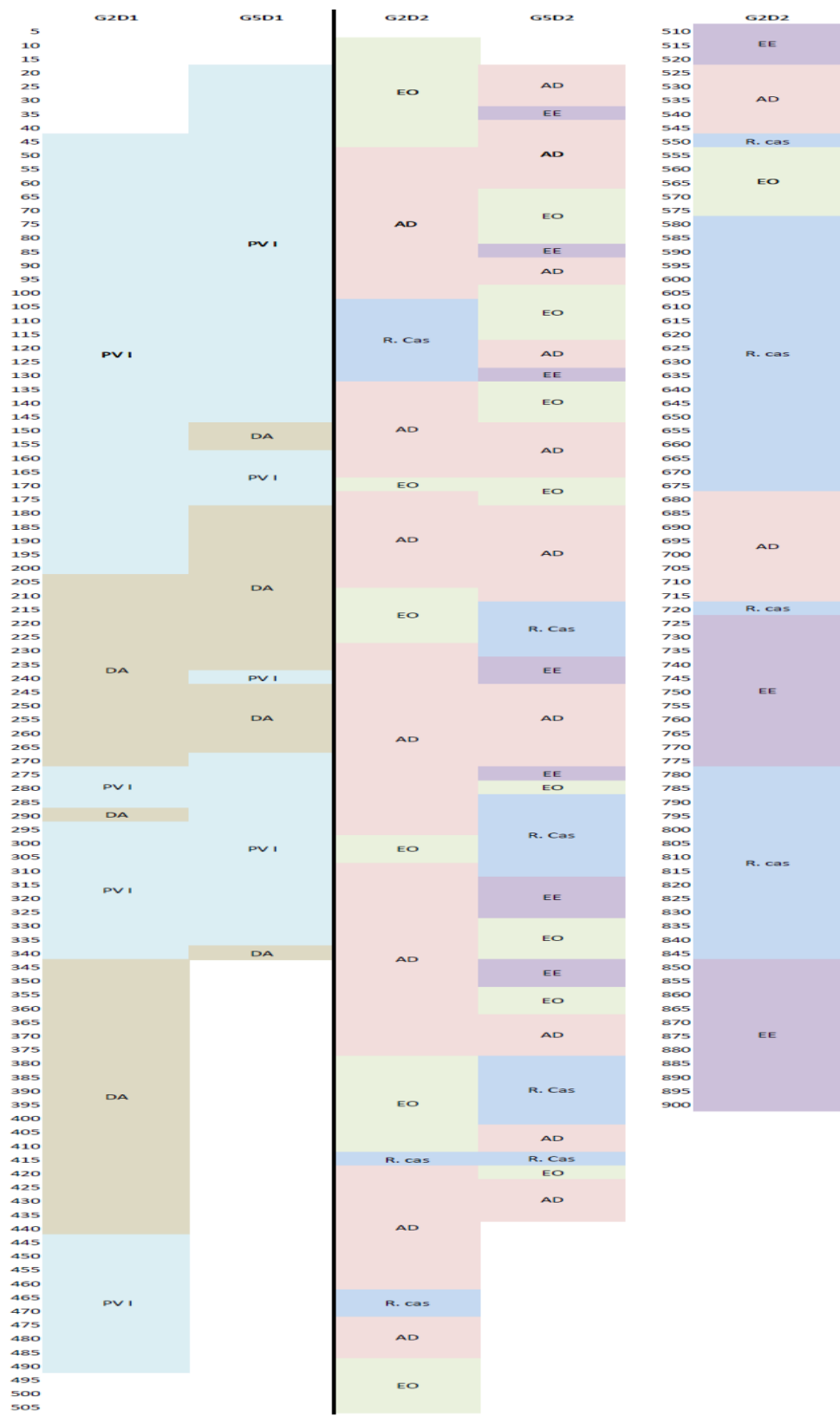


Figura 45. Episodis que regulen el flux temàtic del discurs.

Tal com queda representat en la taula 45, en el debat D1, tant el grup G2 com el grup G5 mantenen uns episodis de regulació del flux del discurs molt similars. En el grup G2D1 els episodis estan distribuïts de la manera següent: 4 episodis relacionats amb els *punts de vista sobre la intel·ligència*, i 3 episodis més sobre *les causes de les dificultats d'aprenentatge*. En el grup G5D1 la distribució és: 4 episodis relacionats amb els *punts de vista sobre la intel·ligència*, i 4 episodis sobre *les causes de les dificultats d'aprenentatge*. Pel que fa al debat D2, hi ha diferències entre tots dos grups. El grup G2D2 es caracteritza per 26 episodis que regulen el flux del discurs al voltant de les unitats temàtiques anteriorment esmentades (9 episodis sobre *l'atenció a la diversitat*, 7 episodis relacionats amb els *punts de vista sobre l'EO*, 7 episodis sobre la *resolució directa del cas*, i 3 episodis dedicats a els *punts de vista sobre l'EE*). Aquests episodis es caracteritzen per un major nombre d'intervencions en cada unitat temàtica, a diferència del grup G5D2, en el qual s'observen 29 episodis que regulen el flux del discurs però amb un nombre menor d'intervencions per unitat temàtica (10 episodis sobre *l'atenció a la diversitat*, 8 episodis relacionats amb els *punts de vista sobre l'EO*, 7 episodis dedicats a els *punts de vista sobre l'EE*, i 4 episodis sobre la *resolució directa del cas*).

Com es pot comprovar, la diferència entre el grup G2D2 i el grup G5D2 rau bàsicament en el fet que el grup G2 emprava 7 episodis de regulació en la *resolució del cas* i el grup G5 en fa 4. Tanmateix, el grup G2 emprava 3 episodis de regulació relacionats amb els *punts de vista sobre l'EE* i el grup G5 n'empra 7.

Quant a la identificació i l'anàlisi dels arguments, els contraarguments i les refutacions en els diferents grups de discussió i en cadascun dels debats, els resultats obtinguts són els següents:

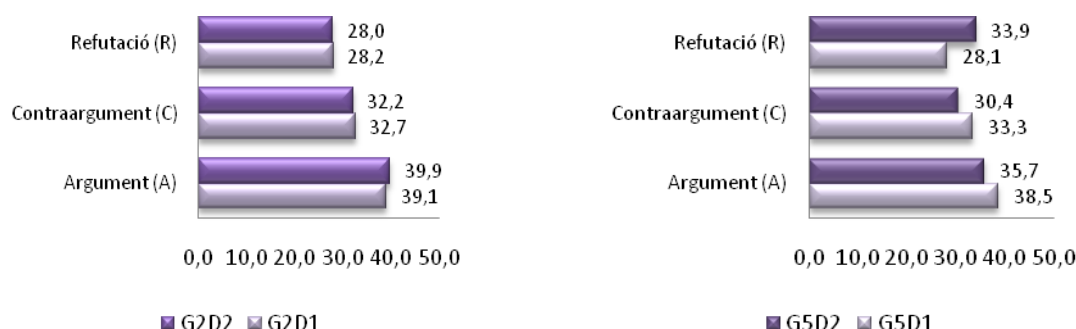


Figura 46. Percentatge en G2 i G5 de refutacions, contraarguments i arguments.

Ambdós grups presenten un percentatge molt similar en la distribució de les tres categories: *arguments*, *contraarguments* i *refutacions*. Tant en un grup com en l'altre la categoria que es dona amb major freqüència és la d'*argument* (39,8% en el G2D2, 39,1% en el G2D1, 35,7% en el G5D2 i 38,5% en el G5D1), en segon lloc, el *contraargument* (32,2% en el G2D2, 32,7% en el G2D1, 30,4% en el G5D2 i 33,3% en el G5D1); i, en tercer lloc, la *refutació* (28% en el G2D2, 28,2% en el G2D1, 33,9% en el G5D2 i 28,2% en el G5D1). Tanmateix, en el grup G5D2 s'observa un percentatge major de *refutacions* (33,9%) respecte del grup G2D2 (28%).

A continuació presentem l'anàlisi segons els dos tipus de debats.

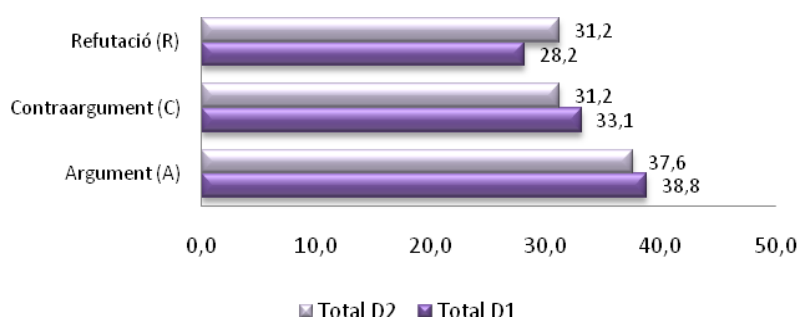


Figura 47. Percentatge en D1 i D2 de refutacions, contraarguments i arguments.

Ambdós debats presenten un percentatge molt similar en la distribució de les tres categories, amb el predomini dels *arguments* (38,8% en el debat D1 i 37,6% en el debat

D2), seguits dels *contraarguments* (33,1% en el debat D1 i 31,2% en el debat D2) i, finalment, de les *refutacions* (31,2% en el debat D2 i 28,2% en el debat D1).

Per tal de fer una anàlisi més detallada presentem a continuació els percentatges segons el tipus de contraarguments i segons el tipus de refutacions.

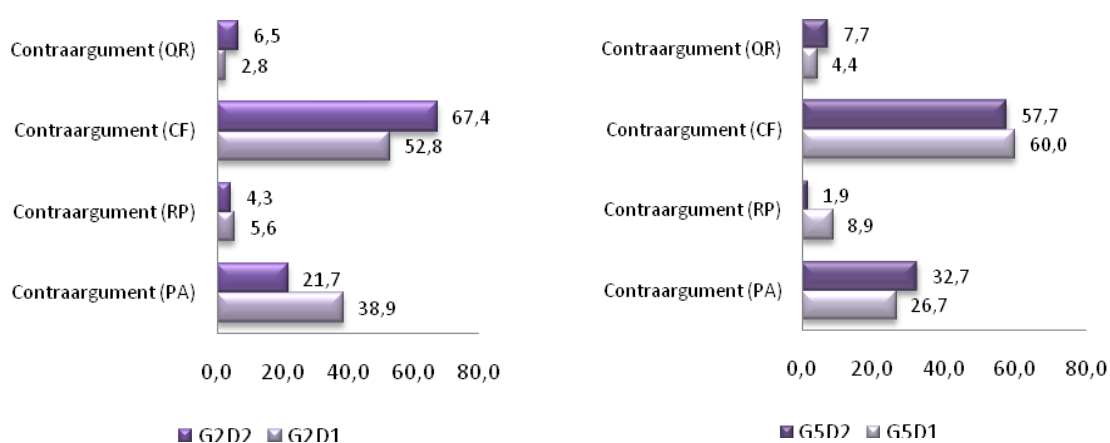


Figura 48. Percentatges segons el tipus de contraarguments dels grups G2 i G5.

Ambdós grups presenten una distribució molt similar dels diferents tipus de *contraarguments*. Destaquem, en primer lloc, tant en el grup G2 com en el grup G5, el contraargument de *canviar el focus de l'argumentació (CF)*, amb un 67,4% en el G2D2, un 52,8% en el G2D1, un 57,7% en el G5D2 i un 60% en el G5D1. En segon lloc, el contraargument del tipus *parcialment d'acord (PA)*, amb un 21,7% en el G2D2, un 38,9% en el G2D1, un 32,7% en el G5D2 i un 26,7% en el G5D1. En tercer lloc, el contraargument del tipus *qüestionament de les raons de l'argumentador (QR)*, amb un 6,5% en el G2D2, un 2,8% en el G2D1, un 7,7% en el G5D2 i un 4,4% en el G5D1. En darrer lloc, el contraargument del tipus *enllaç raó-posició (RP)*, amb un 4,3% en el G2D2, un 5,6% en el G2D1, un 1,9% en el G5D2 i un 8,9% en el G5D1.

Per tenir-ne una visió més global, fem una anàlisi segons el tipus de debat, sense tenir en compte els grups. A continuació exposem els percentatges obtinguts segons el tipus de contraargument i el tipus de debat.

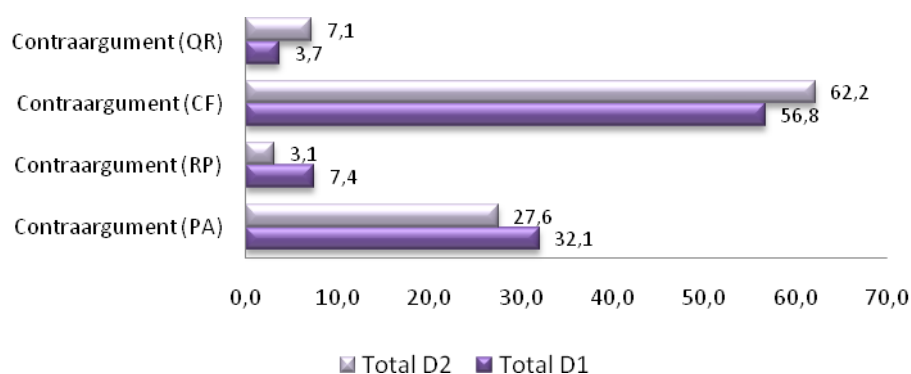


Figura 49. Percentatges segons el tipus de contraarguments del D1 i D2.

Ambdós debats presenten una distribució molt similar en els diferents tipus de *contraarguments*. Destaquem un major percentatge en el contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació (CF)* amb un 62,2% en el D2, i un 56,8% en el D1; a continuació trobem el contraargument del tipus *parcialment d'acord (PA)*, amb un 32,1% en el D1 i un 27,6% en el D2. Els altres dos tipus de contraarguments, *qüestionament de les raons de l'argumentador (QR)* i *enllaç raó-posició (RP)*, es donen amb un percentatge inferior. Tanmateix, observem que en el debat D1 es dona més el contraargument del tipus *enllaç raó-posició (RP)* (7,4%), mentre que en el D2 predomina el contraargument del tipus *qüestionament de les raons de l'argumentador (QR)* (7,1%).

Quant a les refutacions, a continuació detallem una anàlisi segons el tipus de refutacions per grups i tipus de debat:

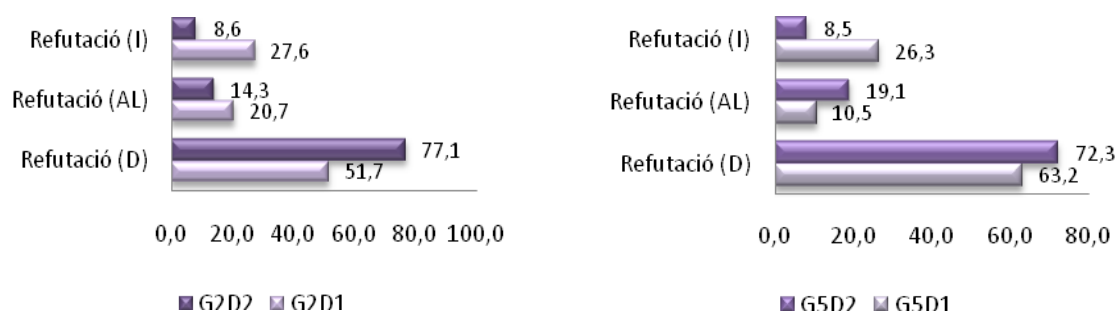


Figura 50. Percentatges segons el tipus de refutació dels grups G2 i G5.

Ambdós grups presenten una distribució similar en els tipus de *refutacions*. Destaca com a tipus de refutació majoritari la *desestimació*, amb el 77,1% en el G2D2, el 51,7% en el G2D1, el 72,3% en el G5D2 i el 63,2% en el G5D1.

El segon tipus que més apareix és la refutació *integrativa*, sobretot pel que fa al debat D1. Observem que en el debat D1 (un 27,6% en el G2D1, i un 26,3% en el G5D1) hi ha més refutació *integrativa* que en el debat D2 (un 8,6% en el G2D2, i un 8,5% en el G5D2).

Finalment, el tipus de refutació *d'acord local* és el que menys apareix. En el grup G5 es dona amb major percentatge en el debat D2 (un 19,1% en el G5D2 i un 10,5% en el G5D1). En canvi, en el grup G2 aquest tipus de refutació és més freqüent en el debat D1 (un 20,7% en el G2D1 i un 14,3% en el G2D2).

A continuació analitzem els tipus de refutacions segons el tipus de debat.

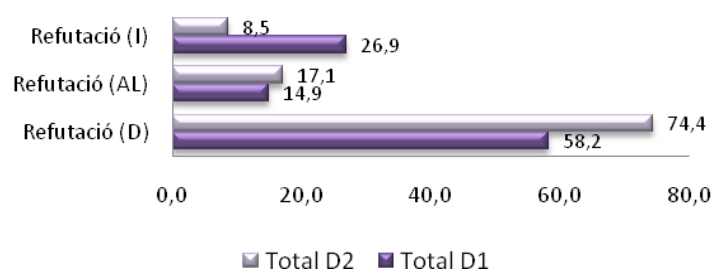


Figura 51. Percentatges segons el tipus de refutació dels debats D1 i D2.

Respecte del tipus de debat, comencem a veure diferències en la distribució dels tipus de *refutacions*. En ambdós debats són majoritàries les refutacions del tipus *desestimació*, amb un 74,4% en el debat D2 i un 58,2% en el debat D1. En segon lloc, el debat D1 presenta un major percentatge de refutacions *integratives* (26,9% respecte del 8,5% del D2). Pel que fa a les refutacions del tipus *acord local*, el percentatge és similar en els dos tipus de debat (17,1% en el D2 i 14,9% en el D1).

Quant a les seqüències argumentatives en els diferents grups de discussió i els diferents debats, els resultats són els següents:

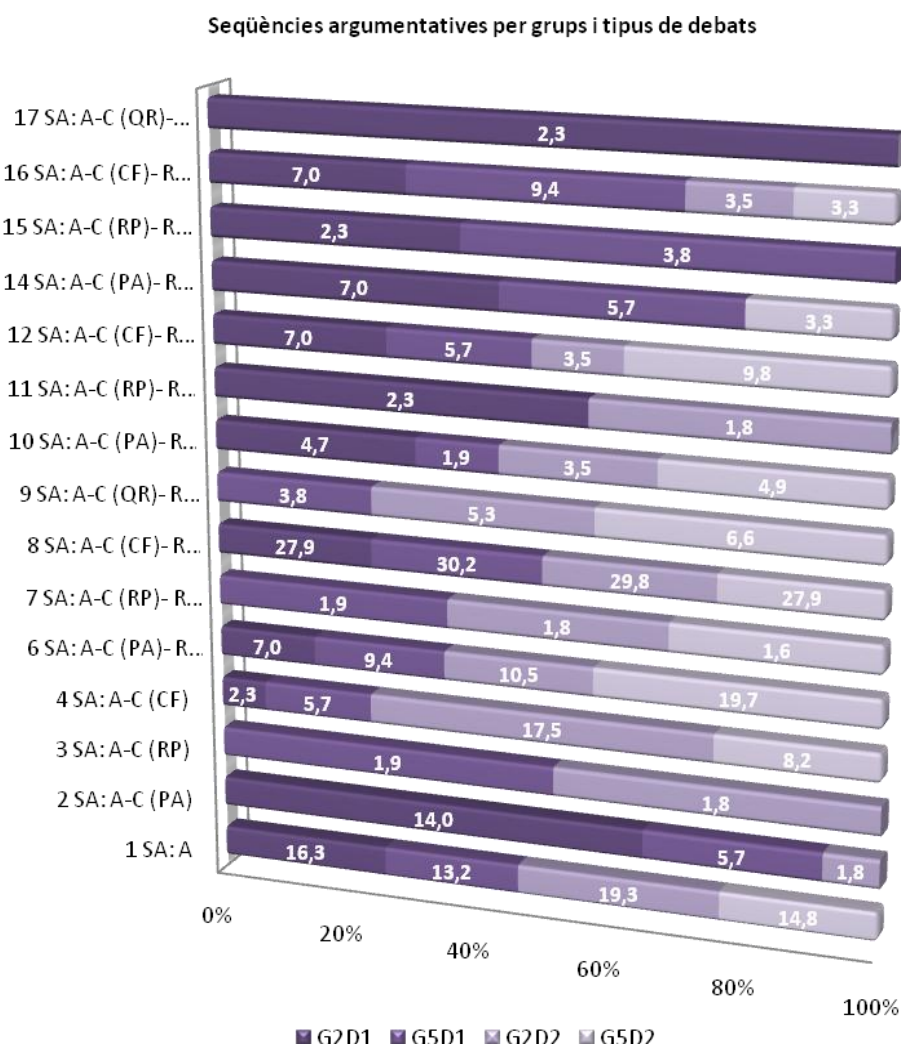


Figura 52. Percentatge segons el tipus de seqüència argumentativa per grups i tipus de debat.

La seqüència argumentativa que es dona amb major percentatge és la número 8, que correspon a un argument, un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i una refutació del tipus *desestimació* (amb un 30,2% en el G5D1, un 29,8% en el G2D2, i un 27,9% en el G2D1 i el G5D2).

La segona seqüència argumentativa més freqüent és la número 1, que correspon a un *argument aïllat*, és a dir, no és contraargumentat ni tampoc és refutat (19,3% en el G2D2, 16,3% en el G2D1, 14,8% en el G5D2, i 13,2% en el G5D1).

La tercera seqüència argumentativa segons la freqüència d'aparició és la número 6, corresponent a un argument, un contraargument del tipus *parcialment d'acord* i una refutació de *desestimació* (19,7% en el G5D2, 10,5% en el G2D2, 9,4% en el G5D1 i 7% en el G2D1).

La quarta seqüència argumentativa més freqüent és la número 4, que correspon a un argument i un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* (17,5% en el G2D2, 8,2% en el G5D2, 5,7% en el G2D1 i 2,3% en el G5D1).

La cinquena seqüència argumentativa que es dona amb major percentatge és la número 12, corresponent a un argument, un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i una refutació *d'acord local* (9,8% en el G5D2, 7% en el G2D1, 5,7% en el G5D1 i 3,5% en el G2D2).

La sisena seqüència argumentativa per ordre de freqüència és la número 16, que correspon a un argument, un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i una refutació *integrativa* (9,4% en el G5D1, 7% en el G2D1, 3,5% en el G2D2 i 3,3% en el G5D2).

La setena seqüència argumentativa que es dona amb major percentatge és la número 2, corresponent a un argument i un contraargument del tipus *parcialment d'acord* (14% en el G2D1, 5,7% en el G5D1, 1,8 en el G2D2).

Les seqüències argumentatives número 3 (argument i contraargument del tipus *enllaç raó-posició*), número 7 (argument, contraargument del tipus *enllaç raó-posició* i refutació de *desestimació*), número 9 (argument, contraargument del tipus *qüestionament de les raons* i refutació de *desestimació*), número 10 (argument, contraargument del tipus *parcialment d'acord* i refutació *d'acord local*), número 11 (argumentació, contraargument del tipus *enllaç raó-posició* i refutació *d'acord local*),

número 14 (argument, contraargument del tipus *parcialment d'acord* i refutació *integrativa*), número 15 (argumentació, contraargument del tipus *enllaç raó-posició* i refutació *integrativa*), i número 17 (argument del tipus *qüestionament de les raons de l'argumentador* i refutació del tipus *integrativa*) s'han donat amb un percentatge menor.

Per finalitzar, cal destacar que no s'han donat les seqüències argumentatives següents: la 13, que correspon a un argument, un contraargument del tipus *qüestionament de les raons de l'argumentador* i una refutació *d'acord local*; i la 5, que correspon a un argument i un contraargument del tipus *qüestionament de les raons de l'argumentador*.

A continuació exposem el percentatge obtingut segons el tipus de seqüència argumentativa en cada tipus de debat.

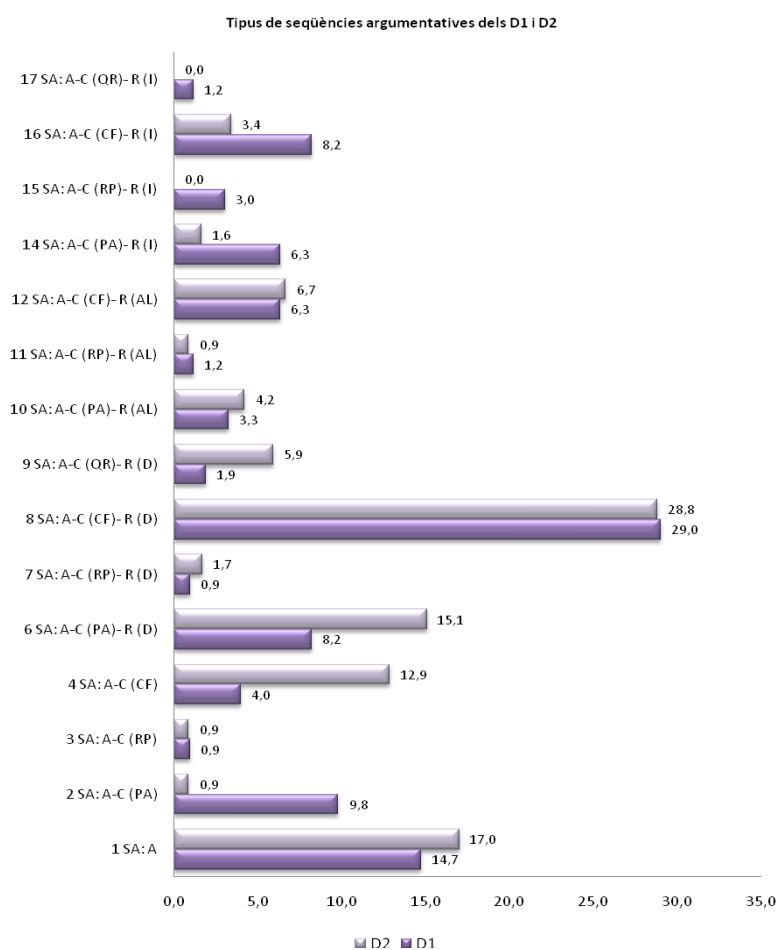


Figura 53. Percentatge segons el tipus de seqüència argumentativa dels D1 i D2.

Les seqüències argumentatives que s'han donat amb un percentatge similar en tots els grups de discussió són la 8, la 12, la 14 i la 16. La número 8 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació del tipus de *desestimació*), amb un 28,8% en el debat D2 i un 29% en el debat D1, és exemplificada en la taula 57:

Taula 57. Exemple de seqüència argumentativa n. 8 extret del debat D2.

Procés de la seqüència argumentativa n. 8: A- C (CF)- R (D)	Categoria
269 G2D2-A6(EO)*: I entre els companys també es fomenta que no tothom és igual, que hi ha nens que poden més i hi ha nens que poden menys, però si entre tots se'ls hi ajuden jo crec que una bona escola ordinària XX a tots el desplaça i el XX no XX perquè hi arriba	Argument
270 G2D2-A4(EE)*: Però anar a l'escola d'educació especial no és excloure-lo	Contraargument- <i>canviar el focus de l'argumentació</i>
271 G2D2-A6(EO)*: Si pot estar en una escola ordinària, sí	Refutació- <i>desestimació</i>

Comentari de l'exemple:
En aquest exemple de la seqüència argumentativa número 8, observem un oponent que desvia el tema de l'argumentació cap a la no exclusió de l'alumne i després el mateix proponent desestima la contraargumentació afirmant que si pot estar en una escola ordinària sí que l'excloem (es considera canviar el focus de l'argumentació quan tot i seguir el fil conductor de l'argumentació es nega la tesi exposada pel proponent).

De la seqüència argumentativa número 12 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació *d'acord local*), amb un 6,7% en el debat D2 i un 6,3% en el debat D1, en tenim un exemple en la taula 58:

Taula 58. Exemple de seqüència argumentativa n. 12 extret del debat D2 .

Procés de la seqüència argumentativa n.12: A- C (CF)- R (AL)	Categoria
110 G5D2-A9(DN)*: ...a veure, expliqueu-me una cosa, si no sabem d'una persona tota la informació, els antecedents que li poden haver provocat un estat emocional que no és l'adequat perquè totes aquestes coses les pugui portar a terme a nivell satisfactori, no podem generalitzar, si la criatura té problemes, òbviament hem de donar un marge...	Argument
111 G5D2-A6(EE)*: ...però l'han assistit professors per fer, bueno, si ha de fer educació física i també té problemes, també li caldrà un altre suport d'educació física, són moltes matèries que no podrà fer, si no sap fer el dibuix simbòlic de la figura humana, no sap ni escriure ni llegir, tindrà problemes en llenguatge, naturals, socials,(...) en educació física, en totes les matèries portarà un endarreriment envers els altres, i necessitarà més recursos...	Contraargument- <i>canviar el focus de l'argumentació</i>
112 G5D2-A1(DN)*: ... I vosaltres mateixos ho he dit, ha dit la directora del col·legi ordinari, si hi ha una sèrie de factors negatius que antecedeixen, que millor que després de tantes coses negatives puguem intentar posar-li les coses una mica més a l'abast i facilitar-li una mica més l'aprenentatge, per després intentar una incorporació en un centre normalitzat...	Refutació- <i>acord local</i>

Comentari de l'exemple:
En aquest exemple observem com l'oponent, l'A6, que defensa l'escola d'educació especial, desvia el tema de l'argumentació proposada pel proponent fent referència als recursos que pot necessitar l'alumne en algunes assignatures, i després el mateix proponent mostra un acord local amb l'anterior contraargument acceptant la necessitat de recursos.

La seqüència argumentativa número 14 (argument, contraargument del tipus *parcialment d'acord* i refutació *integrativa*), amb un 1,6% en el debat D2 i un 6,3% en el debat D1, és exemplificada en la taula 59:

Taula 59. Exemple de seqüència argumentativa n. 14 extret del debat D1.

Procés de la seqüència argumentativa n.15: A- C (RP)- D (I)	Categoria
313 G5D1-A2(H)*: ...Si, si de acuerdo, pero eso es lo que tu tomas, si coges dos bebés i les das una pelota a cada uno, seguro que uno hará una cosa y otro hará otra con la pelota, y en función de lo que haga cada uno, habrá aprendido algo, habrá hecho un aprendizaje diferente, porque cada uno ve en una pelota una posibilidad distinta, y la ve porque su cerebro es diferente, entiendes?	Argument
314 G5D1-A2(H)*: ... i por que?, porque tiene un cerebro distinto.	
315 G5D1-A1(A)*: si (...) tu perceps, i jo no nego que pugui tenir la seva part genètica aquesta percepció, però a nivell d'aquesta percepció que tu tindràs, tu actuaràs de manera diferent, però no serà aquesta genètica la que et determinarà, la genètica et determinarà una base, aquesta base anirà evolucionant i anirà creixent i anirà seguint diferents camins segons el que hagis vist i hagis fet...	Contraargument- <i>parcialment d'acord</i>
316 G5D1-A2(H)*: ... pero si nosotros no te negamos eso, nosotros pensamos que si, que luego el ambiente puede ir perfilando ese tipo de experiencia, al aprendizaje lo puede ir...	Refutació- <i>integrativa</i>
Comentari de l'exemple: En aquest exemple observem com l'oponent A1 que defensa la part ambiental dóna arguments a favor d'una part hereditària, fet que sembla qüestionar la seva pròpia posició. En la refutació, el proponent A2 integra la part de l'oponent que fa referència al fet que les persones evolucionen segons la base de la genètica, però que només és una base, és a dir, el proponent mostra l'acord amb una part del contraargument.	

I, finalment, la seqüència argumentativa número 16 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació *integrativa*), amb un 3,4% en el debat D2 i un 8,2% en el debat D1, és exemplificada en la taula 60:

Taula 60. Exemple de seqüència argumentativa n. 16 extret del debat D1.

Procés de la seqüència argumentativa n.16: A-C (CF)- R (I)	Categoria
99 G5D1-A3(A)*: és que no sé, jo l'ambient, no sé, per exemple hi ha un autor que és Gardner que diu que (llegeix del seus apunts) <i>el potencial biopsicològic de processament, és a dir la intel·ligència, és el potencial biopsicològic que aconsegueix informació i que es pot activar en el marc cultural concret per resoldre problemes i crear productes que tenen valor per a una cultura (...)</i>	Argument
100 G5D1-A2(H)*: Potencial, a mi potencial me parece que es sinónimo de herencia, base, potencial, algo que tú tienes...	Contraargument- <i>canviar el focus de l'argumentació</i>
101 G5D1-A3(A)*: ... si yo qué te he dicho, que de base hay una herencia, pero te estoy diciendo que hay un 20...	Refutació- <i>integrativa</i>
102 G5D1-A3(A)*: ... que el origen puede tener un 20%, no?...	
Comentari de l'exemple: Tal com observem, l'oponent A2, que defensa la part de l'herència, desvia el tema de l'argumentació negant la definició que aporta el proponent sobre el <i>potencial</i> i el relaciona amb herència. En la refutació, el proponent, l'A3 que defensa la part ambiental, integra part d'aquest contraargument afirmant que hi ha un 20% d'herència.	

Ahora, observem que aquestes seqüències argumentatives es donen amb major percentatge en el debat D1 que en el debat D2. És a dir, en el debat D1 s'utilitzen més la refutació *d'acord local*, la refutació *integrativa*, i els contraargument del tipus *parcialment d'acord* i *canviar el focus de l'argumentació*.

Les seqüències argumentatives que més s'empren en el debat D2 són la 9, la 6, la 4 i la 1. De la número 9 (argument, contraargument del tipus *qüestionament de les raons de l'argumentador* i refutació de *desestimació*), amb un 5,9% en el debat D2 i un 1,9% en el debat D1, n'oferim un exemple en la taula 61:

Taula 61. Exemple de seqüència argumentativa n.9 extret del debat D2.

Procés de la seqüència argumentativa n.9: A-C (QR)- R (D)	Categoria
212 G5D2-A2(E0)*: ... pero sus dificultades no son para mí una carga, yo quisiera transmitirlo, no es una carga, es algo más difícil, no es un handicap, es un reto, un profesional tiene que tomárselo como un reto y si sacas algo de ese niño y al final termina primaria y sabe leer y escribir, eso es una satisfacción...	Argument
213 G5D2-A6(EE)*: ... Y qué quieres, tenerlo cinco años en la misma clase...	Contraargument- <i>qüestionament de les raons de l'argumentador</i>
214 G5D2-A2(E0)*: ...A veces los niños te dan sorpresas, tu piensas que no van a llegar y, casualmente un día...	Refutació- <i>desestimació</i>

Comentari de l'exemple:
Tal com observem l'argument de l'A2 es basa deixar el nen a l'escola ordinària ja que com a professional és un repte i una satisfacció ajudar el nen amb dificultats. L'oponent, l'A6, que defensa la posició d'escola d'educació especial, qüestiona els arguments proposats pel proponent, l'A2, sobre el fet de tenir aquest alumne sempre a la mateixa classe. Finalment, l'A2 respon a l'oponent amb una desestimació.

De la número 6 (argument, contraargument del tipus *parcialment d'acord* i refutació de *desestimació*), amb un 15,1% en el debat D2 i un 8,2% en el debat D1, en presentem un exemple en la taula 62:

Taula 62. Exemple de seqüència argumentativa n. 6 extret del debat D1.

Procés de la seqüència argumentativa n.6: A-C (PA)- R (D)	Categoria
348 G2D1-A1(H)*: Aquí parla de xarxa de neurones (mira un article de lectura obligatòria), que els que tenen més quantitat de neurones processen la informació molt més ràpid perquè un que tingui menys neurones tindrà més dificultats per adquirir coneixement	Argument
349 P2: Neurones i mielina	
350 G2D1-A1(H)*: La mielina i dendrites i...	
351 G2D1-A6(H)*: Hi ha lectures que corroboren que a més mielina eh? Em sembla que les neurones se separen més aviat i processen molt més ràpid. Per molt que tu el fiquis en una escola fantàstica, amb pares súper motivadors, un profe encantador i li donis les lectures dels seus favorits biològicament anirà amb un ritme	

352 G2D1-A9(A)*: Una cosa es que vaya a su ritmo, pero puede ir a su ritmo, pero irá, una cosa es que no vaya, pero si el profe estuvo maravilloso y el chico está supercontento que está aprendiendo yo creo que al final llegará poco a poco que tarde ocho años ...	Contraargument- <i>parcialment d'acord</i>
353 G2D1-A8(H)*: pero no llegará a más Comentari de l'exemple: Tal com observem, l'oponent A9, que defensa la part ambiental, mostra un acord parcial amb el proponent sobre el fet que el nen anirà al seu ritme sempre que hi hagi una motivació, és a dir, l'oponent dona suport a una part de la tesi exposada pel proponent. En la refutació observem com el proponent desestima el contraargument negant la seva afirmació que, encara que el nen aprengui a poc a poc, l'evolució tindrà un límit.	Refutació- <i>desestimació</i>

La número 4 (argument i contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació*), amb un 12,9% en el debat D2 i un 4% en el debat D1, correspon a l'exemple de la taula 63:

Taula 63. Exemple de seqüència argumentativa n. 4 extret del debat D2.

Procés de la seqüència argumentativa n.4: A- C (CF)		Categoria
88	G5D2-A5(DN)*: ... És que no esteu parlant d'un nen que s'adapti a una escola, sinó que una escola s'adapti a un nen...	Argument
89	G5D2-A9(DN)*: ... Hem dit que era una escola inclusiva, i una escola inclusiva, ja ho hem dit abans, es poden adaptar amb tot tipus de recursos i amb el professorat que el crio necessiti...	
90	G5D2-A3(DN)*: I si no pot?	
91	G5D2-A3(DN)*: Llavors, ja en parlarem, porta poc temps, i amb la informació que tenim, opino que és molt poc temps per poder escollir, per poder opinar d'un tema, sobre aquest cas, no?, hauríem de deixar un temps de marge... (es fa un silenci)	Contraargument- <i>canviar el focus de l'argumentació</i>
92	G5D2-A3(DN)*: ... Però en aquest temps, no pot ser que el nen estigui a primer i no sàpiga llegir, quan tots els altres llegeixen, que no sàpiga escriure quan tots els altres escriuen, i que es riguin d'ell, perquè això pot passar a primer, si aquesta és la interacció amb el nen, aquest es planteja (...), en canvi en l'escola d'educació especial que s'adapti, que millora, perfecte!, a l'escola ordinària, però si no (...)	
Comentari de l'exemple: En aquest exemple observem com el proponent argumenta sobre l'escola inclusiva i l'oponent canvia el focus de l'argumentació afirmant que porta poc temps escolaritzat i que cal deixar passar un temps abans de triar una opció.		

D'altra banda, la seqüència argumentativa número 1 (*argument aïllat*), amb un 17% en el debat D2 i un 14,7% en el debat D1, és l'exemplificada en la taula 64:

Taula 64. Exemple de seqüència argumentativa n. 1 extret del debat D1.

Procés de la seqüència argumentativa n.1: A	Categoria
172 G5D1-A9(A)*: Jo voldria dir que amb això, clar que és obvi, abans teníem molt més pel del que tenim ara, per què?, perquè abans el necessitàvem, no es fabricava roba ni etc. i ho van crear per necessitat, per necessitat del medi, doncs igual que el cervell s'ha fet més gran, s'ha fet més gran perquè hem tingut la necessitat de crear més coses, per ser més, més complexes, perquè aquest món és cada vegada més complexe i s'han anat deixant anar deixant coses, com ara els pèls, abans érem molt peluts i ara no tant, i cada vegada ho serem menys, igual que els dits, d'aquí uns quants anys bastants, no tindrem dits dels peus, perquè no els necessitem, perquè abans els necessitàvem, doncs perquè ara tenim altres medis que...	Argument
173 P5: Ens desviem del tema.	
174 G5D1-A2(H)*: Yo he estado indagando en las lecturas y bueno, el entorno, el contexto en general es importante, y una metodología adecuada a la persona, al niño en este caso es importante, yo reconozco que el ambiente es importante, pero también se conoce cómo una disfunción cerebral afecta a los procesos de aprendizaje, es decir, si el niño tiene una disfunción cerebral no va a aprovechar ese entorno más favorable, adecuado para él, igual que un niño que no la tiene, por lo cual está determinando su aprendizaje, o sea un factor genético.	

Comentari de l'exemple:

En aquest exemple observem com el proponent A9 elabora un argument i un altre proponent, A2, elabora un altre argument totalment diferent al seu, és a dir, no continua el fil de l'argumentació iniciat pel proponent A9.

Una altra diferència que observem entre el debat D1 i el debat D2 és la seqüència argumentativa número 15 (argument, contraargument del tipus *enllaç raó-posició* i refutació del tipus *integrativa*), que només es dóna en el debat D1, amb un percentatge del 3%. A continuació en la taula 65 n'exposem un exemple:

Taula 65. Exemple de seqüència argumentativa n.15 extret del debat D1.

Procés de la seqüència argumentativa n. 15: A- C (RP)- D (I)	Categoria
313 G5D1-A2(H)*: Sí, sí de acuerdo, pero eso es lo que tu tomas, si coges dos bebés y les das una pelota a cada uno, seguro que uno hará una cosa y otro hará otra con la pelota, y en función de lo que haga cada uno, habrá aprendido algo, habrá hecho un aprendizaje diferente, porque cada uno ve en una pelota una posibilidad distinta, y la ve porque su cerebro es diferente, entiendes?	Argument
314 G5D1-A2(H)*: ... ¿y por qué?, porque tiene un cerebro distinto.	
315 G5D1-A1(A)*: Si (...) tu percibes, i jo no nego que pugui tenir la seva part genètica aquesta percepció, però a nivell d'aquesta percepció que tu tindràs, tu actuaràs de manera diferent, la genètica et determinarà una base, aquesta base anirà evolucionant i anirà creixent i anirà seguint diferents camins...	Contraargument- <i>enllaç raó-posició</i>
316 G5D1-A2(H)*: ... pero si nosotros no te negamos eso, nosotros pensamos que sí, que luego el ambiente puede ir perfilando ese tipo de experiencia, al aprendizaje lo puede ir...	Refutació- <i>integrativa</i>

Comentari de l'exemple:

En aquest exemple observem com l'oponent, que defensa la part ambiental, dóna arguments a favor d'una part hereditària, la qual cosa ens fa dubtar de la seva posició (categoria *enllaç raó-posició*). En la refutació, el proponent integra la part de l'oponent que fa referència al fet que les persones evolucionen segons la genètica i les experiències proposades per l'àmbit.

També la seqüència argumentativa número 17 (argument, contraargument del tipus *qüestionament de les raons de l'argumentador* i refutació *integrativa*) només apareix, amb un percentatge de l'1,2%, en el debat D1. A continuació, la taula 66 n'ofereix un exemple:

Taula 66. Exemple de seqüència argumentativa n.17 extret del debat D1.

Procés de la seqüència argumentativa n.17: A- C (QR)- R (I)	Categoria
296 G2D1-A5(A)*: No és interpretable, a veure jo crec que la capacitat de desenvolupar-se correctament a la vida superant els entrebancs, les dificultats o com li vulguis dir	Argument
297 G2D1-A12(H)*: Això no és el que la gent diu "tenir recursos?"	Contraargument-
299 G2D1-A12(H)*: O sigui, intel·ligència (la noia interromp) és una capacitat social?	<i>qüestionament de les raons de l'argumentador</i>
298 G2D1-A5(A)*: Per mi és intel·ligència (...)	Refutació- <i>integrativa</i>
300 G2D1-A5(A)*: A tots nivells, social, intel·ligència acadèmica, intel·ligència emocional, intel·ligència, jo què sé espacial XXX si vols pel tema de la reciprocitat	
Comentari de l'exemple:	
En aquest exemple observem com l'A12 qüestiona una part de l'argument del proponent quan defineix intel·ligència. En la refutació l'A5 mostra l'acord d'una part del contraargument, cosa que implica canvis en la posició inicial pel que fa a la definició del concepte intel·ligència exposat per l'oponent.	

Per acabar, exposem els resultats dels patrons d'interacció de seqüències argumentatives per parelles contigües en l'eix temporal del discurs en el debat D1.

Taula 67. Patrons d'interacció de seqüències argumentatives en el debat.

D1 ²⁵	1	2	3	4	6	7	8	9	10	11	12	14	15	16	17
1	3	2	0	0	0	0	5	0	0	1	0	2	0	0	0
2	2	1	0	1	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
6	1	0	1	1	0	1	2	0	0	0	2	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
8	3	1	0	2	3	0	11	0	1	0	1	1	1	5	0
9	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
10	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	1	0
14	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
15	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
16	2	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

²⁵ Els números que apareixen en els eixos vertical i horitzontal de les taules D1 i D2 corresponen al número de la seqüència argumentativa. A continuació anomenem aquestes seqüències: 1 SA: A, 2 SA: A-C (PA), 3 SA: A-C (RP), 4 SA: A-C (CF), 6 SA: A-C (PA)- R (D), 7 SA: A-C (RP)- R (D), 8 SA: A-C (CF)- R (D), 9 SA: A-C (QR)- R (D), 10 SA: A-C (PA)- R (AL), 11 SA: A-C (RP)- R (AL), 12 SA: A-C (CF)- R (AL), 14 SA: A-C (PA)- R (I), 15 SA: A-C (RP)- R (I), 16 SA: A-C (CF)- R (I) i 17 SA: A-C (QR)- R (I).

Pel que fa als patrons d'interacció per díades contigües del debat D1, s'observa que el patró que més es dona (11 vegades) és el número 8 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació del tipus *desestimació*) seguit de la mateixa seqüència argumentativa número 8. En segon lloc, amb una freqüència de 5 vegades, hi ha el patró d'interacció de la seqüència argumentativa número 1 (argument aïllat) seguit de la seqüència argumentativa número 8 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació del tipus *desestimació*). En tercer lloc, observem tres patrons d'interacció amb la mateixa freqüència (3 vegades): el número 1 (argument aïllat) seguit de la seqüència argumentativa número 1; la seqüència argumentativa número 8 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació del tipus *desestimació*) seguida de la seqüència argumentativa número 1 (argument aïllat); i la seqüència argumentativa número 8 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació del tipus *desestimació*) seguida de la seqüència argumentativa número 16 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació *integrativa*).

A continuació exposem els resultats dels patrons d'interacció de seqüències argumentatives per parelles contigües en l'eix temporal del discurs en el debat D2:

Taula 68. Patrons d'interacció de seqüències argumentatives en el debat D2.

D2	1	2	3	4	6	7	8	9	10	11	12	14	16
1	6	0	0	1	2	0	6	2	1	1	0	0	1
2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
4	3	1	0	1	1	1	5	1	0	0	1	0	0
6	4	0	1	2	2	0	5	0	1	0	0	1	0
7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	2	0	0	1	5	1	11	2	1	0	3	0	1
9	0	0	0	1	2	0	3	0	1	0	0	0	0
10	2	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1
14	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
16	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0

Pel que fa als patrons d'interacció per díades contigües del debat D2, el patró que més es dona (11 vegades) correspon la seqüència argumentativa número 8 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació del tipus *desestimació*) seguida de la mateixa seqüència argumentativa número 8. En segon lloc, amb una freqüència de 6 vegades, trobem el patró d'interacció de la seqüència argumentativa número 1 (argument aïllat) seguida de la seqüència argumentativa número 8 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació del tipus *desestimació*). Amb el mateix nombre de vegades tenim el patró corresponent a la seqüència argumentativa 1 (argument aïllat) seguida de la seqüència argumentativa número 1. En tercer lloc, els patrons d'interacció que s'observen, amb 5 vegades cadascun, són els següents: la seqüència argumentativa número 8 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació del tipus *desestimació*) seguida de la seqüència argumentativa número 6 (argument, contraargument del tipus *parcialment d'acord* i refutació de *desestimació*); la seqüència argumentativa número 6 (argument, contraargument del tipus *parcialment d'acord* i refutació de *desestimació*) seguida de la seqüència argumentativa número 8 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació del tipus *desestimació*); i, finalment, la seqüència argumentativa número 4 (argument i contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació*) seguida de la seqüència argumentativa número 8 (argument, contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutació del tipus *desestimació*).

Hem dividit aquests patrons d'interacció segons el tipus de discurs: *integrador (PIDI)*, *parcialment integrador (PIDPI)*, *alternatiu (PIDA)* i *disruptiu (PIDD)*; mantenint sempre el criteri que els patrons d'interacció siguin contigus en l'eix temporal. Partint d'aquest criteri, en la taula 69 reflectim els percentatges de cadascun dels patrons d'interacció:

Taula 69. Percentatge dels patrons d'interacció per cada tipus de debat.

D1					D2				
PIDD	PIDA	PIDPI	PIDI	TOTAL	PIDD	PIDA	PIDPI	PIDI	TOTAL
3	45	28	15	91	6	66	29	5	106
3%	49%	31%	17%		6%	62%	27%	5%	

En el debat D1 podem observar que, amb un 49%, el patró d'interacció que més es dona és el *patró d'interacció del discurs alternatiu (PIDA)*. A continuació la taula 70 mostra un exemple d'una seqüència argumentativa 8 (A-C(CF)-R(D)) seguida d'una altra seqüència argumentativa 8 (A-C(CF)-R(D)):

Taula 70. Exemple de patró d'interacció del discurs alternatiu.

Procés del patró d'interacció: PIDA		Categoria
52	G5D1-A3(A)*: ...vale, i gràcies a (.....) ha après de la genètica? Que és que té un codi que diu això és això, això és això, això és això, si tens una cosa has d'actuar així...	Argument
53	G5D1-A5(H)*: ...no estem parlant ara d'això, de que si tens això és això, estem parlant de la capacitat, igual que tens la capacitat...	Contraargument- Canviar el focus de l'argumentació
54	G5D1-A3(A)*: ... jo no t'estic dient que no la tinguis, però potser tens un 20% d'aquesta capacitat, i el 80% ets tu i la teva (...) evidentment que tothom té una part genètica, això no us ho discuteixo, però aquesta part genètica és un 20% i l'ambiental és un 80%. Ho entens? Evidentment que tothom té un component genètic, com jo m'assemblo a la meua mare, els meus germans al meu pare, però potser té un 20% de genètica i un 80% d'ambient.	Refutació- Desestimació
55	G5D1-A10(H)*: Llavors com expliques, dos pares tenen dos fills, els dos han viscut amb el mateix entorn, la mateixa escola i han rebut la mateixa educació, amb el mateix ambient, tot igual, un arriba més enllà de l'altre.	No codificat
56	G5D1-A3(A)*: Doncs, per les capacitats que ha tingut, per com s'ha mogut...	Argument
57	G5D1-A2(H)*: ¿Entonces la herencia determina?	
58	G5D1-A3(A)*: La herencia determina un poco...	
59	G5D1-A5(H)*: No, perquè serien totalment diferents, (...) els nens són totalment diferents. Tu t'has criat igual que el teu germà (assenyala a l'A3) i a lo millor ets més llesta que el teu germà, i estàs dient que és un desastre, per què?, com t'ho expliques això si t'has criat igual?	Contraargument- Canviar el focus de l'argumentació
60	G5D1-A3(A)*: Perquè ell és més intel·ligent en altres coses, en la vida quotidiana és el rei, en canvi el poses davant d'un paper XXX, perquè serà un nen negat, perquè no. Comentari de l'exemple: En aquest exemple observem una primera seqüència argumentativa en el qual l'oponent A5 desvia el tema proposat pel proponent A3 cap a la capacitat i aquest darrer, en la refutació, desestima la tesi exposada per l'oponent i indica que la part genètica és un 20% mentre que l'ambiental és un 80%. Això va seguit d'una segona seqüència argumentativa en la qual l'oponent A5 nega la tesi exposada pel proponent A3 (l'herència determina), i en la refutació aquest darrer desestima el contraargument de l'oponent A5, relacionat amb el fet que no es compleix la predicció que dos germans criats en el mateix ambient siguin iguals quant a la intel·ligència.	Refutació- Desestimació

En segon lloc, observem el *patró d'interacció del discurs parcialment integrador (PIDPI)*, amb un percentatge del 31%. A continuació en la taula 71 n'exposem un exemple:

Taula 71. Exemple de patró d'interacció del discurs parcialment integrador.

Procés del patró d'interacció: PIDPI	Categoria
72 G2D1-A9(A)*: Ah! XXX lo que has dicho, ¿no? A ver has dicho que (...) no, a ver ¿eeh? yo en mi clase yo tenía un chaval que además los profesores lo decían, era una persona muy inteligente y decían que era una persona súper rápida, que todo se le explicaban, se lo explicaban todo una vez y el chaval lo pillaba y enseguida, enseguida lo que pasa es que era un chaval que ya en su casa y en su entorno no tenía... no animaban a que venga a clase y el chaval no tenía motivación no tenía esa ayuda y el chaval al final ahora ha llegado a tercero de EG-, de la ESO y en tercero de la ESO pues empezó a ser jugador y esto y un poco malo y el tío no quería estudiar y es que es tan inteligente que no sé por qué no quiere estudiar XXX (intervenció d'algú), no se por qué no quiere estudiar y el chaval lo reconocía: "yo sí quiero hacértelo esto entorno pero es que no quiero" y el tío era súper inteligente pero ahora está hac-, está... no está ni estudiando, no está haciendo nada, está trabajando, el chaval sigue siendo super inteligente pero el chico está ahí porque no ha tenido en casa nadie o fuera o amigos o lo que sea para decirle pero mira hasta dónde puedes llegar y por qué no lo haces, por qué no, en casa no le decían nada y a lo que le daba la gana y por eso está ahí porque si en casa sí hubiera tenido una motivación o decirle venga "Kaiv" que tu puedes, ánimo tal, no se qué, yo creo que hubiera llegado más, más que ahora...	Argument
73 G2D1-A6(H)*: Vale, pero la capacidad la tiene (...)	
74 G2D1-A12(H)*: Tu mateixa et contradius no pares de repetir és intel·ligent però no XXX, és intel·ligent ara bé és un mandrós és un problema	
75 P2: Clar! ...	
76 G2D1-A12(H)*: XXXXXXX (tots a la vegada)	
77 G2D1-A9(A)*: Yo no te digo que no sea inteligente pero yo creo que podría ser más inteligente todavía de lo que es...	
78-80	no codificat
81 G2D1-A6(H)*: ...que no le gusta XXX pero no porque no quiera estudiar o porque suspenda a porque, porque XXX tenga problemas, porque no me ha gustado o porque no quiero seguir, no por eso dejo de ser inteligente, (interrupció d'algú) soy inteligente porque he nacido con la capacidad con la habilidad de pillarlo todo a la primera y a tí te cuesta más y a mi me cuesta menos pero no me gusta y no quiero seguir por ahí pero no por eso soy menos inteligente A9...	Contraargument- Parcialment d'acord
82 G2D1-A9(A)*: ...ya es que no quiero, yo no te estoy diciendo..., a ver te he puesto el ejemplo de inteligencia vale académico, pero que la inteligencia yo creo que la inteligencia que tiene ese chaval yo creo que podría haber llegado a más por si hubiera estado diferente en un, en un XXX, yo creo que habría sido no solamente inteligente en aquel estudio yo creo que en muchos otros aspectos habría sido mucho más inteligente XXX	Refutació- Acord local
83 -94	no codificat
95 G2D1-A9(A)*: Pero yo te digo que eso de una persona que es menos inteligente yo creo que si tiene un apoyo atrás, siempre un apoyo que le diga ánimo, ánimo, ánimo, esa persona llega mucho más de lo que la cual la gente que no le decía que pero si no vas a llegar, no vas a llegar...	Argument
96 G2D1-A6(H)*: ¿En la vida o llega mucho más en su capacidad? ¿A qué te refieres?	
97 G2D1-A9(A)*: Pues en la capacidad también porque yo XXX (parlen a la vegada)	
98 G2D1-A6(H)*: XXX lo aprovecha y llega mucho más en la vida, pero que no tiene nada que ver con ser inteligente porque puede ser inteligente pero yo qué sé, quieres trabajar en un trabajo muy digno o puede ser en un supermercado y puedes ser muy inteligente pero tu quieres llegar hasta ahí, no quieres llegar a ser un director de banco con lo cual creo que...	Contraargument- Parcialment d'acord
99 G2D1-A1(H)*: Vale pero nosotros en ningún momento no hemos dicho que, que la, el factor ambiental o sea ...	
Comentari de l'exemple:	
En aquest exemple observem dues seqüències argumentatives. En la primera l'oponent mostra suport o acord amb una	

part de l'argumentació exposada pel proponent, i en la refutació el proponent dóna suport, també, al contingut del contraargument. La segona seqüència argumentativa es caracteritza per un acord parcial per part de l'oponent vers la tesi exposada pel proponent.

En tercer lloc, amb un 17%, s'observa el *patró d'interacció del discurs integrador (PIDI)*. A continuació n'exposem dos exemples. El primer consta d'una seqüència argumentativa 14 (A-C(PA)-R(I)) seguida d'una seqüència argumentativa 16 (A-C(CF)-R(I)):

Taula 72. Exemple de patró d'interacció del discurs integrador.

Procés del patró d'interacció: PIDI	Categoria
217 G5D1-A2(H)*: Yo el otro día ya expliqué lo que pensaba y he estado mirando en la bibliografía y he estado leyendo algunos artículos de una página web que habla sobre la falta de confianza, es <i>psicopedagogia.com</i> , y bueno, ahí dice que es común en los críos que tienen dificultades de aprendizaje, por los estudios que se han hecho con ellos, es la forma del procesamiento diferente, al procesar su cerebro, cuando hacen alguna actividad, el procesar esa actividad es diferente del que hace un crío que no tenga dificultades de aprendizaje, están investigando en eso, y bueno, es algo empírico, son hipótesis ahora, pero los estudios realizados corroboran que hay diferencias en ese sentido...	Argument
218 G5D1-A9(A)*: ... és lo dels nens dislèxics que vas explicar l'altre dia...	
219 G5D1-A2(H)*: ... pero no son sólo niños disléxicos ni de metodologías, hablaba en general de las diferentes formas de procesar, no eran niños tontos, ni niños desechados, ni mucho menos, eran niños que estaban en un entorno que favorece el aprendizaje y la dificultad será muy atenuada, pero de entrada tienen esa dificultad.	
220 G5D1-A1(A)*: A lo millor, no sé, s'està com determinant que una dificultat d'aprenentatge porta a la cua disfuncions del cervell i ja no estem dient que no hi ha cap disfunció, ja s'està determinant cap a un cantó, si per exemple un nen no sap tallar una poma, serà com si té estructurat el seu cervell de manera que...	Contraargument – Parcialment d'acord
221 P5: ...per això ella creu que té més pes la genètica i l'herència...	
222 G5D1-A1(A)*: Fins ara sempre s'havia dit que els nens amb dificultats d'aprenentatge no tenien cap tipus de problema, i ara pel que diu ella, les discapacitats, les dificultats d'aprenentatge estaran catalogades com a herència, ja no serà mig i mig, sinó que...	
223 G5D1-A2(H)*: ...es un tema de estudios del cerebro, pero el problema es que nadie pone su cerebro i les dice, mira aquí tienes mi cerebro y (...) se ha trabajado a partir de muertos y claro en los muertos no hay actividad eléctrica, el cerebro está muerto y por eso están investigando cosas que con el transcurso de los años nos sorprenderán...	Refutació- <i>Integrativa</i>
224 - 231	no codificat, control de tasca i relacions socials
232 G5D1-A9(A)*: ... penso que tu tens dificultat per una cosa i, llavors aquesta cosa, vulguis o no, de manera inconscient, com et costa, aquí sorgeix l'inconscient, i l'inconscient és una part molt important del cervell que no sabem com funciona o com deixa de funcionar, i que potser amb aquests canvis, també deu tenir alguna cosa a veure, no?	Argument
233 G5D1-A11(H)*: XXX	
234 G5D1-A5(H)*: Jo crec que les que estan situades en el bàndol de l'ambient, van a que l'ambient influeix més a l'hora de superar una dificultat d'aprenentatge, no pas que determini la intel·ligència, penso jo, ara ja admets en part que hi ha una part d'herència.	Contraargument- <i>Canviar el focus de l'argumentació</i>
235 G5D1-A8(A)*: Això ja ho vam dir el primer dia...	Refutació- <i>Integrativa</i>

Comentari de l'exemple:

En aquest exemple observem una primera seqüència argumentativa on l'oponent mostra un acord parcial amb la tesi exposada pel proponent sobre el fet que en les dificultats d'aprenentatge hi pot haver disfuncions cerebrals: en la refutació el proponent integra o mostra un acord amb una part del contraargument continuant amb la tesi que en un futur se sabrà quines són les parts del cervell involucrades en les dificultats d'aprenentatge. Això és seguit per una altra seqüència argumentativa on l'oponent desvia el tema iniciat pel proponent sobre la importància de l'inconscient i aquest darrer mostra un acord amb una part del seu contraargument tot acceptant la importància de l'herència en les dificultats d'aprenentatge.

I un segon exemple amb una seqüència argumentativa 14 (A-C(PA)-R(I)) seguida d'una seqüència argumentativa 12 (A-C(CF)-R(AL)).

Taula 73. Exemple de patró d'interacció del discurs integrador extret del debat D2.

Procés del patró d'interacció: PIDI	Categoria
160 G5D2-A10(EO)*: No, perquè a més de suport, no només s'ha d'ajudar el nen amb dificultats, s'ha de crear un ambient de (...) mestre de suport que qualsevol nen que tingui una dificultat per portar a terme una feina tingui el suport d'aquell mestre, no s'ha de veure el nen amb dificultats que té el mestre exclusivament per a ell, sinó que és una part més de l'aula.	Argument
161 P5: Això les tutores com ho veuen, quina opinió teniu d'això, a nivell de suport, de mestre de suport...	
162 G5D2-A12(EE)*: Nosaltres creiem que el mestre de suport s'hauria d'ajustar a cada nen...	Contraargument- <i>Parcialment d'acord</i>
163 G5D2-A10(EO)*: Clar que el mestre de suport ha d'estar a sobre del nen, però si es crea un ambient de mestre de suport, hi ha dos mestres per classe, XXX ho han fet així o han estat exclusivament pel nen...	Refutació- <i>Integrativa</i>
164 G5D2-A12(EE)*: XXX però si ha P5, que acadèmicament no es fa tanta cosa, no progressa, quan comenci primer es veurà molt més mancat que ...	Argument
165 G5D2-A10(EO)*: Jo crec que tindrà més edat i tindrà més maduresa. També ve de fora, i potser ha tingut problemes de nutrició i de coses d'aquestes que fan que et costa desenvolupar-te...	Contraargument- <i>Canviar el focus de l'argumentació</i>
166 G5D2-A12(EE)*: Per això en l'escola d'educació especial tindria professors especialitzats i no a l'escola on tindrà professors que no han rebut la formació necessària, se suposa que si passa a primer, els professors de primer no estan d'acord en tenir el nen en aquestes condicions.	Refutació- <i>Acord local</i>
Comentari de l'exemple: En aquest exemple observem dues seqüències argumentatives. La primera es caracteritza per un acord parcial de l'oponent vers la tesi exposada pel proponent (el qual manifesta que el mestre de suport hauria d'ajudar qualsevol nen de la classe) i per una refutació (on es mostra un acord amb una part del contraargument). En la segona seqüència argumentativa observem com l'oponent exposa una tesi que capgira l'argumentació inicial; en aquest cas desplaça l'argumentació cap a la procedència i els problemes de nutrició del nen; i en la refutació, el proponent dona suport a una part del contraargument en considerar que el nen té problemes greus deguts a la seva procedència (desnutrició, problemes emocionals).	

Finalment, en quart lloc, observem el *patró d'interacció del discurs disruptiu (PIDD)*, amb una freqüència del 3%.

En el debat D2 observem que el patró d'interacció que més apareix, amb un 62%, és el *patró d'interacció del discurs alternatiu (PIDA)*. En segon lloc, trobem el *patró d'interacció del discurs parcialment integrador (PIDPI)*, amb un percentatge del 27%. En tercer lloc, amb un 6%, hi ha el *patró d'interacció del discurs disruptiu (PIDD)*. En darrer lloc, amb un percentatge del 5%, tenim el *patró d'interacció del discurs integrador (PIDI)*.

A continuació expliquem els resultats de l'anàlisi dels patrons d'interacció segons la unitat temàtica i el tipus de debat:

Taula 74. Patrons d'interacció per unitats temàtiques.

	D1		D2			
	1. Punt de vista sobre l'intel·ligència	2. Causes de les dificultats d'aprenentatge	1. Punts de vista sobre l'EO	2. Punts de vista sobre l'EE	3. Mesures d'atenció a la diversitat	4. Resolució del cas
PIDD	7 10,4 %	7 25%	2 10,5%	7 24%	7 14%	5 24%
PIDA	34 51%	9 32%	9 47,3%	11 38%	31 62%	7 33%
PIDPI	15 22,3%	5 18%	7 37%	10 34,4%	10 20%	8 38%
PIDI	11 16,3%	7 25%	1 5,2%	1 3,6%	2 4%	1 5%
TOTAL	67	28	19	29	50	21

Observem que en el debat D1 el patró d'interacció que es manté amb un percentatge major en la unitat temàtica *punt de vista sobre l'intel·ligència* és el *discurs alternatiu (PIDA)*, amb un 51%; i el mateix ocorre en la unitat temàtica *causes en les dificultats d'aprenentatge*, en aquest cas amb un 32%.

En el debat D2 el patró d'interacció que s'observa amb major percentatge torna a ser el *discurs alternatiu (PIDA)*, amb un 47,3% per a la temàtica *punts de vista sobre l'EO*, un 38% per la temàtica *punts de vista sobre l'EE*, un 62% per la temàtica *mesures d'atenció a la diversitat*, i amb un 33% per a la *resolució del cas*. Tanmateix, observem que en les unitats temàtiques *punts de vista sobre l'EE* i *resolució del cas* també es dona el patró d'interacció *discurs parcialment integrador (PIDPI)*, amb un 34,4% i un 38% respectivament.

5.5. Resultats del cinquè objectiu

El cinquè objectiu de la recerca és *analitzar l'evolució de la incorporació d'altres veus en el discurs argumentatiu entre els textos inicials, els debats orals i els textos finals en cada grup (grup G2 i grup G5) i en cada tipus de debat (debat D1 i debat D2)*. Aquesta anàlisi implica, prèviament, descriure les unitats temàtiques en els textos inicials, els debats orals i els textos finals.

A continuació exposem el percentatge del nombre d'unitats temàtiques en els textos inicials i finals, i el percentatge del nombre d'intervencions en els debats orals, tant del grup G2 i com del grup G5:

Taula 75. Percentatge del nombre d'unitats temàtiques en els textos inicials i finals, i percentatge del nombre d'intervencions de cada unitat temàtica en els debats orals.

Unitats temàtiques del D1	G2			G5		
	TI	DO	TF	TI	DO	TF
1. Punts de vista sobre la intel·ligència						
1.1. Explicació basada en l'anatomia i la fisiologia del cervell	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (15%)	26 (12%)	9 (15%)
1.2. Explicació basada en factors genètics o hereditaris	2 (5%)	41 (16%)	6 (6%)	8 (12%)	124 (55%)	10 (16%)
1.3. Explicació basada en factors ambientals	22 (57%)	187 (72%)	15 (39%)	23 (35%)	32 (14%)	23 (37%)
1.4. Explicació basada en la interactivitat entre l'ambient i la genètica	15 (38%)	32 (12%)	17 (45%)	25 (38%)	43 (19%)	20 (32%)
TOTAL	39	260	38	66	225	62
2. Causes de les dificultats d'aprenentatge						
2.1. Dèficits cognitius, processament de la informació	0 (0%)	18 (11%)	2 (7%)	0 (0%)	6 (6%)	7 (14%)
2.2. Factors actitudinals, motivacionals i emocionals	7 (59%)	56 (34%)	18 (64%)	6 (25%)	12 (13%)	14 (27%)
2.3. Factors interrelacionats hereditaris i contextuais	1 (8%)	82 (50%)	5 (18%)	3 (12%)	66 (69%)	8 (16%)
2.4. Metodologies inadequades	4 (33%)	0 (0%)	3 (11%)	15 (63%)	11 (12%)	20 (39%)
2.5. Deficiències en l'anatomia i la fisiologia del cervell	0 (0%)	9 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4%)
TOTAL	12	165	28	24	95	51

Amb referència a la primera unitat temàtica del debat D1, *punts de vista sobre la intel·ligència*, en els textos inicials del grup G2 la subunitat temàtica que apareix amb major percentatge és l'*explicació basada en factors ambientals* (57%) i durant els debats orals torna a aparèixer la mateixa subunitat temàtica (72%); en canvi, en els textos finals observem que la subunitat temàtica amb un percentatge més elevat és l'*explicació basada en la interactivitat entre l'ambient i la genètica* (45%).

Quant al grup G5, en els textos inicials la subunitat temàtica que apareix amb major percentatge (38%) és l'*explicació basada en la interactivitat entre l'ambient i la genètica*, tot i que també hi apareix l'*explicació basada en factors ambientals* (35%). En els debats orals la subunitat temàtica amb un percentatge més elevat (55%) és l'*explicació basada en factors genètics o hereditaris*. Finalment, en els textos finals el 37% correspon

a la subunitat temàtica d'*explicació basada en factors ambientals*, i el 32% a l'*explicació basada en la interactivitat entre l'ambient i la genètica*.

Pel que fa a la segona unitat temàtica del debat D1, *causes de les dificultats d'aprenentatge*, en els textos inicials del grup G2 tenen el percentatge més elevat (59%) els *factors actitudinals, motivacionals i emocionals*, mentre que durant els debats orals els *factors interrelacionats hereditaris i contextuals* apareixen amb un percentatge del 50%; i finalment, en els textos finals les raons apunten, amb un 64%, cap als *factors actitudinals, motivacionals i emocionals*.

Quant al grup G5, en els textos inicials el 63% dels arguments estan relacionats amb les *metodologies inadequades*, en els debats orals el major percentatge d'intervencions (69%) correspon als *factors interrelacionats hereditaris i contextuals*, i en els textos finals tornen a aparèixer amb el percentatge més elevat (39%) les *metodologies inadequades*.

A continuació exposem el percentatge del nombre d'unitats temàtiques en els textos inicials i finals, així com el percentatge del nombre d'intervencions per cada unitat temàtica dels debats orals dels grups G2 i G5.

Taula 76. Percentatge del nombre d'unitats temàtiques en els textos inicials i finals, i percentatge del nombre d'intervencions de cada unitat temàtica en els debats orals dels grups G2 i G5.

Unitats temàtiques del D2	G2			G5		
	TI	DO	TF	TI	DO	TF
1. Punts de vista sobre l'escola EE						
1.1. L'EE crea dependència	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (7%)	0 (0%)
1.2. L'EE és millor per adquirir les competències bàsiques en la primera etapa	0 (0%)	63 (51%)	4 (14%)	2 (8%)	33 (60%)	1 (5%)
1.3. L'EE és millor perquè disposa de més recursos i de més professionals especialistes	12 (80%)	43 (34%)	18 (62%)	13 (52%)	7 (13%)	10 (53%)
1.4. L'EE permet oferir atenció més personalitzada	3 (20%)	19 (15%)	7 (24%)	10 (40%)	11 (20%)	8 (42%)
TOTAL	15	125	29	25	55	19
2. Punts de vista sobre l'escola EO						
2.1. L'EO és millor per a l'adquisició habilitats socials	6 (43%)	110 (71%)	4 (27%)	6 (23%)	79 (79%)	4 (18%)
2.2. L'EO permet normalitzar les diferències	7 (50%)	11 (7%)	8 (53%)	16 (62%)	15 (15%)	15 (68%)
2.3. L'EO és pitjor perquè té moltes dificultats per fer efectiva la inclusivitat	0 (0%)	28 (18%)	2 (13%)	0 (0%)	6 (6%)	0 (0%)
2.4. L'EO és pitjor perquè no compta amb professionals	1	6	1	4	0	3

especialitzats	(7%)	(4%)	(7%)	(15%)	(0%)	(14%)
TOTAL	14	155	15	26	100	22
3. Mesures d'atenció a la diversitat en l'EO						
3.1. Formació de mestres en atenció a la diversitat	0 (0%)	47 (12%)	10 (27%)	1 (5%)	13 (7%)	5 (13%)
3.2. Redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports	5 (31%)	185 (47%)	12 (32%)	6 (30%)	52 (28%)	11 (28%)
3.3. Evitar resposta segregadora	6 (38%)	112 (28%)	7 (19%)	3 (15%)	43 (23%)	6 (15%)
3.4. Estratègies metodològiques	3 (19%)	51 (13%)	5 (14%)	5 (25%)	45 (24%)	9 (23%)
3.5. Coordinació del treball interdisciplinari	2 (12%)	0 (0%)	3 (8%)	4 (20%)	22 (12%)	8 (21%)
3.6. Rol del context familiar en el desenvolupament	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5%)	10 (6%)	0 (0%)
TOTAL	16	395	37	20	185	39
4. Resolució directa del cas						
4.1. EO i decidir segons l'evolució	6 (75%)	53 (24%)	2 (14%)	3 (38%)	30 (37%)	5 (21%)
4.2. Repetir curs	0 (0%)	19 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	50 (61%)	2 (9%)
4.3. Escolaritat compartida	2 (25%)	153 (68%)	12 (86%)	5 (62%)	2 (2%)	16 (70%)
TOTAL	8	225	14	8	82	23

Quant al debat D2, i pel que fa a la primera unitat temàtica, *punts de vista sobre l'EE*, en els textos inicials del grup G2 es dona amb un percentatge més elevat (80%) el punt de vista que *l'EE és millor perquè disposa de més recursos i de més professionals especialistes*; en els debats orals del mateix grup el major nombre d'intervencions (51%) és per a la subunitat temàtica que *l'EE és millor per adquirir les competències bàsiques en la primera etapa*. Quant als textos finals del grup G2, amb un 62% torna a aparèixer el punt de vista que *l'EE és millor perquè disposa de més recursos i de més professionals especialistes*. Quant al grup G5, hi ha la mateixa evolució amb relació a aquests punts de vista, de manera que en els textos inicials hi ha un 52% de *l'EE és millor perquè disposa de més recursos i de més professionals especialistes*; en els debats orals hi ha un 60% de *l'EE és millor per adquirir les competències bàsiques en la primera etapa*; i en els textos finals hi ha un 53% de *l'EE és millor perquè disposa de més recursos i de més professionals especialistes*.

Quant a la segona unitat temàtica, *punts de vista sobre l'escola EO*, en els textos inicials del grup G2 es dona amb major percentatge (50%) el punt de vista que *l'EO permet normalitzar les diferències*. Seguint amb aquest grup, en els debats orals apareix

amb un 71% que *l'EO és millor per a l'adquisició d'habilitats socials* i en els textos finals torna a aparèixer el punt de vista que *l'EO permet normalitzar les diferències* amb un 53%. Quant al grup G5, observem la mateixa evolució pel que fa a les unitats temàtiques: en els textos inicials el 62% correspon al punt de vista que *l'EO permet normalitzar les diferències*, en els debats orals hi ha un 79% per al punt de vista que *l'EO és millor per a l'adquisició d'habilitats socials*; i finalment en els textos escrits torna a aparèixer, amb un percentatge del 68%, el punta de vista que *l'EO permet normalitzar les diferències*.

Pel que fa a la tercera unitat temàtica, *mesures d'atenció a la diversitat en l'EO*, en els textos inicials del grup G2 observem amb un 38% el punt de vista d'*evitar una resposta segregadora*. En els debats orals la concepció que apareix amb major percentatge (47%) és la *redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports*. I en els textos finals observem, en primer lloc, amb un 32% el punt de vista de *redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports*; i en segon lloc, amb un 27% la *formació de mestres en atenció a la diversitat*. En els textos inicials del grup G5 apareix amb un percentatge del 30%, el punt de vista de *redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports*; i en segon lloc, amb un 25%, les *estratègies metodològiques*. Finalment, tant en els debats orals, amb un 28%, com en els textos finals, amb un 28%, observem el predomini de la categoria de *redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports*.

Finalment, en la quarta i última unitat temàtica, la *resolució directa del cas*, en els textos inicials del grup G2 apareix amb major percentatge (75%) el punt de vista de *quedar-se a l'EO i decidir segons l'evolució*. Durant els debats orals el punt de vista que apareix amb major percentatge (68%) és *l'escolaritat compartida*; igual que en els textos finals, en els quals aquesta mateixa subcategoria apareix amb un percentatge del 86%. En els textos inicials del grup G5 observem amb un 62% el punt de vista d'*escolaritat compartida*. Durant els debats orals el punt de vista que apareix amb un percentatge més elevat és *repetir curs* (61%). Finalment, en els textos finals el punt de vista que torna a aparèixer amb un percentatge més elevat (70%) és *l'escolaritat compartida*.

Els resultats obtinguts en analitzar com evoluciona la incorporació de referències d'altres veus en els textos inicials, en els debats orals i en els textos finals són els següents:

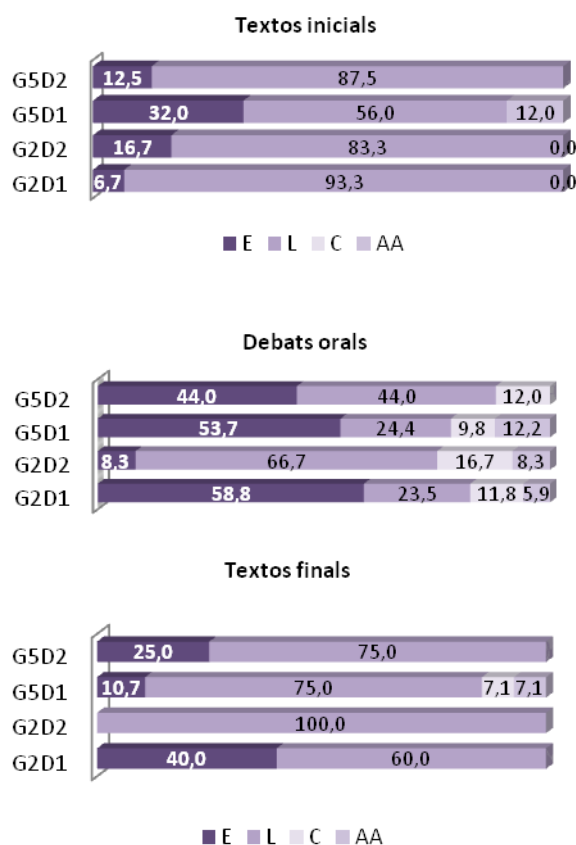


Figura 54. Evolució de la incorporació d'altres veus segons els grups i els tipus de debat.

En els textos inicials la justificació dels arguments es basa en la citació de fonts de les lectures (G2D1 93,3%, G2D2 83,3%, G5D1 56% i G5D2 87,5%). En segon lloc, els arguments es fonamenten en exemples personals o hipotètics, sobretot destaca el grup G5D1 amb un 32% d'ús d'aquest recurs. L'estratègia menys utilitzada és la de citar una activitat anterior, amb un 12% en el G5D1. Com és previsible, l'estratègia de citació dels arguments d'altres companys no s'ha observat en els textos inicials.

Respecte dels debats orals, observem que l'estratègia que més s'utilitza a l'hora de fonamentar l'argumentació són els exemples personals o hipotètics (58,8% en el

G2D1, 53,7% en el G5D1 i 44% en el G5D2), exceptuant el grup G2D2, que només l'utilitza un 8,3%. En aquest espai d'aprenentatge (debat oral) perden força les lectures (66,7% en el G2D2, 44% en el G5D2, 24,4% en el G5D1 i 23,5% en el G2D1) en comparació amb els textos escrits. Alhora, en els debats orals la referència o incorporació de les veus dels companys ha estat superior (16,7% en el G2D2, 12% en el G5D2, 11,8% en el G2D1 i 9,8% en el G5D1) respecte dels textos inicials. Les referències a activitats anteriors s'han emprat en el mateix grau que en els textos inicials.

Quant als textos finals, observem que la incorporació de cites o referències de les lectures (75% en el G5D2, 75% en el G5D1, 60% en el G2D1 i 100%²⁶ en el G2D2) ha augmentat respecte dels debats orals; tanmateix, el percentatge és menor que en els textos inicials (tal com s'explicita en el tercer objectiu, hi ha una relació significativa, sobretot en el grup G2, en la incorporació de cites de lectures entre els textos inicials i finals, però en un sentit invers). La incorporació d'experiències personals o hipotètiques es dona amb un percentatge similar entre els textos inicials i finals, però en menor percentatge que en els debats orals (40% en el G2D1, 10,7% en el G5D1, 25% en el G5D2). Alhora també observem que l'estratègia d'argumentar a partir de les activitats anteriors als debats i la referència als arguments aportats pels companys es dona amb un percentatge molt inferior en els textos inicials i en els debats orals.

A continuació analitzem la incorporació d'altres veus segons el tipus de debat:

²⁶ El percentatge d'aquest grup, malgrat ser un 100%, només es dona en cinc cites de lectures i només apareix aquesta estratègia com a incorporació d'altres veus.

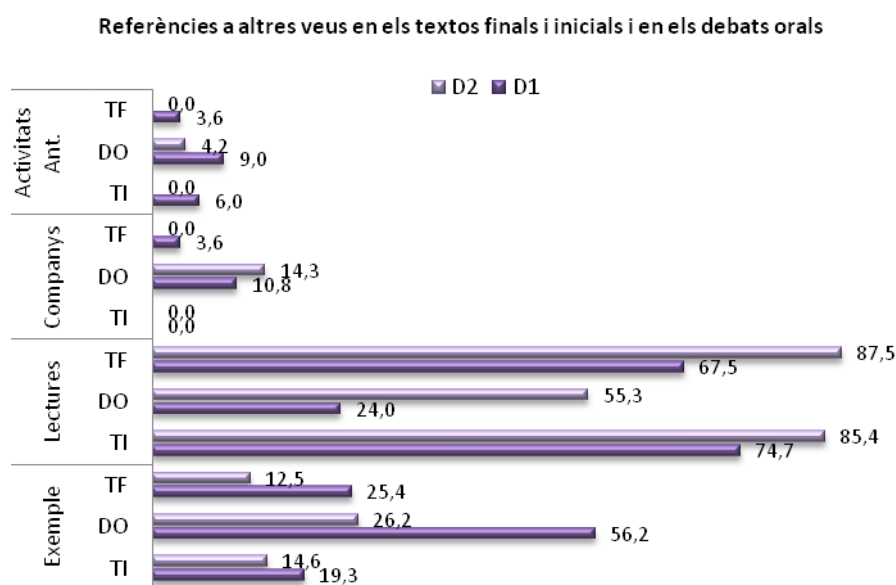


Figura 55. Incorporació d'altres veus segons el tipus de debats.

Tant en el debat D1 com en el debat D2 s'observa que les lectures, en primer lloc, i els exemples, en segon lloc, són el recurs més utilitzat en la fonamentació dels arguments. La incorporació de cites de les lectures s'ha donat més en el debat D2 que en el debat D1. En el debat D2 observem que en els textos inicials s'han incorporat un 85,4% de cites de lectures, en els debats orals un 55,3% i en els textos finals un 87,5%. Tanmateix, en el debat D1 s'observa un 74,7% de cites referenciades de les lectures en els textos inicials, un 24% en els debats orals i un 67,5% en els textos finals. La segona estratègia més utilitzada són les referències a exemples personals o hipotètics. Aquest recurs s'utilitza més en el debat D1 que en el debat D2. Concretament, pel que fa al debat D1 observem que en els textos inicials aquesta estratègia té un percentatge del 19,3%, en els debats orals del 56,2% i en els textos finals del 25,4%. Alhora, quant al debat D2, els textos inicials presenten un 14,6% d'incorporació d'exemples personals o hipotètics, els debats orals un 26,2% i els textos finals un 12,5%.

Les estratègies menys emprades quant a la incorporació d'altres veus per donar suport als arguments són les referències a activitats anteriors i a arguments explicitats pels companys. La referència als companys se situa més en els debats orals com a producte d'un procés d'interacció, però només es dona en un 14,3% en el debat D2 i en un 10,8% en el debat D1; només un 3,6% ha referenciat arguments dels companys en els textos finals del debat D1.

5.6. Síntesi dels resultats.

A continuació oferim una síntesi dels resultats obtinguts amb relació a cadascun dels objectius.

Pel que fa al primer objectiu, que pretén conèixer quin és el coneixement declaratiu que presenten els participants sobre el debat com a metodologia vinculada a la construcció del coneixement, arribem a la conclusió que majoritàriament tenen un concepte pobre del que és un debat i es limiten a considerar que és un mecanisme per informar d'un punt de vista. Són pocs els participants que consideren que el debat implica una reelaboració del punt de vista propi. Un petit nombre de participants vinculen el debat a argumentar, contraargumentar i refutar. Pel que fa a la finalitat del debat, l'opinió majoritària entre els participants és que està vinculat al desenvolupament de competències cognitives/lingüístiques i a un aprenentatge profund constructivista de redescrípció representacional segons la diversitat de perspectives. Tenen consciència que l'aprenentatge en interacció i contrastant diferents perspectives afavoreix la construcció de coneixement.

Pel que fa a la metodologia, els participants consideren que el debat és una bona metodologia per aprendre a reelaborar el coneixement. Fan una valoració positiva del debat com a metodologia per aprendre. Consideren que hom aprèn quan escolta els punts de vista contraris als seus, quan explica el punt de vista propi, quan se li qüestiona, quan el defensa i quan l'ha de rebatre. En definitiva, afirmen que hom aprèn quan s'ha de qüestionar el que se sap i quan s'integren altres perspectives. Alhora, els participants creuen que perquè la metodologia sigui eficaç s'han de tenir presents un seguit d'aspectes. En primer lloc, la majoria expliquen que en el desenvolupament d'un debat s'han de tenir molt en compte les actituds; en segon lloc, consideren que és important preparar bé els debats (planificació i recerca d'informació) i la dinàmica del grup; finalment, també cal ser competent en les estratègies cognitives/lingüístiques.

Respecte de l'avaluació, consideren que bàsicament s'han d'avaluar actituds i estratègies cognitives/lingüístiques així com aspectes conceptuals sobre el tema del debat. Sobre la manera d'avaluar, els participants presenten una opinió molt estàtica i unidireccional, ja que creuen que l'avaluació només l'ha de fer un observador, com pot ser el professor, i a través d'una observació sistematitzada. Un percentatge inferior considera l'opció d'avaluar a través de la coavaluació i del treball escrit. Alhora, exposen que només s'ha d'avaluar quan s'ha acabat el debat, és a dir, només a través d'una avaluació final. Un percentatge menor de participants contempla l'avaluació de procés o continuada (formativa i formadora).

A l'hora de valorar les experiències prèvies en debats, la majoria de participants expliquen han experimentat el debat oral a l'ESO i al batxillerat, si bé constatem que no és una metodologia gaire utilitzada com a mètode d'ensenyament-aprenentatge en l'ensenyament obligatori i postobligatori. Dels que han utilitzat aquesta metodologia, bàsicament ho han fet en classes d'ètica i filosofia, concretament en debats vinculats a temes de discussió quotidiana, no pas al coneixement epistemològic de la matèria. Malgrat això, els participants consideren que ha estat una experiència molt positiva. Alhora, manifesten algunes dificultats en el desenvolupament dels debats, com ara unes actituds inadequades, no saber escoltar les opinions dels altres, no respectar els torns de paraula i no respectar les opinions contràries. També exposen dificultats relacionades amb la manca de planificació i preparació dels debats, és a dir, en els debats en què han participat no hi ha hagut una preparació prèvia com ara la recerca d'informació. Finalment, també esmenten dificultats en les competències cognitives/lingüístiques, és a dir, són conscients que tenen dificultats a l'hora d'expressar i seqüenciar les idees, organitzar la defensa del punt de vista, i contraargumentar i refutar les idees. De les propostes de millora que expliciten, destaquem la millora de les actituds a través d'una normativa que les regulés, així com la planificació i la preparació del debat o també millores organitzatives mitjançant un moderador.

Pel que fa al segon objectiu, identificar els canvis d'opinió i les tendències en l'evolució d'aquests canvis produïts per l'efecte de la interacció grupal a partir de dos

escenaris d'aprenentatge diferenciats debat D1 i debat D2, podem concloure que en el debat D1 un 53% dels participants han reafirmat l'opinió que tenien inicialment, mentre que un 47% han fet canviar l'opinió sobre les bases de la intel·ligència.

Respecte de l'evolució dels canvis al final del procés, s'observa que a l'inici l'opinió majoritària era ambientalista, i que al final les distribucions en els canvis d'opinió han fet equiparar l'opinió ambientalista i l'hereditària i han fet augmentar considerablement l'opinió mixta. És a dir, les opinions inicials estan fortament concentrades en l'opinió ambientalista, mentre que al final del debat D1 les opinions estan més equilibrades i distribuïdes en les tres categories (hereditària, ambientalista i mixta).

Si analitzem els canvis intragrups, és a dir, quins canvis s'han produït en cada categoria, observem que hi ha hagut molts moviments en els canvis d'opinió. Els participants que inicialment opinaven que la intel·ligència té una base més ambientalista acaben defensant l'opció mixta o l'hereditària, o bé reafirmen l'ambient com a opinió final. Els que inicialment opinaven que la base de la intel·ligència és més heretada, majoritàriament reafirmen la seva opinió després del debat oral. Finalment, els participants que tenien una opinió mixta de la intel·ligència l'abandonen majoritàriament per adoptar la idea que la intel·ligència és més heretada, si bé una minoria manté l'opinió inicial.

Si analitzem els canvis d'opinió i les tendències en l'evolució d'aquests canvis en els diferents grups de seminari en el debat D1, constatem que dels sis grups de seminari n'hi ha dos que canvien d'opinió majoritàriament. L'evolució d'aquests canvis és cap a l'opinió mixta o cap a l'opinió que la intel·ligència té bases heretades. En els altres quatre grups no hi ha gaires canvis d'opinió, sinó que els participants reafirmen l'opinió inicial, i els pocs participants que canvien d'opinió ho fan cap a la d'herència o la mixta.

Respecte del debat D2, el 50% dels participants canvien d'opinió i l'altre 50% reafirmen les opinions inicials. L'opinió inicial es concentra en l'escola ordinària i l'escola d'educació especial, i en les opinions finals la tendència és cap a l'escolaritat compartida.

Els canvis han evolucionat majoritàriament de les opinions d'escola ordinària i escola especial cap a l'opinió d'escola compartida. Malgrat que pugui semblar un traspàs directe de participants de les opinions d'escola ordinària i escola especial a la d'escola compartida, la realitat dels canvis és molt més complexa. En general, podem dir que els participants amb opinió inicial d'escola *ordinària* reforcen majoritàriament la seva opinió, o bé canvien a *especial* o *compartida*. Els participants amb una opinió inicial d'escola *especial* reafirmen majoritàriament la seva postura, o bé canvien a escola *ordinària* o escolaritat *compartida*. Curiosament, tots els participants que inicialment opinaven que la millor opció era l'escolaritat *compartida* canvien d'opinió i adopten les opinions d'escola *especial* o d'escola *ordinària*. Tenint en compte les característiques del cas, esperàvem que els participants canviessin o reafirmessin la seva posició cap a l'escola ordinària com una escola per a tothom, basada en la inclusivitat. Això no ha estat així ja que opinen o creuen que a l'escola ordinària el nen no pot rebre una atenció personalitzada, no hi ha especialistes per fer front a les dificultats que té i no hi pot adquirir les competències bàsiques de la primera etapa. En canvi, consideren que l'escola d'educació especial està preparada per a tot això i que l'escola ordinària només permet normalitzar les diferències i sociabilitzar al nen. En l'argumentació explicitada pels participants es fa evident que presenten pocs coneixements sobre estratègies per fer front a l'atenció a la diversitat i sobre com prioritzar els recursos.

Si analitzem els canvis d'opinió i les tendències en l'evolució d'aquests canvis en els diferents grups de seminari en el debat D2, s'observa que dels sis grups de seminari quatre han fet un canvi d'opinió i dos reafirmen el que pensaven inicialment. L'evolució del canvi va majoritàriament cap a l'opinió d'escolaritat compartida. Malgrat això, hi ha dos grups que canvien d'opinió cap a l'opinió d'escola ordinària, un altre cap a la d'escola d'educació especial, i un últim grup en què els canvis evolucionen tant cap a l'opinió d'escola compartida com cap a la d'escola d'educació especial.

Finalment, si comparem en quin dels dos debats els canvis d'opinió han estat més significatius, podem concloure que en el debat D1 hi ha una clara significació en els canvis d'opinió ($p=0,000$), mentre que en el debat D2 hi ha només una tendència a la significació

($p=0,064$). En el debat D1 la tendència de l'evolució és cap a l'opinió que les bases de la intel·ligència són heretades o mixtes. En el debat D2 la tendència de l'evolució és cap a l'escolaritat compartida.

Com a cloenda d'aquest segon objectiu, podem destacar que els canvis en les opinions han estat més significatius en el debat D1 que en el debat D2. A partir de l'anàlisi dels canvis d'opinió intracategories i intercategories, hem observat que hi ha molts moviments de canvis d'opinió, és a dir, el debat facilita un canvi en les opinions. Respecte de les tendències en l'evolució d'aquests canvis, observem que al final del procés es tendeix a posicions menys extremistes, com ara considerar que les bases de la intel·ligència són més mixtes (components hereditaris i ambientals), o considerar l'opció de l'escolaritat compartida (compaginar l'escolaritat ordinària i l'escola d'educació especial). Alhora, també cal remarcar que en el debat D1 la tendència en l'evolució dels canvis d'opinió apunta a la consideració que les bases de la intel·ligència són heretades, excepte un grup que evoluciona cap a l'opinió mixta. Sembla ser que ha estat més fàcil argumentar que les bases de la intel·ligència són heretades que no pas considerar els factors ambientals o contextuals. No podem obviar que els participants són alumnes de logopèdia i mestres en educació especial i que, des de la nostra perspectiva i d'acord amb les lectures proporcionades, haurien de considerar més els aspectes ambientals o contextuals, on hauran d'incidir com a professionals.

Pel que fa al tercer objectiu, analitzar l'evolució de les estratègies argumentatives escrites segons el tipus de debat, podem concloure que en el debat D1 els *tipus d'arguments* evolucionen de simples (textos inicials), a parcials (textos finals) ($p=0,000$). Respecte de la *solidesa de l'argumentació*, avaluada a través de l'*acceptabilitat dels arguments* i la *rellevància de les raons*, s'aprecia una clara millora en el sentit que disminueixen els arguments no acceptats i el no rellevants i augmenten els arguments parcialment acceptats ($p=0,000$) i els rellevants ($p=0,000$). Quant a la variable *qualitat dels arguments*, també s'observa una clara millora, ja que es redueix la qualitat vaga i augmenta la conseqüencial ($p=0,000$). Respecte del *nombre de raons* exposades, pràcticament es dobla el nombre de raons en els textos finals respecte dels textos inicials

($p=0,000$). Pel que fa a la incorporació de referències a altres veus, destaquem que en les cites a les lectures hi ha una relació significativa entre l'inici i al final ($p=0,014$), però amb una direcció inversa, és a dir, s'incorporen menys referències a lectures en els textos finals respecte dels textos inicials. En segon lloc, l'estratègia que més s'ha utilitzat és la de recórrer als exemples personals o hipotètics, que també s'observa en un sentit invers, és a dir, que s'utilitzen més a l'inici que al final ($p=0,006$). Quant a la referència a activitats anteriors, s'utilitza en menor percentatge, però el sentit és directe, és a dir, s'utilitza més aquest recurs al final que a l'inici ($p=0,519$). Pel que fa a la incorporació de les idees dels companys, és l'estratègia menys utilitzada i òbviament té un sentit directe, és a dir, no s'ha utilitzat en els textos inicials però sí en els finals ($p=0,083$).

Quan s'analitzen els diferents grups per separat, s'observa que hi ha hagut canvis significatius en alguns grups amb relació a les variables següents. En els *tipus d'arguments* (d'arguments simples a compostos i totals) és significatiu el canvi en el grup G1 ($p=0,013$) i tendeix a la significació en el grup G4 ($p=0,054$). En l'*acceptabilitat dels arguments* (de no acceptació a una acceptació parcial) són significatius els canvis dels grups G2 ($p=0,049$) i G6 ($p=0,051$). En la *rellevància de les raons* (de parcials a rellevants) és significatiu el canvi en el grup G6 ($p=0,030$). En la *qualitat argumentativa* (de vaga a conseqüencial) és significatiu els canvis en els grups G6 ($p=0,002$) i G2 ($p=0,031$), i en el grup G3 ($p=0,058$) també tendeixen a la significació. En el *nombre de raons* són significatius el canvis en tots els grups de seminari (G1 $p=0,001$; G2 $p=0,001$; G3 $p=0,005$; G4 $p=0,018$; G5 $p=0,009$ i G6 $p=0,045$). Respecte del *coeficient global*, són significatius els canvis en els grups G1 ($p=0,010$), G2 ($p=0,002$), G4 ($p=0,005$), G5 ($p=0,002$) i G6 ($p=0,002$), i en el grup G3 ($p=0,059$) tendeixen a la significació. Pel que fa a la variable referència a altres veus, les *referències a companys i a activitats anteriors* no presenten canvis significatius en cap grup; mentre que sí que són significatius els canvis en les *referències a exemples* (G4 $p=0,034$ i G6 $p=0,038$) i *lectures* (G2 $p=0,015$), però en sentit invers, és a dir, disminueix el nombre de referències en els textos finals respecte dels inicials.

Pel que fa al debat D2, tenint en compte tots els participants, hi ha una millora significativa dels tipus d'arguments, que passen de parcials a totals ($p=0,000$). Pel que fa a

la solidesa de l'argumentació, avaluada per l'acceptabilitat dels arguments ($p=0,438$) i la rellevància de les raons ($p=0,141$), s'observa que no hi ha diferències significatives entre els textos inicials i els finals.

Quant a la qualitat dels arguments, s'observa un canvi significatiu que evoluciona d'una qualitat vaga a una qualitat conseqüencial en els textos finals ($p=0,000$). Pel que fa al nombre de raons, augmenta lleument el nombre de raons en els textos finals, però no és un canvi significatiu ($p=0,162$). Respecte de la incorporació de referències d'altres veus, hi ha un canvi significatiu quant a la reducció d'exemples ($p=0,005$) i lectures ($p=0,000$) en els textos finals respecte dels inicials. La incorporació d'arguments basats en activitats anteriors ($p=0,317$) o d'arguments expressats per companys ($p=0,100$) no mostra canvis significatius entre els textos inicials i els finals.

Quan analitzem grup per grup l'evolució de les estratègies argumentatives escrites, en el debat D2 han estat significatives les variables següents: en els *tipus d'arguments* (de *parcials* a *totals*) hi ha un canvi significatiu en el grup G5 ($p=0,016$); en l'acceptabilitat dels arguments només hi ha un grup que tendeix a la significació, el grup G2 ($p=0,053$); respecte de *la qualitat argumentativa* (de més *vaga* a més *seqüencial*) només és significatiu el grup G4 ($p=0,017$); respecte del *nombre de raons* resulten significatius els canvis produïts en el grup G2 ($p=0,050$) i el grup G5 ($p=0,021$); també hi ha un augment del *coeficient global*, però només són significatius els grups G4 ($p=0,008$) i G5 ($p=0,002$); i finalment disminueixen *les referències a lectures i exemples*, cas en què són significatius els grups G1 ($p=0,034$), G2 ($p=0,008$), G4 ($p=0,026$) i G6 ($p=0,011$) quant a les *lectures*, i el grup G4 ($p=0,034$) quant als *exemples*.

A la llum d'aquests resultats, podem afirmar que de l'anàlisi efectuada en els sis grups de manera independent es desprèn que hi ha hagut un canvi més significatiu en el debat D1 que no el debat D2, en el qual les variables de *l'acceptabilitat dels arguments*, *la rellevància de les raons* i *el nombre de raons* aportades no mostren canvis significatius. En ambdós debats les *referències a altres veus de companys* i *activitats anteriors* no mostren diferències significatives entre els textos inicials i els finals. En el debat D1 hi ha un canvi

significatiu en el *coeficient global*: la millora entre el text inicial i el text final és significativa en cinc dels grups i un sisè tendeix a la significació. Tanmateix, en el debat D2, pel que fa al coeficient global, només hi ha dos grups en els quals la millora entre el text inicial i final és significativa. Els resultats indiquen que no tots els grups han evolucionat de la mateixa manera pel que fa a les estratègies argumentatives escrites. Si comparem variable per variable en els diferents grups de seminari i distingint els tipus de debat, observem que els resultats varien. En la taula 77 mostrem aquelles variables que s'han mostrat significatives respecte dels canvis entre els textos inicials i els finals:

Taula 77. Variables significatives quant a l'evolució de les estratègies argumentatives escrites per grups.

		G1	G2	G3	G4	G5	G6
TA ²⁷	D1	X			X		
	D2					X	
AA	D1		X				X
	D2						
RR	D1						X
	D2						
QA	D1		X				X
	D2				X		
NR	D1	X	X	X	X	X	X
	D2		X			X	
IVE	D1				X		X
	D2				X		
IVL	D1		X				
	D2	X	X		X		X
CG	D1	X	X		X	X	X
	D2				X	X	

Com podem observar, les variables de coeficient global, nombre de raons i incorporació de referències a lectures i exemples són les que mostren més canvis significatius en els diferents grups. Les variables tipus d'argument i qualitat argumentativa són significatives en alguns grups i d'una manera més dispersa. En canvi, la variable solidesa en l'argumentació que inclou acceptabilitat dels arguments i rellevància de les raons, és la que més discretament ha manifestat un canvi en els diferents grups.

Si resumim els resultats més significatius amb relació a la totalitat dels participants segons el tipus de debat, observem en la taula 78 que en el debat D1 els canvis produïts

²⁷ TA: tipus d'arguments; AA: acceptabilitat dels arguments; RR: rellevància de les raons; QA: qualitat dels arguments; NR: nombre de raons; IVE: incorporació d'exemples; IVL: incorporació de lectures; CG: coeficient global.

en totes les variables han estat molt significatius; mentre que en el debat D2 només trobem una significació clara quant els tipus d'arguments, qualitat argumentativa, incorporació de lectures i exemples i coeficient global d'estratègies argumentatives. Tanmateix, pel que fa a les variables de nombre de raons exposades en els textos, acceptabilitat dels arguments i rellevància de les raons, cal dir que la millora en l'evolució entre els textos inicials i els finals no ha estat significativa.

Taula 78. Variables significatives quant a l'evolució de les estratègies argumentatives escrites respecte de la totalitat dels participants.

	D1	D2
TA	X	X
AA	X	
RR	X	
QA	X	X
NR	X	
IVE	X	X
IVL	X	X
CG	X	X

Com a cloenda, considerem que si bé hi ha un canvi més substancial en els textos argumentatius del debat D1 que en els del debat D2, l'índex de coeficient global de les estratègies argumentatives emprades del debat D2 és superior a les del final dels textos argumentatius del debat D1; és a dir, les estratègies dels textos inicials del debat D2 comencen presentant un nivell superior que el dels textos finals del debat D1. Per tant, el segon escenari d'aprenentatge, el debat de rols per arribar a acords, ha propiciat des de l'inici unes estratègies argumentatives més elaborades que el primer escenari, el debat per persuadir i defensar el punt de vista propi. Tot i així, els canvis en les estratègies argumentatives dels textos inicials i finals de les dues situacions d'aprenentatge respecte de la totalitat dels participants són significatius (debat D1 $p=0,000$ i debat D2 $p=0,001$).

Quant al quart objectiu, descriure, analitzar i comparar les estratègies discursives argumentatives orals segons el tipus de debat, en primer lloc hem analitzat l'estructura dels debats, i podem concloure que el temps dedicat i el nombre d'intervencions és molt similar en tots els grups, excepte en el grup G2D2, el qual empra més intervencions en el desenvolupament i en la cloenda del debat, és a dir, fa unes intervencions més curtes i nombroses.

En segon lloc, i en un pla més epistemològic, hem identificat les unitats temàtiques de cada tipus de debat oral. En el debat D1, pel que fa a la primera unitat temàtica (punts de vista sobre la intel·ligència), el percentatge del nombre d'intervencions està polaritzat en dues temàtiques ben diferents: el grup G2 dedica més intervencions a exposar els arguments sobre les bases de la intel·ligència relacionades amb els factors ambientals i contextuals, mentre que el grup G5 dedica més intervencions a exposar les bases de la intel·ligència vinculades a factors hereditaris o genètics. En canvi, pel que fa a la segona unitat temàtica, ambdós grups mostren el mateix percentatge de nombre d'intervencions sobre els mateixos tipus de subunitats temàtiques, factors interrelacionats entre herència i ambient i aspectes actitudinals, motivacionals i emocionals (només el grup G5 inclou aspectes de metodologies inadequades). En el debat D2, els dos grups coincideixen en tres de les quatre unitats temàtiques: expressen la tesi que l'escola d'educació especial afavoreix l'assoliment de les competències bàsiques, que és una escola que té més recursos i que ofereix una atenció més personalitzada. Alhora, tots dos grup verbalitzen que l'escola ordinària facilita el desenvolupament d'habilitats socials. Respecte de l'atenció a la diversitat, consideren que s'haurien de redistribuir els recursos materials i personals per donar resposta al cas plantejat. Com a resolució directa del cas, presenten postures diferenciades, ja que el grup G2 considera millor una escolaritat compartida, és a dir, una solució intermèdia; i el grup G5 opta per la repetició de curs i la continuïtat a l'escola ordinària.

Pel que fa als episodis de regulació del discurs, les unitats temàtiques en el debat D1 se seqüencien de manera similar en tots dos grups, alternant els punts de vista sobre la intel·ligència i les causes de les dificultats d'aprenentatge. En el grup G2 les unitats temàtiques contenen un major nombre d'intervencions que en el grup G5. En el debat D2 els episodis de les unitats temàtiques es van combinant de manera similar. En la primera part del debat en ambdós grups apareixen principalment les unitats temàtiques *punts de vista sobre l'EO* i *mesures d'atenció a la diversitat*. En la segona part del debat les intervencions se centren en les unitats temàtiques *punts de vista sobre l'EE* i *la resolució*

directa del cas. De la mateixa manera que en el debat D1, les unitats temàtiques contenen un major nombre d'intervencions en el grup G2 que en el G5.

Quant a l'estructura argumental en els diferents grups de discussió i en els diferents debats, tots els grups i debats presenten una distribució similar de les tres categories: *arguments*, *contraarguments* i *refutacions*. En tots els grups el que es dóna amb major percentatge és *l'argument*, seguit del *contraargument* i, en darrer terme, la *refutació*. Tanmateix, en el grup G5 i en el debat D2 s'observa un major percentatge de *refutacions* respecte del grup G5 i del debat D1.

Amb referència a l'anàlisi de les contraargumentacions, en tots els grups el tipus de contraargument que apareix amb major percentatge és *canviar el focus de l'argumentació*; en segon lloc, el contraargument *parcialment d'acord*; en tercer lloc, *qüestionament de les raons de l'argumentador*; i en darrer lloc, *enllaç raó-posició*. Comparant els diferents tipus de debats, observem que el tipus de contraargument *canviar el focus de l'argumentació* es dóna més en el debat D2 que en el debat D1. Els tipus de contraarguments *parcialment d'acord* i *enllaç raó-posició* apareixen més en el debat D1 que en el debat D2. Finalment, el tipus de contraargument *qüestionament de les raons de l'argumentador* apareix amb major percentatge en el debat D2.

Respecte el tipus de refutacions, en ambdós grups s'observa una distribució en el sentit que la refutació més freqüent és la *desestimació*. La refutació que apareix en segon lloc és la de tipus *integrativa*, i en tercer lloc la refutació *d'acord local*. Tenint en compte el tipus de debat, la refutació de *desestimació* apareix amb major percentatge en el debat D2, la refutació *integrativa* es dóna més en el debat D1, i la refutació *d'acord local* es dóna per igual en tots dos debats, amb un percentatge lleument superior en el debat D2.

Pel que fa a les seqüències argumentatives en els diferents grups de discussió i els diferents debats, podem distingir dos grups. El primer grup, que es dóna amb major percentatge, és format per aquelles seqüències argumentatives que es caracteritzen per un argument, un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i una refutació del tipus *desestimació*. Un segon tipus d'intervenció són els arguments aïllats

sense cap continuïtat respecte de la contraargumentació i la refutació. Una tercera seqüència consta d'un argument, un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* sense cap tipus de refutació; o bé un argument, una contraargumentació del tipus *parcialment d'acord* i una refutació del tipus *desestimació*. Aquest primer grup de seqüències argumentatives manifesta un discurs disruptiu i alternatiu, sense mostrar cap indicador d'integració de les idees de l'oponent.

El segon grup de seqüències argumentatives, amb un percentatge menor, és format per les seqüències que s'inicien amb un argument, van seguides d'un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i acaben amb una refutació *d'acord local*. Una altra seqüència consta d'un argument, un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i una refutació *integrativa*; o bé un argument, un contraargument del tipus *parcialment d'acord* i cap refutació. Aquest segon grup de seqüències argumentatives es correspon a un tipus de discurs integrador o parcialment integrador.

Quant als tipus de debat (D1 i D2), les seqüències argumentatives que s'han donat amb un percentatge similar en tots els grups de discussió són les que es caracteritzen per un argument, un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i una refutació de *desestimació* o bé *d'acord local*. Per tant, és més habitual que els alumnes argumentin a partir de desestimar o negar l'argumentació contrària i entrin en espirals de defensa de la posició pròpia i atac de la posició de l'oponent. Ara bé, les seqüències argumentatives que es donen amb major percentatge en el debat D1 són les formades per un argument, un contraargument del tipus *parcialment d'acord* i una refutació *integrativa*; o bé un argument, un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i una refutació *integrativa* o *d'acord local*. En canvi, en el debat D2, es donen amb major freqüència els arguments aïllats, o bé les seqüències argumentatives que es caracteritzen per un argument i un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació*, sense cap refutació. També es dona un argument seguit d'un contraargument *parcialment d'acord* amb una refutació de *desestimació*. Una altra seqüència argumentativa es caracteritza per un argument, un contraargument del tipus

qüestionament de les raons de l'argumentador i una refutació de *desestimació*. Com es pot observar, el debat D1 propicia més una refutació *integrativa*, mentre que en el debat D2 s'utilitza més la refutació de *desestimació*.

Pel que fa als patrons d'interacció per díades contigües, els hem categoritzat en tipus diferents segons si el discurs és *integrador*, *parcialment integrador*, *alternatiu* o *disruptiu*; mantenint sempre el criteri que els patrons d'interacció siguin contigus en l'eix temporal del discurs.

Podem concloure que tant en el debat D1 com en el debat D2 es dona en primer lloc un discurs alternatiu (caracteritzat per un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació* i refutacions del tipus *desestimació*), en segon lloc hi ha el discurs parcialment integrador (que es caracteritza per intervencions basades en contraarguments del tipus *parcialment d'acord* o *enllaç raó-posició* i refutacions d'*acord local*). Pel que fa al tipus de discurs que apareix en tercer lloc, en el debat D1 és l'integrador (caracteritzat per qualsevol tipus de contraargument i tots els tipus de refutacions *integratives*) i en el debat D2 és el disruptiu (caracteritzat per arguments aïllats). Finalment, en quart lloc, en el debat D1 es dona el discurs disruptiu i en el debat D2 l'integrador. Per tant, podem considerar que en el debat D1, més que en el debat D2, s'han donat més uns patrons d'interacció basats en un discurs més integrador.

Amb relació als patrons d'interacció per unitats temàtiques i segons el tipus de debat, observem que en el debat D1 el patró d'interacció que es manté amb major percentatge en la unitat temàtica *punts de vista sobre la intel·ligència* és el discurs alternatiu, igual que en la unitat temàtica *causes en les dificultats d'aprenentatge*.

En el debat D2 el patró d'interacció que s'observa amb major percentatge torna a ser el discurs alternatiu, concretament en les temàtiques següents: *punts de vista sobre l'escola ordinària*, *punts de vista sobre l'escola d'educació especial*, *mesures d'atenció a la diversitat*, i *resolució del cas*. Tanmateix, en la unitat temàtica *punts de vista sobre l'escola d'educació especial* i *resolució del cas* també hi ha el patró d'interacció de discurs parcialment integrador.

Quant al cinquè objectiu, descriure l'evolució entre els textos inicials, els debats orals i els textos finals pel que fa a les unitats temàtiques, podem dir que, pel que fa a la primera unitat temàtica (*punts de vista sobre la intel·ligència*) del debat D1, en els textos inicials i en els debats orals del grup G2 la subunitat temàtica que apareix amb major percentatge és *l'explicació basada en factors ambientals*; en canvi, en els textos finals la subunitat temàtica amb un percentatge més elevat és *l'explicació basada en la interactivitat entre l'ambient i la genètica*.

Quant al grup G5, en els textos inicials observem que la subunitat temàtica que apareix amb major percentatge és *l'explicació basada en la interactivitat entre l'ambient i la genètica*. Durant els debats orals la subunitat temàtica amb un percentatge més elevat és *l'explicació basada en factors genètics o hereditaris*. Finalment, durant els textos finals el percentatge més elevat correspon a la unitat temàtica *explicació basada en factors ambientals* i, en segon lloc, a *l'explicació basada en la interactivitat entre l'ambient i la genètica*.

Pel que fa a la segona unitat temàtica (*causes de les dificultats d'aprenentatge*) del debat D1, en els textos inicials del grup G2 presenten un percentatge més elevat els *factors actitudinals, motivacionals i emocionals*; durant els debats orals predominen els *factors interrelacionats hereditaris i contextuals*; i finalment en els textos finals el percentatge més elevat correspon als *factors actitudinals, motivacionals i emocionals*.

Quant al grup G5, en els textos inicials el percentatge més elevat dels arguments es relaciona amb les *metodologies inadequades*; en els debats orals predominen els *factors interrelacionats hereditaris i contextuals*; i en els textos finals tornen a aparèixer amb un major percentatge les *metodologies inadequades*.

En aquesta segona unitat temàtica del debat D1 s'observa un patró estable en la seqüència entre els textos inicials, els debats orals i els textos finals, ja que es manté la mateixa unitat temàtica entre els textos inicials i els textos finals. En els debats orals ambdós grups focalitzen les intervencions en la interactivitat entre els factors interrelacionats hereditaris i contextuals, i en canvi en els textos el grup G2 focalitza

l'atenció en els factors actitudinals, motivacionals i emocionals; mentre que el grup G5 se centra en les metodologies inadequades.

En el debat D2 observem que, en la primera unitat temàtica (*punts de vista sobre la EE*), tots dos grups presenten el mateix patró o la mateixa evolució, de tal manera que en els textos inicials es dona amb major percentatge la tesi que *l'escola d'educació especial és millor perquè disposa de més recursos i de més professionals especialistes*. En els debats orals predomina la tesi que *l'escola d'educació especial és millor per adquirir les competències bàsiques en la primera etapa*. Finalment, en els textos finals observem el predomini de la idea que *l'escola d'educació especial és millor perquè disposa de més recursos i de més professionals especialistes*.

Amb referència a la segona unitat temàtica (*punts de vista sobre l'escola EO*), ambdós grups mantenen el mateix patró o evolució pel que fa a les subunitats temàtiques, de manera que la tesi que *l'EO permet normalitzar les diferències* és la que apareix amb un percentatge més elevat en els textos inicials; durant els debats orals predomina el punt de vista que *l'EO és millor per a l'adquisició d'habilitats socials*; i en els textos finals torna a predominar la tesi que *l'EO permet normalitzar les diferències*.

Pel que fa a la tercera unitat temàtica (*mesures d'atenció a la diversitat en l'EO*), en els textos inicials del grup G2 observem que es dona amb major percentatge la subunitat temàtica *evitar una resposta segregadora*. En els debats orals la subunitat temàtica que apareix més és la *redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports*. I en els textos finals tenim, en primer lloc, la subunitat temàtica *redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports*; i en segon lloc, la *formació de mestres en atenció a la diversitat*. En els textos inicials del grup G5 apareix en primer lloc la subunitat temàtica de la *redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports*; i en segon lloc, les *estratègies metodològiques*. Finalment, tant en els debats orals com en els textos finals observem que predomina la subunitat temàtica *redistribució de recursos materials i personals, i adequació dels suports*.

Finalment, en la quarta i última unitat temàtica (*resolució directa del cas*), en els textos inicials del grup G2 predomina la subunitat temàtica de *quedar-se a l'escola ordinària i decidir segons l'evolució*. Durant els debats orals la subunitat temàtica que més apareix és *l'escolaritat compartida*; igual que en els textos finals. En els textos inicials del grup G5 observem amb major percentatge la subunitat temàtica d'*escolaritat compartida*. Durant els debats orals la subunitat temàtica que apareix amb un percentatge més elevat és *repetir curs*. Finalment, en els textos finals la subunitat temàtica que torna a aparèixer amb major percentatge és *l'escolaritat compartida*.

Així doncs, les unitats temàtiques *punts de vista sobre l'escola ordinària i punts de vista sobre l'escola d'educació especial* són les mateixes en ambdós grups i també mantenen el mateix patró o evolució, ja que la unitat temàtica que més apareix en els textos inicials es manté en els textos finals, i tots dos grups tracten fonamentalment la mateixa qüestió en el debat oral. En canvi, en les unitats temàtiques *mesures d'atenció a la diversitat en l'EO i resolució directa del cas*, els grups actuen de manera diferenciada i no mantenen el mateix patró o evolució entre els textos inicials i finals.

Pel que fa a la descripció de l'evolució entre els textos inicials, els debats orals i els textos finals respecte de la incorporació d'altres veus en les estratègies argumentatives, els resultats indiquen que les referències a lectures són més freqüents en els textos inicials i en menys en els textos finals (però més que en els debats orals). Els exemples personals o hipotètics són més freqüents en els debats orals i menys en els textos inicials i finals. Alhora també observem que l'estratègia d'argumentar a partir de les activitats anteriors als debats i la referència als arguments aportats pels companys es dona amb un percentatge molt inferior en els textos inicials i en els debats orals, si bé aquest recurs augmenta en els textos finals respecte dels debats orals, encara que la referència a activitats anteriors és similar respecte dels textos inicials.

Comparant el dos tipus de debats, observem que tant en el debat D1 com en el debat D2 s'observa que les lectures, en primer lloc, i els exemples, en segon lloc, són els recursos més utilitzats en la fonamentació dels arguments. La incorporació de cites de les

lectures s'ha donat més en el debat D2 que en el debat D1. La segona estratègia més utilitzada és fer referències a exemples personals o hipotètics. Aquest recurs s'utilitza més en el debat D1 que en el debat D2. Les estratègies menys utilitzades quant a la incorporació d'altres veus per fonamentar els arguments són les referències a activitats anteriors i a arguments explicitats pels companys. La referència als companys es troba més en els debats orals com a producte d'un procés d'interacció, i es dona més en el debat D2 que en el debat D1. Pel que fa a la referència a activitats anteriors, es dona amb un major percentatge en els debats orals i més en els textos inicials que en els textos finals, i sempre té un percentatge major en el debat D1.

Capítol 6 DISCUSSIÓ

6.1 Discussió dels resultats i limitacions

Capítol 6 DISCUSSIÓ.

“Sigue siendo evidente que, si bien es cierto que la demostración tiene por objetivo probar la verdad y no se centra en la variable ideológica del oyente, sino en la inmutable ley de la realidad, en la argumentación, en cambio, dada la importancia del auditorio, los argumentos deben elegirse de forma que se adhieran a la ideología y al universo del que debe juzgar y eventualmente ser convencido”. Lo Cascio (1998:257)

6.1 Discussió dels resultats i limitacions.

Arribat el moment de fer una discussió sobre els resultats de cadascun dels objectius plantejats en un inici, hem pres la decisió de comentar de forma paral·lela les limitacions detectades. Per aquest motiu hem elaborat la discussió a partir de sis eixos estretament relacionats amb els objectius de la recerca. El primer fa referència al coneixement declaratiu que els participants han manifestat sobre el debat com a metodologia per aprendre. El segon eix correspon als canvis d'opinió manifestats en els dos debats. El tercer eix fa referència a l'evolució de les estratègies argumentatives escrites entre els textos inicials i finals a partir de la interacció grupal. En el quart eix es reflexiona sobre les estratègies argumentatives vinculades al contingut i a l'estructura argumental desenvolupada en els dos debats. El cinquè eix fa referència a l'anàlisi de les seqüències argumentatives i patrons d'interacció que delimiten les característiques de diferents tipus de discursos en els debats. El sisè eix correspon al component polifònic de les cites o la incorporació de veus en el discurs oral i escrit.

Pel que fa al primer eix de discussió, els resultats de l'anàlisi del coneixement declaratiu sobre el debat mostren que els participants valoren de manera positiva el debat com a metodologia vinculada a la construcció de coneixement. Tenen consciència que l'aprenentatge mitjançant la interacció social i contrastant opinions afavoreix el canvi conceptual, la integració d'altres perspectives i la reelaboració del coneixement a partir de la redescrípció representacional. Alhora, els participants consideren que aquesta metodologia afavoreix el desenvolupament de les competències cognitives i lingüístiques,

com ara expressar i seqüenciar idees amb coherència i cohesió, i avaluar i justificar el raonament amb evidències. Tanmateix, no manifesten la necessitat de ser competents quant a saber contraargumentar i refutar, és a dir, només vinculen l'argumentació a la justificació dels punts de vista propis. No prenen en consideració les estratègies de contraargumentació i refutació dins de l'estructura argumentativa com a estratègies vinculades a la construcció del coneixement. Tanmateix, els estudis de Kuhn et al. (1997), Felton (1999), Correa et al. (2003), Campos et al. (2005) i Leitão (2008) emfatitzen que en la contraargumentació i la refutació, és a dir, en els moments de contrastar les tesis del proponent o de l'oponent, és quan més necessàries són les capacitats de perspectivisme conceptual i la reflexió sobre el coneixement que es té del tema, així com de la consciència sobre la representació d'aquest, per redescriure'l.

Com es demostra en els estudis de Hogan et al. (2000), Mercer (2004) i Castelló et al. (2006), les discussions són una bona estratègia metodològica per construir coneixement ja que en aquestes discussions el llenguatge és l'instrument semiòtic que transforma els coneixements. Ara bé, en la nostra recerca els resultats indiquen que els participants en la seva història educativa han utilitzat poc el debat com a metodologia per aprendre i que quan ho han fet, ha estat per discutir temes de la vida quotidiana (a classe de tutoria o filosofia) i no pas en el desenvolupament dels aprenentatges curriculars de les matèries. Tal com indiquen els resultats de Larson (2000) i també en el nostre context, sembla que els professors fan un ús insuficient i inadequat de les discussions a classe. Aquest autor posa de manifest que la concepció que tenen els professors sobre la discussió a classe no és gaire positiva. Sovint consideren que les discussions a classe són un medi per arribar a la resposta o a l'aprenentatge, però no consideren que la discussió i la posada en comú esdevenen, per si sols, motiu d'aprenentatge gràcies a la presència d'estratègies metacognitives, d'autoregulació i control de l'autonomia. Larson conclou que caldria explorar els propòsits dels professors en les discussions a classe, així com ensenyar-los a utilitzar les discussions com a mecanisme per construir coneixement.

El segon eix de discussió correspon als canvis de punts de vista²⁸ i de perspectivisme manifestats a través dels canvis d'opinió en els dos debats. En la nostra recerca, en el debat D1 (amb la finalitat de persuadir l'oponent sobre un punt de vista) els canvis d'opinió són clarament significatius i en el debat D2 (amb la finalitat d'arribar a uns acords sobre la resolució d'un cas) es tendeix a la significació. Són nombrosos els estudis que demostren la fragilitat del canvi d'opinió o com les idees i concepcions personals són molt resistents al canvi (Vosniadou, 1994; Kuhn et al., 1997; Mason, 2001; Pozo i Rodrigo, 2001; i Campos et al., 2005). Tanmateix, potser no resulta tant important el canvi d'opinió com la transitivitat de les idees o l'evolució de l'argumentació. En aquest sentit, els resultats de la recerca posen de manifest que les tendències en l'evolució dels punts de vista són cap a posicions menys extremistes o bé cap a considerar aspectes que en l'argumentació inicial no es tenien en compte (es formulen més arguments de dues cares, és a dir, l'argumentació contempla els pros i els contres de la tesi defensada). S'observa una transitivitat de les idees determinada per les inferències de la col·laboració entre tots els participants. Això indica que el debat facilita un canvi en les perspectives conceptuals i l'elaboració de representacions múltiples sobre els continguts debatuts, tal com també mostren els estudis de Pozo i Rodrigo (2001); Ceballos et al. (2002); Batista et al. (2002) i Correa et al. (2003).

Pel que fa al tercer eix de discussió, d'acord amb el tercer objectiu relatiu a l'evolució de les estratègies argumentatives entre els textos inicials i finals, els resultats posen de manifest que la interacció desenvolupada en els debats orals permet millorar la qualitat dels textos argumentatius finals respecte dels inicials de la mateixa manera que succeeix en els estudis de Kuhn et al. (1997), Felton (1999), Mason (2001), Reznitskaya et al. (2001), Correa et al. (2003), Schwarz et al. (2003), Canals (2005) i Glassner et al. (2005).

Segons el tipus de debat els resultats són més o menys significatius. En general, hi ha una millora significativa en la qualitat dels textos argumentatius després de la interacció grupal, en ambdós debats (debat D1 $p=0,000$ i debat D2 $p=0,001$). Aquesta

²⁸ Segons Pozo (2006) un punt de vista forma part de les concepció, creences o idees preconcebudes que formen les teories implícites en dominis específics.

millora s'observa en la utilització d'arguments allà on només hi havia una afirmació sense raons que hi donessin suport, en la inclusió d'arguments de dues cares, la incorporació d'arguments a favor i en contra del tema o bé d'arguments compostos que contenen afirmacions condicionals amb una valoració de les conseqüències de la tesi defensada.

Respecte de la solidesa dels arguments avaluats, els participants han passat d'utilitzar arguments no acceptables o no rellevants, a arguments quasi acceptables o quasi rellevants. Tot i així, aquesta és la variable en què s'han produït menys canvis significatius (només han estat significatius en el debat D1), a diferència dels resultats de l'estudi de Schwarz et al. (2003), en el qual la solidesa dels arguments i la successiva sèrie d'activitats argumentatives van millorar significativament. Tenint en compte els resultats del debat D2 sembla que argumentar per a la resolució d'un cas pràctic dificulta arribar a arguments més acceptables i més rellevants. Una hipòtesi explicativa d'aquests resultats té a veure amb el paper dels coneixements previs sobre la temàtica debatuda. Sembla plausible suposar que els coneixements previs són un factor important com a modulador de les estratègies argumentatives; consegüentment, si els estudiants haguessin tingut més coneixements sobre el tema (per exemple, estratègies metodològiques i organitzatives per fer front a la diversitat), podrien haver formulat arguments més sòlids per a la resolució del cas.

Quant al nombre de raons, d'igual manera que en els estudis de Mason (2001), Schwarz et al. (2003) i Kuhn et al. (2003), en la nostra recerca el nombre de raons augmenta entre els textos inicials i els finals, és a dir, els participants s'apropien de raons dels companys i van abandonant altres raons a partir de l'activitat argumentativa col·lectiva que propicia el debat.

Respecte de la incorporació o referències a altres veus, les lectures i els exemples personals, hi ha una relació significativa entre l'inici i el final, però en direcció inversa, ja que té lloc una disminució de referències a lectures i exemples en els textos finals respecte dels inicials, tal com també mostra l'estudi de Schwarz et al. (2003) quant a la incorporació de cites de lectures. Respecte de la incorporació dels arguments basats en

activitats anteriors o arguments de companys, hi ha un augment al final respecte de l'inici, però no és significatiu. Per tant, els resultats indiquen que les referències a cites de lectures i exemples personals o hipotètics són les estratègies més utilitzades a l'hora de justificar les raons proposades, però aquestes estratègies van perdent presència, ja que són menys utilitzats en els textos finals. Respecte la transivitat de les idees abans esmentada, s'observa que en els textos inicials els participants utilitzen cites explícites com les directes (o bé indirectes, integrades o no integrades) i passen a cites implícites fins a incorporar en el discurs els arguments o veus dels experts com a pròpies.

Finalment, cal recordar que, tot i que els canvis en les estratègies argumentatives dels textos inicials i finals de les dues situacions d'aprenentatge són significatius (debat D1 $p=0,000$ i debat D2 $p=0,001$), el segon escenari d'aprenentatge, el debat basat en rols per arribar a acords, propicia des de l'inici unes estratègies argumentatives escrites més elaborades que el primer escenari d'aprenentatge, el debat per persuadir i defensar el punt de vista propi. És a dir, l'índex de coeficients globals de les estratègies argumentatives escrites en el debat D1 passa d'un 39,4% a l'inici a un 52,1% al final, i en del debat D2, d'un 55,8% a un 60,7 % en els textos finals. A la llum dels resultats podríem dir que el debat D2 afavoreix una argumentació de major qualitat, amb més arguments compostos, conseqüencials i abstractes i un major nombre de raons. Podria ser que discutir sobre un cas concret facilités valorar els pros i els contres d'una argumentació. Tanmateix, aquests resultats també podrien deure's a l'efecte de l'entrenament, perquè els participants van fer primer el debat D1 i després el debat D2 (cal aclarir que en finalitzar els debats les professores explicaven els continguts pertinents a la matèria, però en cap moment es va fer una reflexió sobre com s'havia d'argumentar). És evident les limitacions intrínseques al disseny de la recerca (disseny *ex post facto*) no ens permeten saber per què l'índex de coeficient global del debat D2 és més elevat que el del debat D1. Fóra necessari un altre disseny per comprovar aquesta afirmació que permetés contrabalancejar l'ordre de realització dels debats, fet inadequat en un context d'ensenyament ecològic i no alterat pel disseny de la recerca com el nostre.

El quart eix de discussió correspon a les estratègies argumentatives vinculades al contingut i l'estructura argumental desenvolupada en els dos debats orals. Respecte de l'anàlisi del contingut de les unitats temàtiques, s'observa que els participants presenten un nivell baix de coneixements previs sobre el tema, així com errors en la inferència i la interpretació que fan de les lectures. En el debat D1 manifesten no tenir clar el concepte d'heretabilitat. Parlen del percentatge entre herència i ambient com una qüestió estàtica, sense tenir en compte que la variabilitat entre les persones s'explica a través de l'heretabilitat d'una manera contextualitzada i que, per tant, els percentatges no influeixen de la mateixa manera per a tothom. També s'observa que no tenen clara la bidireccionalitat i el *feedback* entre genètica i ambient (o herència i medi). Així mateix, presenten dificultats a l'hora de tenir en compte que heretem una part tancada del programa genètic (ontogènia) i una part oberta (filogènia) que és modificable per l'entorn. I, finalment, manifesten no tenir clar el concepte de dificultats d'aprenentatge, malgrat havien fet lectures específiques sobre el tema.

En el debat D2 també hem observat pocs coneixements previs sobre estratègies organitzatives i metodològiques per fer front a la diversitat, així com sobre el concepte d'escola inclusiva. Els participants també presenten pocs coneixements sobre el funcionament de l'escola d'educació especial, i mostren dificultats en la interpretació de les dades del cas i en la manera de prioritzar els recursos per fer front a la resolució del cas.

Atès que hi havia lectures i pautes d'interrogació, prèvies als debats sobre aquests conceptes i temàtiques, els resultats anteriors semblen evidenciar algunes dificultats de comprensió lectora per part dels estudiants, un aspecte que també s'ha posat de manifest en nombrosos treballs anteriors (Bensley et al., 1995; Schwarz et al., 2000; Neuman, 2003; Neuman et al., 2003; Glassner et al., 2005; i Midgette et al., 2008). A la llum dels resultats, creiem que des del punt de vista educatiu caldria treballar la comprensió de les lectures abans d'emprendre una discussió o un debat en grup.

Són molts els estudis que demostren que els joves universitaris no exhibeixen unes bones competències discursives en argumentació (Marttunen, 1992, 1994; Bensley et al., 1995; Marttunen, 1997; Marttunen et al., 2001; ChingMiin, 2001; Veerman et al., 2002; Correa et al., 2003; Kuhn et al., 2003; i Litosseliti et al., 2005). Els joves universitaris saben què dir, però demostren dificultats en la manera de dir-ho; argumenten d'acord amb les experiències personals i els coneixements previs, però presenten dificultats a l'hora de seqüenciar un fil conductor argumentatiu a través de la contraargumentació i la refutació. En el nostre treball aquests resultats es confirmen plenament. Els participants de primer curs universitari tenen dificultats per utilitzar de manera continuada l'estructura argumental (arguments-contraarguments-refutacions). Bàsicament, les dificultats se centren en contraargumentar i refutar, tal com també expliquen Kuhn et al. (2003).

El tipus de contraargument que més s'ha utilitzat en els dos grups de discussió és el que consisteix en *canviar el focus de l'argumentació*, fet que significa que els participants es limiten a desviar el tema de la conversa introduint una nova temàtica sense arribar a la confrontació de la idea del proponent. Aquest resultat també és congruent amb els resultats de Kuhn et al. (2003), segons els quals l'habilitat per contraargumentar es dona en els joves universitaris, però les estratègies són inadequades. D'altra banda, aquesta estratègia contraargumentativa s'ha utilitzat més en el debat D2 que en el debat D1, és a dir, en la situació en què la finalitat és la resolució del cas per arribar a acords, els participants es limiten a contraargumentar sense seguir el fil de l'argumentació, el proponent intenta convèncer l'oponent canviant el focus de l'argumentació, dificultant, en definitiva, la construcció del coneixement (Leitão, 2000; Schwarz et al., 2003; Correa et al., 2003).

Una altra de les dificultats evidents dels participants en el debat D2 és l'ús de l'estratègia que permet *el qüestionament de les raons de l'argumentador* (és el tercer tipus de contraargumentació més utilitzat); dit d'una altra manera, els participants es limiten a qüestionar les raons de l'argumentador, sense rebatre-les amb evidències.

El segon tipus de contraargument utilitzat en els dos debats, *parcialment d'acord* (quan l'oponent no va en contra de tota la tesi de proponent, sinó que hi ha una part de la qual que està a favor), i el tercer, *enllaç raó-posició* (quan l'oponent dóna unes raons que semblen qüestionar la seva posició o opinió), que es donen més en el debat D1 que en el debat D2, mostren intents d'apropar posicions, és a dir, en el debat D1, en el qual es defensa l'opinió pròpia, els participants utilitzen més l'estratègia de manifestar punts d'acord o contraargumentar a partir del punt de vista del proponent, per facilitar la persuasió del punt de vista propi. Aquests resultats aconsellen, tal com també comenten Cros i Vilà (2002), formar els estudiants en contraargumentació i en estratègies basades en la cortesia i la concessió, per tal d'atenuar la disconformitat i aconseguir trobar fórmules d'acord.

Pel que fa a la distribució dels tipus de refutacions, és similar en ambdós grups. La refutació més utilitzada és *la desestimació*, és a dir, els participants s'oposen frontalment a les tesis de l'oponent. Aquest tipus d'estratègia s'ha donat més en el debat D2, en el que curiosament s'havia d'arribar a uns acords. El segon tipus de refutació que es dóna més és *la integrativa*, que permet la integració dels arguments de l'oponent en el discurs del proponent. Curiosament, aquest tipus de refutació apareix més en el debat D1, en què s'havia de persuadir de l'opinió pròpia. El tercer tipus de refutació que es dóna més, amb un percentatge molt inferior, és *l'acord local*, una estratègia que indica que s'està d'acord amb una part de la contraargumentació (però no amb la totalitat). Seguint Leitão Santos (2000), podríem afirmar que els participants d'aquesta recerca actuen de manera polaritzada, ja sigui en l'extrem de la desestimació, ja sigui, en alguns casos, en l'extrem de la integració dels arguments de l'oponent.

El cinquè eix de discussió fa referència a l'anàlisi de les seqüències argumentatives i dels patrons d'interacció que delimiten les característiques dels diferents tipus de discursos. Els participants manifesten conductes interactives similars en ambdós escenaris d'aprenentatge, de tal manera que les rutines i els patrons d'interacció, en general, no es modifiquen, segons la finalitat de la tasca o les condicions contextuais. Així doncs, els participants no han estat estratègics segons la demanda de la tasca, atès que

no s'han adaptat al context situacional, condició necessària per arribar a un coneixement estratègic (Monereo i Castelló, 1997) .

A través de l'anàlisi del discurs observem uns patrons d'interacció estables. El que es dóna amb major freqüència és el que hem anomenat *discurs alternatiu*, que es caracteritza per la seqüència d'un argument, un contraargument del tipus canviar el focus de l'argumentació i una refutació del tipus desestimació, és a dir, els participants entren en una interacció circular on, en el moment en què es canvia el focus de l'argumentació i es desestima, es tendeix a repetir aquesta seqüència argumentativa de manera contínua marcant un patró d'interacció caracteritzat per no seguir l'argumentació iniciada i per desviar el tema a través d'un nou argument que no té res a veure amb l'anterior. Aquest discurs alternatiu també es caracteritza per aquelles seqüències argumentatives que no mostren cap indicador d'integrar les idees de l'oponent.

El segon tipus de patró d'interacció l'hem anomenat *discurs parcialment integrador*. Es caracteritza per intervencions basades en contraarguments del tipus parcialment d'acord o enllaç raó-posició, i refutacions del tipus acord local. Quan la seqüència argumentativa comença amb unes evidències clares d'integrar part del discurs de l'oponent, el proponent també manifesta intencions d'arribar a un acord local, és a dir, la interacció parcialment d'acord va acompanyada d'acords locals.

En tercer lloc, el tipus de patró d'interacció que més es dóna, en el debat D1, és el *discurs integrador*, caracteritzat per qualsevol tipus de contraargument seguit de qualsevol tipus de refutació integrativa; en canvi, en el debat D2 predomina el *discurs disruptiu*, caracteritzat per arguments aïllats sense cap continuïtat en el fil conductor del discurs.

En resum, d'acord amb els resultats, les interaccions que es donen en el discurs posen de manifest que els participants tendeixen a repetir patrons estables, de tal manera que quan es canvia el focus de l'argumentació amb major freqüència es desestima la idea presentada, o bé si l'oponent manifesta estar parcialment d'acord en

l'argumentació del proponent aquest expressa un acord local com a refutació a l'argumentació de l'oponent.

Quant a l'anàlisi del contingut sobre el qual es discuteix, observem que *el discurs alternatiu* es dona amb major percentatge en les unitats temàtiques més discutides. Només en la unitat temàtica *punt de vista sobre l'escola d'educació especial i resolució directa del cas* es dona, en segon lloc, un patró d'interacció de *discurs parcialment integrador*. Es pot concloure, doncs, que el patró d'interacció es manté i en general, està poc influenciat pel contingut que es debat, només en alguns episodis hem observat que el patró canvia amb la finalitat dels participants d'ajustar-se a la demanda.

Tant en el debat D1 com en el debat D2 el tipus de patró d'interacció que es dona amb major freqüència és el *discurs alternatiu i disruptiu*. Només en el debat D1 es dona, en un segon lloc proper al primer, el *discurs parcialment integrador*. Seguint Mercer (2004), podem concloure que el discurs argumentatiu d'aquests participants ha estat més caracteritzat per un discurs disputacional (és un discurs caracteritzat pel desacord, la presa de decisió individual, els intercanvis curts i un caràcter desafiador) o acumulatiu (és un discurs caracteritzat per repeticions, confirmacions i elaboracions, utilitzant part de l'argumentació del proponent). Això indica que els alumnes universitaris de primer curs necessitarien aprendre un tipus de discurs més vinculat a la generació de coneixement, com podria ser el discurs integrador o, segons Mercer (2004), el discurs exploratiu.

Com ja hem comentat, els joves universitaris saben exposar la tesi més o menys justificada a partir dels coneixements previs i les experiències personals que tenen, però no són gaire competents a l'hora de contraargumentar i refutar, habilitats que impliquen un seguiment en el fil conductor de l'argumentació i la revisió constant dels coneixements previs sobre el tema, així com la reelaboració a partir de la integració de noves perspectives. Seguint Hogan et al. (2000), aquests alumnes universitaris de primer se situarien en un estadi inicial de discurs elaboratiu, en el qual els participants contribueixen substantivament amb arguments a la discussió, contribuint o clarificant altres declaracions anteriors, o bé elaborant i justificant les idees. En aquest tipus de

discurs elaboratiu, les declaracions metacognitives són les que més s'utilitzen (per sobre de les declaracions conceptuals i les declaracions preguntes-dubtes). Tanmateix, això no succeeix en els participants de la nostra recerca, per la qual cosa considerem que el discurs elaboratiu es dona en un estadi inicial, ja que no apareix gaire desenvolupat.

Malgrat tot, som conscients que en base a aquesta primera anàlisi no podem generalitzar els resultats de les estratègies argumentatives orals, ni de les seqüències, ni dels patrons d'interacció ni de la incorporació d'altres veus, ja que només hem analitzat dos grups: el grup G2 de 13 participants i el grup G5 de 12. Caldrà comprovar si la tendència es manté quan analitzem la totalitat de la mostra.

El sisè eix de discussió correspon al component polifònic de les cites o la incorporació de veus en el discurs oral i escrit. Quant a l'anàlisi de contingut, en general s'observa que el percentatge més elevat d'arguments sobre un tema en concret en els textos inicials es torna a repetir en els textos finals, malgrat que en el debat oral el percentatge més elevat d'intervencions feia referència a una altra temàtica. Només en el debat D1 i en el grup G2 no es dona aquest patró en l'evolució entre el text inicial, el debat oral i el text final, alhora que en el debat D2 i el grup G2 en la subunitat temàtica de *mesures a l'atenció de la diversitat i la resolució directa del cas*. És a dir, en el text final els estudiants acaben exposant una argumentació més integradora que recull la unitat temàtica més debatuda en el debat oral. Igual que en l'estudi de Schwarz et al. (2003), sembla que els participants només interioritzen una part dels arguments elaborats col·lectivament a través del debat oral.

Pel que fa a altres veus, en ambdós debats s'han incorporat menys lectures i exemples en els textos finals que en els textos inicials; aquest fet, com ja hem avançat, coincideix amb els resultats de l'estudi de Schwarz et al. (2003) respecte de la incorporació de les lectures. Quant a les referències a activitats anteriors i a arguments d'un company, malgrat els canvis no són significatius, sí que s'observa un percentatge major en els textos finals respecte dels inicials. Si tenim en compte els debats orals, les lectures es referencien més en els textos inicials, en segon lloc en els textos finals i

finalment en els debats orals; en canvi, els exemples personals o hipotètics, són més referenciats en els debats orals, i igual i en menor freqüència en els textos inicials i finals respectivament. Sembla, doncs, que els estudiants, quan incorporen altres veus a l'argumentació, ho fan seguint el que Walton (2006) considera una argumentació per autoritat o apel·lació a una persona experta sobretot quan incorporen els autors de les lectures. Aquesta manera de procedir també es pot relacionar, seguint van Eemeren et al. (2004), amb el que aquests autors anomenen fal·làcia per *argumentum ad verecundiam*¹, que consisteix en fer servir un esquema argumentatiu inadequat presentant el punt de vista com a correcte perquè una autoritat diu que és correcte.

En el cas dels exemples, s'utilitza una argumentació d'analogia o, seguint novament van Eemeren et al. (2004), fal·làcia per *falsa analogia*, atès que en aquest cas, els estudiants no utilitzen correctament l'esquema argumentatiu propi de l'analogia en no complir-se les condicions requerides per a una comparació correcta. En els debats orals de la nostra recerca, l'estratègia d'argumentar sobre la base d'un exemple o experiència personal ha estat significativament més freqüents i, a més, ha resultat rellevant com estratègia persuasiva.

Capítol 7 CONCLUSIONS

7.1 Conclusions

7.2 Prospectiva i noves línies d'investigació

Capítol 7 CONCLUSIONS

“L’ordre pertinent del context dependrà crucialment de les eines mitjançant les quals s’interactua amb el món, i aquestes, alhora, dependran de les pròpies metes i d’altres restriccions sobre l’acció. Així mateix, la interpretació pertinent del context per a l’analista de la conducta dependrà de les metes de l’anàlisi. Segons aquesta visió del context, la combinació de metes, eines i entorn (incloses altres persones) constitueix simultàniament el context de la conducta i les maneres en què es pot dir que els processos cognitius es relacionen amb el context”. M. Cole (1999:130).

7.1 Conclusions

En vista dels resultats obtinguts, podem afirmar que el debat és una bona metodologia per aprendre i construir coneixement, així com també un bon recurs per avaluar els coneixements previs i les concepcions que els alumnes expliciten en el discurs argumentatiu tot i que resulta evident que els estudiants són poc hàbils en l’ús d’estratègies argumentatives sofisticades.

De l’afirmació anterior es deriva que els nostres estudiants són conscients que a través de la confrontació dialèctica hom qüestiona els coneixements i les concepcions que té i integra noves perspectives. Tanmateix, també expliciten que les experiències anteriors en l’educació superior relacionades amb els debats no han estat satisfactòries, la qual cosa posa de manifest la necessitat de formació del professorat en aquesta metodologia i un cert canvi en les concepcions de professors i alumnes sobre les potencialitats educatives de les discussions i les posades en comú a classe.

Respecte dels canvis d’opinió com a exponents de les tesis en ambdós debats, els resultats confirmen que s’han produït canvis de punts de vista entre els textos inicials i els finals. En el debat D1 les opinions estaven inicialment fortament polaritzades cap al punt de vista *ambiental* i, en canvi, les opinions finals s’equilibren i es redistribueixen en les tres categories (*herència, ambient* i *mixta*), tot i que en l’anàlisi intracategories s’observen

més moviments cap als punts de vista *herència* i *mixta*. En el debat D2²⁹ les opinions inicials se centren en *l'escola ordinària* i *l'escola d'educació especial* en la mateixa mesura, mentre que en les opinions finals la tendència és cap a *l'escolarització compartida*. Els participants defensen la tesi que l'escola d'educació especial pot oferir professionals més especialitzats, una atenció més personalitzada i un ensenyament-aprenentatge més orientat al desenvolupament de les competències bàsiques. Alhora, conceben l'escola ordinària com un espai en el qual es poden adquirir millor les habilitats socials i en el qual és possible la normalització de diferències, tot i que consideren que presenta dificultats per ser efectiva a l'hora de dur a terme les directrius d'una escola inclusiva. Aquests punts de vista o creences determinen com es manifesta l'argumentació.

En resum, podem concloure que els debats han facilitat un cert conflicte sociocognitiu i que, en conseqüència, la majoria dels participants han modificat en alguna mesura els seus punts de vista, seguint la tendència de situar-se després dels debats en posicions menys extremistes. Tanmateix, cal esmentar també que els canvis s'han produït en el sentit contrari del que es desitjava, atès que els participants són alumnes de Logopèdia i Magisteri d'Educació Especial i a partir de les lectures proporcionades s'esperava que adoptarien punts de vista més favorables a l'escola ordinària com a resposta a la inclusió i que alhora considerarien en major mesura que el medi i les condicions de l'entorn constitueixen la base de la intel·ligència i de les dificultats d'aprenentatge. Són diverses les hipòtesis que permetrien explicar com s'ha pogut produir aquest canvi cap a punts de vista no esperats. En primer lloc, a partir de l'anàlisi de les dades, en certs grups es constata que algú adopta el rol del líder i, conseqüentment, participa més i emprà recursos molt persuasius, ja sigui argumentant a partir de les lectures (argument per autoritat), ja sigui argumentant a partir d'exemples personals (argument per analogia). A més, el baix nivell de coneixement previ de la resta poden haver contribuït a què els arguments del líder prenguin força com a estratègia persuasiva.

²⁹ Recordem que en el debat D2 es discutia sobre la possibilitat d'un canvi d'escolaritat en un nen adoptat, sense cap trastorn associat, i que presentava una evolució lenta en l'adquisició dels aprenentatges, malgrat tenir recursos i suports com ara la mestra d'educació especial i la logopeda.

Una altra conclusió sobre el debat com a metodologia per aprendre és que a més d'afavorir l'anàlisi de concepcions o punts de vista també ens permet identificar els errors en els coneixements previs dels alumnes, així com les dificultats en la comprensió de les lectures obligatòries prèvies al debat. Tal com hem explicat en el capítol de discussió de resultats, els principals errors vinculats a la comprensió de les lectures o vinculats als nivells baixos de coneixements previs que presenten, s'han produït en el debat D1 i tenen a veure amb l'heretabilitat, la bidireccionalitat i el *feedback* entre genètica i medi. Els alumnes no entenen que heretem una part tancada del programa genètic (ontogènia) i una part oberta que és modificable per l'entorn (filogènia), i tampoc no tenen clar el concepte de dificultats d'aprenentatge. D'altra banda, en el debat D2 els principals errors vinculats a la comprensió de les lectures o als nivells baixos de coneixements previs fan referència a les estratègies organitzatives i metodològiques per fer front a la diversitat. Els alumnes tenen poc coneixement sobre el funcionament de l'escola d'educació especial, alhora que presenten dificultats per interpretar les dades del cas i per prioritzar els recursos. Això ens porta a concloure que potser, abans de dur a terme una discussió o un debat en grup, caldria un treball sobre la comprensió de les lectures, perquè això permetria un millor procés d'inferència i una millora en la qualitat argumentativa.

Respecte de l'evolució en les estratègies argumentatives escrites, podem afirmar que, tal com esperàvem, els textos argumentatius són millors després d'ambdós debats.

Ara bé, els canvis no han estat iguals per totes les variables ni s'han manifestat amb la mateixa força i distribució en ambdós debats, tal com ja hem posat de manifest en el capítol de resultats i en la discussió. Construir arguments sòlids, és a dir, acceptables i rellevants per al tema de discussió, requereix un determinat nivell de coneixement sobre el tema que es tracta, de manera que és lògic que un alumne de primer no tingui nocions sobre estratègies metodològiques i organitzatives per fer front a la diversitat i que, per tant, quan argumenta sobre la resolució del cas exposi arguments que no són ni prou acceptables ni prou rellevants.

Respecte als continguts debatuts, els resultats indiquen que ambdós grups (G2 i G5) es posicionen de manera diferenciada: un grup polaritza molt les intervencions en les bases de la intel·ligència a partir de factors hereditaris o genètics i defensa la repetició de curs com a resolució directa del cas; l'altre grup se centra en factors ambientals o contextuals i proposa l'escolaritat compartida com a resolució directa del cas. En les altres unitats temàtiques coincideix en ambdós grups un percentatge equivalent quant al nombre d'intervencions, és a dir, tots dos focalitzen l'atenció de manera similar respecte de les causes de les dificultats d'aprenentatge, les mesures d'atenció a la diversitat, els punts de vista sobre l'escola d'educació especial i els punts de vista sobre l'escola ordinària. En l'anàlisi detallada del contingut sobre el qual argumenten, observem que està vinculat a les creences o concepcions dels participants. Per exemple, ambdós grups argumenten i defensen la tesi que l'escola d'educació especial és millor perquè ofereix més atenció personalitzada, permet desenvolupar més les competències bàsiques i disposa de més especialistes i més recursos; mentre que l'escola ordinària només és millor per desenvolupar les habilitats socials i normalitzar les diferències. És fàcil d'entendre que, a partir d'aquest tipus de creences, s'adoptin arguments a favor d'una escolaritat compartida.

Pel que fa a l'estructura argumentativa, ambdós debats presenten una estructura percentual similar. Hi ha més arguments que contraarguments i refutacions. No hi ha diferències respecte de l'estructura argumentativa segons el tipus de debat. Només en el debat D2, i per poca diferència, s'observa un percentatge major de refutacions.

Respecte de la contraargumentació, en ambdós debats i en termes generals els participants han utilitzat la mateixa estructura argumental; tanmateix, una anàlisi més detallada permet copsar algunes diferències, segons la demanda: quan es demana persuadir, s'utilitzen més contraarguments *parcialment d'acord* i *enllaç raó-posició*; quan es demana arribar a acords, s'utilitza més l'estratègia *canviar el focus de l'argumentació* i *qüestionar les raons de l'argumentador*. Considerem que aquestes últimes estratègies són poc adequades per a la situació o la demanda feta.

Respecte de les refutacions, tant en el debat D1 com en el debat D2 es dóna amb un percentatge major el tipus de refutació de *desestimació*; en segon lloc, la refutació *integrativa*; i en tercer lloc, la refutació *d'acord local*.

Quant a la seqüència argumentativa i als patrons d'interacció, podem concloure que la conducta dels participants es basa en una argumentació circular, en la qual les seqüències indiquen que segons el tipus de contraargument, el proponent emprarà una refutació de les mateixes característiques; és a dir, si es dóna un contraargument del tipus *canviar el focus de l'argumentació*, el proponent utilitzarà una refutació de *desestimació*; i, de la mateixa manera, si l'oponent exposa una contraargumentació del tipus *parcialment d'acord*, el proponent basarà la seva refutació en un *acord local*. Tot i que els patrons de conducta són similars en ambdós debats, en el debat D1 s'utilitza més el patró *argument, contraargumentació canviar el focus de l'argumentació i refutació integrativa o d'acord local*. En canvi, en el debat D2 es donen més els *arguments aïllats*; o bé el patró *argument i contraargumentació canviar el focus de l'argumentació*, sense refutació.

A partir del comportament de les seqüències argumentatives, podem concloure que tant en el debat D1 com en el debat D2 es dóna, en primer lloc, el patró d'interacció *discurs alternatiu* (caracteritzat per *canviar el focus de l'argumentació i desestimar*). En segon lloc, el patró d'interacció de *discurs parcialment integrador*. En tercer lloc, en el debat D1 és més freqüent el *discurs integrador*, i en el debat D2 el *discurs disruptiu*. En canvi, en quart lloc, en el debat D1 predomina el *discurs disruptiu*, i en el debat D2 el *discurs integrador*. Si tenim en compte els episodis temàtics, observem que cap al final del debat D2 (quan s'ha d'arribar a un acord sobre el cas) es dóna més el discurs *integrador*, de manera que la finalitat de la tasca comporta un canvi en el patró d'interacció i les seqüències argumentatives es basen més en un discurs *integrador* que permeti arribar a acords.

Els resultats també indiquen que el contingut sobre el qual parlen els participants no sembla determinar un patró d'interacció diferenciat, sinó que el patró es manté independentment del que s'estigui discutint. Només s'han observat diferències, tal com

hem explicat anteriorment, quan els alumnes argumenten sobre els punts de vista de l'escola d'educació especial i sobre la resolució del cas (episodis finals del debat D2).

Podem concloure que en els debats orals els participants manifesten dificultats en la contraargumentació i en la refutació. Saben què dir, a partir dels nivells de coneixements previs i de les experiències personals, però no saben com dir-ho. Els índexs de contraargumentació i de refutació evidencien les dificultats que tenen en aquestes estratègies, per la qual cosa es limiten, freqüentment, a *desestimar* o *canviar el focus de l'argumentació*. Els participants opten per un *discurs alternatiu* al qual van incorporant nous arguments, perquè no saben continuar el fil conductor de l'argumentació; de manera que a partir de la confrontació dialèctica no aporten noves evidències ni justificacions que ajudin a integrar i reelaborar el coneixement compartit. El nostre estudi demostra, tal com afirmen Pérez i Bautista (2009), que l'argumentació expressada en alumnes universitaris s'ajusta més a una argumentació quotidiana (no acadèmica ni experta), caracteritzada per cadenes d'arguments separats o disruptius, basats en un únic punt de vista, sobrevalorant els exemples i els casos particulars i repetint un nombre alt de vegades el mateix argument, perquè d'aquesta manera sembla més vàlid i més provable.

Respecte de l'evolució entre els textos inicials, els debats orals i els textos finals, els resultats de l'anàlisi del contingut indiquen que, en ambdós grups i en ambdós debats, en els textos inicials s'argumenta més sobre una subunitat temàtica determinada, en els debats orals es focalitza l'atenció en una altra subunitat temàtica diferent i, finalment, en els textos finals es torna a argumentar majoritàriament sobre la mateixa subunitat temàtica que en els textos inicials (cal recordar que els textos finals es feien immediatament després d'acabar el debat oral, a la mateixa aula). Aquest fet evidencia que els participants diferencien dos escenaris, l'escrit i l'oral, de manera que les unitats temàtiques que es donen en els textos són diferents de les que es donen en el debat oral. Només s'observa en tres ocasions que en els textos finals la subunitat temàtica més argumentada coincideix amb el major percentatge d'intervencions en els debats orals, és a dir, només en tres casos hi ha una coincidència sobre la temàtica que més s'ha tractat o

argumentat en els debats orals i en els textos finals. Això succeeix en ambdós grups quan es parla de la redistribució de recursos materials i personals, en el tema de mesures d'atenció a la diversitat, i en el grup G2 quan es parla de l'escolaritat compartida i de la resolució del cas.

Finalment, en referència a la incorporació d'altres veus, els resultats indiquen que en els textos se citen més les lectures, mentre que en els debats orals l'argumentació es fonamenta més a través de la citació d'experiències personals o en exemples hipotètics. Alhora, també s'observa que hi ha una menor incorporació de lectures, d'experiències personals i d'exemples hipotètics en els textos finals que en els textos inicials; en aquest sentit, hi ha una relació significativa tant en el debat D1 com en el debat D2 però en direcció inversa. També es pot concloure que els arguments utilitzats en el debat D2 estan més fonamentats a partir de les lectures, en canvi en el debat D1 els arguments es basen més en experiències personals o en exemples hipotètics. Aquest fet evidencia que el context situacional i la finalitat de la tasca determinen uns recursos diferenciats.

Tanmateix, la incorporació de les veus dels companys i de les activitats anteriors no ha estat significativa ni en el debat D1 ni en el debat D2. Cal tenir present que parafrasejar els arguments d'un company en una situació de debat o discussió facilita arribar a acords, recurs que no han emprat els participants d'aquesta recerca.

En definitiva, podem dir que els resultats evidencien que l'argumentació basada en l'autoritat o a través de l'analogia és la que ha estat més significativa entre els textos inicials, els debats orals i els textos finals.

Com a cloenda, podem afirmar que el debat és una bona metodologia per construir coneixement, si entenem que la construcció del coneixement suposa un canvi conceptual o una redescrípció representacional dels coneixements a partir de l'adquisició de noves perspectives. L'activitat argumentativa facilita aquest procés, ja que implica avaluar evidències, ser conscient dels coneixements que es tenen per rebatre i justificar els arguments, incorporar altres punts de vista, arribar a conclusions, etc. Ara bé, els resultats indiquen que els alumnes universitaris no són competents en estratègies

argumentatives, per la qual cosa caldria una formació específica, tant en aspectes lingüístics (la modalització de l'enunciat, la cortesia lingüística, els sobreentesos, les pressuposicions, la polifonia) com en aspectes relacionats amb l'estructura i les estratègies argumentatives (identificar la tesi, els arguments, els contraarguments i les refutacions; saber contraargumentar i refutar per seguir el fil conductor de l'argumentació, dominar les estratègies argumentatives i retòriques); com saber adequar-se al context comunicatiu (tenint en compte les representacions de l'audiència i els objectius de l'argumentació). Alhora, i tal com mostren els resultats, cal una formació en estratègies d'interacció grupal per arribar a patrons d'interacció que facilitin un discurs més elaboratiu i més integrador com a mecanisme de construcció del coneixement.

7.2 Prospectiva i noves línies d'investigació

A partir de la reflexió sobre el procés d'elaboració d'aquesta tesi, i com a respostes als objectius plantejats, s'obren alguns interrogants que susciten noves recerques sobre aquest tema. A continuació els esmentem de manera sintètica:

- Aprofundir en l'estudi de la polifonia de l'enunciació, no només pel que fa al comportament de les cites intertextuals, sinó també tenint en compte el component del perspectivisme, ja que això ajudaria a determinar la transitivitat en les idees.
- Aprofundir en el pas del pla interpsicològic al pla intrapsicològic.
- Fer un estudi dels processos d'inferència de les lectures crítiques dels textos, les concepcions i les estratègies argumentatives.
- Estudiar les relacions entre els coneixements previs i les concepcions (vinculades a les teories implícites).
- Analitzar els patrons d'interacció, segons el context situacional, el contingut de la tasca i els objectius perseguits.
- Fer un estudi més detallat sobre la vinculació entre el que es diu (contingut) i la manera com es diu (estratègies). Seria interessant fer un estudi que analitzés, a

partir dels episodis de regulació, quins són els fragments que més s'adeqüen a la demana la tasca.

- Analitzar la relació entre els líders en els grups, les concepcions i els coneixements previs com a mecanismes d'influència en l'argumentació.
- Aprofundir en l'argumentació per autoritat i per analogia.
- Estudiar la influència de l'efecte de primacia i de l'escepticisme motivat en l'argumentació.
- Analitzar els biaixos socials i les variables afectivoemocionals en l'argumentació.

Per concloure, voldríem afegir que la tesi com a producte escrit ha finalitzat, però que el repte continua amb la defensa que cal fer-ne i la derivació en l'aplicació pràctica del que hem après, tot marcant-nos noves fites amb arguments renovats sobre la qüestió.

Referències³⁰

- Andone, C. (2008). Douglas Walton, Dialog Theory for Critical Argumentation. *Argumentation*, 22, 291-296.
- Anscombe, J.C. i Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. (Ed. cast.: *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 1994).
- Anscombe, J. C. (1995a). Semántica y Léxico: topoi, estereotipos y frases genéricas. *Revista Española de Lingüística*. 25 (2), 297-310.
- Anscombe, J. C. (1995b). La semántica y las frases genéricas: viejos problemas y nuevos enfoques. *Cuadernos de Filosofía Francesa*, 9, 17-22.
- Antaki, C.; Billig, M.; Edwards, D. i Potter, J. (2003). El análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Atenea Digital*, 3 (99), 1-22.
- Aristóteles. (1985). *Retórica poetica*. Barcelona: Laia.
- Aristóteles. (1990). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Arnal, J.; del Rincón, D. i Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Aron, A. i Aron, E.N. (2001). *Estadística, para psicología*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Artigas, R. (2007). Sobre modalització i context. *Articles*, 42, 22-32.
- Badia, M. i Freixas, M. (2004, Juny/juliol). *El debat com a metodologia docent en entorns virtuals i bimodals*. III Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació. Girona. Espanya.
- Bajtín, M.M. (1992). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Baker, M.J. (1999). Argumentation and constructive interaction. En J. Andriessen i P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Baker, M.J., Quignard, M, Lund, K. i van Amelsvoort, M. (2002, june). Designing a computer-supported collaborative learning situation broadening and deeping understanding of the space of debate. Proceedings of the Fifht International

³⁰ Les referències bibliogràfiques s'han citat segons l'American Psychological Association (2010). *Concise rules of APA style* (6th ed.)

- Conference of the International Society for the Study of Argumentation, Amsterdam. Amsterdam: Sis Sat Publications.
- Baker, M.J., Quignard, M., Lund, K. i Séjourné, a. (2003). Computer-supported collaborative learning in the space of debate. En B. Wasson, S. Ludvigsen i U. Hoppe (Eds.), *Designing for change in networked learning environments: proceedings of the international conference on computer support for collaborative learning 2003*, 11-20. Dordrecht: Kluwer academic publisher.
- Barkley, E.F. i al. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: MEC i Morata.
- Barnes D. (2003). El rol del habla en el aprendizaje. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 68, 24-26.
- Batista, L.; Rodriguez, J.; Ceballos, E, i Correa, N. (2004, septiembre). Un estudio sobre la argumentación en la adolescencia: análisis de su estructura y de las secuencias con mayor probabilidad de ocurrencia. Comunicación presentada en el II Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Lisboa. Portugal.
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other text. En C. Bazerman i P. Prior. *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 83-96). Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bellenger, L. (1992). *L'Argumentation*. Paris: ESF.
- Belmont. (1978). *Principios éticos y orientaciones para protección de sujetos humanos en la experimentación*. Recuperat el 10 de febrer de 2007, a http://www.iier.isciii.es/er/pdf/er_belmo.pdf.
- Beltran, J. (2006). *Argumentar, una capacitat filosòfica (saber argumentar per poder conviure)*. Memoria de llicència d'estudi. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Benito, A. i Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bensley, A. i Haynes, C. (1995). The Acquisition of general purpose strategic knowledge for argumentation. *Teaching of psychology*, 22 (1), 41-45.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Blackburn, P. (1994). *Logique de l'argumentation*. Sain Laurent (Quebec): ERPI (Editions du renouveau pedagogique inc.).

- Borg, J. (2009). *La persuasión. El arte de influir en las personas*. Madrid: Pirámide.
- Caballero, F., i Larrauri, M. (1996). El anàlisis de textos filosóficos. *Textos de Didàctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, 17-26.
- Cademartori, Y.; Parra, D. (2004). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Revista Signos*, 33 (48), 69-85.
- Cala, M.J. (2002). Géneros, grados de escolarización y actitudes. Modos de argumentar y pensar. *Cultura y Educación*, 14 (3), 327-342.
- Calsamiglia, H. i Tuson, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campos, Milton N.; Laferrrière, T. i Lapointe, Judith M. (2005). Analysing Arguments in Networked Conversations: The Context of Student Teachers. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35 (4), 55-84.
- Camps, A. i Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 5-8.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 51-63.
- Canals, R. (2005). *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social*. Tesis doctoral inèdita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Capaldi, N. (2005). *Cómo ganar una discusión. El arte de la argumentación*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones, en Tarbiya. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132.
- Castelló, M. (1993). *Les estratègies d'aprenentatge en el procés de composició escrita: una proposta d'ensenyament – aprenentatge del text escrit*. Tesis doctoral inèdita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castelló, M. (1995). Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de pedagogía*, 237, 22-28.
- Castelló, M. i Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.

- Castelló, M.; Liesa, E.; Cano, M. I.; Corcelles, M.; Iñesta, A. i Mayoral, P. (2006). *Aprender a argumentar mitjançant el treball cooperatiu a la universitat*. Informe memòria Projecte per a la millora de la qualitat docent. MQD 2003-05. AGAUR (Agència de la Gestió d'Ajuda Universitaris i Recerca), Barcelona.
- Castelló, M. (coord.) (2007). *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. Madrid: MEC.
- Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó
- Castelló, M.; Bañales, G.; Corcelles, M.; Iñesta, A. i Vega, N. (2008, junio). *Voces en la escritura de textos académicos*. Comunicació presentada en el Seminari sobre Identidad, aprendizaje y enseñanza (Castell-Ona) UOC, Castelldefels, Barcelona.
- Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 50, 21-29.
- Ceballos, E.; Correa, N. i Batista, L. (2002). Competencias argumentativas sobre el medio ambiente en primaria y secundaria: implicaciones para la educación ambiental. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 3 (1), 167-186.
- Charmaz, K. C. (2003). Grounded Theory: objectivist and constructivist methode. En N.K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 249-291). Thousand Oaks. CA:Sage.
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chingmiin Duh (2001) *Argumentation – based Knowledge Transformation*. University of London. Tesi doctoral inèdita.
- Chinn, Cl.; Anderson, R. (1998). The structure of discussions that promote reasoning. *Teachers College Record*, 100 (2), 315-368.
- Clarck, D.; Sampson, V.; Weinberger, A. i Erkens, G. (2007). Analytic Frameworks for Assessing Dialogic Argumentation in Online Learning Enviroments. *Educational Psychol Rev*, 19: 343-374.
- Clark, A.; Anderson, R.; Kuo, L.; Kim, I.; Archodidou, A. i Nguyen-Jahiel, K. (2003). Collaborative reasoning: expanding ways for children to talk and think in school. *Educational psychology review*, 15 (2), 181-198.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

- Coll, C. i Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuos entre profesor y alumnos.. En C. Coll i D. Edwards (Coord.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-73). Madrid: *Fundació Infancia y Aprendizaje*.
- Coll, C. i Onrubia, J. (1999). Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 20, 19-37.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Correa, N. i Rodrigo, M.J. (2001). El cambio de perspectiva conceptual en las teorías implícitas sobre el medio ambiente. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 461- 474.
- Correa, N.; Ceballos, E. i Rodrigo, M.J.(2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En C. Monereo y J. I. Pozo, (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 63-78). Madrid: Síntesis.
- Correa, N.; Ceballos, E.; Correa, A. i Batista, L. (2003). Efectos evolutivos y contextuales en la adopción de perspectivas y en la argumentación escrita. *Cultura y Educación*, 15 (4), 343-356.
- Cros, A. i Vilà, M. (2002). El oral formal. La discusión oral: argumentos y falacias. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 29, 31-46.
- Cros, A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 95-106.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y educación*, 14, 81-97.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cros, A. (2003). Estrategias retóricas del profesor universitario. El primer día de clase. En C. Monereo i J.L. Pozo. (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 155-172). Madrid: Síntesis.
- Cubero, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la escuela*, 45, 7-19.

- Cubero, R. (2005). *Prespectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó
- Cuenca, M.J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 23-40.
- Cuenca, M.J. (2007). Modalització i text argumentatiu. *Articles*, 42, 33-43.
- De Bono, E. (1995). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientadas para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- DeSeCo (2002). *Definiton and selection of competences: theoritical and conceptual foundations*. Document disponible a www.deseco.admin.ch.
- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 23, 17-27.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 65-77.
- Dolz, J. (1995). La argumentación. *Cuadernos de Pedagogia*, 216, 10-15.
- Dolz, J. (1997). L'oral formal. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 12, 5-8.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Editions de Minuit. (Ed. cast.: *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós, 1986).
- Ducrot, O. (1996). *Slovenian Lectures: argumentative semantics*. Zagar I. Z. (ed.) Ljubljana: ISH Institut za humanistience studie.
- Ducrot, O. (1998). Léxico y gradualidad. *Signo y Señal*, 9, 175-198.
- Ducrot, O. (2000). La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica. *Discurso y Sociedad*, vol.2 (4), 23-44.
- Edwards, D i Mercer, N. (1999). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Eemeren, F. H. van i Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies: A pragma-Dialectical Perspective*. (Ed. cast.: *Argumentación*,

- comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2002).
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R., i Snoeck, F. (1996). *Fundamentals of Argumentation theory*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Eemeren, F. H. van (Ed.) (2001). *Crucial concepts in argumentation theory*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Eemeren, F. H. van i Houtlosser (Eds.) (2002). *Dialectic and rhetoric. The warp and woof of argumentation analysis*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Eemeren, F. H. van i Grootendorst, R. (2003). A pragma-dialectical procedure for a critical discussion. *Argumentation*, 17, 365-386.
- Eemeren, F. H. van i Houtlosser, P. (2003). The development of the pragma-dialectical approach to argumentation. *Argumentation*, 17, 387-403.
- Eemeren, F. H. van i Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, F. H. van i Houtlosser, P. (2007). Countering Fallacious Moves. *Argumentation*, 21, 243-252.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Felton, M. (1999). *Metacognitive reflection and strategy development in argumentative discourse*. UMI Proquest Digital Dissertations. Recuperat el 20 de març de 2007, a <http://wwwlib.umi.com/dissertations>.
- Felton, M. i Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse processes*, 32 (2&3), 135-153.
- Felton, M. (2006, octubre). *Cooperative Argumentation: How to use classroom discourse to foster critical thinking skills*. Conferència impartida al MIPE, UB, Barcelona.
- Fernández, P. i Santamaría, C. (coords.) (2001). *Manual práctico de psicología del pensamiento*. Barcelona: Ariel.
- Ferran, M. (1996). *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. Mejiro: McGraw Hill.
- Ferrer, M. (2008). Ensenyem a argumentar per fer ciutadans. *Artículos de didáctica de la lengua i la literatura*, 45, 44-60.

- Gabucio, F. (2002). Pensamiento, argumentación y significado. *Estudios de Psicología*, 23 (3), 359-372.
- Gabucio, F. i al. (coord.) (2004). *Psicología del pensament*. Barcelona: UOC.
- Gallifa, J. (1994). *Projecte Prometheus*. Material inèdit. Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Glasner, A. i Schwarz, B. (2005). The antilogos ability to evaluate information supporting arguments. *Learning and Instruction*, 15 (4), 353-375.
- Gold, J., Holman, D. i Thorpe, R. (2002). The role of argument analysis and story telling in facilitating critical thinking. *Management learning*, 33 (3), 371-388.
- Grau, M. (2007). Modalització i ús de la llengua. *Articles*, 42, 9-21.
- Grize, J. (1982). De la logique à l'argumentation. En *Reflexions pour una investigation sobre l'argumentacion* (133-142). Genève-Paris: DROZ.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. (Ed. cast.: Teoría de la acción comunicativa, I, II. Madrid: Taurus, 2003).
- Hitchcock, D. (2002). The practice of argumentative discussion. *Argumentation*, 16, 287-298.
- Hitchcock, D. i Verheij, B. (2005). The Toulmin model today: introduction to the special issue on contemporary work using Stephen Edelston Toulmin's layout of arguments. *Argumentation*, 19, 255-258.
- Hogan, K.; Nastasi, B. i Pressley, M. (2000). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction*, 17 (4), 379-432.
- Howitt, D. i Cramer, D. (2008). *Introduction to Research Methods in Psychology*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Íñiguez, L. (Ed.). (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales. Nueva edición revisada y ampliada*. Barcelona: UOC.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. i Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jovicic, T. (2004). Authority-based argumentative strategies: a model for their evaluation. *Argumentation*, 18, 1-24.

- Jovicic, T. (2006). The effectiveness of argumentative strategies. *Argumentation*, 20, 29-58.
- Kamberelis, G. i Danette, K. (1992). Other People's Voices: The Coarticulation of Texts and Subjectivities. *Linguistics and Education*, 4, 359-403.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Ed. cast.: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994)
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1993). Science as argument: implications for teaching and learning scientific thinking, *Science Education* 77, 319-337.
- Kuhn, D.; Shaw, V. i Felton, M. (1997). Effects of Dyadic Interaction on Argumentive Reasoning. *Cognition and instruction*, 15 (3), 287-315.
- Kuhn, D. (2001). How do people know?. *Psychological Science*, 12 (1), january.
- Kuhn, D. i Weinstock (2002). What is aistemological thinking and why does it matter? En B. K. Hofer i P. R. Pintrich (Eds), *Personal epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp 121-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, D. i Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child development*, 74 (5), 1245-1260.
- Larson, B. (2000). Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and teacher education*, 16, 661-677.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human development*, 43, 332-360.
- Leitão, S. (2001). Analyzing changes in view during argumentation: a quest for method. *Forum: Qualitative Social Research*, 2 (3), pp 1-14. Recuperat el 2 de febrer de 2007, a <http://www.qualitative-research.net/fgs>.
- Leitão, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições*, 18, 3 (54), 75-92.
- Leitão, S. (2007). Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. *Argumentation and Development of Reflective Thinking*, 20 (3), 454-462.

- Leitão, S. (2009). Arguing and learning. *Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts*, 221-251.
- Leitão, S. (2008). *La dimensión epistémica de la argumentación*. En E. Kronmiiller i C. Cornejo (Eds.), *Ciencias de la mente: aproximaciones desde latinoamérica* (pp.89-119). Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor.
- Leonti'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-61). New York: M. E. Sharpe, Inc.
- Liesa, E.; Castelló, M.; Iñesta, A. i Mayoral, P. (2004, julio). *Los seminarios: metodología de innovación universitaria*. Comunicació presentada al I Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, Girona, Espanya.
- Liesa, E.; Castelló, M.; Cano, M.I.; Corcelles, M.; Iñesta, A. i Mayoral, P. (2006, october) *Learning to argue through cooperative work at the university*. Comunicació presentada en el European practice based and practitioner research conference on learning and instruction, Leuven, Bèlgica.
- Limón, M. (2004). Raonament informal. En Fernando Gabucio (coord.), *Psicología del pensament*. Barcelona: UOC.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press. (Ed. caste.: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998).
- Litosseliti, L.; Marttunen, M.; Laurinen, L. i Salminen, T. (2005). Computer-based and Face-to-face Collaborative Argumentation in Secondary Schools in England and Finland. *Education, Communication & Information*, 5 (2), 131-146.
- Lo Cascio, V. (1991). *Grammatica dell'argomentare*. Florence: La Nuova Italia Ed. Scandicci. (Ed. cast.: *Gramàtica de la argumentación*. Madrid: Alianza, 1998).
- López, J.S.; Blanco, B.; Scandroglio, B. i Rasskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del psicólogo*. Vol. 31 (1), 131-142.
- Loui, R. (2005). A citation-based reflection on Toulmin and argument. *Argumentation*, 19, 259-266.
- Marafioti, R. (1997). *Temas de argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.

- Martí, E. (2003). Conclusiones: el estudiante universitario del siglo XXI. En C. Monereo i J.L. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 111-118). Madrid: Síntesis.
- Marttunen, M. i Laurinen, L. (2002). Quality of students' argumentation by e-mail. *Learning Environments Research* 5, 99-123.
- Marttunen, M. (1992). Commenting on written arguments as a part of argumentation skill – comparison between students engaged in traditional vs on-line study. *Scandinavian journal of educational research*, 36 (4), 289-302.
- Marttunen, M. (1994). Assessing argumentation skills among Finnish university student. *Learning and instruction*, 4 (2), 175-191.
- Marttunen, M. (1997). Argumentation course by electronic mail. *Scandinavian journal of educational research*, 41 (1), 15-32.
- Marttunen, M. i Laurinen, L. (2001). Learning of argumentation skills in networked and face-to-face environments. *Instructional science*, 29, 127-153.
- Marttunen, M. i Laurinen, L. (2001). *Argumentative discussions in Finnish higher education. Comparing e-mail and face-to-face studies*. Conference Learning across the ages-looking back and looking forwards. University of Warwick, UK, 2-4 April.
- Mason, L. (1996). An analysis of children's construction of new knowledge through their use of reasoning and arguing in classroom discussions. *Qualitative studies in education*, 9 (4), 130-146.
- Mason, L. i Boscolo, P. (2000). Writing an conceptual change. What changes?. *Instructional Science*, 28, 199-226.
- Mason, L. (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. *Learning and Instruction*, 11, 305-329.
- Mason, L. i Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16 (5), 492-509.
- Means, M.L. i Voss, J.F. (1996). Who reason well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels, *Cognition and Instruction* 14, 139-178.
- Mendieta, C. i Vela O. (2005). *Ni tu ni jo. Com arribar als acords*. Barcelona: Graó.

- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll i D. Edwards (Coord.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp.11-19). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds* (Ed. cast.: *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, 2001). Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2003). El habla para la enseñanza y el aprendizaje. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 68, 20-23.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysis classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of applied linguistics*, 1 (2), 137-168.
- Mingers, J. (2000). What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates, *Management Learning* 31 (2), 219-37.
- Monereo, C. i Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. (1999). Enseñar a aprender y a pensar en la secundaria: las estrategias de aprendizaje. En C. Coll (coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. i Duran, D. (2001). *Entremats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé
- Monereo, C. i Pozo, J.I. (Coord.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. i Pozo, J.I. (2003). La cultura educativa en la Universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo (Ed.). *La universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 15-32). Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. i Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 370, julio. Madrid.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris: Editions de Seuil. (Ed. cast: *La cabeza bien amueblada*. Barcelona: Seix Barral, 2000).

- Morin, E. (2001). *Tenir el cap clar per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana
- Morin, E. (2004). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mortara Garavell, B. (1988). *Manuale di retorica*. Gruppo editoriale Fabbri, Bompiani; Sonzogno, Etas (Ed. cast: *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra, 2000).
- Muhr, T. (2004). *Atlas.ti. User's and reference guide (2n ed)*. Berlin. Scientific Software development.
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAST.ti 5*.
- Neuman, Y. i Weizman, E. (2003). The role of text representation in students' ability of identify fallacious arguments. *The quarterly journal of experimental psychology*, 56A (5), 849-864.
- Neuman, Y. (2003). Go ahead, prove that God does not exist! On high school students' ability to deal with fallacious arguments. *Learning and Instruction*, 13 (4), 367-380.
- Nussbaum, L. (1999). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 20, 9-17.
- Onrubia, J.; Naranjo, M. i Segués, M.T. (2009). Debate y construcción de conocimiento en foros virtuales: la importancia de los motivos de los participantes en la actividad. *Cultura y Educación*, 21 (3), 275-289.
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. (30-Jun-2005). Consultat el 10 de juny de 2010 a: <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- Ortega i Gasset, J. (1984). *¿Qué es conocimiento?* Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega i Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza editorial.
- Paul, R.; Binker, A. J. A.; Martin, D. i Vetrano, C. (1995). *Critical Thinking Handbook 6-9 Grades: A guide for remodeling lesson plans in Language Arts, Social Studies & Science*. Santa Rosa, C. A.: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. i Elder, L. (2005). *Critical Thinking Competency Standards (For Educators)*. Recuperat el dia 13 de novembre de 2009, a <http://www.criticalthinking.org/>.

- Perelman, Ch. i Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles (Ed. cast.: *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos, 2006).
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. 1. Métodos*. Madrid: La muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. 2. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La muralla.
- Pérez, M. i Vega, O. (2003). *Técnicas argumentativas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Philips, Estelle M (2008). *La Tesis doctoral. Cómo escribirla y defenderla: un manual para estudiantes y sus directores*. Barcelona: Bresca.
- Plantin, C. (1990). *Essai sur l'argumentation*. París: Kimé. (Ed. cast.: *La Argumentación*. Barcelona: Ariel, 2002).
- Plantin, C. (2004). *¿Dónde está la argumentación? El estudio de la palabra argumentativa*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 293-314.
- Plantin, C. (2009). A place for Figures of Speech in Argumentation Theory. *Argumentation*, 23, 325-337.
- Poggi, I. (2005). The goals of persuasión. *Pragmatics & Cognition*, 13 (2), 297-335.
- Pontecorvo, C. i Pirchio, S. (2000). A developmental view on children's arguing: the need of the other. *Human development*, 43, 361-363.
- Pozo, J.I. i Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J.I. i Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407- 423.
- Pozo, J.I. (2005). *¿Puede la educación científica sustituir al saber cotidiano de los alumnos?*. Conferencia en el II Congreso Iberoamericano de la Enseñanza de las Ciencias Experimentales (2003). Univesidad de Alcalà. Recuperat el dia 27 d'abril de 2007, a <http://www.smf.mx/boletin/2005/Ene-05/Ensenanza.html>.
- Pozo, J.I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

- Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría M.; Mateos, M.; Martín, E. i De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. i Pérez, M. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Provis, C.(2004). Negotiation, persuasion and argument. *Argumentation*, 18, 95-112.
- Quignard, M. (2002). A Collaborative Model of Argumentation in Dyadic Problem-Solving Interactions. En Frans van Eemeren, J. Anthony Blair, Charles A. Willard (eds). *Proceedings of the Fifth International Conference of the International Society for the Study of Argumentation (ISSA'02)*, Amsterdam, June 25-28, 2002. Amsterdam: SIC SAT.
- Reznitskaya, A. i Anderson, R. (2002). The argument schema and learning to reason in Collins, C.; Pressley, M. *Comprehension instruction*. London: Guilford.
- Reznitskaya, A., Anderson, R., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A. i So-young, K. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse processes*, 32 (2&3), 155-175.
- Riera, J.; Giné, C. i Castelló, M. (2003). El seminario en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 245-260). Madrid: Síntesis.
- Rigo, A. i Genescà, G. (2002). *Cómo presentar una tesis y trabajos de investigación*. Barcelona: Octaedro.
- Rosales, J.; Iturra, C.; Sanchez, E. i de Sixte, R. (2006). El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferentes. *Infancia y aprendizaje*, 29 (1), 65-90.
- Sadurní, M. (2001). La construcció intersubjectiva del coneixement humà. En Ignasi Vila (Coord.), *Processos psicològics bàsi*. Barcelona: UOC
- Sáez, F. (2003). *Comunicació i argumentació*. Barcelona: Trípodos.
- Santiuste Bermejo, V. (coord.) (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.

- Santos, C.M.M. i Leitão Santos, S. (1999). Good Argument, Content and Contextual Dimensions. En J. Andriessen i P. Coirier (Eds). *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Sanz de Acedo, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Schlesinger, I.; Keren-Portnoy, T. i Parush T. (2001). *The structure of arguments*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Schopenhauer, A. (1864). *Aus Schopenhauer's handschriftlichem Nachlass: Eristik*. Publicat per Julius Frauenstädt. (Ed. cast.: *El arte de tener razón expuesto en 38 estratagemas*. Madrid: Edaf, 2005).
- Schwarz, B.B.; Neuman, Y; Biezuner, S (2000). Two wrongs may make a right...If they argue together!. *Cognition and Instruction*, 18 (4), 461-494.
- Schwarz, B.B.; Neuman, Y.; Gil, J. i Ilya, M. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. *The journal of the learning sciences*, 12 (2), 219-256.
- Searle, J.R. (1979) *Expresions and meaning. Studies in the theory of speechs acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sierra, R. (1995). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Simonneaux, L. (2001). Role-play or debate to promote students' argumentation and justification on as issue in animal transgenesis. *International Journal of Science Education*, 23 (9), 903-927.
- Simosi, M. (2003). Using Toulmin's framework for the análisis of everyday argumentation: some methodological considerations. *Argumentation*, 17 (2), 185-202.
- Strauss, A. i Corbin, J (1990). *Basic of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press (Ed. cast.: *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Peninsula, 2007).
- Toulmin, S. et al. (1978). *An introduction to reasoning*. New York: McMillan.
- Vall, E.; Garcia, D. i Molas, E. (2004, juny / juliol). *Aprofitament de la tècnica d'anàlisi de casos en format semi-presencial per a la construcció del perfil professional durant*

- la formació inicial*. Comunicació presentada en el III Congrés Internacional de Docència Universitària, Girona. Espanya.
- Van Dijk, T (1997). *Discourse as structure as process. Discourse studies: a multidisciplinary introduction (vol I and II)* (Ed. cast.: *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa, 2001).
- Veerman, A.; Andriessen, J. i Kanselaar, G. (2000). Learning through synchronous electronic discussion. *Computers & education*, 34, 269-290.
- Veerman, A.; Andriessen, J. i Kanselaar, G. (2002). Collaborative argumentation in academic education. *Instructional science*, 30, 155-186.
- Vega Reñon, L. (2007). *Si de argumentar se trata*. Barcelona: Montesinos.
- Verheij, B. (2005). Evaluating arguments based on Toulmin's Scheme. *Argumentation*, 19, 347-371.
- Vernon, J. (1981). *Argumentation: Reasoning in communication*. New York: Van Nostrand.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vila, I. (1987). *Vigotsky: la meditació semiòtica de la ment*. Vic: Eumo.
- Voss, J. i Means, M. (1991). Learning to reason via instruction in argumentation. *Learning and instruction*, 1 (4), 337-350.
- Voss, J. i Van Dyke, J. (2001). Argumentation in psychology: Background comments. In Voss, J. (Ed.). *Discourse Process*, 32, 89-111.
- Walton, D. (1989). Dialogue theory for critical thinking. *Argumentation*, 3, 169-184.
- Walton, D. (1989). *Informal Logic*. In *handbook for critical argumentation*. New York: Cambridge University Press.
- Walton, D. (1992a). *The place of emotion in argument*. Pennsylvania: the Pennsylvania State University.
- Walton, D. (1992b). *Plausible Argument in everyday conversation*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Walton, D. (1996a). *Arguments from ignorance*. Pennsylvania: University Park, The Pennsylvania State University.

- Walton, D. (1996b). *Argumentation schemes for presumptive reasoning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Walton, D. i Reed, Ch. (2003). Diagramming, argumentation schemes and critical questions. En Frans H. Van Eemeren et al. (Eds.), *Anyone Who Has a View. Theoretica Contributions to the Study of Argumentation*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Walton, D. (2005). Justification of argumentation schemes. *Australasian journal of logic*, (3), 1-13.
- Walton, D. (2005). Deceptive arguments containing persuasive language and persuasive definitions. *Argumentation*, 19, 159-186.
- Walton, D. (2005). How to evaluate argumentation using schemes, diagrams, critical questions and dialogues. *SComS: Argumentation in dialogic interaction*, 51-74.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. New York: Cambridge university press.
- Walton, D. i Macagno, F. (2006). Common Knowledge in Argumentation. *Studies in Communication Sciences*, 6/1, 3-26.
- Wegerif, R. i Mercer, N. (1997). Using computer-based text analysis to integrate qualitative and quantitative methods in research on collaborative learning. *Language and Education*, 11 (4), 271-286.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. Cambridge University Press (Ed. cast.: *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001).
- Wells, G. (2003). La importancia del habla en la educación. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 68, 15-18.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: University Press (Ed. cast.: *Voces de la mente*. Madrid: Visor, 1993).
- Weston, A. (1987). *A Rulebook for Arguments*. Cambridge: Avatar Books of Cambridge (Ed. cast.: *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel, 1994).
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



Universitat Ramon Llull

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d _____ de 200

al Centre Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

de la Universitat Ramon Llull

davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants, havent obtingut la qualificació:

President/a

Vocal

Secretari/ària

Doctorand/a
