

# **TALLER DE FILOSOFÍA, COMPRENSIÓN LECTORA, ARGUMENTACIÓN ORAL E INTELIGENCIA LÓGICA EN ESCOLARES VULNERABLES<sup>1</sup>**

## **PHILOSOPHY, READING UNDERSTANDING, ORAL ARGUMENTATION AND LOGICAL INTELLIGENCE OF VULNERABLE STUDENTS**

IRMA LAGOS<sup>2</sup>  
Universidad de Concepción  
Esc. de Educación  
Campus Los Ángeles  
J.A. Coloma 0201  
Los Ángeles, Chile  
[ilagos@udec.cl](mailto:ilagos@udec.cl)

MARCELA NÚÑEZ<sup>3</sup>  
Universidad de Concepción  
Esc. de Educación  
Campus Los Ángeles  
J.A. Coloma 0201  
Los Ángeles, Chile  
[marcenun@udec.cl](mailto:marcenun@udec.cl)

PAOLA ESPARZA<sup>4</sup>  
Escuela D 926 General José de San Martín  
Calle Ercilla 575  
Los Ángeles, Chile  
[polaesparza@gmail.com](mailto:polaesparza@gmail.com)

CARMEN MARÍN<sup>5</sup>  
Docente del Liceo Alemán del Verbo Divino  
Calle Patricio Lynch 350  
Los Ángeles, Chile

---

1 Forma parte del proyecto DIUC 205413007-10 Programa de Filosofía para niños en escuelas vulnerables, dirigido por M. Núñez.

2 Profesora de Estado en Español, Mag. en Educación.

3 Educadora de Párvulos, Mag. en Educación Universidad de Concepción, Doctorando en C. de la Educación, Universidad de Sevilla.

4 Profesora de Educación General Básica y de Educación Diferencial m/DM; Magíster en Psicología Educativa, Universidad de Concepción.

5 Profesora de Educación Parvularia y Educación General Básica, Universidad de Concepción; tesista Programa de Magíster en Psicología Educativa, Universidad de Concepción.

[cmarin@lavd.cl](mailto:cmarin@lavd.cl)CAROLA LEÓN<sup>6</sup>

Colegio Marta Brunet, Freire 424

Los Ángeles, Chile

[carolaleon@udec.cl](mailto:carolaleon@udec.cl)YASMELYN CASTILLO<sup>7</sup>

Colegio particular subvencionado Sagrada Familia

Serrano N°1156

Tocopilla, Chile

[yas.castillo@hotmail.com](mailto:yas.castillo@hotmail.com)FABIOLA LAVANDEROS<sup>8</sup>

Sor Juan 325 Los Castaños de Sor Vicenta

Los Ángeles, Chile

[faby\\_052@hotmail.com](mailto:faby_052@hotmail.com)ALEJANDRA TORRES<sup>9</sup>

Colegio Inglés Woodland

Av. Almirante Latorre 0525

Los Ángeles, Chile

[atorres@woodland.cl](mailto:atorres@woodland.cl)

Recibido: 19/06/2011 Aceptado: 25/07/2011

## RESUMEN

*El artículo informa de la relación entre el programa de Filosofía para niños (FpN) y la comprensión de textos argumentativos, la competencia argumentativa oral y la inteligencia lógica en una muestra intencionada de 56 escolares socialmente vulnerables de 12 a 16 años, de 7° año básico de 2 grupos experimentales y un grupo control de tres escuelas urbanas municipales de la ciudad de Los Ángeles, luego de una intervención de 18 semanas en dos semestres. El análisis de los datos permite concluir que probablemente la implementación del Programa de Filosofía para Niños influye positivamente en los resultados obtenidos por los y las escolares de los Grupos Experimentales (GE) en los postest de comprensión de textos argumentativos escritos y en el inicio del desarrollo de la competencia argumentativa oral, aspectos en que hubo incremento entre el pretest y el postest, mas no hubo cambios en inteligencia lógica; aunque estas tres variables correlacionan significativamente. En la argumentación oral, los y las estudiantes de los GE pasaron del nivel I (ausencia de tesis u opinión o de argumento) al nivel II (una tesis y un argumento), pocos estudiantes alcanzaron el nivel III de argumentación elaborada (una opinión con dos argumentos relacionados). La mayoría pasó de dar solo argumentos de hecho a los ejemplificativos; aunque centrados en lo personal más que en el interés colectivo.*

---

6 Profesora de Educación General Básica.

7 Profesora de Educación General Básica.

8 Profesora de Educación General Básica.

9 Profesora de Educación General Básica.

**PALABRAS CLAVE***FILOSOFÍA PARA NIÑOS, COMPRENSIÓN DE TEXTO ARGUMENTATIVO, ARGUMENTACIÓN ORAL, INTELIGENCIA LÓGICA***ABSTRACT***Workshop on philosophy, reading understanding, oral argumentation and logical intelligence in vulnerable students.**The article reports the relation between the Philosophy for Children Program (FpN) and the understanding of argumentative texts, the argumentative oral competence and the logical intelligence in a deliberate sample of 56 socially vulnerable students of 7<sup>th</sup> primary grade of three urban public schools of the city of Los Angeles, forming 2 experimental groups and 1 control group, after a fifty-minute intervention for 18 weeks for two semesters. Information analysis allows us to conclude that implementation of the Philosophy for Children Program may influence positively the results obtained by experimental group students in understanding of argumentative written texts and development of argumentative oral competence, areas where there was an improvement from pretest to posttest. However, there were no changes in scores from logical intelligence test; although these three variables correlate significantly. In oral argumentation, the experimental groups students passed from Level I (absence of thesis, opinion or argument) to Level II (a thesis and an argument). Few students reached Level III of elaborated argumentation (an opinion with two related arguments), most of them passed from only giving factual arguments to give illustrative arguments; but focused on personal thing rather than the collective interest.***KEY WORDS***PHILOSOPHY FOR CHILDREN, UNDERSTANDING OF ARGUMENTATIVE TEXT, ORAL ARGUMENTATION, LOGICAL INTELLIGENCE***1. INTRODUCCIÓN**

En este artículo, solo nos referimos a la relación entre el programa de filosofía para/con los niños, la comprensión de textos argumentativos, la argumentación oral y la inteligencia lógica en estudiantes vulnerables de 12 a 16 años de séptimo año básico, en el contexto de un proyecto de investigación mayor -Programa de Filosofía para niños en escuelas vulnerables-, que incluyó también las variables autoestima, reacción ante los conflictos y relaciones con otros en kínder y séptimo año básico.

La construcción de la competencia dialógica es esencial para desarrollar mecanismos de autorregulación de las personas y el programa de Filosofía para niños puede contribuir a formar la competencia dialógica de los y las jóvenes en su formación inicial docente, quienes pueden implementar dicho programa posteriormente en forma transversal en las escuelas. Como sabemos, el FpN facilita la generación de valores, conceptos, habilidades y competencias fundamentales para desenvolverse en la vida cotidiana, crear y recrear conocimientos y desarrollar procesos metacognitivos desde el nivel preescolar aun en estudiantes de alta vulnerabilidad social (Núñez, M.; Lagos, I. y Narváez, L., 2009). Como se sabe, el FpN es una propuesta educativa de M. Lipman (1969) que provee de herramientas sociocognitivas a las personas de 3 a 18 años en forma sistemática y progresiva para su formación crítica y creativa apoyada en la reflexión cotidiana, mediada por

un docente entrenado en el programa de FpN.

### **1.1. El programa de Filosofía con niños (FpN)**

A través del Programa se pretende promover el sentido de la comunidad como preparación para una sociedad democrática, cultivar las habilidades de diálogo, cuestionamiento, investigación reflexiva y del buen juicio; el pensamiento crítico, creativo y el pensar valórico (ligado a las emociones, al pensamiento "afectivo"), la capacidad de entender el punto de vista de los demás y descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven (Accorinti, 1999). En tal contexto, los participantes se involucran activamente en la discusión en un ambiente de respeto y tolerancia hacia las opiniones divergentes y tratan de comprender mejor el problema en cuestión, mediante el aporte cooperativo de los participantes.

En este proceso, se desarrollan las habilidades de razonamiento y de la reflexión ética. La práctica de la discusión filosófica tiende a acelerar el desarrollo normativo de las capacidades lógicas a los 5 años y no altera el desarrollo normal de las capacidades lógicas en los escolares de 8 a 11 años (Auriac, E., 2001a), pues lo esencial es desarrollar la capacidad de cuestionarse (Auriac-Peyronnet, E., 2001b), sobre temas en que los participantes estén vitalmente interesados y que reflexionen sobre sus propias experiencias al respecto (Vicuña, A.M. y Marinkovich, J. 2008). Se requiere de una comunidad de indagación, un espacio social donde sea posible el ejercicio continuo del FpN, es decir, del diálogo filosófico.

¿Es posible la comunidad de indagación en la cultura escolar? De la observación empírica en las aulas, se puede inferir que no es fácil construir esta comunidad en las escuelas, más ocupadas de "pasar materia", de preparar a los y a las escolares para rendir el Simce.

### **1.2. Comprensión de texto y el Programa de filosofía para niños (FpN)**

La comprensión de texto es parte importante del programa de FpN, que requiere de lectores estratégicos y activos, en un proceso intencionado en el que interactúan la información obtenida del texto y la almacenada en la memoria del lector para construir una interpretación coherente (Peronard, 1998:163), que se construye en iterados procesos de inferencia, basados en el conocimiento del mundo socialmente compartido por las comunidades (Dijk, T.v., 2002); estructurado en esquemas, guiones y marcos, además de los esquemas de dominio en la memoria del lector. Las inferencias son la base de la comprensión, operan en la conexión de la información entre dos frases consecutivas en el nivel local y entre segmentos más amplios del discurso en el nivel global (Dijk, T.v. & Kintsch, 1983).

De los tipos de texto, es el narrativo el que presenta menor dificultad en su comprensión, como se evidencia en varios estudios nacionales (Peronard, M. 1998; Véliz, M. y Riffo, B., 1993; Sabaj, O. y Ferrari, 2005) e internacionales, por la mayor familiaridad que se tiene con su superestructura desde la infancia, por el tipo de inferencias que requiere, junto con ser el más tratado en la cultura escolar.

El lector realiza inferencias de modo más rápido cuando la organización global textual coincide con la narración, adquirida desde la infancia, con temas más relacionados con la vida cotidiana (León, 2003); lo que no ocurriría cuando el texto se organiza en otras formas -expositiva, argumentativa, explicativa-(Martínez, Ma.

C., 2004 ).

Cada tipo de texto parece determinar la activación de unas expectativas de lectura distintas y procesos específicos, en función del género del texto y estimula la activación de distintos tipos de inferencias y contenidos, así como los procesos de memoria que son necesarios para generarlas. En el expositivo, las inferencias explicativas y las predictivas en el narrativo (León, 2003).

Los textos expositivos implican un procesamiento más complejo que los narrativos, "porque su comprensión, en el discurso científico, requiere de tipos diferentes de conocimiento para generar una explicación, tales como un conocimiento abstracto y conceptual, una argumentación lógico-matemática y un conocimiento procedimental o estratégico; (...) requieren de un mayor tiempo de procesamiento debido al mayor esfuerzo de integración que requiere la información leída" (Escudero y León, 2007). A pesar de ser más complejos y de frecuente uso en la vida cotidiana, tienen generalmente menos espacio en las aulas. La inferencia en el texto argumentativo implica comprender la tesis u opinión y los argumentos, las justificaciones, los contra-argumentos, el contexto de enunciación.

El argumentativo es "*un discurso que tienda a convencer al destinatario sobre cierto punto de vista, a persuadirlo de realizar ciertas acciones, o a reforzar en él, convicciones ya existentes*" (Álvarez, G., 1996).

La Reforma Educacional de fines de los 90 lo incluyó en las aulas, junto con la argumentación oral sin la necesaria preparación docente, lo que ha limitado el acierto de su inclusión en las aulas. Además que la gestión curricular imperante en los colegios vulnerables no ha contribuido a una mayor comprensión de los textos argumentativos, que requieren una actitud dialógica en un contexto participativo (Pino, M. del; Silva, K.; Soto, P. et al., 2009); rasgo clave cuya ausencia en la interacción social y pedagógica en estas aulas solo contribuye a que se logren aprendizajes de menor nivel cognitivo (Román, M., 2003).

Entre comprensión y producción de texto hay una relación avalada por los requerimientos procesales comunes, sin descuidar la especificidad de cada proceso. En escolares chilenos se observa que en los niveles micro, macro y superestructural tienen diferente desempeño: a nivel microestructural, usan herramientas cognitivas para interpretar los textos de manera pertinente y para producir un texto coherente aunque con puntajes poco satisfactorios, pero en el nivel macroestructural, carecen de los recursos estratégicos tanto en la comprensión como en la producción textual y a nivel superestructural, el desempeño de los sujetos es aún más escaso (Parodi, G., 1999).

La comprensión de texto se facilita en la medida que se sistematiza la participación activa del lector en su procesamiento, quien recurre a las macroestrategias textuales, es decir, a los procedimientos cognitivos para otorgar significado global a un texto dado, que le ayudan a seleccionar o construir las ideas fundamentales del texto y a organizarlas en un todo coherente y unificado, siguiendo la estructura textual que el lector haya inferido a partir del texto en sus dimensiones micro, macro y superestructurales. Las personas desarrollan las competencias de comprensión y producción de textos si tienen oportunidad de mediación adecuada de docentes y de responder preguntas de desarrollo, locales y globales, de información explícita e implícita. En el diálogo filosófico, los y las participantes definen y analizan conceptos, descubren supuestos implícitos, examinan la validez de un razonamiento, elaboran ideas con fundamentos, infieren, detectan falacias, examinan las posibles consecuencias que pueden tener para la

vida mantener determinadas concepciones, que son actividades esenciales de la comprensión lectora desde un modelo interactivo.

### 1.3. La argumentación

Argumentar es consustancial al desarrollo del lenguaje, una competencia comunicativa social humana que se aprende en interacción con las personas, a través de modelamiento y andamiajes, de la familia primero y luego en la escuela, en una cultura de respeto y participación. Se argumenta para influir en otro o persuadirlo en una situación de comunicación que permite la co-construcción de mundos más equilibrados en todas las dimensiones, así como mantener las mentes abiertas a los cambios en la búsqueda compartida del conocimiento y de la comprensión entre docentes y discentes, entre pares. La competencia argumentativa oral y escrita no es de fácil adquisición, requiere mediación específica. Saber argumentar es una herramienta básica de construcción y reconstrucción permanente de vida democrática, expresión de actitudes de respeto y tolerancia a las diferencias.

Como conducta lingüística, la argumentación implica las operaciones cognitivas de justificación (hallar argumentos y ejemplos de la posición personal) y de negociación (tener en cuenta las posibles posiciones de un interlocutor ficticio o audiencia), junto con un lenguaje altamente específico (Grize, 1982; Gombert, A., 2003). Es un fenómeno dialógico, ya que las voces que la constituyen tienen su origen no solo en los interlocutores presentes en la situación inmediata en que ocurre la argumentación como también en una multiplicidad de artefactos disponibles en la cultura (libros, grabaciones, etc.) y, más aún, en el discurso interior. En la argumentación cotidiana, los elementos discursivos que constituyen las diferentes fases aparecen de forma indirecta o implícita (Leitão, S., 2007).

Los argumentos empleados pueden ser de distintos tipos: a) de hecho, basados en hechos observables; b) de ejemplificación, con argumentos que ejemplifican en forma concreta una situación; c) de autoridad: se basan en la opinión de una persona de reconocido prestigio; y d) Argumentos que apelan a los sentimientos del destinatario, con los que se puede mostrar halago, compasión, amenaza.

#### 1.3.1. Adquisición de la argumentación

La competencia en argumentación oral se desarrolla desde la infancia con afán persuasivo en la relación dialógica entre los niños y los adultos, en el contexto de la vida cotidiana. Los menores de 4-5 años, en forma rudimentaria, justifican sus opciones, operación que más tarde se hace más compleja, pero con soporte argumento no lo hacen antes de los 12 años; la negociación requiere de operaciones lingüísticas complejas como los contraargumentos y un mayor dominio del discurso argumentativo, del descentramiento que implica ponerse en el lugar del otro, que se observa entre los 16 y 17 años (Coirier & Golder, 1993). Por otra parte, la diferenciación en la frecuencia de uso de los marcadores de negociación está en función del tipo de los aumentos de cooperativismo y de la edad (Golder, C., 1992).

En argumentación escrita, los niños y niñas entre los 9 y los 11 años comienzan a justificar su punto de vista, entre los 11 y los 12 años, el 40% de los textos contraargumenta; entre los 13 y los 14 años pueden argumentar en forma oral y escrita con dos argumentos relacionados aunque inconexos, pero también en esta etapa en el 60% de los textos refutan o contraargumentan. Esta competencia depende de

la familiaridad con el tema y con las dos operaciones indicadas y de la audiencia. Aunque es diferente argumentar ante los pares que ante un docente (Golder, C. y Coirier, P., 1996: 139), es la mediación docente la que facilita la operación cognitiva de negociación en escolares de 5° año básico (De Chiaro, S. & S. Leitão, 2005).

El dominio de la estructura argumentativa evoluciona con la edad y la mediación. A los diez años, los niños pueden producir y reconocer una mínima estructura argumentativa en que el hablante toma una postura y la apoya con el texto que deriva de su argumentatividad, pero los menores de 10 años tienen dificultades para comprender y tener en cuenta el punto de vista opuesto, quizá porque no han alcanzado el nivel de desarrollo que permite «descentramiento psicosocial» (Golder y Coirier, 1996, p. 279).

Sobre la base de la presencia/ausencia de los marcadores identificados en todo el texto, Coirier & Goldier (1993) distinguen tres etapas en el desarrollo del discurso argumentativo de los escolares:

1. Pre-argumentativo: ausencia de opinión o de argumento.
2. Argumentación mínima: presencia de una opinión y un argumento.
3. Argumentación elaborada: presencia de opinión con dos o más argumentos relacionados.

### **1.3.2. Investigación sobre adquisición de la argumentación en Chile**

La interacción argumentativa oral en la sala de clases ha sido poco estudiada a nivel de Educación Básica. En Educación Media y antecedidas por investigación sobre la argumentación escrita, se concluye que los y las jóvenes tienen dificultades a la hora de precisar su intención argumentativa, estructurar su argumentación y adecuarse a las necesidades del contexto (Marinkovich & Morán, 1995; Parodi & Núñez, 1998, 1999; Marinkovich, 2002, 2007; Morán, 2002; Vicuña y Marinkovich, 2008), se quedan en la exposición de posturas y no construyen discursos coherentes y progresivos; esgrimen argumentos desconectados del tema en discusión (Herrera, J. y Rodríguez, C., 2008: 132), tienen una baja participación (verbal) en las actividades de debate propuestas por el profesor (González, C., 2009).

En la argumentación escrita, en escolares chilenos de 11 a 14 años, de 6° a 8° año básico de colegios subvencionados de nivel social medio bajo, la mayoría de los de 11 a 12 años (6° año) está en el nivel I: ausencia de opinión o de argumento; el 52% de los de 13 a 14 años (8° año) está en el nivel II: textos con una opinión y un argumento, priman los argumentos de interés personal por sobre los de interés colectivo (Núñez, P., 1999).

### **1.3.3. La argumentación oral en el aula**

Es necesario comenzar el trabajo escolar con textos argumentativos desde la infancia y con la interacción entre las actividades de expresión oral, lectura y escritura; donde escuchar para comprender los argumentos sea parte de escuchar para producirlos en procesos de argumentación persuasiva sobre temas y problemas del conocimiento de mundo de los y las estudiantes (Camps, A y Dolz, J. 1995). La comprensión y producción de texto argumentativo requiere acciones didácticas de docentes preparados en argumentación, en un contexto dialógico.

La edad influye en el aprovechamiento de la enseñanza de la argumentación oral. Así los escolares de 11 años desarrollan habilidades que no logran los de 10 años expuestos al mismo programa (Auriac-Peyronnet, E., 2001a). En los menores de 8 años, la práctica filosófica produce el pensamiento más complejo que la conversación cooperativa, transfieren sus capacidades orales de manejar el proceso de negociación a la escritura (Auriac-Peyronnet, E. & Daniel, M. F, 2004).

Si la argumentación oral se desarrolla en un contexto de sala de clases, debe satisfacer dos condiciones mínimas (Marinkovich, 2007):

(a) Fase de apertura: Un conflicto verbal respecto a uno o más puntos de vista atribuidos a uno o más participantes debe ser reconocido por ellos; un conflicto verbal se expresa mediante diferentes posiciones (a favor/en contra; pro/contra) o actitudes (e.g. creencia/no creencia) respecto a los puntos de vista.

(b) Fase de argumentación: Luego de la fase de apertura, cada participante debe al menos realizar un acto comunicativo o un enunciado que sea congruente globalmente con las posiciones expresadas en la fase de apertura; los actos comunicativos producidos en una interacción argumentativa son de "defensa" o de "ataque". En la tercera fase, los participantes discuten cómo el conflicto verbal podría cerrarse, pero los estudiantes, en general, dejan el cierre o resolución implícitos.

#### 1.4. Inteligencia lógica

En la investigación se asumió el concepto de inteligencia lógica como la capacidad inductiva de inferir a través de la comparación de casos particulares, la norma o ley general que los rige, como también la capacidad para extraer determinadas premisas, una conclusión general, lo que permite diferenciar entre un razonamiento correcto y uno incorrecto" (Cerde, G., 2010).

En una muestra de 4.446 estudiantes chilenos de Ed. Básica y Ed. Media, hay diferencias significativas en el nivel de inteligencia lógica de acuerdo a su extracción socio-económica, entendida como la dependencia administrativa del establecimiento en que estudian (colegio particular pagado, particular subvencionado y municipal), sexo y edad. Los estudiantes municipales lograron los puntajes más bajos, especialmente los de colegios técnico-profesionales. Las diferencias observadas favorecen ampliamente al grupo de estudiantes que asisten a establecimientos escolares particulares pagados o clase socioeconómica alta, por sobre los que asisten a instituciones particulares subvencionadas (clase media), y muy por encima de aquellos que asisten a centros municipalizados; entre inteligencia lógica y el rendimiento académico, especialmente con Matemática las correlación es positiva y significativa (Cerde, G.; Ortega, R.; Pérez, C. et al., 2011). En estos recientes resultados se reitera la estratificación social que se hallara hace un tiempo (Riquelme, Ségure, T.; Yévenes, R.1991; Ségure, T.; Solar, M. del; Riquelme, G., 1994).

Aunque las y los escolares socialmente vulnerables<sup>10</sup> presentan menor desarrollo de la inteligencia lógica, de comprensión lectora y bajo nivel de rendimiento escolar,

<sup>10</sup> En condición social de riesgo y/o dificultad que condiciona la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados (Perona, N. y G. Rocchi, 2001).

es probable que el hecho de practicar la argumentación desde la lógica de la vida cotidiana, a través del Taller de FpN influya positivamente en estas variables. El objetivo es determinar la influencia del Taller de Filosofía en la comprensión de texto argumentativo, la argumentación oral y la inteligencia lógica. En las hipótesis de trabajo se plantea que los y las estudiantes que participan en el Taller de Filosofía incrementan su puntaje en estas variables entre el inicio y el término del taller y que logran mayor promedio que el grupo control en los postest.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Estudio descriptivo correlacional con diseño cuasi-experimental, de pretest, intervención pedagógica y postest con Grupo Control**

Se compara cada uno de los dos grupos experimentales (GE-A y GE-B) con un grupo control de escolares de 7º año básico de escuelas de bajo nivel socioeconómico. Son 56 estudiantes de alta vulnerabilidad social de la ciudad de los Ángeles, cuyas edades están entre 12 y 16 años. La muestra fue seleccionada intencionadamente, porque se quería estudiar qué pasaba con el FpN en escolares de alta vulnerabilidad social. La muestra quedó integrada por 56 estudiantes de las tres escuelas; de los cuales 17 pertenecen al G. C., 23 al G.E. - A y 16 al G.E. - B.

### **2.2. Antecedentes de los grupos de la Muestra**

Por el mayor nivel de inasistencia escolar, se incluyó en los análisis a los y las estudiantes que habían tenido un 80% de asistencia a las sesiones del programa.

Según la información disponible y a la que se puede acceder en las escuelas de la muestra, en las familias predomina un estilo parental nuclear, otros tienen familia extendida y pocas son monoparental. En el GE-A, la mayoría de los padres y madres tiene escolaridad media completa. Los padres son obreros, las madres trabajan como empleada doméstica, pocas son dueñas de casa. En el GE-B, la mayoría de las madres y padres tiene enseñanza básica incompleta, algunos con Ed. M. incompleta. La mayoría es obrero y las madres, dueñas de casa. En los GE, los y las escolares resuelven sus diferencias con actos de agresión verbal y de hecho, ayudados incluso con armas blancas. Suelen explicar que así han aprendido en su barrio o en su familia, que es digno defenderse, que hablar no es solución. Son grupos con interacciones complejas, con códigos de amedrentamiento entre pares, que luego se ejecutan en los recreos.

### **2.3. De las variables y de los Instrumentos**

En esta investigación, la variable independiente fue la implementación del Taller de Filosofía para niños (FpN), que se describe brevemente en la página 12. De las variables dependientes: la comprensión de texto expositivo-argumentativo, el desarrollo del pensamiento lógico y la argumentación oral, se describen los instrumentos utilizados, a continuación.

### 2.3.1. Prueba de comprensión de texto expositivo argumentativo

Elaborada por Véliz, M. y B. Riffo (1993), sobre el texto expositivo argumentativo "El hambre", con una confiabilidad de un rtt 0,398 y un F 8.364. Consta de 10 interrogantes, de respuesta abierta que debe redactar cada estudiante, con tres niveles de procesamiento textual: proposicional, local y global, de información explícita (PRE) o implícita (PRI), con un total de 20 puntos.

### 2.3.2. Test de Inteligencia Lógica

Del Test de Inteligencia Lógica, creado en el Instituto Pedagógico San Jorge -Montt de la Salle- Universidad de Montreal, usamos la adaptación y normalización española del Seminario de Pedagogía "San Pío X"; adaptado en Chile por Riquelme, Ségure y R. Yévenes (2001) en la forma elemental (de 9 a 13 años). Tiene como objetivo general "evaluar el desarrollo del pensamiento lógico en el niño", con una confiabilidad a través del coeficiente K R 20 es de 0,942. Consta de 50 ítems de selección múltiple, de complejidad creciente; ubicados en una columna a la izquierda de la hoja, en cada ítem de esta columna aparecen cuatro figuras que forman parte de una serie; luego, en su parte derecha se encuentra otra columna que presenta filas de cinco figuras que aparecen frente a cada ítem, en que se busca la figura que seguiría de acuerdo al ítem.

### 2.3.3. Pauta de observación de argumentación oral

Esta pauta fue construida en el proyecto para evaluar en forma global la participación de cada estudiante en la situación de argumentación, considerando la calidad de su aporte en la discusión.

INDICADORES OBSERVADOS	Pje. máx.
1. Interviene con opinión fundamentada y atinente al tema en cuestión.	3
2. Explicita justificaciones coherentes con la tesis o posición explicitada.	3
3. Respeta el turno de habla.	3
4. Escucha a quienes tienen el turno de habla aunque tengan otra opinión.	3
5. Usa argumentos válidos.	3
6. Contra-argumenta con validez y respeto.	3
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

## 2.4. Metodología de la Intervención

La idea es que el Taller de Filosofía, entendido como un espacio donde los y las escolares tienen oportunidad de dialogar con sus pares, con opiniones justificadas sobre los diversos temas en una sesión semanal de 50 minutos de duración influiría en comprensión de texto expositivo-argumentativo, la argumentación oral y en la lógica de la argumentación oral.

Las sesiones de Filosofía se realizaron una vez por semana desde el 20 de mayo

al 22 de noviembre del 2006, con una duración aproximada de 50 minutos cada vez en 18 sesiones<sup>11</sup>.

Cada sesión estaba organizada de la siguiente forma: Saludo, organización de los puestos en ubicación circular; recordar las reglas establecidas para la realización del taller; lectura compartida del capítulo o análisis del material preparado para la sesión; organización grupal (o en parejas) para realizar las preguntas referidas al tema tratado; lectura y agrupación de las preguntas surgidas a raíz del tema; votación para escoger el tema a tratar en la sesión; generación del diálogo filosófico; compromiso sobre la aplicación diaria del tema tratado en la sesión y autoevaluación del desarrollo de la sesión, de la participación en el diálogo de cada escolar y el tipo de argumentación desarrollado.

El momento de la lectura era muy importante al inicio de la sesión; porque lo que los y las participantes entendían o les llamaba la atención era el foco de la formulación de preguntas, así como si ellos se sentían representados en el texto; una vez que se tenía la lista de temas o preguntas, comenzaba el momento de la discusión filosófica, de acuerdo al interés de cada grupo.

Se usaron diversos soportes, frecuentemente capítulos de "El libro de Manuel y Camila". Diálogos sobre Ética (en el 65 % de las sesiones), escrito en 1995 por el filósofo alemán Ernest Tugendath y los docentes chilenos Ana María Vicuña y Celso López, durante la estadía del primero en la Pontificia Universidad Católica de Chile. El libro consta de diez capítulos. Los dos grupos experimentales trabajaron al menos 8 capítulos: ¿Cuál es el peor crimen?, ¿Provocan todos los tipos de robos el mismo daño?, ¿ Siempre está prohibido hacer sufrir a los demás?, La regla de Oro y el respeto, Solidaridad: las obligaciones de ayuda, Autonomía y virtudes, Responsabilidad y castigo . Incluso, el grupo que perdió menos sesiones (en ese día no hubo paros), trabajó el capítulo 10: El sentido de la vida y la felicidad.

El libro es valioso, pero a los y las estudiantes de la muestra no les hacía mucho sentido. Lo contrastaban con el escaso diálogo que tienen con sus profesores y profesoras. No les parecía creíble lo que ocurre en el Libro de Manuel y Camila: que los protagonistas puedan dialogar con su profesor(a) sobre un problema de la vida cotidiana y dejar el tema curricular en suspenso, para retomarlo después de dialogar. Evidentemente, este conflicto indica que algo debe cambiar en las aulas.

También se trabajó con películas, noticias y canciones. Las películas "El Bola" (drama, 2000), que muestra la violencia intrafamiliar, dirigida por Juan Achero Maña; "Si tuviera 30"(comedia, 2005), del director estadounidense Gary Winick; canciones populares en videos, como "No siento penas", de Juanes, "Los caminos de la vida", de Vicentico; "Octavo día", de Shakira, "La rosa de los vientos", de la película "El Mago de Oz". Entre las noticias de la época, les interesó mucho el caso del asesinato de Hans Hernán Pozo Vergara, los actos de violencia a que se exponen los más pobres. Establecieron conclusiones desde su situación de vida. Frecuentemente les costaba descentrarse, ponerse en el lugar del otro.

Los temas que decidieron discutir son parte de su cotidianidad, como el engaño, el amor, la simpatía, la falta de respeto que ellos centraron en los docentes hacia los estudiantes, la depresión en los adolescentes, las bromas en la escuela, la culpa, la

11 El año 2006, las inundaciones y huelgas redujeron las posibilidades de aplicación del FpN en las escuelas de Los Ángeles (Entre el 10 de junio y el 23 de agosto, ocurrió uno de los peores temporales de los últimos 30 años que afectó fuertemente los hogares de los sectores vulnerables; además se perdieron 3 sesiones por paro docente: el 8.6.2010, el 12.9.10 y el 10.10.10) .

vergüenza, el abuso de poder, la violencia, la solidaridad y otros.

Las escuelas aceptaron la realización del taller, pero en horarios poco convenientes, como la última hora del día viernes, cuando los escolares ya están cansados o la primera hora del lunes, cuando no han llegado todos. En las escuelas, el problematizar no parece ser actividad importante en la formación escolar.

Las sesiones estuvieron a cargo de dos monitoras, tesistas de la carrera de Educación General Básica. Estas monitoras, junto a docentes de las escuelas, participaron previamente en un Taller de preparación en Filosofía para escolares, a cargo de la experta Marcela Núñez; quien a su vez se preparó con la profesora Ana María Vicuña, de la Pontificia Universidad Católica de Santiago; lo que le ha permitido seguir trabajando en el tema desde hace un decenio.

El taller de capacitación constó de 40 horas de duración; 16 teóricas y 24 prácticas. En las horas prácticas se trabajaron los capítulos del libro Manuel y Camila, con el propósito de que las alumnas sean capaces de coordinar con los niños y niñas de niveles escolares, las sesiones de Filosofía para Niños, en temáticas que son de interés de los alumnos y que abordan problemáticas que a ellos los aquejan.

### 3. ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS

#### 3.1. Análisis Cuantitativo

Al inicio, no existe diferencia significativa entre los Grupos Experimentales y el Grupo Control, de acuerdo con los análisis estadísticos realizados sobre los datos del pretest.

TABLA 1: PROMEDIO EN CADA INSTRUMENTO EN LOS TRES GRUPOS, EXPRESADO EN PORCENTAJE DE DOMINIO EN LOS PRETEST Y EN LOS POSTEST EN LOS GE-A, GE-B Y GC

Grupos variables	GE-A X Pretest	GE-A X Postest	GE-B X Pretest	GE-B X Postest	GC X Pretest	GC X Postest
CTA(20)	3,8	5,4	4,3	6	3,2	3,4
Categoría	<i>Menos que regular</i>	<i>Regular</i>	<i>Menos que regular</i>	<i>Regular</i>	<i>Menos que regular</i>	<i>Menos que regular</i>
IL(50)	16,4	18,4	14	14,6	12	13,3
Categoría	<i>Regular</i>	<i>Regular</i>	<i>Menos que regular</i>	<i>Menos que regular</i>	<i>Menos que regular</i>	<i>Menos que regular</i>
AO(18)	3,27	6,9	3,6	6,3	No observ.	No observ
Categoría	<i>Baja</i>	<i>Regular</i>	<i>Menos que regular</i>	<i>Regular</i>	<i>No observ.</i>	<i>No observ.</i>

*IL: inteligencia lógica CTA: comprensión texto argumentativo AO: argumentación oral*

Entre el inicio y el término de la implementación del Programa de Filosofía, los dos GE, incrementan en Comprensión de texto argumentativo y argumentación

oral, mientras el G.C. tiende a mantenerse, aunque los dos grupos experimentales subieron una sola categoría: de baja a regular; de menos que regular a regular; en cambio, en razonamiento lógico tienden a mantener los promedios.

TABLA 2: VALORES DE T EN LA COMPARACIÓN DE LOS POSTEST ENTRE LOS GE Y EL GC

Variable	GE- A	G E- B
Comprensión de T.A	2,353*	5,403**
Inteligencia Lógica	1,5	0,743

\* significativo con alfa de 0.05 \*\* significativo con alfa de 0.01

En los posttest, los GE lograron mejor promedio que el GC en Comprensión de Texto Argumentativo y en inteligencia lógica las diferencias entre GE y GC no son significativas. En Argumentación Oral no fue observado el GC, por eso no pueden compararse los grupos experimentales y control en el posttest.

La comparación entre pretest y posttest se observa en la tabla sgte.:

TABLA 3: VALORES DE T EN GRUPOS DEPENDIENTES (PRE/POSTEST)

Variable	G E-A(n: 22)	G E- B(n:15)
Comprensión de Texto Argumentativo	2,807*	5,482**
Inteligencia Lógica	1,027	0,441
Argumentación Oral	4,545**	4,286**
Nivel de significancia	0,05	0,05
Valor t teórico	1,717	1,753

### 3.2. ¿Cómo argumentaron los y las participantes en el Taller de Filosofía?

De acuerdo a las etapas que distingue Golder y Coirier (1996) en la argumentación oral, al inicio de la innovación, la muestra estaba en el nivel 1: formulaban explícitamente su posición sin apoyarla con un razonamiento; no eran capaces de justificar su postura frente a un problema. En la interacción argumentativa estaban en la fase de apertura, tomaban una postura ante el problema sin dar argumentos, apoyaban su posición por la fuerza o porque sí. Posteriormente usaron argumentos de hecho y de tipo ejemplificativo, recurrieron más el "ataque" que la "defensa".

Durante el desarrollo de las sesiones hubo respeto y atención. La mayoría de las y los escolares opinó que debería aumentar el número de sesiones, porque "en este Taller pueden expresar los puntos de vista, hablar de cosas de la vida, que no se hablan en las clases". Las escolares dijeron que "se aprende a conocer las

cosas buenas y malas y a conocerse más”; “así conozco a mis compañeros cada vez más, aprendo cosas que quizás nunca conocí y porque puedo dar mi opinión y expresarme sin ningún problema”. Los escolares opinaron que “Es importante porque hablamos temas para conocernos, ya que no todos conocemos las mismas cosas”; “Aprendí a escuchar a los demás”; “cosas interesantes que no se hablan en clases, como por ejemplo, del maltrato”.

### 3.3. Discusión de resultados

En las sesiones, las deficiencias lectoras afectaban la comprensión del texto y posterior formulación de preguntas; estaban habituados a responder preguntas explícitas y de nivel proposicional, tenían dificultad en el procesamiento global.

Al inicio, en argumentación oral -foco de las actividades del programa-, la muestra se ubicó en la categoría I (posición sin justificación). Sin embargo, en los grupos experimentales (A y B) avanzaron en la calidad de la argumentación oral con argumentos ejemplificativos, incluso causales que apoyaban su opinión, solo unos pocos lograron hacer la argumentación elaborada. Aún les cuesta el ponerse en el lugar del otro, a pesar de tener entre 12 y 16 años. En comprensión de texto argumentativo, incrementaron más los puntajes en las preguntas de procesamiento local y menos en las de procesamiento global implícito. Infortunadamente, no fue posible aplicar la Pauta de Observación de la Argumentación Oral (POA) en el grupo de control.

Aunque en pensamiento lógico no hubo avance entre pre y postest, son interesantes las correlaciones entre las variables en los postest: la argumentación oral correlaciona con inteligencia lógica ( $r: 0.359$ ) y con comprensión de texto argumentativo ( $r: 0.468$ ). Es necesario contar con una prueba que evalúe la lógica de la argumentación, donde impera la “lógica natural” (Grize, 1982; citado en Álvarez, 1996: 181), “la argumentación como teoría del razonamiento práctico, se sustenta en la experiencia, los valores y las creencias” (Marinkovich, 2007); preocupación que comparten E. Auriac, E. et M.F. Daniel cuando concluyen que “*Il faudra élaborer des tests de raisonnements adaptés à la spécificité de cette pratique*” (Auriac, E. et Daniel, M.F. 2005). Existe consenso en que se necesita un instrumento coherente con el proceso de argumentación como razonamiento práctico.

Es preocupante pensar que la lógica de la argumentación solo será parte de la vida de estos y estas escolares en la medida en que cambie la gestión curricular de las escuelas y los y las docentes tengan una actitud dialógica en un contexto participativo (Pino, M. del; Silva, K.; Soto, P. et al., 2009); lo cual supone una formación dialógica en las universidades formadoras de docentes.

## CONCLUSIONES

La implementación del Programa de Filosofía para niños en escolares de 12 a 16 años, de 7° año de alta vulnerabilidad social, influye positivamente en el desarrollo de las competencias argumentativas orales y en la comprensión de textos argumentativos, pero no en la inteligencia lógica; aunque comprensión de texto argumentativo, inteligencia lógica y argumentación oral están significativamente correlacionados. En la argumentación oral, los y las estudiantes de los grupos experimentales pasaron de dar solo argumentos de hecho a los ejemplificativos,

incluso a los comparativos y unos pocos llegaron a usar argumentos causales. La mayoría manifestó su posición sobre el tema discutido con una justificación, solo algunos dieron dos justificaciones relacionadas con su posición.

En la investigación se pudo comprobar que la implementación del Programa de Filosofía en escolares socialmente vulnerables posibilita el desarrollo de la comprensión de texto expositivo-argumentativo y de la argumentación oral. Este resultado es alentador, porque este programa se ha aplicado en nuestro país con más frecuencia en colegios que atienden escolares de nivel social alto o medio.

Si el programa de Filosofía fuera parte del proyecto educativo institucional, habría un compromiso docente y podrían lograrse cambios de mayor alcance.

## BIBLIOGRAFÍA

**ACCORINTI, S.** (1999). *Introducción a Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

**ÁLVAREZ, G.** (1996). *Textos y Discursos. Introducción a la Lingüística del texto*. Ed. Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte. Concepción, Chile.

**AURIAC-PEYRONNET, E.** (2001a). "The Impact Of Oral Training On Argumentative Texts Produced By Ten-And Eleven-Year-Old Children: Exploring The Relation Between Narration And Argumentation". *European Journal Of Psychology Of Education* Volume 16, Number 2: 299-317, DOI: 10.1007/BF03173031.

**AURIAC-PEYRONNET, E.** (2001b). "La pratique de la philosophie pour enfants et la Littérature jeunesse". *IUFM d'Auvergne. Pratiques Philosophiques*41(68) 43. <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib03.htm>

**AURIAC-PEYRONNET, E. y DANIEL, M. F.** (2004). "Impact of Regular Philosophical Discussion on Argumentative Skills. Effective Learning and Teaching of Writing". *Studies In Writing*, 2004, Volume 14, Part Two, 291-304, DOI: 10.1007/978-1-4020-2739-0\_20 <http://www.springerlink.com/content/g333313256h33570/>

**AURIAC-PEYRONNET, E. y DANIEL, M. F.** (2005). "L'approche psychosociale des discussions à visée philosophique". *Diotime (Revista Internacional de Didáctica de la Filosofía)* Montpellier, Francia, N° 24, Janvier. <http://www.educ-revues.fr/Diotime/Impression.aspx?iddoc=32650>

**CAMPS y DOLZ** (1995) "Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual". *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje: 25, 5-8. [132.248.9.1:8991/.../Introducción.%20Enseñar%20a%20argumentar.%20Un%20desafío%20para%20la%20escuela%20actual..pdf](http://132.248.9.1:8991/.../Introducción.%20Enseñar%20a%20argumentar.%20Un%20desafío%20para%20la%20escuela%20actual..pdf)

**CERDA, G.** (2010). "Validación y estandarización del Test de Inteligencia Lógica Superior (TILS)". Programa de Doctorado N° 15: Innovación Curricular y Práctica Socioeducativa. Periodo de Investigación tutelada. España: Universidad de Córdoba. [www.scribd.com/doc/30484313/Gamal-Para-DEA](http://www.scribd.com/doc/30484313/Gamal-Para-DEA) -

**CERDA, G.; ORTEGA, R.; PÉREZ, C.; FLORES, C y MELIPILLÁN, R.** (2011). "Inteligencia lógica y rendimiento académico en matemática: un estudio con estudiantes de Educación Básica y Secundaria de Chile". *Anales de Psicología*, Universidad de Murcia, Vol. 27, Nº 2: 389-398.

**COIRIER, P. y GOLDER, C.** (1993). "Writing Argumentative Text: A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures". *European Journal of Psychology of Education*. Volume 8, Number 2, 169-181, DOI: 10.1007/BF03173160 [www.springerlink.com/index/HP52565628576178.pdf](http://www.springerlink.com/index/HP52565628576178.pdf)

**CHIARO D. I., S. y LEITÃO, S.** (2005). "O papel do professor na construção discursiva da argumentação em la sala de aula". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Print version ISSN 0102- 7972. Vol.18 no.3 Porto Alegre Sept./Dec. 2005:350-357 [doi:10.1590/S010279722005000300009www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a09v18n3.pdf](http://doi:10.1590/S010279722005000300009www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a09v18n3.pdf)

**DIJK, T. V. y KINTSCH, W.** (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

**DIJK, T. V.** (2002) Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En Parodi, G. (Editor) *Lingüística e Interdisciplinarietà: Desafios del nuevo milenio*. Ediciones Universitarias de Valparaíso: 43-66.

**ESCUADERO, I. y LEÓN, J.** (2007). "Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión". *Rev. Signos* v. 40 n.64 Valparaíso 2007, 311-336 versión On-line ISSN 0718-0934 [www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718...script...](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718...script...)

**GOLDER, C.** (1992) "Production of Elaborated Argumentative Discourse: The Role of Cooperativeness". *European Journal of Psychology of Education*, 1992, Volume 7, Number 1, Pages 51-59 [www.springerlink.com/index/32312QM080NPG851.pdf](http://www.springerlink.com/index/32312QM080NPG851.pdf)

**GOLDER, C. y COIRIER, P.** (1996). "The Production and Recognition of Tipological Argumentative Text Markers". *Argumentative*. Holanda: Kluwer Academic Publishers, Vol. 10 (2): 271-282. [www.springerlink.com/index/Q6H5641685171M31.pdf](http://www.springerlink.com/index/Q6H5641685171M31.pdf)

**GOMBERT, A.** (2003) "*Comment faciliter l'argumentation au primaire?*" En Auriac, E.

**(Editor)**-2003. *Je parle, tu parles, nous apprenons: cooperation et argumentation au service des apprentissages*. Collection Pratiques Pédagogiques. © De Boeck & Larcies, SA, Editions De Boeck Université, Bruxelles, Bélgica. Chapitre 13:262-328 <http://books.google.com/books?isbn=2804140989>

**GONZÁLEZ, C.** (2009). "La Facultad de Educación- interacción verbal argumentativa en la sala de clases: la participación de los alumnos y el rol del profesor. *RLA* Nº 47, 1: 125-144.

**GRIZE, J. B.** (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève: Droz.

**HERRERA, J. y RODRÍGUEZ, C.** (2008). "Los tipos de movimientos argumentativos en

la interacción oral". ONOMÁZEIN 17 (2008/1): 113-134 [onomazein.net/17/movimientos.pdf](http://onomazein.net/17/movimientos.pdf).

**LEITÃO, S.** (2007) "La dimensión epistémica de la argumentación". En Kronmüller, E. & Cornejo, C. (2007). *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago, Chile: J C Sáez Editor. [www.dialogicidad.cl/papers/leitao.doc](http://www.dialogicidad.cl/papers/leitao.doc)

**LEÓN, J.** (2001). "Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación". Universidad Católica de Valparaíso, Revista Signos, 34(49-50), pp. 113-125.

**LEÓN, J.; ESCUDERO, I.** (2003). Procesamiento de inferencias según el tipo de texto. En León, José, 2003. *Conocimiento y discursos. Claves para inferir y comprender*. Ed. Pirámide, Madrid. [http://web.fu-berlin.de/adieu/vasquez/leon\\_y\\_escudero.pdf](http://web.fu-berlin.de/adieu/vasquez/leon_y_escudero.pdf)

**MARINKOVICH, J.** (2007). "Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación". Signos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile 40 (63) 127-146. [www.scielo.cl/scielo.php?...09342007000100007... -](http://www.scielo.cl/scielo.php?...09342007000100007...)

**MARTÍNEZ, M.** (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? Universidad del Valle [www.unesco-lectura.univalle.edu.co/publicaciones.html](http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/publicaciones.html) - 68k -

**MORÁN, P.** (2002). Cómo se argumenta en contexto escolar: Una experiencia con escolares chilenos. En Parodi, G.(Editor). *Lingüística e Interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso: 209-226.

**NÚÑEZ, M.; LAGOS, I. y NARVÁEZ, L.** (2009). "Filosofía y desarrollo de habilidades de razonamiento, autoestima y percepción de niños y niñas". UFRO, Temuco, Fac. De Educa. y Hdes. Ed. UFRO, Revista Investigaciones en Educación, Vol. IX, N°2: 113-127.

**NÚÑEZ, P.** (1999). "La construcción de textos argumentativos escritos en los inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos". En Parodi, G. -Editor- (1999). *Discurso, cognición y educación. Ensayos en homenaje a Luis Gómez Macker*. Valparaíso: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso Capítulo 9: 159-178.

**PARODI, G.** (comp.)(1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. 212 pp. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

**PERONA, N. y ROCCHI, G.** (2001). "Desde la marginalidad a la exclusión social. Una revisión de los conceptos". Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, 7(2): 35-48.

**PERONARD, M.** (1998) La comprensión de textos escritos como proceso estratégico. En Peronard, M. et al. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Ed. A. Bello: 163-174.

**PINO, M., del; SILVA, K.; SOTO, P.; TOLOZA, A.** (2009). "Hacia la comprensión interactiva del texto argumentativo". En *Rexe* Vol. 8, N°16: 65-84.

**RIQUELME, G.; SÉGURE, T. Y YÉVENES, R.** (1991). "Versión Experimental del Test de Inteligencia Lógica". *Paidea* 16: 77-85. Concepción, Chile.

**ROMÁN, M.** (2003). "¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?" *Persona y sociedad*, UAH 113-128 <http://www.scribd.com/doc/47287480/Roman-Marcela-Porque-los-docentes-no-pueden-desarrollar-calidad-en-contextos-vulnerables-17-1-pp113-128>

**SABAJ, O. Y FERRARI, S.** (2005). "La comprensión de textos especializados en sujetos con formación profesional diferenciada". *RLA* Vol. 43, N° 2: 41-51.

**SÉGURE, T., SOLAR, M. DEL; RIQUELME, G.** (1994). "Características psicosociales de alumnos de Educación Media en la Octava Región y su incidencia en el rendimiento escolar". *Revista Paideia*, 19, 37-44

**TUGHENDATH, E.; VICUÑA, A. M. Y LÓPEZ, C.** (2007). *El Libro de Manuel y Camila. Diálogos sobre Ética*. Barcelona: Ed. Gedisa.

**VÉLIZ, M. Y RIFFO, B.** (1993). "Comprensión textual: Criterios para su evaluación". *RLA*, Ed. Universidad de Concepción. Concepción, Chile: 175-187.

**VICUÑA, A. M. Y MARINKOVICH, J.** (2008). "Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragmadialéctica". *Revista Signos*. Universidad Católica de Valparaíso, Argumentación: algunos supuestos básicos.

**CENTRO DE INVESTIGACIONES EN EL PROGRAMA INTERNACIONAL FILOSOFÍA PARA NIÑOS (C.I.FI.N)**. Buenos Aires (Argentina) Reconocido por el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), New Jersey (EE.UU.). <http://www.izar.net/fpn-argentina/index.php>