



## Propuesta de Argumentación Histórica y su construcción en interacciones discursivas en un grupo de estudiantes chilenos sobre la posición de la juventud de la década de los 80 frente a la dictadura

Pablo César Ojeda Lopeda<sup>(\*)</sup>

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24690732/ukpeegiur>

### Resumen

*Este artículo realiza una propuesta que integra las habilidades de la Argumentación Histórica y ejemplifica cómo van siendo construidas en interacciones discursivas de aula. La muestra estuvo compuesta por 33 estudiantes y su profesora de un curso de tercer medio de un colegio subvencionado en Santiago de Chile. Fueron filmadas todas las clases de la unidad “el quiebre de la Democracia”; para el análisis se escogieron las interacciones de dos clases alrededor de cómo interpretar la posición de la juventud chilena de los 80s frente a la Dictadura. Las categorías del Análisis Dialógico del Discurso fueron empleadas para identificar las huellas discursivas con las que cada habilidad fue construida. Los resultados muestran la pertinencia de la propuesta para analizar el desarrollo de habilidades argumentativas históricas en contextos de interacciones discursivas de aula, un aporte que puede ser considerado por los profesores para fomentar ese tipo de habilidades complejas durante el desarrollo de la enseñanza de la disciplina histórica.*

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia; Argumentación; Aula; Dictadura; Chile; Juventud.

**Proposal for Historical Argumentation and its construction in discursive interactions in a group of Chilean students about the position of the youth of the 80s toward the dictatorship**

### Abstract

*This paper proposes to integrate the skills of Historical Argumentation and exemplifies how they are constructed in classroom discursive interactions. The sample was made up of 33 students and their teacher from a third-year course of middle school at a subsidized school in Santiago, Chile. All the classes of the unit “the breakdown of Democracy” were filmed; For the analysis, the interactions of two classes about how to interpret the position of the Chilean youth of the 80s towards the Dictatorship were chosen. The categories of Dialogical Discourse Analysis were used to identify the discursive traces each skill was constructed with. The results show the relevance of the proposal to analyze the development of historical argumentative skills in contexts of classroom discursive interactions, a contribution that can be considered by teachers to promote this type of complex skills during the development of teaching the historical discipline.*

**Key words:** Teaching of history; Argumentation; Classroom; Dictatorship; Chile; Young people.

<sup>(\*)</sup> Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad Santiago de Cali); Psicólogo (Universidad del Valle); Magíster en Psicología (Universidad del Valle), Colombia; Magíster en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile); Doctor en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile), Chile. Profesor investigador (Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Cali), Colombia. E-mail institucional: [pablo.ojedal@campusucc.edu.co](mailto:pablo.ojedal@campusucc.edu.co) ; E-mail personal 1: [paceolan@gmail.com](mailto:paceolan@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3182-7214>



## **Propuesta de Argumentación Histórica y su construcción en interacciones discursivas en un grupo de estudiantes chilenos sobre la posición de la juventud de la década de los 80 frente a la dictadura<sup>1</sup>**

### ***Introducción***

En el campo de la didáctica de la historia han ocurrido cambios relacionados con la concepción que se tenía de su propósito en el currículo escolar; de ser considerada como una materia para construir la identidad nacional ligada a los relatos oficiales (Carretero y Montanero, 2008) y cuyo proceso cognitivo favorecido era la memorización (Gómez et al., 2018), pasó a concebirse como una disciplina para desarrollar actitudes y comportamientos democráticos (Innes, 2020; Pagés, 2019; Wansink et al., 2018), posturas críticas (Wansink et al., 2018), contra memorias (Oteiza, 2017; Oteiza et al., 2015) y habilidades cognitivas complejas.

Una de esas habilidades complejas es la argumentación, particularmente la Argumentación Histórica (AH en adelante) (Chapman, 2011; Coffin, 2000, 2004; Heppeler y Manderino, 2018; Monte-Sano, 2016; Van Drie y Van Boxtel, 2008). Las investigaciones pedagógicas alrededor de la AH han sido realizadas en Europa (Chapman, 2011; Van Drie y Van Boxtel, 2008), Australia (Coffin, 2000; 2004) y Norteamérica (Monte-Sano, 2016), focalizando su interés en la AH escrita (Coffin, 2000; 2004; Montesano; 2016; Van Drie y Van Boxtel, 2008).

A pesar de su desarrollo conceptual, algunas de las habilidades que componen la AH han sido trabajadas de forma separada, como la presentación de evidencias con base en fuentes históricas (Van Drie et al., 2006) o la evaluación de la calidad de las fuentes históricas (Harris et al., 2016), y otras han sido contempladas pero no suficientemente abordadas, como la contraargumentación (Coffin, 2000). Además, si bien las interacciones orales en clase de historia cumplen un rol importante para el desarrollo de la AH (Van Drie y Van Boxtel, 2008), son escasos los estudios acerca de cómo esa habilidad compleja se construye en medio de esas interacciones discursivas en contextos de aula.

Este trabajo realiza una propuesta que integra las habilidades implicadas en la AH al tiempo que identifica cómo van emergiendo en una interacción y las huellas discursivas con las que tales habilidades se materializan en el discurso. Para lograrlo, analiza las interacciones orales ocurridas en dos clases de historia de un curso de tercero medio, desarrolladas durante la unidad “El quiebre de la Democracia y la Dictadura militar”, que toca temas sensibles y continúa generando fracturas y divisiones en Chile (Ministerio de Educación, 2015); una sociedad en la que existen narrativas en conflicto sobre los eventos relacionados con la violación de DDHH cometidos por la dictadura de Pinochet y en la que emergen debates en diferentes espacios (Achugar, 2013), como en la clase de historia (King, 2019; Zapata et al., 2019), contexto propicio para ver tanto la emergencia de las diferentes perspectivas que conviven en la comunidad, como para que profesores y estudiantes debatan, adopten posturas críticas (Wansink et al., 2018) y desarrollen memorias alternativas (Oteiza, 2017; Oteiza et al., 2015).

El texto inicia contextualizando el Golpe de Estado de 1973 en Chile; posteriormente formula las definiciones de los conceptos Interacciones discursivas y AH, especifica cada una de las habilidades que componen este último e identifica los vacíos en los planteamientos existentes. Luego, realiza una propuesta integradora sustentada en la epistemología de la historia, en investigaciones sobre la didáctica de la disciplina, la didáctica general y la argumentación dialógica; después desarrolla los aspectos metodológicos para presentar los resultados indicando cómo van emergiendo las habilidades de la AH en una interacción, así como las huellas discursivas con las que cada una es construida. Finalmente se discuten los hallazgos a la luz de los resultados de otras investigaciones y se presentan las conclusiones.

---

<sup>1</sup> Este trabajo hace parte del proyecto “Interacciones discursivas y desarrollo de la argumentación histórica en clases de historia en 3° medio. Una mirada dialógica”, financiado por CONICYT y fue finalizado con tiempo de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cali.

*Marco conceptual*

**Golpe de estado en Chile y su enseñanza**

En el contexto de la guerra fría y con la excusa de evitar un giro del continente latinoamericano hacia el comunismo, que ponía en peligro los intereses expansionistas y de control de los Estados Unidos sobre los países de esta parte del mundo, el 11 de septiembre de 1973 Augusto Pinochet derrocó al gobierno de Salvador Allende. El golpista estuvo en el poder por espacio de dieciséis años (1973-1990) y durante ese tiempo se calcula que la represión del Estado causó un estimado que supera las 30 mil víctimas: 2279 víctimas de la violencia política (Memoria Chilena, biblioteca nacional de Chile, s.f.), y 27255 víctimas de prisión política y tortura dentro de los cuales se cuentan a 1080 menores de edad (Comisión nacional sobre prisión política y tortura, 2004). La violencia estatal no solo actuó en Chile, su poder también se sintió en el extranjero: Orlando Letelier y Ronni Moffitt fueron asesinados en Washington, Carlos Prats y Sofía Cuthbert corrieron con igual suerte en Buenos Aires (Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2021).

El aprendizaje de ese período es abordado en la educación chilena en la unidad “El quiebre de la Democracia y la Dictadura militar”. Esta unidad apareció incorporada en los textos escolares del año 2000 y su inclusión se hizo en medio de un debate entre dos posturas: de una orilla estaban los que se oponían a su enseñanza por considerarla opuesta a los propósitos de reconciliación del país, al tiempo que argumentaban la poca sistematicidad de la pedagogía de la historia reciente debido a que imposibilitaba un tratamiento objetivo de los hechos ocurridos; desde otra orilla, se defendía su incorporación al currículo chileno argumentando la necesidad de una educación en favor de los valores democráticos, al tiempo que planteaban que la enseñanza de historia reciente debía juzgarse por el rigor metodológico con que se adelantara su enseñanza (Gazmuri, 2013; Magendzo y Toledo, 2009); a pesar de múltiples objeciones, esta última tendencia terminó por imponerse.

La investigación alrededor de los dispositivos empleados para la enseñanza de la Dictadura en Chile, como lo son los libros de texto, demuestra que la narrativa oficial ha sido la que ha intentado imponerse; esta consiste en la de la despolitización de la memoria y en generar una idea de superación de tal período (Oteiza, 2009; Oteiza y Pinuer, 2016). Sin embargo, al estudiar las interacciones en clase de historia los investigadores han encontrado cómo algunos profesores y estudiantes, generan memorias alternativas acerca de cómo entender ese período, a la vez que les permite comprender las repercusiones que continúan vigentes en la sociedad chilena (Oteiza, 2017; Oteiza, 2018); este trabajo es un aporte a las investigaciones alrededor de las interacciones en clase de historia en Chile que abordan el período de la Dictadura y ofrece como elemento diferenciador, la construcción en el aula de una habilidad compleja como lo es la AH a través de interacciones discursivas.

**Interacciones discursivas**

El concepto *Interacciones discursivas* es ampliamente empleado en los estudios pedagógicos pero escasamente definido. En el contexto de este trabajo se entenderá como todo intercambio que ocurre entre sujetos en un contexto social empleando los diferentes recursos del lenguaje con propósitos igualmente distintos: relacionarse, disentir, presentar nuevas alternativas, concordar, reconstruir significados, entre otras muchas posibilidades.

En el contexto del aula, las interacciones discursivas entre los sujetos tienen como propósito la construcción del conocimiento disciplinar como un conocimiento diferente al del sentido común (Mortimer y Horta, 1997, citados por Dumrauf y Cordero, 2004).

Si bien las interacciones discursivas en el aula para construir conocimiento emplean una amplia variedad de recursos, en el contexto de esta investigación se prestó especial atención a las interacciones discursivas orales.

**Argumentación histórica (AH). Habilidades implicadas**

Por AH se entiende el proceso que implica hacer planteamientos sobre el pasado, apoyarlos con evidencia obtenida de las fuentes, evaluarlas y considerar los contraargumentos (Coffin, 2000; 2004; Monte-Sano, 2016; Van Drie y Van Boxtel, 2008).

“Propuesta de Argumentación Histórica y su construcción en interacciones discursivas en un grupo de estudiantes chilenos sobre la posición de la juventud de la década de los 80 frente a la dictadura”

Las habilidades implicadas en la argumentación –*hacer un planteamiento, presentar evidencia, ofrecer garantías o respaldo*–, son comunes en todas las disciplinas; sin embargo, lo que convierte a una argumentación en histórica, son las características que adquieren tales habilidades en el campo de la disciplina; así, realizar *afirmaciones* en el marco de la historia implica hacerlo acerca de eventos ocurridos en el pasado –*planteamientos sobre el pasado*–, mientras que las *evidencias* que apoyan dichas afirmaciones provienen de fuentes históricas –*evidencia para apoyar lo afirmado*–; es en ese sentido que algunos autores (De la Paz et al., 2014; Montesano, 2016), manifiestan que la “forma” que adquieren las habilidades mencionadas, son específicas de cada disciplina, en este caso, de la historia.

En los trabajos de Coffin (2000; 2004), De la Paz et al., (2014), Monte-Sano (2016) y Van Drie y Van Boxtel (2008), pueden identificarse cuatro habilidades que componen a la AH: *planteamientos sobre el pasado, planteamientos con evidencia fundamentada en fuentes históricas, evaluar fuentes históricas y contraargumentar*; a continuación, serán analizadas desde los resultados de la investigación sobre la didáctica de la historia.

En la propuesta de Monte-Sano (2016) las tres primeras habilidades son desarrolladas; sin embargo, la primera y la segunda son fusionadas en lo que la autora, siguiendo a Toulmin (1958, citado por Monte-Sano, 2016), denomina Afirmaciones –Claims-. En esta propuesta se separan y se presentarán como dos habilidades independientes: *planteamientos sobre el pasado y planteamiento de evidencia con base en fuentes*. Proponer estas dos habilidades por separado se fundamenta en Lee (2017), para quien es menos complejo hacer afirmaciones, que presentar evidencias que las apoyen.

Acerca de la tercera habilidad, evaluar fuentes históricas, esta se asemeja a la que Monte-Sano (2016), denomina “Evidencia”. Esta propuesta, fundamentada en Rouet et al. (1996), distinguirá dos habilidades diferentes implicadas en la construcción de la evidencia: el trabajo *con* fuentes, es decir, considerar las fuentes como objeto de información, y el trabajo *sobre* fuentes, evaluar las fuentes en su condición de objetos históricamente situados.

Van Boxtel y Van Drie (2018), subordinan el trabajo “*sobre*” las fuentes, al trabajo “*con*” las fuentes. Con base en los hallazgos de Barton (2010) quien encontró que, tanto para estudiantes de primaria como universitarios, es más complejo analizar las fuentes en su condición de objetos históricos y contextuales que en la de objetos que contienen información, esta propuesta plantea que realizar *planteamientos de evidencias con base en fuentes* (trabajo con fuentes) es una habilidad menos compleja que *evaluar fuentes históricas* (trabajo sobre fuentes).

Las propuestas de AH de autores como Chapman (2011), Monte-Sano (2016) y Heppeler y Manderino (2018), no plantean la habilidad de la Contraargumentación. Las propuestas de Coffin (2000; 2004) y de Van Drie y Van Boxtel (2008), sí la contemplan, sin embargo, Van Drie y Van Boxtel (2008), además de afirmar que una AH debe considerar los contraargumentos, no amplían esa idea. Por su parte Coffin (2000), sí identifica la *Contraargumentación* como una de las habilidades de la AH y propone lo que denomina tres fases obligatorias (“obligatory stages”, p. 123) en su construcción: Presentar la perspectiva desafiada, plantear los argumentos junto con la evidencia que contradice la perspectiva desafiada y formular los argumentos de la nueva perspectiva. Este trabajo acogerá la propuesta de Coffin.

Finalmente, para Leitão (2000) las propuestas alrededor de la argumentación se han ocupado más de su estructura, descuidando el potencial que tiene para la construcción del conocimiento. Esta propuesta, por estar orientada para ser desarrollada en contextos escolares que tienen como una de sus funciones construir conocimiento, integrará como una de las habilidades de la AH, la que tiene que ver con reevaluar, ajustar y cambiar los argumentos por efecto de los contraargumentos, habilidad que Leitão (2000) denomina *Respuesta*, que no aparece contemplada en ninguna de las propuestas de AH y que este trabajo acoge.

A continuación, y con base en los planteamientos anteriores, este trabajo integra las habilidades implicadas en la AH.

### **Propuesta de integración de las habilidades implicadas en la AH**

Después de haber justificado la separación de algunas habilidades que aparecían imbricadas en otras propuestas y de identificar al menos un vacío, relacionado con que las propuestas de AH no contemplan la habilidad de la *Respuesta*, a continuación, tales habilidades son ampliadas a la luz

de los planteamientos de la epistemología de la historia, la didáctica de la historia, la didáctica general y la argumentación dialógica, iniciando por las habilidades menos complejas hasta llegar a las de mayor complejidad.

*Habilidad 1. Planteamientos sobre el pasado (Hb.P.)*

De acuerdo con Tosi (2016), el discurso pedagógico busca generar oportunidades para que los aprendices logren acercarse a los procedimientos y discursos propios de las disciplinas trabajadas en el aula. Una de las estrategias clásicas para el trabajo en el aula es la exploración del conocimiento previo que poseen los aprendices acerca del tema que abordarán (Ausubel et al., 2014). Siguiendo ese planteamiento se propone como una primera habilidad para adelantar un proceso de AH, la identificación de las ideas previas que tienen los estudiantes sobre los eventos del pasado sin acompañarlas de evidencia que respalde ese conocimiento; a esta habilidad se denomina *Planteamientos sobre el pasado*.

Iniciar identificando las ideas previas alrededor del tema que será estudiado y convertirlas en planteamientos sobre el mismo, es cercano a lo que las personas comúnmente hacen cuando hablan del pasado. De acuerdo con Lee (2017) las personas habitualmente realizan planteamientos sobre el pasado sin necesariamente acompañar sus postulados con evidencia que sustente lo afirmado. Esta propensión a realizar afirmaciones sobre el pasado encuentra sustento en trabajos empíricos. Henríquez y Muñoz (2017) encontraron en una experiencia de escritura de textos históricos por parte de estudiantes de 8° básico, que los trabajos iniciales de los aprendices carecían de evidencia –“ausencia de evidencia” (p. 16). Idénticos resultados son reportados por Coffin (2000), denominados por la autora como Rumores –“Hearsay” (p. 366).

Considerando lo anterior, es razonable proponer que la habilidad más básica implicada en la AH sean los planteamientos sobre el pasado; esta podría trabajarse con el docente acompañando y alentando la intervención de los estudiantes para realizar afirmaciones sobre el tema que está siendo estudiado.

*Habilidad 2. Planteamientos de evidencias con base en fuentes históricas (Hb. PE.)*

La presentación de planteamientos alrededor del pasado no basta para desarrollar un proceso de AH. Epistemólogos de la historia (Ricoeur, 1995) e investigadores que han indagado alrededor de la didáctica de la disciplina histórica (Monte-Sano y De la Paz, 2012; Van Hover et al., 2016), proponen que la presentación de la evidencia fundamentada en fuentes históricas es un aspecto que está a la base de la construcción del conocimiento histórico.

Rouet et al. (1996), plantean que las fuentes históricas pueden emplearse con dos propósitos: para obtener información -trabajo *con* fuentes-, o como un objeto que debe ser evaluado y contextualizado -trabajo *sobre* fuentes-. De acuerdo con Barton (2010), es más sencillo acercarse a una fuente para que provea información –trabajo *con* fuentes-, que analizarla y contextualizarla –trabajo *sobre* fuentes.

Con base en lo anterior, se propone que después de realizar planteamientos sobre el pasado, la siguiente habilidad sea la de buscar en las fuentes el respaldo evidencial que soporte lo afirmado –trabajo *con* fuentes (Rouet et al., 1996)-. De esta manera, el planteamiento realizado empieza a ser cada vez más sólido o, por el contrario, si el argumentador no logra encontrar en las fuentes la evidencia que lo apoye, lo planteado perderá peso y credibilidad.

Las investigaciones de Green (1993) y de Van Drie et al. (2006) reportan que los estudiantes tienden a buscar en las fuentes sólo los datos que apoyan sus planteamientos. Resultados similares fueron reportados por Lee y Ashby (2000), quienes además encontraron que los estudiantes tendían a no tomar en cuenta información que resultara contraria a sus postulados. Perfetti et al. (1995) encontraron que a diferencia de los historiadores que tienden a reestructurar sus postulados cuando obtienen información de múltiples fuentes, los estudiantes por el contrario tendían a mantener sus planteamientos.

Lo anterior indica que los estudiantes una vez que realizan un planteamiento y encuentran en las fuentes la evidencia que apoya su argumento, tienden a permanecer inflexibles en su postulado; la revisión y reestructuración de su argumento no es una operación que lleven a cabo de manera inmediata y autónoma, por lo que parte de la labor del docente consistirá en orientarlos en la búsqueda y construcción de la evidencia, así esta resulte contraria a los postulados iniciales y

“Propuesta de Argumentación Histórica y su construcción en interacciones discursivas en un grupo de estudiantes chilenos sobre la posición de la juventud de la década de los 80 frente a la dictadura”

animarlos a su reformulación; lo polifónico, entendido como distintas perspectivas presentes en un mismo enunciado (Bajtín, 1988; 1999), y que es característico de la argumentación en el discurso del historiador, es una propiedad escasa en el del estudiante.

### *Habilidad 3. Evaluar fuentes históricas (Hb. EF.)*

El trabajo en el aula con fuentes históricas debe ubicarlas no solo como objetos que portan información; además, debe orientarse a la evaluación de la propia fuente para establecer su idoneidad y pertinencia para construir el argumento.

Wineburg (1991) plantea que las fuentes deben ser objeto de un análisis que implique *corroborar* la información, que consiste en considerar si otros documentos ofrecen información semejante que permita apoyar determinado planteamiento o si existe una fuente de mayor calidad; identificar el *origen* de la fuente demanda establecer quién la creó, sus motivaciones e intereses; *contextualizar* la fuente consiste en ubicarla temporal y espacialmente. Rouet et al. (1996), denominan a este proceso trabajo *sobre* las fuentes.

Acercas de la evaluación de las fuentes Harris et al., (2016), encontraron que los estudiantes se comportan de manera distinta a como lo hacen los historiadores; aquellos tendían a considerar los libros de texto como más confiables para adelantar procesos de investigación histórica, mientras que las fuentes primarias eran evaluadas como las menos confiables, algo contrario a lo que hacen los historiadores. Una labor del docente será entonces la de orientar a los estudiantes para que, en medio del proceso de evaluación de confiabilidad de las fuentes, prefieran las fuentes primarias sobre los libros de texto.

Sin embargo, si bien el anterior planteamiento se constituye en un objetivo educativo, el docente no puede descartar el uso de libros de texto en el aula, pues ellos contienen fuentes primarias recontextualizadas como material pedagógico. Ibáñez et al., (2017), analizaron textos escolares empleados en Chile entre los años 2012 a 2016 e identificaron en los libros de texto el predominio de fuentes históricas, que bien podrían emplearse para desarrollar la habilidad de trabajo *sobre* las fuentes.

El docente entonces ha de generar las condiciones y mediar para que el estudiante desarrolle las habilidades que le permitan evaluar las fuentes, incluyendo las que son aportadas por los libros de texto.

### *Habilidad 4. Contraargumentar (Hb. C.)*

Coffin (2000) propone que lo que caracteriza a la AH son los contraargumentos, que la autora incluye en lo que denomina *argumento tipo desafío*. Para construir este tipo de argumento se llevan a cabo tres fases: presentar la perspectiva que será desafiada; elaborar argumentos en contra de la perspectiva desafiada con base en evidencia proveniente de fuentes históricas y elaborar la interpretación alternativa.

Las dos primeras fases a las que alude Coffin (2000), son semejantes a los dos primeros momentos a los que se refiere Leitão (2000), implicados en la construcción de conocimiento por efecto de la argumentación: presentar un punto de vista y desafiar el punto de vista, que sería propiamente la contraargumentación.

Otra de las labores del docente de historia de secundaria será la de alentar a los estudiantes para que además de plantear argumentos con base en fuentes y examinarlas, construyan la habilidad de indagar si en las mismas es posible encontrar evidencia que cuestione o contraargumente los planteamientos presentados por otros.

### *Habilidad 5. Respuesta (Hb. R.)*

La argumentación no finaliza con la Contraargumentación. Una propuesta de argumentación debe permitirles a los sujetos implicados la posibilidad de revisar sus puntos de vista, ajustarlos o cambiarlos, proceso denominado por Leitão (2000), como *Respuesta* definida como “the piece of the speakers; argumentation that shows how they react to a counterargument” (p. 356). La respuesta puede ser variada: abandonar completamente el argumento, cambiarlo por otro, incorporar en el argumento puntos del contraargumento, hacer concesiones, entre otras opciones.

En clase de historia el profesor ha de alentar a que los estudiantes, además de realizar planteamientos en contra de otros argumentos, consideren tales argumentos con la intención de revisar y mejorar los propios.

Para finalizar esta parte, es necesario recordar que la propuesta de AH presentada requiere que el docente acompañe y promueva a cada momento su desarrollo, pues ninguna de las habilidades mencionadas es desarrollada de forma espontánea (Britt y Aglinskias, 2002); a su vez, es importante tomar en cuenta que esta propuesta no es un paso a paso de lo que el docente debe hacer, sino solo el ordenamiento de las habilidades desde las menos a las más complejas.

### ***Metodología***

#### **Aspectos éticos**

Este trabajo es parte de la investigación adelantada por el autor como parte de su estudio de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El aval fue dado por el “Comité ético científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades” de la Universidad.

Fueron filmadas todas las clases de la unidad “el quiebre de la Democracia y la Dictadura militar” de tres cursos de igual número de colegios: dos subvencionados y uno particular. Los apoderados de los estudiantes firmaron un consentimiento aceptando que los escolares fueran filmados. Estos últimos firmaron un asentimiento aceptando ser grabados y lo mismo hicieron los profesores que orientaron las clases. Las grabaciones se realizaron durante el segundo semestre de 2018.

#### **Muestra**

Para este trabajo fueron escogidas las interacciones de dos clases desarrolladas en un curso de tercero medio de un colegio subvencionado ubicado en la Comuna de Santiago Centro. El grupo estuvo conformado por 33 estudiantes y su profesora, historiadora especializada en la enseñanza de la disciplina con ocho años de experiencia docente.

Se escogió grabar cursos de tercero medio porque de acuerdo con el programa de estudio de la asignatura “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, en ese grado se estudia la unidad “el quiebre de la Democracia y la Dictadura militar”, cuya temática continúa generando fracturas y divisiones en la sociedad chilena (Ministerio de Educación, 2015) y de acuerdo con autores como Hand y Levinson (2012) y Pineda (2015), son precisamente los temas controversiales los que facilitan la emergencia en el aula de diferentes interpretaciones que circulan en la sociedad; una característica que podría favorecer el desarrollo de la AH al entrar en disputa diferentes perspectivas de un mismo hecho histórico que deben ser argumentadas.

#### **Criterios de análisis**

Para cumplir con las intenciones del artículo la interacción fue analizada prestando atención tanto al momento en que cada habilidad de la AH emergía, como a las huellas discursivas empleadas para la construcción de cada habilidad.

Los criterios para identificar cada habilidad fueron los siguientes:

*Planteamiento sobre el pasado.* Afirmaciones sobre el pasado sin ofrecer evidencia.

*Planteamiento con evidencia.* Afirmaciones realizadas con base en fuentes históricas.

*Evaluación de fuentes.* Expresiones que indicaban que la fuente estaba siendo examinada. Podían ser del tipo *Corroboración* -expresiones que pedían identificar si la información de una fuente era avalada por otra, si era contraria a lo que planteaba otra fuente o si existía una fuente de mayor calidad-, *Origen* -expresiones que solicitaban identificar quién creó la fuente y/o las intenciones que pudo tener-, *Contextualización* -expresiones que solicitaban identificar el lugar y/o el momento en que la fuente fue creada.

*Contraargumentar.* Planteamientos contrarios a otros argumentos previamente presentados, acompañados con evidencia tomada de fuentes históricas.

*Respuesta.* Reacciones ante un contraargumento.

Los criterios empleados para identificar las huellas discursivas con que cada habilidad fue construida fueron aquellas a las que el Análisis Dialógico del Discurso (ADD), ha prestado mayor atención (Ávila y Medina, 2012; Larraín y Medina, 2007). Son un grupo de unidades lingüísticas

“Propuesta de Argumentación Histórica y su construcción en interacciones discursivas en un grupo de estudiantes chilenos sobre la posición de la juventud de la década de los 80 frente a la dictadura”

que permiten evidenciar cómo se inscribe la subjetividad en el discurso -deícticos, pronombres, adjetivos, nominales, verbos, adverbios, preposiciones- y que cooperan para construir enunciados a través de diferentes tipos de modalidades: *Aléticas*: indican que algo es probable o posible (Álvarez, 2004); *Deónticas*: indican que algo debe hacerse o que está prohibido (Teberosky y Jarque, 2016); *Epistémicas*: refieren a estados mentales y/o de construcción de conocimiento (Álvarez, 2004); *Apreciativas*: expresiones para emitir juicios de valor sobre objetos, hechos o procesos (Álvarez, 2004). A través de esos recursos se construyen categorías subjetivas tales como el *Sujeto del enunciado* -centro de referencia desde el que se construye el enunciado-; el *Locutor* -responsable material del enunciado-; el *Enunciador* -tomas de posición o puntos de vista construidos en el enunciado- (Ávila y Medina, 2012; Larraín y Medina, 2007).

La transcripción de la interacción aparece en la Tabla 1. La columna de la izquierda indica la línea de transcripción; en la columna del medio aparece la interacción: en negrilla se marcaron las huellas discursivas y en cursiva aparecen las expresiones que indican algún tipo de modalidad que por razones de espacio, son desarrolladas en el cuerpo del trabajo, no en la tabla. En la columna derecha aparece la huella discursiva empleada.

Todas las fuentes históricas usadas durante la interacción -tres canciones de rock chilenas de los años 80, un video del programa “De cara al País”, en el que uno de los invitados fue Ricardo Lagos; y los resultados del Plebiscito de 1988 -, fueron consideradas fuentes primarias porque fueron creadas durante los años 80s cuando ocurrió el Plebiscito que puso fin a la Dictadura.

Tabla 1. Interacción

CLASE 7		Huellas discursivas
Escuchan la canción “La voz de los Ochenta” -Anexo 1-, y luego el programa “De cara al País”		
1	P: ... <b>Según la canción</b> <i>¿qué quieren los jóvenes</i> de la sociedad chilena de los 80?	Según; Preposición
2	E7: (...) <b>Quieren</b> una revolución	Quieren;
3	P: <i>¿Eso dice la canción?</i>	sería: Verbo
4	E7: (...) <b>Dice</b> que los jóvenes <i>tienen un descontento</i> contra el Gobierno y <i>buscan instaurarse contra la opresión</i>	La canción; los jóvenes;
5	P: <b>Los jóvenes</b> , perfecto, van a representar un grupo... <b>los jóvenes</b> van a ser los principales protagonistas	los
6	<i>¿cierto?</i> , de este cambio. Bien B. <i>¿Qué más dice?</i> N	prisioneros; juventud; dos
7	E9: Que <b>la canción</b> en <b>realidad</b> habla como de... el otro sector de la población; <i>es como mucho más</i> comunista.	grupos; Otro grupo;
8	P: O <b>podríamos</b> decir de Izquierda. <b>Obviamente</b> algo contrario a Dictadura.	Plebiscito: Nominales
9	E10: Profe, <b>sería</b> interesante <b>también</b> ver el otro punto del... de la ideología	Más; como;
10	P: Ya (...), <b>cuando estemos</b> viendo el video del <b>otro grupo</b> <i>se van a dar cuenta</i> que la letra es <b>totalmente</b> distinta	también; realidad;
11	(...) Hay grupos musicales como “ <b>Los Prisioneros</b> ”, que muestran su lado político; pero <b>también vamos</b> a ver	obviamente; totalmente;
12	otro tipo de <b>jóvenes</b> y <b>queremos</b> saber qué <b>quieren</b> decir con sus canciones. Y sobre Lagos <i>¿qué pueden decir?</i>	realmente: Adverbios
13	E7: <b>Él decía</b> “me callaron 15 años” y fue como que una lección para que la sociedad empezara a rebelarse	podríamos; estemos;
14	contra el Gobierno (...) Él dijo todo, dijo “no más violación”, más...	queremos :
15	P: <i>¿Por qué era tan importante</i> lo que estaba diciendo? ... <i>¿era posible</i> decir algo en contra del Gobierno?	Primera per plural
16	E8: <b>Era necesario</b> que una persona dijera en la televisión lo que <b>realmente</b> pasó y que siguió pasando, porque	Él decía; dice: Tercera
17	<i>había represión en ese tiempo</i> , en los medios de comunicación, en la Radio Cooperativa, era <b>muy fuerte</b>	pers singular Están
18	P: Entonces, <b>antes de llegar al Plebiscito</b> hay <b>dos grupos muy</b> grandes: en este caso es el de <b>jóvenes</b> representados	diciendo; tenían;



<p>19 en <b>esta</b> canción; <b>juventud</b> que <i>está cansada de vivir en Dictadura</i> y quiere sacar la voz, como “La Voz de los</p> <p>20 80” (Anexo 1), <b>pero también</b> hay grupos que <i>están diciendo</i> “todo está bien” (...)</p>	<p>terminaron: Tercera pers plural los 80; esta; En ese tiempo, antes de llegar al plebiscito: Deícticos. Tan. Muy, Más: Intensificador Importante; necesario: Adjetivos Pero: Adversativo</p>
---	--

**CLASE 8**

**Escuchan la canción “Johnny Peineta” -Anexo 3-, y luego “El baile de los que sobran” –Anexo 2-.**

<p>38 P: <b>Vamos</b> a ver dos canciones de <b>los 80</b>. <i>Fíjense por favor en la letra</i>, las personas, lo que están haciendo (...)</p> <p>39 E7: <b>La primera</b> canción (anexo 3) <i>es como que esconden</i> todo... como una <i>pantalla</i> que esconde todo a través</p> <p>40 del dinero. En <b>la segunda</b> (anexo 2), <b>están diciendo</b> que <b>tenían</b> estudios y, <i>aun así, terminaron sin nada</i></p> <p>41 P: <b>Esta</b> (anexo 3), <i>intenta ser como una máscara, un pantallazo</i> frente a lo que está pasando. <b>La segunda</b> (anexo 2)</p> <p>42 es una letra <b>más</b> directa, <b>más</b> explícita (...). Respecto a la pregunta que hacía N. la clase anterior, <b>yo</b> mostré</p> <p>43 “La Voz de los 80” (Anexo 1), y la idea <b>ahí</b> era representar una <b>juventud</b> que estaba realizando movimientos sociales</p> <p>44 porque quería volver a la Democracia; pero es <i>súper importante también</i> ver la otra vereda, los otros <b>jóvenes</b></p> <p>45 En ambas canciones están los jóvenes, pero <b>vamos</b> a ver unas diferencias entre ambas: En <b>la primera</b> está todo</p> <p>46 calculado: cuándo entran las mujeres, cuándo salen; están vendiéndose a sí mismos, escondiendo <i>quizás</i> la</p> <p>47 realidad de la Dictadura con la política de “pan y circo”, <i>quizás</i> ni canten porque <b>yo</b> veía que tocaban</p> <p>48 instrumentos y no estaban enchufados</p> <p>49 E7: A parte, se nota al tiro que es un <i>prototipo</i>, porque la gente era para ese tiempo, <i>así como la perfección: eran</i></p> <p>50 <i>flaquitos, eran rubios</i> así...</p> <p>51 P: Es otro tipo de <b>juventud</b>; y <b>la segunda, jóvenes</b> ¿cierto?, pero ¿tienen un vestuario al igual que el otro o no?</p> <p>52 VE: Nooo</p> <p>53 E8: Y la calidad del video</p> <p>54 E3: Y los colores del video. Es un video hecho por ellos mismos</p> <p>55 P: <i>Pero ojo, también</i> está editado. ¿Qué tipo de población muestran?</p> <p>56 E8: A los trabajadores</p> <p>57 P: Los trabajadores, los niños, el metro <i>¿se dan cuenta</i> que muestra otro tipo de realidad?, “los que <i>sobran</i>”</p>	<p>Fíjense: Verbo</p> <p>Yo: primera per singular</p> <p>vamos, podemos: Primera pers plural</p> <p>Comprobar: Verbo de certeza</p> <p>Como, cuando: Adbervio</p> <p>Seguro: Adjetivo</p> <p>También: Adverbio</p> <p>Juventud; jóvenes: Nominal</p> <p>Más; seguramente: Adverbio</p>
--	--

“Propuesta de Argumentación Histórica y su construcción en interacciones discursivas en un grupo de estudiantes chilenos sobre la posición de la juventud de la década de los 80 frente a la dictadura”

- |    |   |                        |
|----|---|------------------------|
| 58 | ¿Quedó claro esta diferencia de mentalidad de parte de la <b>juventud</b> ?; <b>cuando</b> dicen que la <b>juventud</b> estaba de     | Los 80; la primera; la |
| 59 | acuerdo con el cambio, <b>también</b> lo <b>podemos</b> dudar, porque existen distintas realidades                                    | segunda; esta; ahí;    |
| 60 | E7. Sí profe., Chile estaba dividido, hasta <b>seguro</b> que <b>también</b> la <b>juventud</b>                                       | Deícticos              |
| 61 | P: ¿ <b>Cómo</b> lo <b>podemos comprobar</b> ... que Chile estaba dividido?   |                        |
| 62 | E7: Por las canciones de <b>jóvenes</b> pobres y ricos  |                        |
| 63 | P: <i>Podría ser. ¿Qué más?</i> ... ¿ <b>cómo</b> fue la votación del <b>Plebiscito</b> ? (muestra resultados del Plebiscito de 1988) |                        |
| 64 | VE: Ganó el “NO”  |                        |
| 65 | E7: Sí, pero tampoco es que mucho   |                        |
| 66 | P: Triunfó el NO por mayoría, pero entonces decir que TOOODA la gente, toda la <b>juventud</b> quería cambiar,                        |                        |
| 67 | que quería la Democracia ¿será así que así fue?   |                        |
| 68 | E7: No  |                        |
| 69 | P: Muchos, <i>tal vez la mayoría; pero <b>seguramente</b> no toodos</i>   |                        |

---

P: Profesora. E: Estudiante. VE: Varios estudiantes hablan al mismo tiempo. Número al lado de E: Indica el estudiante que está hablando. L: Número de línea

Sujeto del enunciado: Posición de la juventud chilena de los años 80 frente a la Dictadura.

Locutor E7: Inicialmente adhiere al Enunciador 1, pero al final termina adhiriendo al Enunciador 2

Enunciador 1: Toda la juventud chilena está en contra de la Dictadura.

Enunciador 2. No toda la juventud chilena está en contra de la Dictadura

---

Elaboración propia

### **Resultados**

Los resultados se presentan siguiendo las pretensiones que buscaron ser alcanzadas en este trabajo: ver cómo emergen en medio de una interacción discursiva las habilidades que componen la AH e identificar las huellas discursivas con las que tales habilidades fueron construidas.

### **Habilidades que emergen en la interacción**

En el aula estaban trabajando acerca de la violación de los DDHH durante la Dictadura y las movilizaciones contra el Gobierno que se hicieron cada vez más comunes durante los años 80. La interacción inicia en la clase 7 cuando la profesora llevó el video de la canción “La voz de los 80” y les solicitó a los estudiantes que, con base en la canción, identificaran la posición de los jóvenes chilenos frente a la Dictadura (L1. Hb. PE). Un estudiante (E7), planteó un argumento (L2. Hb. P), que la profesora desestimó (L3). Posteriormente el mismo estudiante ajustó su argumento y propuso que la fuente hacía referencia a una juventud homogénea cansada de la Dictadura a la que buscaba acabar (L4. Hb. PE); esta interpretación fue aceptada por la profesora (L5. Hb. PE). Otro estudiante (L9), empezó a dejar saber que la juventud chilena podría no ser tan homogénea como hasta ese momento estaba siendo presentada; la profesora respaldó este último planteamiento proponiendo que existían fuentes que avalaban esa interpretación alternativa (L10-12). Luego, la docente presentó otra fuente primaria sobre la que pidió a los estudiantes referirse (L12. Hb. PE); estos últimos extrajeron información de la fuente que la profesora aceptó como correcta (L13-14. Hb. PE), al tiempo que solicitó evaluarla considerando el contexto en el que se produjo (L15. Hb. EF), algo que E8 hizo (L16-17. Hb. EF). La profesora finalizó la clase planteando la existencia de dos grupos de jóvenes chilenos de fines de los 80 que tenían posiciones divididas frente a la Dictadura, al tiempo que contextualizó el momento estudiado y en el que fueron situadas las fuentes (L18-20. Hb. EF).

En la clase 8 se presentaron dos videos de canciones de rock de dos populares grupos chilenos de los 80. La profesora solicitó obtener información con base en las fuentes (L38. Hb. PE); E7 lo hace al tiempo que las compara (L39-40. Hb. PE y Hb. EF). La interacción continúa con la profesora contrastando ambas fuentes (L41-42. Hb. EF), y argumentando a favor de la

interpretación de una juventud chilena dividida (L41-48). Posteriormente llamó la atención de los estudiantes hacia las diferencias en cuanto al vestuario empleado en cada video (L51. Hb. EF), algo que los estudiantes identificaron al tiempo que, al cotejarlos, encontraron otras diferencias entre los videos (L52-54. Hb. EF). La profesora invitó a los estudiantes a considerar al menos uno de los videos como un producto social que no es neutral, sino que tiene una intención (L55 y L57. Hb. EF). Posteriormente, la docente retomó el argumento que inicialmente había planteado E7 en la clase anterior -L2 y L4- y dejó saber que el mismo podía ponerse en duda (L58-59. Hb. C). A continuación, E7 abandonó su interpretación *-toda la juventud chilena está cansada de la Dictadura y desea volver a la Democracia-* y aceptó la que se había venido construyendo *-frente a la Dictadura, la juventud chilena está dividida-* (L60. Hb. R). En este punto, la profesora solicitó apoyar con evidencia la interpretación alcanzada (L61. Hb. PE), pregunta respondida por E7 con base en las canciones (L62. Hb. PE), algo que la profesora desestimó y orientó explícitamente a los estudiantes hacia otra fuente: los resultados del Plebiscito de 1988, considerada como de mayor calidad para soportar la interpretación lograda (L63. Hb. PE. Hb. EF). Los estudiantes fueron a la fuente sugerida, presentaron la información que contenía (L64. Hb. PE), y su resultado fue implícitamente entendido por E7 como evidencia de la segunda interpretación (L65). Para finalizar, la profesora, tal vez con la intención de establecer si la segunda interpretación había sido construida, volvió a preguntar si era posible sostener que toda la juventud chilena de los 80 estuvo a favor de volver a la Democracia -L66 a L67-, a lo que E7 respondió negativamente (L68. Hb. R), y la profesora finalizó planteando la segunda interpretación como la más plausible. Hasta aquí se ilustró cómo en la interacción fueron emergiendo las habilidades de la AH. A continuación, se identifican las huellas discursivas con las que fueron construidas tales habilidades.

### **Huellas discursivas**

El Sujeto del enunciado desde el que se construye el discurso gira en torno a cómo interpretar la posición de la juventud chilena de los 80 frente a la Dictadura.

#### *Planteamientos sobre el pasado*

Un estudiante responde realizando un planteamiento sobre el pasado y sin ofrecer evidencia. El planteo fue elaborado a través de una afirmación presentada desde una modalidad apreciativa usando el mismo verbo que la profesora empleó cuando realizó la pregunta. El nominal grupal “los jóvenes chilenos”, es el Locutor al que le es atribuida una intención; este emerge implícito en el verbo en tercera persona (L2: “*quieren* una revolución”).

#### *Planteamientos con evidencia*

Permanentemente la profesora solicitaba construir la evidencia que permitiera identificar la posición de la juventud chilena de los 80 frente a la Dictadura. Para hacerlo, orientaba a los estudiantes a construir sus planteamientos desde las fuentes, bien sea empleando una preposición que acompañaba a un nominal (L1: “*Según la canción*”), o usando adverbios interrogativos (L63: “*¿cómo* fue la votación del plebiscito?”; L6 y L63: “*¿qué más?*”). Otra estrategia consistió en emplear la modalidad epistémica configurada a través de un verbo con función epistémica (“L38: “*¡fíjense* por favor en la letra...””), para que los estudiantes prestaran mayor atención a ciertos aspectos de la fuente que les permitiera sustentar su respuesta y así convertirlos en Locutores.

Cuando las indicaciones anteriores no fueron suficientes, la profesora preguntó empleando subjetivemas presentados a través de modalidades aléticas (L3: “*¿eso dice* la canción?”; L63: “*podría* ser”), con los que instaló dudas acerca de que los planteamientos de los estudiantes provinieran de las fuentes, al tiempo que logró que volvieran sobre ellos, los revisaran y replantearan sus interpretaciones.

Los estudiantes construyeron la evidencia empleando la tercera persona singular y citando textualmente el contenido de la fuente (L13: “*él decía* me callaron 15 años”; L14: “*él dijo* todo no más violación”), usando la tercera persona plural (L40: “*están diciendo* que *tenían* estudios...”) y acudiendo a afirmaciones (L64: “*Ganó* el NO”). Para imprimir fortaleza a la evidencia construida con base en la fuente, se empleó una locución adverbial de certeza

“Propuesta de Argumentación Histórica y su construcción en interacciones discursivas en un grupo de estudiantes chilenos sobre la posición de la juventud de la década de los 80 frente a la dictadura”

antecedida por un artículo definido y un nominal (L7 “que la canción *en realidad* habla como de...”).

Los planteamientos realizados por los estudiantes fueron presentados a través de expresiones deícticas que señalaron la fuente desde la que construyeron la evidencia (L39-40: “*La primera* canción... *En la segunda*...”). Una vez los estudiantes crearon planteamientos con base en las fuentes, la profesora empleó la misma estrategia (L41: “*Esta* intenta ser... *La segunda* es una letra...”; L43: “la idea *ahí* era representar una juventud que...”).

### *Evaluación de fuentes*

*Corroboración.* Para identificar las diferencias entre los contenidos de dos fuentes, la profesora llevó a los estudiantes a cotejarlas empleando verbos mentales presentados desde una modalidad epistémica (L38: “*Fíjense* por favor en la letra...”; L57: “*se dan cuenta* que muestra otro tipo de realidad”). También fueron empleados deícticos demostrativos y de posición para comparar las fuentes (L41-41: “*Esta* intenta ser como una máscara, un pantallazo (...). *La segunda* es una letra más directa...”); esta última huella discursiva fue igualmente empleada por los estudiantes haciendo uso de deícticos de posición (L39-40: “*La primera* canción es como que (...). *En la segunda*, están diciendo...”).

Otra estrategia para que los estudiantes compararan fuentes y encontraran diferencias fue planteando una pregunta retórica (L51: “¿tienen un vestuario igual que el otro o no?”), que los estudiantes aprovecharon no solo para responder lo que era obvio (L52), sino para descubrir nuevas diferencias (L53-54).

Para identificar las semejanzas entre dos fuentes, la profesora empleó un adverbio antecedido por una expresión coloquial epistémica (L55: “Pero *ojo*, también está editado”).

La corroboración también implica identificar qué fuentes son más idóneas que otras para fundamentar un argumento. Para sustentar que la sociedad chilena, incluyendo a los jóvenes, estaba dividida frente a la Dictadura, la profesora dio a entender que los resultados del Plebiscito de 1988 eran una fuente más confiable que las canciones. La evaluación de esa fuente inició con una pregunta en primera persona plural y un verbo de certeza que resaltó la importancia central de la fuente para responder a la pregunta (L61: “¿Cómo lo *podemos comprobar*... que Chile estaba dividido?”); la pregunta fue respondida por una estudiante que fundamentó su respuesta en las canciones (L62: “Por las canciones ...”), e inmediatamente la profesora usó una modalidad alética que junto con la pregunta por la que iba seguida, dio a entender que existía otra fuente más confiable para responder a la pregunta (L63: “*Podría* ser. ¿*Qué más?*”), e inmediatamente complementó con un adverbio interrogativo que orientó al estudiante hacia la fuente idónea (L63: “¿*cómo* fue la votación del Plebiscito?”).

*Origen.* El origen de las fuentes 1 y 2 le será atribuido a un nominal grupal específico que tiene una posición política (L11: “Hay grupos musicales como *Los Prisioneros* que muestran su lado político”), contraria al Gobierno, expresada a través de un adverbio de modo (L8: “*Obviamente* algo contrario la Dictadura”).

El origen de la Fuente 3 se estableció empleando una modalidad apreciativa presentada a través de adjetivos positivos, atribuidos a un nominal inespecífico (L49-50: “se nota al tiro que *es un prototipo*, porque *la gente* era para ese tiempo *así como la perfección: eran flaquitos, eran rubios*”).

La profesora resaltó que las fuentes (videos) no son neutrales y previno a los estudiantes manifestando que sus creadores pretendían resaltar determinados aspectos de la sociedad chilena; esto lo hizo empleando un adverbio precedido de una expresión coloquial epistémica (L55: “Pero *ojo*, también está editado”).

Acerca del programa “De cara al país”, no se estableció su origen, sino que se resaltó la figura del entrevistado (Ricardo Lagos). A través de una modalidad deóntica, él fue valorado positivamente por poner en evidencia la acción represiva de la Dictadura. La evaluación se realizó empleando un adjetivo que acompañó al entrevistado, presentado este último a través de un artículo indeterminado (L16: “Era *necesario* que *una persona* dijera en la televisión lo que *realmente* pasó...”).

*Contextualización.* El contexto político del Chile de los 80 en el que se enmarcó la entrevista a Ricardo Lagos, empezó a ser construido por la profesora empleando un subjetivema conformado

por un intensificador y un adjetivo junto con una pregunta planteada a los estudiantes desde una modalidad alética (L15: “¿Por qué era *tan importante* lo que estaba diciendo?... ¿*era posible* decir algo en contra del Gobierno?”).

Un estudiante continuó con la construcción del contexto político de represión en el que emergió la fuente. Para lograrlo empleó un adverbio de certeza, adjetivos que en el contexto del enunciado tenían un sentido negativo y presentó un ejemplo de represión a un medio de comunicación (Radio Cooperativa), que en conjunto sirven para enfatizar la situación crítica que en materia de DDHH estaba atravesando Chile (L16-17: “Era necesario que una persona dijera en la televisión lo que *realmente* pasó y que siguió pasando, porque *había represión* en ese tiempo, en los medios de comunicación, *en la Radio Cooperativa, era muy fuerte*”).

Al finalizar la interacción de la clase 7, la profesora construyó el contexto social de finales de los 80 como un país en el que había una profunda división política. El contexto fue creado a través de un deíctico temporal, varios nominales, un intensificador junto a un adjetivo que resaltaron la dimensión en cantidad de los grupos opuestos y dos expresiones apreciativas que le fueron endilgadas a uno u otro grupo de jóvenes (L18-20: “: ... *antes* de llegar al Plebiscito hay *dos grupos muy grandes*: en este caso es el de *jóvenes* representados en esta canción; *juventud* que *está cansada* de vivir en Dictadura y *quiere sacar la voz*, como “La Voz de los 80”, pero también hay grupos que están diciendo “*todo está bien*”).

### *Contraargumentar*

Para responder a un contraargumento se debe reconocer que existen posturas contrarias o Enunciadores (voces) en tensión; este proceso se lleva a cabo a través de tres fases: presentar la perspectiva desafiada, elaborar contraargumentos con base en evidencia y elaborar la interpretación alternativa (Coffin, 2000; 2004).

La perspectiva que se configuró inicialmente fue la de concebir a la juventud chilena como un grupo homogéneo que rechazaba la Dictadura (L4-8). El contraargumento planteó que, frente a la Dictadura, la juventud chilena estaba dividida. Esta posición empezó a configurarse a través de un verbo condicional y un pronombre que indicaban que podía existir una interpretación diferente a la de la juventud chilena de los 80 como un grupo homogéneo frente a la Dictadura (L9. “Profe, *sería* interesante también ver el *otro* punto del...de la ideología”). Esta interpretación fue respaldada por la profesora empleando un adversativo y un adverbio que sirvieron para establecer que efectivamente los jóvenes chilenos eran un grupo dividido y habría algunos que no estarían en contra de la Dictadura (L11: “...*pero también* vamos a ver otro grupo de jóvenes...”; L19-20: “...*pero también* hay grupos que están diciendo “todo está bien”).

La elaboración de argumentos en contra con base en evidencia se realizó a través de preguntas que iniciaron con un adverbio interrogativo complementado con un verbo de certeza (L61: “¿*Cómo* lo podemos *comprobar*... que Chile estaba dividido?”). Cuando esta estrategia no resultó, el adverbio fue complementado con una indicación explícita que solicitó consultar la fuente (L63: ¿*cómo* fue la *votación del Plebiscito*?”).

En la interacción, el contraargumento presentó directamente la perspectiva desafiada a través de un adverbio y un verbo en tercera plural que aludió a quien sostenía la perspectiva contraria - estudiante E7-, seguida después de otro adverbio que indicó que otra interpretación era posible (L58-59: “...*cuando dicen* que la juventud estaba de acuerdo con el cambio, *también* lo podemos dudar”).

### *Respuesta*

El argumento del Enunciador 1 propuso que la juventud chilena estaba contra la Dictadura. Este fue construido a través de un artículo plural definido acompañando a un nominal que incluía a toda la juventud que tenía un malestar, presentado a través de un adjetivo negativo, que los llevó a actuar contra la Dictadura (L4: “Dice que *los jóvenes* tienen un *descontento* contra el Gobierno y *buscan instaurarse contra la opresión*”).

Analizadas las fuentes, especialmente el Referendo, fue evidente que no todo el país estaba en contra de la Dictadura; E7 realizó un cambio que pasó de considerar a la juventud chilena como un grupo homogéneo que deseaba acabar con la Dictadura (Enunciador 1), a otro argumento según el cual la juventud chilena estaba dividida frente al Gobierno golpista (Enunciador 2). Esta

“Propuesta de Argumentación Histórica y su construcción en interacciones discursivas en un grupo de estudiantes chilenos sobre la posición de la juventud de la década de los 80 frente a la dictadura”

perspectiva alternativa se configuró a través de un adjetivo de certeza y un adverbio (L60: “Chile estaba dividido, hasta *seguro* que *también* la juventud”).

### **Discusión**

Si bien Cuban (2016) manifiesta que las particularidades de los contextos escolares hacen problemático “didactizar” los procesos que adelantan los historiadores, es oportuno recordar que no se trata de convertir a los estudiantes de secundaria en historiadores, sino en acercarlos a los procesos que adelantan los profesionales en historia; en ese sentido, esta propuesta permitió observar cómo en medio de una interacción, una profesora con sus estudiantes emplearon habilidades propias de los historiadores: planteamientos sobre el pasado (Coffin, 2000; Henríquez y Muñoz, 2017; Lee, 2017), planteamientos con evidencia (Rouet et al., 1996), evaluación de fuentes (Rouet et al., 1996; Wineburg, 1991), formulación de contraargumentos (Coffin, 2000; Van Drie y Van Boxtel, 2008). Una quinta habilidad que no es contemplada por los trabajos alrededor de la AH como lo es la Respuesta (Leitão, 2000), fue incluida en esta propuesta porque permitía identificar el potencial de la argumentación para la construcción del conocimiento. El empleo de esas habilidades en el aula fue posible gracias al acompañamiento que la profesora hizo durante la clase, pues de manera permanente llevaba a los estudiantes a desempeños cada vez más complejos que probablemente, de forma espontánea no las hubieran empleado (Britt y Aglinskas, 2002).

Wansink et al., (2018), plantean que una de las pretensiones de la enseñanza y el aprendizaje de la historia es la formación de posturas críticas en los estudiantes; en la interacción discursiva oral analizada la AH contribuyó a ese propósito: Logró que los estudiantes plantearan diferentes perspectivas, adhirieran a una u otra, analizaran las fuentes, encontraran en ellas la información que les permitía sustentar determinada interpretación histórica y, frente a la evidencia de mayor peso construida en conjunto en medio de la interacción, cambiaran sus planteamientos; todas esas son operaciones que están del lado del desarrollo de posturas y sujetos críticos y de la creación de memorias alternas o contramemorias (Oteiza, 2017; Oteiza et al., 2015), que distan de las que buscan imponerse a través de los libros de texto (Oteiza, 2009; Oteiza y Pinuer, 2016).

Si bien las investigaciones acerca de las habilidades implicadas en la AH han encontrado que los estudiantes tienden a buscar en las fuentes solo los datos que apoyan sus planteamientos (Green, 1993; Van Drie et al., 2006), y a no tomar en cuenta información que contradice sus postulados (Lee y Ashby, 2000; Perfetti et al., 1995); esta trabajo no encontró evidencia que apoye esos hallazgos pues una estudiante (E7), cambió su planteamiento inicial después de consultar otras fuentes, ¿cómo explicar ese cambio?

Considerando que solo fueron analizadas dos clases, es aventurado plantear una respuesta, sin embargo, es posible postular una conjetura: las diferencias encontradas podrían explicarse por el formato en que la AH tuvo lugar: Oral. Las investigaciones previas (Green, 1993; Lee y Ashby, 2000; Perfetti et al., 1995; Van Drie et al., 2016), han sido realizadas sobre textos escritos y no sobre interacciones orales. Si bien en el texto escrito existe implícito un otro para quien se escribe y a quien se responde, la “presión” que puede ejercer ese Otro sobre el escritor para considerar otras fuentes, para hacer notar que determinada información es contraria a lo que está planteando, es menor a la que puede sentir el sujeto cuando está en medio de una interacción oral en la que el Otro no es solo virtual sino real, y quien durante la interacción está mostrando otras interpretaciones que el sujeto no había considerado.

Se postula entonces que las interacciones orales que suceden en contextos educativos tendrían mayor potencial para lograr cambios en los planteamientos de los sujetos, que el potencial que puede tener la escritura. Para encontrar evidencia que soporte o descarte esta hipótesis, es necesario llevar a cabo otro tipo de estudios con diseño (cuasi)experimental.

Acerca del lenguaje empleado en la interacción analizada, si bien emergieron conceptos técnicos (“revolución”, “izquierda”, “Dictadura”, “Comunismo”, “Gobierno”), también hubo presencia importante de términos coloquiales (“súper importante”, “ojo”), huellas discursivas interpersonales o en primera persona plural (“podríamos”, “estemos”, “vamos”, “podemos”) y expresiones que claramente marcaban la agencia subjetiva de lo enunciado (“yo veía”, “yo mostré”), marcas que no suelen encontrarse en los textos de historia pero que al parecer, son una

característica del discurso pedagógico con el que se enseña la disciplina y que ha sido reportado por otros autores (Manghi y Badillo, 2015). Al respecto, Oteiza et al., (2018) manifiestan que los niveles de complejidad y abstracción en medio de interacciones, se construyen combinando recursos especializados y no especializados del lenguaje, algo similar a lo encontrado en este trabajo. Con base en un corpus más amplio, futuras investigaciones habrán de precisar las implicaciones, aportes y/o limitaciones de ese discurso propio de las interacciones discursivas en clase de historia.

### ***Conclusiones***

Este trabajo buscó ofrecer una propuesta que integrara las habilidades de la AH, analizó cómo fueron construidas tales habilidades en una interacción discursiva oral e identificó las huellas discursivas de tales habilidades.

Una primera conclusión es que la propuesta permitió analizar interacciones y podría ser empleada por los profesores para proponer trabajos que intencionalmente pretendan desarrollar las habilidades implicadas en la AH. Si bien la propuesta consideró algunas habilidades como menos complejas y otras como de mayor demanda, esto no debe interpretarse como un paso a paso; el análisis evidenció que, en la interacción la profesora y los estudiantes iban haciendo uso de habilidades con diferente grado de complejidad.

La habilidad *Planteamientos sobre el pasado* se configuró con un verbo transitivo en tercera persona que aludía implícitamente a un nominal grupal; la expresión fue presentada desde una modalidad apreciativa que no ofrecía ninguna evidencia de lo planteado y descansaba más en la opinión del estudiante.

La habilidad *Planteamientos con evidencia* o trabajo *con* fuentes, se configuró a través de adverbios y nominales que fueron usados para indicar explícitamente qué fuente consultar para construir la evidencia. Cuando no se indicaba explícitamente la fuente, esta era presentada a través de déicticos. La profesora empleó la modalidad epistémica para que los estudiantes prestaran atención al contenido de la fuente y la alética para indicar que determinado planteamiento no contaba con evidencia que proviniera de las fuentes, llevándolos a revisarlas nuevamente. Para dar a los planteamientos mayor fuerza, fueron empleados en repetidas oportunidades adverbios de modo.

La habilidad *Evaluación de fuentes* o trabajo *sobre* las fuentes, se configuró a través de modalidades epistémicas construidas por medio de expresiones que buscaban que los estudiantes prestaran atención. La modalidad alética se empleó para invitar a los estudiantes a construir el contexto político en el que emergían las fuentes.

La habilidad *Contraargumentar*, empezó a tomar forma a través de un condicional y se consolidó con un adversativo y un adverbio. La presentación explícita de la perspectiva desafiada, incluyendo a quienes la sostenían, se llevó a cabo a través de un adverbio y un verbo en tercera persona plural.

Por último, la habilidad *Respuesta* fue elaborada con un adjetivo de certeza y un adverbio que indicó el cambio en el argumento original y la aceptación de otro alternativo después de haber analizado las fuentes.

De acuerdo con Larraín et al. (2014), los sistemas escolares generalmente no promueven el desarrollo de habilidades argumentativas en el aula, debido en parte a la dificultad de saber cómo hacerlo. Esta propuesta, al identificar y operacionalizar las habilidades argumentativas implicadas en la AH, facilita su promoción en el aula, queda ahora que la misma sea conocida y revisada por profesores y académicos interesados en la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina.

### ***Bibliografía***

- Achugar, M. (2013) *La transmisión intergeneracional del pasado reciente: aprendiendo sobre la dictadura en la clase de historia* [The intergenerational transmission of recent past: learning about the dictatorship in the history classroom] Proceeding of the VII International Congress of ALSFAL, pp.11-23. ISBN 978-9974-98-995-5
- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. y Sandoval, M. (2014). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas.

“Propuesta de Argumentación Histórica y su construcción en interacciones discursivas en un grupo de estudiantes chilenos sobre la posición de la juventud de la década de los 80 frente a la dictadura”

- Ávila, N. y Medina, L. (2012). El Análisis Dialógico del Discurso (ADD) y la teoría de la enunciación: descubriendo la tensión dialógica en los discursos de profesores secundarios chilenos. *Estudios de Psicología*, 33(2), 231-247. DOI: [doi.org/10.1174/021093912800676466](https://doi.org/10.1174/021093912800676466)
- Bajtín, M. (1988). *Problemas de la poética de Dostoievsk*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 9, 97–113. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362>
- Britt, A., y Aglinskas, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522. DOI: [doi.org/10.1207/S1532690XCI2004\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2)
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133–142. DOI: [doi.org/10.1174/113564008784490361](https://doi.org/10.1174/113564008784490361)
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument. *Educator Em Revista*, 27(42), 95–106. DOI: [doi.org/10.1590/S0104-40602011000500007](https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500007)
- Coffin, C. (2000). *History as discourse: construals of time, cause and appraisal*, PhD thesis, University of New South Wales, Sydney, Australia. DOI: [doi.org/10.26190/unsworks/19764](https://doi.org/10.26190/unsworks/19764)
- Coffin, C. (2004). Learning to write history: The role of causality. *Written Communication*, 21, 261-289. DOI: [doi.org/10.1177/0741088304265476](https://doi.org/10.1177/0741088304265476)
- Comisión nacional sobre prisión política y tortura (2004). *Síntesis informe*. Recuperado de: <http://hrlibrary.umn.edu/links/Sintesis.pdf>
- Cuban, L. (2016). *Teaching History Then and Now: A Story of Stability and Change in Schools*. Harvard Education Press.
- De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Deogracias, J. y Hoffman, B. (2014). Developing historical reading and writing with adolescent readers: Effects on student learning. *Theory and Research in Social Education*, 42(2), 228–274. DOI: [doi.org/10.1080/00933104.2014.908754](https://doi.org/10.1080/00933104.2014.908754)
- Dumrauf, A. y Cordero, S. (2004). “¿Qué cosa es el calor?” Interacciones discursivas en una clase de física. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 3 (2), 123-147. Recuperado de: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC\\_3\\_2\\_1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_2_1.pdf)
- Gazmuri, R. (2013) *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129278/rgslde1.pdf?sequence=1>
- Gómez Carrasco, C. J., Monteagudo Fernández, J. y Miralles Martínez, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36 (1 Marzo), 85. DOI: [doi.org/10.6018/j/324181](https://doi.org/10.6018/j/324181)
- Green, S. (1993). The role of task in the development of academic thinking through reading and writing in a college history course. *Research in the Teaching of English*, 27(1), 46–75.
- Hand, M. y Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614–629. DOI: [doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x)
- Harris, L., Halvorsen, A. y Aponte-Martínez, G. (2016). “[My] family has gone through that”: How high school students determine the trustworthiness of historical documents. *The Journal of Social Studies Research*, 40(2), 109–121. DOI: [doi.org/10.1016/J.JSSR.2015.06.007](https://doi.org/10.1016/J.JSSR.2015.06.007)
- Henríquez, R. y Muñoz, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino*, 53, 7–21. DOI: [doi.org/10.4067/S0719-26812017000200007](https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200007)
- Heppeler, J. y Manderino, M. (2018). Critical Media Literacy in the Disciplines: Using 13th to Support Historical Argumentation. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 61(5), 567–571. DOI: [doi.org/10.1002/jaal.726](https://doi.org/10.1002/jaal.726)
- Ibáñez, R., Moncada, F., Cornejo, F. y Arriaza, V. (2017). Los géneros del conocimiento en textos escolares de educación primaria. *Caleidoscopio*, 15(3), 462-476. DOI: [doi.org/10.4013/cld.2017.153.06](https://doi.org/10.4013/cld.2017.153.06)
- Innes, M. (2020). Dynamic literacies and democracy: A framework for historical literacy. *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 597–620). DOI: [doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_23)
- King, L. (2019). Interpreting Black History: Toward a Black History Framework for Teacher Education. *Urban Education*, 54(3), 368-396. DOI: [doi.org/10.1177/0042085918756716](https://doi.org/10.1177/0042085918756716)
- Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94–107. DOI: [doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE1-FULLTEXT-287](https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE1-FULLTEXT-287)
- Larraín, A. y Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*, 28(3), 283-301. DOI: [10.1174/021093907782506443](https://doi.org/10.1174/021093907782506443)
- Lee, P. (2017). History Education and Historical Literacy. In Ian Davies (Ed.), *Debates in History Teaching. Second edition* (pp. 55–65). Routledge. DOI: [doi.org/10.4324/9781315642864](https://doi.org/10.4324/9781315642864)
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students age 7–14. In Peter Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives* (pp. 199–222) University Press.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332–360. DOI: [doi.org/10.1159/000022695](https://doi.org/10.1159/000022695)



- Magendzo, A. y Toledo, M. (2000). Educación en Derecho Humanos: Currículum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad "régimen militar y transición a la democracia". *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 35(1), 139-154. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100008>
- Manghi, D. y Badillo, C. (2015) Modos semióticos en el discurso pedagógico de Historia: Potencial semiótico para la mediación en el aula escolar. *Íkala*, V. 20 No. 2. pp. 157-172. DOI: [doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n2a02](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n2a02)
- Memoria chilena, Biblioteca nacional de Chile (s.f.) *Informe Rettig*. Recuperado de: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94640.html>
- Ministerio de Educación. (2015). *Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tercer año medio. Gobierno de Chile*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/251/MONO-197.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monte-Sano, C. (2016). Argumentation in History Classrooms: A Key Path to Understanding the Discipline and Preparing Citizens. *Theory into Practice*, 55(4), 311–319. DOI: [doi.org/10.1080/00405841.2016.1208068](https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208068)
- Monte-Sano, C. y De la Paz, S. (2012). Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273–299 DOI: [doi.org/10.1177/1086296X12450445](https://doi.org/10.1177/1086296X12450445)
- Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (16 de diciembre de 2021). *Sobre el museo*. Recuperado de: <https://web.museodelamemoria.cl/sobre-el-museo/>
- Oteiza, T. (2018). Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, 12(1), 112-160. Recuperado de: [http://www.dissoc.org/ediciones/v12n01/DS12\(1\)Oteiza.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v12n01/DS12(1)Oteiza.pdf)
- Oteiza, T. (2017) Educación pública en Chile y prácticas de la memoria: análisis social-ideológico del discurso e interacción en clases de historia. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, vol. 3: 144-174. DOI: [doi.org/10.26512/les.v18i3.7441](https://doi.org/10.26512/les.v18i3.7441)
- Oteiza, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglosicas y heteroglosicas. *Signos*, 42(70), 219-244. DOI: [doi.org/10.4067/S0718-09342009000200004](https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000200004)
- Oteiza, T., Henríquez, R. y Canelo, V. (2018), Language resources to negotiate historical thinking in history in classroom interactions, *Linguistics and Education*, 47, pp. 1-15. DOI: [doi.org/10.1016/j.linged.2018.06.004](https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.06.004)
- Oteiza, T., Henríquez, R. y Pinuer, C. (2015). History classroom interactions and the transmission of the recent memory of human rights violations in Chile. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 7, no. 2, autumn 2015, pp. 44- 67. DOI: [doi.org/10.3167/jemms.2015.070204](https://doi.org/10.3167/jemms.2015.070204)
- Oteiza, T. y Pinuer, C. (2016). Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Signos*, 49(92), 377-402. DOI: [doi.org/10.4067/S0718-09342016000300006](https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000300006)
- Pagés, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 5, 5–22. DOI: [doi.org/10.17398/2531-0968.05.5](https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5)
- Perfetti, C., Britt, A., y Georgi, M. (1995). *Text-based learning and reasoning. Studies in history*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Pineda, J. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353–367. DOI: [doi.org/10.6018/rie.33.2.208441](https://doi.org/10.6018/rie.33.2.208441)
- Ricoeur, P. (1995). Historia y Narración. En *tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (pp.163-371), México: Siglo XXI.
- Rouet, J., Britt, M., Mason, R. y Perfetti, C. (1996). Using Multiple Sources of Evidence to Reason About History. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 478–493. DOI: [doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.478](https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.478)
- Teberosky, A. y Jarque, M. (2016). *Evidencialidad y modalidad epistémica*. Laboratório de educação. Recuperado de: [http://espacodeleitura.labedu.org.br/wp-content/uploads/2017/03/cabritinhas\\_guia\\_ES.pdf](http://espacodeleitura.labedu.org.br/wp-content/uploads/2017/03/cabritinhas_guia_ES.pdf)
- Tosi, C. L. (2016). El análisis del discurso pedagógico. Abordajes y perspectivas. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 16(2), 4-8. Recuperado de: <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33235>
- Van Boxtel, C., y Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. En S. A. Metzger, y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning (1st ed.,* pp. 149-176) Netherlands, University of Amsterdam. DOI: [doi.org/10.1002/9781119100812.ch6](https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6)
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. DOI: [doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1](https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1)
- Van Drie, J., Van Boxtel, C., y Van der Linden, J. (2006). Historical reasoning in a computer-supported collaborative learning environment. In O. Angela, H.-S. Cindy, y E. Gijssbert (Eds.), *Collaborative Learning, Reasoning and Technology* (pp. 265–296). Erlbaum.
- Van Hover, S., Hicks, D., y Dack, H. (2016). From Source to Evidence? Teachers' Use of Historical Sources in Their Classrooms. *The Social Studies*, 107(6), 209–2017. DOI: [doi.org/10.1080/00377996.2016.1214903](https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1214903)
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. y Wubbels, T. (2018) Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527. DOI: [doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439](https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439)
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. DOI: [doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73](https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73)
- Zapata, A., King, C., King, L. y Kleekamp, M. (2019). Thinking with Race-Conscious Perspectives: Critically Selecting Children's Picture Books Depicting Slavery. *Multicultural Perspectives*, 21(1), 25-32. DOI: [doi.org/10.1080/15210960.2019.1573063](https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1573063)

Recibido: 11/04/2023

“Propuesta de Argumentación Histórica y su construcción en interacciones discursivas en un grupo de estudiantes chilenos sobre la posición de la juventud de la década de los 80 frente a la dictadura”

Evaluado: 09/07/2023  
Versión Final: 12/09/2023