Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0

LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16

RTED

Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

ARTÍCULO

La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos

Argumentative Interaction as a Tool to Promote Critical Thinking in Educational Contexts

Karina Lisbet Castillo-Callahui[1], Verónica Luna-Ccoa[2], Jonathan Carlos Aguilar-Bueno[3] y Mayra Vanessa Garcia-Perez[4]

[1]Pontificia Universidad Católica del Perú - Escuela de posgrado, Lima, Perú, email: castillo.karina@pucp.edu.pe
[2]Universidad Continental - Escuela de Psicología, Cusco, Perú, email: vluna@continental.edu.pe
[3]Universidad Continental - Escuela de Psicología, Cusco, Perú, email: jaguilarb@continental.edu.pe
[4]Universidad Continental - Escuela de Psicología, Cusco, Perú, email: mgarciape@continental.edu.pe

Recibido: 2 feb. 2025 | **Aceptado:** 23 dic. 2025 | **Publicado:** 29 may. 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.660

RESUMEN

La interacción argumentativa es un factor fundamental en el ámbito educativo contemporáneo. El objetivo fue analizar las prácticas argumentativas en una institución educativa, comprender su aplicación en clase y las razones que motivan a los docentes a integrarlas en sus secuencias pedagógicas. La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, el método de estudio de caso y el enfoque cualitativo, con un diseño interpretativo de tipo descriptivo y de corte transversal. Se utilizó la técnica de observación natural en una institución educativa privada de Cusco, Perú, con 22 estudiantes de cuarto de secundaria y 3 docentes. A través de un registro observacional, se identificaron 3 tipologías de prácticas: protoargumentativas, argumentativas tipo 1 y tipo 2. Las protoargumentativas muestran puntos de vista sin una estructura de razonamiento formal, mientras que las prácticas argumentativas tipo 1 y tipo 2 se distinguen por la dinámica promovida por el docente, el razonamiento desarrollado y las preguntas formuladas. Dentro de las prácticas tipo 1 se identificaron subcategorías diferenciadas según el objetivo pedagógico y se establecieron niveles de complejidad creciente en las interacciones. Este análisis permitió comprender cómo las prácticas argumentativas contribuyen al pensamiento crítico y ofrecen herramientas para diseñar estrategias pedagógicas efectivas.

La interacción argumentativa es un factor fundamental en el ámbito educativo contemporáneo. El objetivo fue analizar las prácticas

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, Argumento, Razonamiento.

ABSTRACT

Argumentative interaction is a fundamental factor in contemporary education. The objective was to analyze argumentative practices in an educational institution, understand their application in the classroom, and identify the reasons teachers integrate them into their teaching sequences. The research was framed within the interpretive paradigm, using a case study method and a qualitative approach, with a descriptive, cross-sectional design. The natural observation technique was used in a private educational institution in Cusco, Peru, with 22 high school seniors and three teachers. Through observational records, three types of practices were identified: proto-argumentative, type 1 argumentative, and type 2 argumentative. Proto-argumentative practices show points of view without a formal reasoning structure. At the same time, the dynamics promoted by the teacher distinguish type 1 and type 2 argumentative practices, the reasoning developed, and the questions asked. Within type 1 practices, subcategories were identified according to the pedagogical objective, and levels of increasing complexity in interactions were established. This analysis provided an understanding of how argumentative practices contribute to critical thinking and offer tools for designing effective pedagogical strategies.

Argumentative interaction is a fundamental factor in contemporary education. The objective was to analyze argumentative practices in an educational institution, understand their application in the

KEYWORDS: Critical thinking, argument, reasoning.

Cómo citar

Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

Introducción

La interacción argumentativa es un factor fundamental en el ámbito educativo contemporáneo (OCDE, 2019), ya que permite el intercambio de ideas para la construcción conjunta del aprendizaje de los estudiantes (Rapanta & Felton, 2022). Con ello, la argumentación es un eje principal del pensamiento crítico (PC) (Iman, 2017) y una meta clave para fortalecer las competencias esenciales en los estudiantes (Puig et al., 2023). De este modo, el proceso de argumentación permite a los estudiantes organizar sus ideas y defender sus puntos de vista con fundamentos sólidos (Abdikerimova & Nechaeva, 2025). Lo que favorece un conocimiento profundo que impacta significativamente en su aprendizaje (Algouzi et al., 2023).

Sin embargo, el desarrollo del pensamiento crítico resulta complejo en contextos escolares (Arendt y Ehrlich, 2024). En el Perú se evidencia, a partir de los resultados de las evaluaciones PISA en matemática, lectura y ciencia, que se reportaron puntuaciones por debajo del promedio (Álvarez et al., 2020). Con carencias en la identificación, la predicción, el análisis y la argumentación, elementos trascendentales para el progreso académico (Özelçi & Çalışkan, 2019). El problema radica en los argumentos breves y poco profundos de los estudiantes (Demircioglu et al., 2023), que no generan recursos para su desarrollo académico (Ma & Li, 2022). Por otro lado, los sistemas educativos no siempre favorecen el desarrollo de la interacción argumentativa (Caño & Sanz, 2025)

En respuesta a esta problemática, el Ministerio de Educación del Perú propone generar mecanismos para potenciar el pensamiento crítico (Minedu, 2020) y prioriza la promoción de capacidades que permitan enfrentar circunstancias complejas o retadoras (Pérez-Morán et al., 2021). Con ello, el desarrollo de la argumentación es una herramienta que permite a los estudiantes afrontar desafíos actuales e integra dimensiones cognitivas y prácticas que potencian el análisis, la evaluación y la toma de decisiones (Thorndahl & Stentoft, 2020). Estudios previos, como el de Koleza et al. (2017), analizan la competencia argumentativa de estudiantes y hallan que un grupo significativo presenta limitaciones en las argumentaciones. A su vez, Abrami et al. (2008) destacan el papel del pensamiento crítico y de la argumentación como eje transversal del rendimiento académico. Finalmente, Ramli et al. (2017) analizaron la calidad de los argumentos en escolares e identificaron carencias, como opiniones poco justificadas.

Las prácticas argumentativas (PA) se posicionan como un componente fundamental en la enseñanza de habilidades cognitivas superiores y brindan a los estudiantes herramientas para analizar, razonar y estructurar ideas de manera coherente. Este enfoque, que integra protoargumentos y prácticas argumentativas consolidadas, refuerza la idea del docente como mediador, lo que fomenta en los estudiantes la criticidad y la reflexión. Con todo ello, el objetivo del estudio es analizar las prácticas argumentativas en una institución educativa, comprender su aplicación en clase y las razones que llevan a los docentes a integrarlas en sus secuencias pedagógicas. Asimismo, se exploraron los protoargumentos de los estudiantes, definidos como formas iniciales y básicas de razonamiento lógico que estos desarrollan progresivamente. La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las prácticas argumentativas en la institución educativa?

Metodología

Para responder al objetivo planteado y generar conocimiento. Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma interpretativo, ya que se buscó comprender la dinámica de interacción en las clases, otorgándole significados con base en las experiencias, significados y perspectivas de los actores (Dhobi, 2023). Bajo el método de estudio de caso, un enfoque cualitativo que permite analizar fenómenos en profundidad en su contexto real (Ridder, 2017). Con un enfoque cualitativo, que pretende comprender los fenómenos y explorarlos en su ambiente natural (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), este estudio identifica las prácticas argumentativas presentes en el aula (Nóblega et al., 2020).

Pertenece a un diseño interpretativo que formula preguntas a partir de experiencias o prácticas, con métodos cualitativos como entrevistas, observación y análisis de discurso, entre otros; los datos se analizan de forma inductiva para construir

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

interpretaciones (Alase, 2017). Resultó adecuado para la investigación, ya que permitió comprender y describir las prácticas argumentativas a partir de la observación de las interacciones en su contexto natural, sin intervenir ni modificar la dinámica del aula. Este diseño permitió interpretar los significados que emergen de las interacciones auténticas entre docentes y estudiantes, así como las formas en que dichas prácticas pedagógicas se desarrollan en el curso Thinking, asignatura que constituye un pilar formativo específico de esta institución educativa. De este modo, el diseño interpretativo facilitó una comprensión situada del fenómeno, atendiendo a sus particularidades contextuales y pedagógicas. La investigación fue de tipo descriptivo y corte transversal, en la que se recolecta los datos sin observar cambios a lo largo del tiempo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), se observaron las grabaciones de 7 semanas sin considerar la evolución de las prácticas argumentativas, la recolección se realizó en un único periodo académico, sin seguimiento de cambio temporal ni medición de progresión.

La población es el grupo de personas en el que se desarrolla una investigación, con criterios específicos para formar parte de ella, lo que permite arribar a conclusiones (Arias-Gómez et al., 2016). La investigación integró a 22 estudiantes de 4.º de secundaria y a 3 docentes que imparten la asignatura Thinking en la institución educativa de Cusco. Se optó por trabajar con este grupo porque la estructura curricular del colegio fomentó desde los primeros años el desarrollo del argumento.

La técnica de recolección de datos fue la observación naturalista, en la que se debe estudiar a los participantes sin intervenciones y en su entorno real, a fin de no alterar su comportamiento (Denzin, 2017). Y las entrevistas semiestructuradas a los docentes, que posibilitan profundizar las preguntas con cierta flexibilidad (Babativa Salamanca et al., 2024), ambas técnicas se aplicaron en un contexto virtual debido a la coyuntura social de la virtualización de las clases durante el período de recojo de información.

Los instrumentos utilizados fueron un registro de observación elaborado con base en el modelo de prácticas argumentativas de Paul & Elder (2003). Se consideraron la secuencia pedagógica de la actividad propuesta por el docente, los procesos psicológicos que se originan en los estudiantes y si el docente formulaba preguntas para comprobar el razonamiento. El segundo fue una guía de entrevista semiestructurada que buscó identificar la actividad de los docentes en clase para evidenciar la promoción de la argumentación, Fueron tres preguntas enfocadas en el objetivo de utilizar las preguntas que generen argumentos en los estudiantes, las estrategias para hacer el proceso y las prácticas pedagógicas inmersas. La validación de los instrumentos se realizó mediante un piloto con un grupo aleatorio, complementada con el juicio de expertos en argumentación.

Se grabaron 7 sesiones de 90 minutos y se realizaron registros de observación de momentos de la clase de Thinking, que se transcribieron y se complementaron con entrevistas a los docentes con base en el producto de las grabaciones. Para preservar la confidencialidad, se empleó una codificación abierta para asignar códigos a los conceptos emergentes (Monaro et al., 2022). El análisis se realizó mediante un método inductivo; se asignaron códigos y categorías emergentes para agruparlos en tópicos principales (Bingham, 2023). La codificación fue tradicional o manual y se recurrió a una interpretación directa.

El presente estudio cumplió con los estándares éticos establecidos para investigaciones con participación humana. Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú; el diseño y la ejecución del estudio respetaron los principios de confidencialidad, consentimiento informado y bienestar de los participantes, ya que la investigación se deriva de un estudio de posgrado de la universidad. A su vez, se proporcionó a los participantes información detallada sobre los objetivos, los procedimientos y las posibles implicancias del estudio; se aseguró su participación voluntaria y su derecho a desistir en cualquier fase del proceso. Además, se resguardó la identidad de los participantes mediante códigos y se mantuvo la privacidad de la información obtenida, conforme a la normativa ética y legal vigente.

Resultados

Se identificaron tres elementos: prácticas *protoargumentativas*, prácticas argumentativas 1 y

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

prácticas argumentativas 2. La diferencia entre los 3 se basa en la dinámica que el docente utiliza al interactuar con los estudiantes, en las respuestas que brindan al generador de argumentos, en la forma en que se presenta el razonamiento que generan y, finalmente, en las interrogantes planteadas.

Prácticas Protoargumentativas

Las prácticas *protoargumentativas* sirven para expresar ideas y pensamientos sin elaborar argumentos que luego se comprobarán mediante el razonamiento. Se evidencia en la interacción en clase cuando el docente muestra una figura de un "hombre cosiendo un árbol", los estudiantes dan sus puntos de vista como "el tamaño de la aguja no es real" (E6), "no es posible esa imagen" (E9), el docente pregunta si existe otra perspectiva, Mencionan que, "aunque la cosan muchas veces, se terminará derribando" (E18), el docente considera importantes todos los puntos de vista de los estudiantes, hace énfasis que tienen validez, agrega la pregunta "se sabe cómo está el señor" y un estudiante contesta que no le interesa mucho (E21).

Se observa que el docente promueve la participación sin brindar retroalimentación ni verificar el razonamiento de los estudiantes. Corroborado por la entrevista con el docente (D2), quien menciona que parte de su rol consiste en hacer visible el pensamiento de los estudiantes. Evidencia de cómo se presentan los protoargumentos, que suelen ser espontáneos y no están planificados con exhaustividad por los estudiantes ni como respuesta a preguntas de los docentes.

Prácticas Argumentativas 1

El segundo elemento identificado es el de prácticas argumentativas 1, el docente repregunta y propone que se generen argumentos, se establecen preguntas y repreguntas a los estudiantes dentro de un proceso de retroalimentación; la interacción es bidireccional y no involucra a otras personas, considera solo al docente y al participante; en este proceso se propicia la expresión de los estudiantes, mientras el docente realiza repreguntas, a su vez aparecen tres subcategorías que difieren por el objetivo pedagógico de que persiguen la calidad.

Preguntar para probar el razonamiento. El docente formula preguntas para comprobar el razonamiento y hace que los argumentos sean pertinentes, amplios y profundos. Esto se observa en la entrevista, en la que el docente (D1) afirma que las preguntas tienen la finalidad de comprobar si las intervenciones de los estudiantes son válidas o de profundizar en sus respuestas.

Estos argumentos se evidencian también en las siguientes interacciones en la clase, el docente presenta diversos mapas que se diferencian por la antigüedad, hace énfasis en la utilidad; plantea un ejemplo de la migración de los animales que usan la memoria para recordar los lugares donde estuvieron y pregunta que usan las personas cuando viajan, los estudiantes contestan "Google Maps" (E3) el docente repregunta y pide más respuestas sin considerar el celular, un estudiante menciona "Mapas" (E4). Se evidencia que, cuando se presenta la analogía del docente, los estudiantes realizan deducciones y entran en un debate de repreguntas para ampliar el razonamiento y no quedarse en una idea básica.

El docente menciona que existe un mapa imaginario. Pide a los estudiantes que investiguen con él. Un estudiante pregunta por la duración del viaje (E5). El docente hace énfasis al preguntar por la importancia de explicar cuántos kilómetros recorrió. Invita a los estudiantes a que piensen como Frodo y analicen qué pasaría si este personaje tuviera este mapa y qué cambios haría en su viaje. Responde "la trayectoria" (E2). En la interacción se identifica que el docente formula interrogantes que llevan al estudiante a profundizar y a esclarecer el tema en cuestión. La respuesta del estudiante muestra una deducción. Las repreguntas del docente se formulan con el objetivo de obtener respuestas precisas y bien fundamentadas en el razonamiento.

Promoción de la búsqueda de información adicional que respalde las afirmaciones. El docente busca que el pensamiento se sustente en información de internet y analiza su calidad mediante preguntas de argumentación para que asuma una posición personal respecto al tema tratado.

En la clase 4T, el docente conformó equipos y solicitó a los estudiantes que determinen que temas se pueden indagar con el uso de herramientas digitales propuestas, pregunta los cambios que se realizarían si su lograría mapear los espacios con mayor cantidad

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

de basura dentro del colegio y la importancia; después de un tiempo indicó que hagan uso de internet y busquen información que respalde sus respuestas. El D1 solicita que expliquen la diferencia entre las primeras ideas y la búsqueda; un estudiante responde que primero fueron suposiciones y después con mayor sustento (E19). El D1 pregunta fueron ¿Mejores o peores?, les solicita participar, un estudiante menciona que dependerá de la fuente "Si fue Wikipedia, probablemente no sea mejor" (E17), el D1 pide explicación, el estudiante argumenta que es una fuente editable por cualquier persona. El docente pregunta con el fin de que los estudiantes puedan deducir y ampliar su razonamiento.

Promoción de un aprendizaje más consciente y estratégico. El docente busca que los estudiantes comprendan y reflexionen sobre el aprendizaje del estudiante, paralelo a la promoción del desarrollo estratégico mediante herramientas de pensamiento, con lo que se afirma que la práctica argumentativa no implica solo generar argumentos propuestos, y se aparta de la idea de incitar al estudiante a utilizar una estrategia consciente para analizar el aprendizaje.

El D1 recuerda la situación de la búsqueda de información en internet y pide que mencionen las diferencias. Un estudiante menciona que tuvieron más información y también mayor tiempo para pensar y que no empezaron de la nada; ya tenían una base (E5).

El docente pregunta con el fin de que los estudiantes contrasten sus ideas, lo cual evidencia un proceso metacognitivo. Solicita que se revisen otras perspectivas, lo que permite que el razonamiento inicial de los estudiantes se amplíe.

Prácticas Argumentativas 2

El tercer elemento identificado es el de prácticas argumentativas 2, en el que el docente promueve y facilita la exploración de perspectivas y la interacción; la intervención propicia que los estudiantes muestren un razonamiento cuyo origen sea en los argumentos de sus compañeros.

Propiciar la búsqueda de diversas perspectivas para que los estudiantes interactúen entre sí. El docente busca que los estudiantes contrasten su aprendizaje con la nueva evidencia y que él haga preguntas a otro estudiante para hallar otra perspectiva. En la clase 1T, el docente muestra un mapa del Cusco antiguo con poca información, incluso con datos que no se corresponden con lo ya conocido.

Destaca que no se encuentra la plaza de Armas de la ciudad y pregunta: ¿Cómo llegaron los conquistadores a Cusco? Si la historia plantea que la plaza era un escenario trascendental, pide a los estudiantes que analicen la situación real, porque lo que se enseña se centra en un elemento que no existe. Un estudiante menciona que las personas solo cuentan lo que escuchan sin probarlo (E19), con base a ello el docente pide una intervención al E12 quien interviene y menciona el protagonismo de las costumbres y que estas generan sesgos, el docente hace énfasis en preguntar por qué utilizan el mapa si conocen que no es real, que pretendían con este uso, El E20 menciona que por conveniencia y con eso manipularon, el docente agrega si a alguien le conviene el mapa, el mismo estudiante menciona que si existe una conveniencia y fue a quienes "construyeron templos en la plaza".

El D2 interviene. Si alguno tiene una idea diferente, un estudiante hace énfasis en el poder de los conquistadores junto a su religión y creencias (E18). El docente busca indagar más y el estudiante menciona los escritos de Guaman Poma. Se observa que el docente utiliza el mapa para formular conjeturas precisas y contrasta el aprendizaje de los estudiantes con la evidencia que se les presenta. La deducción del E19 abre el debate. Ante la repregunta del docente, se solicita la participación de otro estudiante para conocer una perspectiva distinta. El estudiante usa su repertorio cognitivo para concluir y luego deduce. Al realizar otra repregunta, los estudiantes presentan razonamientos profundos y bien fundamentados que respaldan sus respuestas. Usan otras evidencias para argumentar.

Razones del Uso de Prácticas Protoargumentativas y Argumentativas de los Docentes

Con base a las entrevistas a los docentes se encuentras que los principales motivos recaen en: a) enseñar que hay diversas perspectivas en un tema y que los diversos puntos de vista permiten verificar la información, b) originar la expresión de argumentos para visibilizar su pensamiento, c) generar la organización de argumentos de los estudiantes, d)

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

Incentivar que cada estudiante tenga un propia postura frente a una situación, e) propiciar el razonamiento y la expresión de argumentos, f) comprobar el razonamiento sin quedarse con la premisa que una respuesta es buena o mala y g) motivar que los estudiantes busquen evidencia que respalde sus argumentos. Los docentes propician las prácticas argumentativas, evidencian que estas serán valiosas para un pensamiento profundo y las implementan de forma intencional para fortalecer el razonamiento de los estudiantes.

Tabla 1

Diferencia entre Protoargumentos, Argumentos 1 y Argumentos 2.

	Característica principal	**Implicancias en el razonamiento**	**Vínculo con el pensamiento crítico**
Práctica Protoargumentativa	Se expresan ideas sin corroborar los razonamientos, no se brinda retroalimentación	El razonamiento se limita a las ideas de los estudiantes sin justificación	Prioriza la reflexión personal
Práctica argumentativa 1	Se repregunta para generar argumentos, se presenta de manera bidireccional y se brinda retroalimentación.	El razonamiento se expande y las repreguntas buscan validarlo.	Potencia el pensamiento crítico y comprueba la validez de los argumentos.
Práctica argumentativa 2	Se propicia la interacción entre los estudiantes para que construyan su propio aprendizaje. Se brinda retroalimentación	El razonamiento se nutre de diversas perspectivas y del contraste con otras fuentes de información.	Fomenta el pensamiento crítico colaborativo y hace uso de diversas fuentes

Nota. La tabla muestra las explicaciones horizontales de las tres prácticas, elaboración propia. (2025).

La Tabla 1 muestra el progreso en los niveles de argumentación; las prácticas protoargumentativas se caracterizan por la expresión de ideas no verificadas; predomina la opinión sin la intervención directa de los docentes. En las prácticas argumentativas 1, se observa una argumentación más sólida, la retroalimentación se presenta como un elemento relevante y la interacción con el docente es mayor. En las prácticas argumentativas 2 se evidencia un mayor nivel, la interacción y el análisis se incrementan; se usan comparaciones y contrastes de diversas fuentes y perspectivas que enriquecen el proceso.

Los resultados mostraron cómo se presentan las prácticas argumentativas. Al inicio, están centradas en ideas personales que no solo validan lo que se concibe como protoargumentos. Al introducirse la retroalimentación, se busca que los estudiantes cuestionen su razonamiento y que este cuente con mayor validación, considerada como argumentación 1. Finalmente, la argumentación 2 muestra un razonamiento profundo y colaborativo. Esto es significativo para el aprendizaje. Todas estas prácticas facilitan el análisis, la comprensión y la construcción de sus ideas con mayor solidez y coherencia.

A partir del análisis interpretativo de las interacciones observadas, se identificaron diversos indicadores cualitativos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Entre ellos se evidenció la justificación de los argumentos, expresada mediante la explicación de razones que respaldan los puntos de vista expuestos; la evaluación de fuentes de información, cuando los estudiantes cuestionaron la fiabilidad y pertinencia de los recursos utilizados para sustentar sus afirmaciones; el contraste de perspectivas, manifestado en la confrontación de ideas propias con las de otros compañeros o con evidencias externas; y la ampliación del razonamiento, observable en la progresiva profundización de las respuestas a partir de repreguntas docentes o del diálogo entre pares. Estos indicadores permiten inferir que las prácticas argumentativas observadas favorecen procesos cognitivos complejos, asociados al pensamiento crítico, desde una comprensión situada y contextual del fenómeno estudiado.

Discusión

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

El estudio responde a la pregunta de investigación y se identifican las prácticas argumentativas de la institución educativa de Cusco, se hallaron tres tipos: las prácticas protoargumentativas en la que se expresan opiniones individuales sin confrontación ni retroalimentación, las prácticas argumentativas 1, donde existe retroalimentación del docente que respalda el razonamiento con mayor información y evidencia y las prácticas argumentativas 2 en la que se evidencian un discurso profundo con el contraste de fuentes e intervención de otros compañeros y retroalimentación constante.

Esto se sustenta en la trascendencia de la argumentación, que recae en el rol que asume en la educación: los estudiantes no solo deberían presentar sus puntos de vista, sino que, a su vez, deberían generar espacios dialógicos que influyan en sus compañeros (Popa, 2022). A su vez, en el estudio de Rigotti & Greco (2009) se plantea que la argumentación es un recurso que los estudiantes utilizan para interactuar en contextos educativos. En la misma línea, Abrami et al. (2008) destacan el papel de la argumentación como elemento primordial.

En las prácticas protoargumentativas se evidenció que los estudiantes expresan ideas que no se confrontan con evidencia ni con retroalimentación. Esto contrasta con el estudio de Rapanta & Macagno (2016), quienes hallaron que las interacciones argumentativas entre estudiantes suelen ser escasas y que no hay presencia directa ni suficiente de un mediador. Por otra parte, estas prácticas son usuales en esta población adolescente, ya que las construcciones argumentales se presentan como afirmaciones con escasa justificación (Boğar, 2019). Sin embargo, Peltzer et al. (2024) asumen que, si bien es necesaria la expresión libre de los estudiantes, sin una retroalimentación oportuna la argumentación no escala a un nivel superior.

Respecto a las prácticas argumentativas 1, los docentes asumen un rol significativo, ya que facilitan a los estudiantes el uso de información adicional y el desarrollo de argumentos sólidos. A su vez, Eemeren & Grootendorst (2004) sostienen que la argumentación es sólida cuando pasa por etapas en las que prima la interacción con el interlocutor y que, en el ámbito educativo, el docente asume un rol activo para este fomento. Por su parte, Paul & Elder (2003) afirman que la cadena de preguntas que plantean los docentes facilita la precisión argumentativa de los estudiantes, dotándolos de mayor relevancia y profundidad.

En las prácticas argumentativas 2, en las que se generan procesos colectivos que nacen de los debates y de las participaciones conjuntas de los estudiantes, el docente formula repreguntas con una intencionalidad especifica, generan espacios con mayor profundidad en la calidad argumentativa, esto es corroborado por (Rapanta & Macagno, 2016) quienes sostienen que la promoción de habilidades cognitivas y metacognitivas se da de forma activa cuando se fomentan intercambios dialógicos, especialmente cuando giran en torno a los estudiantes con el docente como moderador. A su vez, Kuhn (2010) sostiene que la educación escolar debe fomentar el desarrollo de habilidades argumentativas para que los estudiantes formen opiniones fundamentadas en evidencia.

Las direcciones futuras de investigación podrían explorarse desde estudios en ámbitos educativos convencionales en los que no se lleva la asignatura de Thinking para analizar cómo se presentan las interacciones argumentativas, a su vez, realizar estudios longitudinales que puedan ver el progreso de estas prácticas, como lo sostienen Leal (2017) y Goizueta (2019), quienes sugieren que se estudie la argumentación especialmente en contextos educativos.

Conclusiones

Las prácticas argumentativas de los estudiantes son fundamentales en los ámbitos educativos contemporáneos, ya que los espacios dialógicos en los que se desarrollan facilitan los procesos de aprendizaje. Estas prácticas muestran la expresión de ideas y conocimiento, además, evidencian cómo los estudiantes formulan sus argumentaciones y el rol trascendental de los docentes para transitar entre un estado pasivo y uno activo y protagónico de los estudiantes, lo que permitirá generar aprendizajes significativos y duraderos.

Estas prácticas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, lo que tiene un impacto significativo en la educación secundaria y los prepara para un mejor desempeño en la educación superior.

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

Las interacciones que posibilitan discursos profundos generan, a su vez, competencias transversales trascendentales para su vida personal y profesional, ya que permiten un análisis profundo de problemas en diversos ámbitos. Al dotarles de recursos para enfrentarse a problemáticas cotidianas, adopten posturas reflexivas y justificadas en el bienestar de su entorno próximo y de la sociedad.

Finalmente, futuras investigaciones podrán profundizar en la comprensión de las prácticas argumentativas en diversos entornos y niveles educativos, considerando variables sociodemográficas, como los entornos sociales y las necesidades de cada contexto, entre otras. A su vez, facilitarán el desarrollo de nuevas metodologías que promuevan el progreso argumentativo de los estudiantes.

Agradecimientos

Agradecemos a las personas y entidades que hicieron posible la realización de este trabajo de investigación, especialmente a la institución educativa que facilitó el acceso a los recursos necesarios y brindó el espacio propicio para llevar a cabo este estudio.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio cumplió con los principios éticos aplicables a las investigaciones con participación humana. Se contó con la aprobación del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú y se garantizó el consentimiento informado, la participación voluntaria, la confidencialidad y el resguardo de la identidad de docentes y estudiantes mediante la codificación. Los datos se utilizaron exclusivamente con fines académicos y científicos, respetando la normativa ética y legal vigente.

Referencias

Abdikerimova, G. S., & Nechaeva, M. N. (2025). The role of rhetorical argumentation in language teaching in the context of cultural and social norms. *Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy*, *4*, 48-53. https://doi.org/10.46914/2959-3999-2024-1-4-48-53

Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *78*(4), 1102-1134. https://doi.org/10.3102/0034654308326084

Alase, A. (2017). The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a Good Qualitative Research Approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *5*(2), 9. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9

Algouzi, S., Alzubi, A., Nazim, M., & Enhancing, E. (2023) students' critical thinking skills using a technology-mediated self-study approach: EFL graduates and labor market in perspective. *PLoS One.* 18(10). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293273Arendt

Álvarez, M., Menacho, I., Esquiagola, E., & Camarena, J. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú. *INNOVA Research Journal*, *5*(3.2), 97-110. https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1551

Arendt, B., & Ehrlich, S. Z. (2024). Repetitions as a participation practice in children's argumentative peer interactions. *European Journal of Psychology of Education*, *39*(3), 1719-1738. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00873-y

Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia México*, *63*(2), 201-206. https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181

Babativa Salamanca, H. A., Rubiano Cárdenas, P. A., Velásquez Pérez, T., Gaona Diaz, N. F., González Ortega, J. A., & Vega Gámez, M. I. (2024). La entrevista semiestructurada: Una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, *21*(1), 92-107. https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5

Bingham, A. J. (2023). From Data Management to Actionable Findings: A Five-Phase Process of Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, *22*,

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

16094069231183620. https://doi.org/10.1177/16094069231183620

Boğar, Y. (2019). Synthesis Study on Argumentation in Science Education. *International Education Studies*, *12*(9), 1. https://doi.org/10.5539/ies.v12n9p1

Caño, L., & Sanz, J. (2025). Young Children's Epistemic Operations and Emergent Argumentation in Inquiry-Based Discussions: The Role of Teacher Questioning and Collaborative Interactions. *Journal of Research in Science Teaching*, *62*(9), 2060-2079. https://doi.org/10.1002/tea.70010

Demircioglu, T., Karakus, M., & Ucar, S. (2023). Developing Students' Critical Thinking Skills and Argumentation Abilities Through Augmented Reality-Based Argumentation Activities in Science Classes. *Science & Education*, *32*(4), 1165-1195. https://doi.org/10.1007/s11191-022-00369-5

Denzin, N. K. (2017). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (1.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315134543

Dhobi, S. (2023). Philosophical Approaches in Qualitative Research. *Journal of Population and Development*, *4*(1), 145–154. https://doi.org/10.3126/jpd.v4i1.64248

Eemeren, F., & Grootendorst, F. (2004) A Systematic Theory of Argumentation. Cambridge: *Cambridge University Press,* https://doi.org/10.1017/CBO9780511616389

Goizueta, M. (2019). Epistemic issues in classroom mathematical activity: There is more to students' conversations than meets the teacher's ear. *The Journal of Mathematical Behavior*, 55, 100691. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2019.01.007

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Iman, J. N. (2017). Debate Instruction in EFL Classroom: Impacts on the Critical Thinking and Speaking Skill. *International Journal of Instruction*, *10*(4), 87-108. https://doi.org/10.12973/iji.2017.1046a

Koleza, E., Metaxas, N., & Poli, K. (2017). *Competencia argumentativa de estudiantes de primaria y secundaria: Un estudio de caso*. *Proceedings of CERME 10*, 1-9. https://n9.cl/4e1dmj

Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824. https://doi.org/10.1002/sce.20395

Leal, F. (2017). ¿Qué función cumple la argumentación en la metodología de la investigación en ciencias sociales?. *Espiral* (Guadalajara), 24(70), 9-49, de https://n9.cl/zehw8

Ma, F., & Li, Y. (2022). Critical Thinking Ability and Performance in Argumentative Essays of the Education Major Students. *Theory and Practice in Language Studies*, *12*(1), 143-149. https://doi.org/10.17507/tpls.1201.17

Ministerio de Educación del Perú - Minedu. (2020). *Proyecto Educativo Nacional - PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena*. Ministerio de Educación del Perú. https://n9.cl/v23rz

Monaro, S., Gullick, J., & West, S. (2022). Qualitative Data Analysis for Health Research: A Step-by-Step Example of Phenomenological Interpretation. *The Qualitative Report*. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5249

Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., & Otiniano, F. (2020). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP). Investigaciones Cualitativas*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Özelçi, S., & Çalışkan, G. (2019). What is critical thinking? A longitudinal study with teacher candidates. International *Journal of Evaluation and Research in Education,* 8(3), 495-509. https://doi.org/10.11591/ijere.v8i3.20254

Peltzer, K., Lira Lorca, A., Krause, U.-M., & Busse, V. (2024). Effects of formative feedback on argumentative writing in English and cross-linguistic transfer to German. *Learning and Instruction*, *92*, 101935. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101935

Pérez-Morán, G., Bazalar-Palacios, J., & Arhuis-Inca, W. (2021). Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú. *Revista Electrónica Educare*, *25*(1), 1-11. https://doi.org/10.15359/ree.25-1.15

Popa, E. O. (2022). Revisiting the Relationship between Arguing and Convincing: Towards a New Pragmatic Account. *Languages*, *7*(3), 227. https://doi.org/10.3390/languages7030227

Ramli, M., Rakhmawati, E., Hendarto, P., & Winarni. (2017). Process of Argumentation in High School Biology Class: A Qualitative Analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, *812*, 012007. https://doi.org/10.1088/1742-6596/812/1/012007

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas.* Fundación para el Pensamiento Crítico. https://n9.cl/ukcot

Puig, B., Blanco-Anaya, P., & Bargiela, I. M. (2023). Integrar el Pensamiento Crítico en la Educación Científica en la Era de la Post-verdad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 20(3), 330101-330117. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i3.3301

Ridder, H.-G. (2017). The theory contribution of case study research designs. *Business Research*, *10*(2), 281-305. https://doi.org/10.1007/s40685-017-0045-z

Rigotti, E., & Greco Morasso, S. (2009). Comparing the Argumentum Model of Topics to other contemporary approaches to

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

argument schemes: The Procedural and Material Components. (Springer, Ed.) Argumentum, 24, 489-515. https://doi.org/10.1007/s10503-010-9190-7

Rapanta, C., & Felton, M. K. (2022). Learning to Argue Through Dialogue: A Review of Instructional Approaches. *Educational Psychology Review*, *34*(2), 477-509. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09637-2

Rapanta, C., & Macagno, F. (2016). Argumentation methods in educational contexts: Introduction to the special issue. *International Journal of Educational Research*, *79*, 142-149. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.006

Thorndahl, K. L., & Stentoft, D. (2020). Thinking critically about critical thinking and prob-lem-based learning in higher education: A scoping review. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *14*(1), 1-21. https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28773

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS