

**Argumentación y TIC en la escuela:  
Hacia la construcción colaborativa de argumentos**

Diana Patricia Ramírez Guzmán.

**Asesor**

Wilson Bolívar.

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Línea de formación en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se inscribe dentro de la línea de investigación del grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín- Colombia

2012

## **AGRADECIMIENTOS**

El camino fue arduo pero lo transité gracias al apoyo de diversas personas que me acompañaron.

Expreso mi gratitud a:

- El profesor Wilson Bolívar y a la profesora Dora Chaverra, mis asesores. Su compromiso y calidez humana, unidos a su trayectoria académica generaron un espacio de formación muy enriquecedor.
- Mi compañero, Lenin Jaramillo, por su acompañamiento incondicional. Sus observaciones y las productivas discusiones que tuvimos permitieron enriquecer este estudio.
- Mis compañeros, especialmente a Yazmín Cifuentes por su complicidad, apoyo y camaradería.
- Los estudiantes de la Institución Educativa Villa Turbay (Medellín), por su valiosa participación en el trabajo de campo desarrollado.
- El rector de la Institución Educativa Villa Turbay, Karoll Cossio, por su apoyo e interés en la cualificación de los procesos educativos institucionales.

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	8
<b>OBJETIVOS</b> .....	12
 <b>CAPÍTULO UNO</b>	
<b>LA ARGUMENTACIÓN EN EDUCACIÓN Y SU APOORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</b> .....	13
1.1 La argumentación en la sociedad actual.....	13
1.2 La Pragmadialéctica de Van Eemeren & Grootendorst.....	15
1.3 Fundamentos de la Pragmadialéctica.....	16
1.4 La argumentación como un acto de habla complejo.....	19
1.4.1 Actos de habla.....	19
1.5 El argumento y su estructura.....	20
1.5.1 Argumentación única.....	21
1.5.2 Argumentación compleja.....	21
1.5.2.1 Argumentación compleja múltiple.....	21
1.5.2.2 Argumentación compleja coordinada.....	21
1.5.2.3 Argumentación compleja subordinada.....	22
1.6 Análisis de un texto argumentativo.....	23
1.7 Las reglas para una discusión crítica.....	25
1.8 Argumentación en entornos colaborativos.....	28
 <b>CAPÍTULO DOS</b>	
<b>ANTECEDENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA</b> .....	35
2.1 La argumentación en la escuela: una aproximación a su aprendizaje.....	35
2.2 Aportes de la revisión a la investigación.....	44
 <b>CAPÍTULO TRES</b>	
<b>CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS DE LA INCORPORACIÓN DE TIC AL AULA</b> .....	46
3.1 El camino hacia una escuela vanguardista: el proceso de incorporación de las TIC al aula.....	46
3.2 Innovar en educación.....	52
3.3 Principios constructivistas para el diseño de entornos de aprendizaje apoyados en TIC.....	55
3.4 Del aprendizaje individual a las comunidades de conocimiento.....	57
3.5 Los Recursos proporcionados por las TIC y su aporte a la construcción colaborativa de conocimiento.....	60
3.6 Alfabetización digital e hipertexto: nuevas características de la lectura y la escritura mediadas por TIC.....	63

<b>CAPÍTULO CUATRO</b>	68
<b>METODOLOGÍA</b>	
Enfoque y diseño	68
4.1 Caracterización de la comunidad educativa	69
4.2 Fase experimental	70
4.3.1 Procedimiento	70
<b>4.3.2 Secuencia Didáctica para la construcción de argumentos en entornos colaborativos mediados por TIC</b>	70
4.3.2.1 Referentes Teóricos	70
4.3.2.2 Objetivos	73
4.3.2.3 Estructura de la secuencia	73
4.3.2.4 Talleres de aprendizaje y evaluación	74
4.3.2.4 Herramientas tecnológicas utilizadas en la secuencia didáctica	76
4.3.2.4.1 El video	76
4.3.2.4.1 Chat	77
4.3.2.4.2 El Blog	77
4.3.2.4.3 PowerPoint y Word	77
4.3.2.5.5 Cmaptools	78
4.3.3 Conceptualización y descripción de los instrumentos	79
4.3.1 Instrumento uno: Prueba inicial y final	79
4.3.1.1 Referente conceptual	79
4.3.1.2 Propósito, estructura y aplicación	79
4.3.2 Instrumento dos: Rejilla de caracterización de los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica	80
4.3.2.1 Referente conceptual	80
4.3.2.2 Propósito, estructura y aplicación	81
4.3.3 Instrumento tres: Escala para analizar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes	82
4.3.3.1 Referente conceptual	82
4.3.3.2 Propósito, estructura y aplicación	82
4.3.4 Instrumento cuatro: Rejilla de observación	83
4.3.4.1 Referente conceptual	83
4.3.4.2 Propósito, estructura y aplicación	84
4.3.5 Instrumento cinco: Entrevista de percepción acerca del trabajo colaborativo	85
4.3.5.1 Referente conceptual	86
4.3.5.2 Propósito, estructura y aplicación	86
4.4 Validación de los Instrumentos	86
4.4.1 Aplicación de prueba piloto	86
4.4.2 Sometimiento a juicio de expertos	87
<b>CAPÍTULO CINCO</b>	
<b>RESULTADOS: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN</b>	88
5.1 El papel de las TIC en la secuencia didáctica	88
5.1.1 Video	89
5.1.2 Chat	89
5.1.3 Blog	90

5.1.4 Word.....	90
5.1.5 PowerPoint.....	92
5.2 Actividades en contextos reales de aprendizaje.....	93
5.3 Caracterización de argumentos producidos antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.....	95
5.4 Calidad de los argumentos construidos por los estudiantes.....	99
5.4.1 Empleo adecuado del esquema argumentativo.....	99
5.4.1.1 Diferencia de opinión.....	99
5.4.1.2 Puntos de vista.....	101
5.4.1.3 Relación de puntos de vista.....	102
5.4.1.4 Defensa de puntos de vista.....	102
5.4.1.5 Razonabilidad de los argumentos.....	103
5.4.2 Aceptación de los enunciados.....	104
5.4.3 Validez de los argumentos.....	105
5.5 Prácticas colaborativas.....	107
5.5.1 Trabajo colaborativo.....	108
5.5.2 Categorías que conforman el trabajo colaborativo.....	113
5.5.3 Reglas para una discusión crítica y trabajo colaborativo.....	114
5.5.4 Trabajo colaborativo y TIC.....	115
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>117</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>122</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>134</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</b>	<b>136</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio se ocupa de estudiar las relaciones entre argumentación, colaboración y TIC, desde una perspectiva educativa a partir de la implementación de una secuencia didáctica. Pretende: (1) Analizar los argumentos construidos por los estudiantes, de acuerdo a criterios básicos de la pragmadialéctica, (2) Caracterizar los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, (3) Analizar si las dinámicas de trabajo generadas en el aula correspondieron al desarrollo de prácticas colaborativas.

Los tres tópicos mencionados, constituyen los ejes teóricos sobre los que haya sustento el estudio. De cada uno se presentan las conceptualizaciones más relevantes en la literatura, así como los avances registrados en diversas investigaciones relacionadas con el área.

El primer capítulo precisa la perspectiva argumentativa que guía este estudio. En un primer momento se aborda la importancia de la argumentación para dar respuesta a las demandas sociales y académicas. A continuación se exponen los postulados principales de la teoría pragmadialéctica. Por último se establece su relación con el enfoque asumido en la presente investigación desde la argumentación en entornos colaborativos, la cual es definida a partir de autores como Andriessen (2006); Golanics & Nussbaum (2007), Munneke, Andriessen, Kanselaar & Kirschner (2007); Schwarz & De Groot, (2007).

El segundo capítulo reseña las principales investigaciones sobre la enseñanza de la argumentación en la escuela y los aportes de las mismas al presente estudio.

El capítulo tres conceptualiza en torno didáctica de la incorporación de tecnologías al aula, para ello se discute acerca de lo que se considera innovación en educación y los principios que deben acompañar el diseño de entornos de aprendizaje apoyados en TIC. También se presentan los aportes de diversos teóricos sobre el trabajo colaborativo, todo ello enmarcado en las posibilidades que los diversos recursos tecnológicos ofrecen para el fomento de la colaboración. Finalmente se hace referencia a las nuevas características de la

lectura y la escritura mediadas por TIC y las demandas que este proceso genera, esto es, la necesidad de una alfabetización digital.

Los capítulos cuatro y cinco, describen la metodología del estudio y los resultados obtenidos. En el primero se define el enfoque mixto, mediante el cual se busca obtener un mayor nivel de profundización en el estudio. En el segundo, se presentan y analizan los resultados de acuerdo a la información obtenida por cada uno de los instrumentos utilizados.

Por último, se presentan las conclusiones, las cuales recogen los hallazgos en cada uno de los tópicos abordados (argumentación en la infancia, uso de TIC y trabajo colaborativo).

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

El desarrollo de la capacidad de pensar de manera autónoma es inherente a la especie humana y es tarea de la escuela fomentarla, de tal manera que el niño no sea formado sólo para recordar, sino también para resolver problemas que exigen la intervención del pensamiento, la fuerza del juicio, la capacidad de incluir normas aprendidas o encontrar nuevas soluciones (Ilienkov, 2005).

Es necesario pensar la educación, como escenario que estimule la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y autónomo; pues, en algunas ocasiones las experiencias generadas en el aula no son aprovechadas en toda su dimensión, dejando por fuera elementos importantes de la cotidianidad, que permiten a los niños fortalecer su capacidad reflexiva y por ende, la construcción de argumentos racionales necesarios para mejorar su desempeño escolar y sus relaciones con los demás miembros de la comunidad.

El tratar de justificar las acciones es un hecho propio del ser humano. En principio el niño explica de manera incipiente el por qué de su acción (Peronard, 2002). Es necesario aceptar, como punto de partida que la capacidad argumentativa no está supeditada a un determinado período del desarrollo cognitivo. A medida que el niño crece sus explicaciones requieren de mayor elaboración y es allí, justamente, donde la escuela juega un rol fundamental: en el fortalecimiento de un modo de racionalidad que le permita al niño integrarse de manera adecuada al orden social establecido.

Algunas investigaciones, como las desarrolladas por Caballero Escorcía y Hurtado Vergara (2008), han mostrado la deficiencia de la formación escolar en los primeros años, en lo que tiene que ver con el fortalecimiento de la capacidad para expresar aceptación o desacuerdo, respecto a hechos que tienen que ver con la vida diaria. El desarrollo de las habilidades argumentativas necesarias para abordar las diferentes situaciones académicas y sociales a las que se enfrenta una persona en su cotidianidad, ha sido compromiso de los últimos años de la educación secundaria y en muchos casos un espacio reservado para la formación universitaria. Situación que posiblemente es, en gran parte, responsable del déficit en el



desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes, reflejada no sólo a nivel de comprensión y producción, sino también en la insuficiencia a la hora de generar argumentos plausibles para resolver las dificultades que puedan presentarse en las relaciones con sus semejantes.

Autores como Brassart (1995) y Golder (1992), defienden que la argumentación pertenece al registro de conductas lingüísticas efectivas de los niños. Desde edades tempranas los niños defienden sus ideas, establecen acuerdos para una acción común y confrontan opiniones diferentes. Considerando estos planteamientos autores como: Camps (1995), Cotteron (1995), Dolz (1995), Perelman (2001), Rubio y Arias (2002), Sánchez y Álvarez (2001), entre otros; han estudiado el problema y analizado la importancia de formar a los estudiantes, desde los primeros grados de la educación básica en procesos argumentativos.

De acuerdo con los autores del programa de Filosofía para Niños, la implementación de un modelo racional de argumentación permite la comprensión, creación, presentación y sustentación de las ideas requeridas para el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo. Es necesario, entonces, pensar estrategias que posibiliten la mejora de los procesos argumentativos en los primeros grados escolares, ya que es en este periodo donde se establecen las bases de aprendizajes ulteriores, al tiempo que se vislumbra el éxito o el fracaso académico.

El Programa de Filosofía para Niños (FpN) propuesto por Mathew Lipman, plantea un modelo para la enseñanza de la argumentación desde los primeros años escolares, cuyo propósito es mantener y estimular el sentido natural de asombro en los niños, su apertura a la búsqueda de significados, su deseo de comprender el por qué de las cosas, y, de esta forma, contribuir a la formación de personas críticas, racionales y autónomas (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

En esta misma línea se orientan los planteamientos teóricos de Andriessen (2006), Van Eemeren & Grootendorst (1992/2002) sobre la argumentación, para quienes ésta se encuentra presente en todos los espacios de la vida cotidiana: discusiones familiares, con

amigos, y vecinos; debates académicos, televisivos y de prensa, entre otros. Tanto en los escenarios cotidianos como en la vida profesional, las personas necesitan defender hechos importantes, apoyar conclusiones, justificar y negociar sus ideas, opiniones, decisiones, valores y creencias, para resolver de manera racional las posibles diferencias que surjan en la interacción con el grupo de referencia.

Los exponentes de la teoría pragmadialéctica, Van Eemeren & Grootendorst, ofrecen un conjunto de reglas con las que pretenden determinar los pasos necesarios para la resolución de dichas diferencias. En un medio social como el nuestro, caracterizado por la intolerancia, el egoísmo, y la ausencia de diálogo, como instrumento para resolver conflictos, es menester fomentar estrategias que permitan a los estudiantes trabajar de manera colaborativa, es decir, entablar discusiones y debates enmarcados en un ambiente de respeto, tolerancia y solidaridad a la hora de construir conocimiento.

Es preciso, entonces, la implementación no sólo de dicho modelo argumentativo, sino también de un medio que posibilite llevar a la práctica sus fundamentos teóricos. En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) se erigen como recurso importante, debido a que ofrecen múltiples ventajas para el abordaje de la argumentación en el aula, en tanto estimulan el deseo de saber y el trabajo colaborativo. Esta plataforma facilita la conformación de comunidades virtuales y redes sociales, promoviendo la colaboración, la interacción y la comunicación.

Los recursos proporcionados por las TIC permiten a los estudiantes involucrarse en actividades en las que asumen roles de autores, cineastas, animadores y artistas. A través de estos medios realizan tareas significativas en contextos auténticos, que difieren de las prácticas escolares tradicionales.

Investigaciones como las desarrolladas por Golanics & Nussbaum (2007), Munneke, Andriessen, Kanselaar & Kirschner (2007), Schwarz & De Groot (2007), muestran cómo los recursos que ofrecen las tecnologías pueden fortalecer la capacidad argumentativa de los estudiantes, a la vez que impulsan soluciones creativas a las polémicas que se dan en la interacción diaria.

Con relación a las investigaciones desarrolladas en este campo, cabe anotar que éstas se orientan más al fortalecimiento de la argumentación en estudiantes de la educación secundaria o universitaria, sólo algunas contemplan los primeros grados de escolaridad. En este contexto surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué efectos tiene la implementación de una secuencia didáctica en la capacidad para construir argumentos en entornos colaborativos mediados por herramientas tecnológicas?
- ¿Cómo se caracterizan los argumentos generados por los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica?
- ¿Es posible evidenciar movilizaciones en los niveles de argumentación de los estudiantes después de su participación en la implementación de la secuencia didáctica?
- ¿Corresponden las dinámicas de trabajo generadas en el aula al desarrollo de prácticas colaborativas?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General:**

- Promover la construcción colaborativa de argumentos en estudiantes del grado cuarto pertenecientes a la Educación básica primaria, mediante el uso de TIC.

### **Objetivos Específicos:**

- Diseñar y aplicar una secuencia didáctica, que integre la teoría pragmatialéctica y las TIC, para promover la argumentación.
- Caracterizar los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica de acuerdo a los niveles argumentativos propuestos por la pragmatialéctica.
- Analizar los argumentos construidos por los estudiantes, de acuerdo a algunos criterios básicos de la pragmatialéctica: aceptación de los enunciados, validez y empleo adecuado del esquema argumentativo.
- Analizar si las dinámicas de trabajo generadas en el aula corresponden al desarrollo de prácticas colaborativas.

## **CAPÍTULO UNO**

### **LA ARGUMENTACIÓN EN EDUCACIÓN Y SU APOORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO**

#### **1.1 La argumentación en la sociedad actual**

La argumentación está presente en todos los espacios de nuestra cotidianidad, en las discusiones con familiares, amigos, vecinos, debates académicos, televisivos y de prensa, entre otros. En estos escenarios, las personas necesitan defender y negociar sus ideas, opiniones, decisiones, valores y creencias.

Desde esta perspectiva, se ha de entender la argumentación como una habilidad necesaria para enfrentarse al mundo social, en tanto ofrece a las personas herramientas para identificar las intenciones presentes en los mensajes de sus congéneres (Cotteron, 1995; Perelman, 2001), resolver disputas y defender puntos de vista (Van Eemeren & Grootendorst, 1992/2002), considerar diversas perspectivas de análisis frente a un mismo hecho (Leitão, 2000; Forman, Larreamendy, Stein & Brown, 1998). Pero esta habilidad no ha sido lo suficientemente desarrollada en un gran número de personas (Tannen, 1998). A menudo no saben expresar más que opiniones al margen de los hechos, sin lograr refutar los argumentos que otros ofrecen en la defensa de un punto de vista, hacen caso omiso de los mismos, mientras continúan exponiendo razones que están por fuera del contexto argumentativo, de ahí que no puedan identificar cuándo el otro ha refutado sus argumentos de manera racional (Camps, 1995; Cotteron, 1995; Perelman, 2001; Rubio y Arias, 2002; Scheuer, Loll, Pinkwart & McLaren, 2010). De igual forma, Kuhn & Udell, (2003), encontraron que estudiantes involucrados en un contexto dialógico no lograron más que expresar sus respectivos puntos de vista sin intentar reaccionar a los argumentos de la parte contraria.

Kuhn (2005), sustenta que sin el debido fortalecimiento de las habilidades argumentativas, el potencial de un individuo para contribuir al bienestar colectivo se vería disminuido, ya que la argumentación les dota de recursos para enfrentar con éxito su vida cotidiana: para

tomar decisiones, resolver un problema, construir y ampliar su conocimiento. En este sentido, la argumentación se extiende más allá de las fronteras escolares.

Los procesos argumentativos contribuyen al desarrollo de un pensamiento crítico–reflexivo, centrado en el análisis, la comprensión y la reelaboración de la información. Autores como Leitão (2000 y 2003); Kuhn (1992); Rogoff, (1993) sostienen que la posibilidad de defender puntos de vista y refutar ideas son aspectos centrales para la promoción de este tipo de pensamiento y la construcción de nuevo conocimiento.

Para Andriessen (2006); Wegerif et al. (1999); Clark, D'Angelo & Menekse, (2009); De Vries, Lund & Baker (2002), la argumentación es un mecanismo, mediante el cual los estudiantes pueden contribuir a la elaboración de nuevos significados. La argumentación exige a los estudiantes establecer, articular preguntas y enunciados con claridad y precisión, defender de manera convincente sus puntos de vista, refutar los argumentos de su interlocutor, reflexionar sobre ellos y reelaborarlos, si es necesario; lo cual lleva a una profundización permanente sobre el tema en discusión. Además, la apropiación de la estructura argumentativa permite comprender la posición contraria de una manera más precisa, afianzando las habilidades de razonamiento indispensables para extraer inferencias acertadas. De esta forma, la argumentación facilita el procesamiento de datos en la memoria, la elaboración de modelos mentales y la construcción de nuevo conocimiento.

Lo anterior pone de relieve la necesidad de propiciar en los estudiantes, desde edades tempranas, prácticas dialógicas que permitan fortalecer sus habilidades argumentativas indispensables en la vida cotidiana y en muchos campos profesionales como la ciencia, los negocios, la política. La posibilidad de un sujeto para argumentar dependerá de la calidad y cantidad de interacciones que sostenga con otros, de ahí el papel prioritario de la escuela en tanto propiciadora de relaciones discursivas, que estimulen la consideración de puntos de vista alternativos y la expresión de ideas razonables.

Desde este punto de vista resulta útil la propuesta de Van Eemeren & Grootendorst (1992/2002), quienes proponen la argumentación como un fenómeno del discurso, situado en un contexto específico en el que dos partes están implicadas de manera responsable, en

un ambiente de cooperación y en un intento de explorar de manera conjunta las posibles soluciones a una diferencia de opinión.

## **1.2 La Pragmadialéctica de Van Eemeren & Grootendorst**

Van Eemeren & Grootendorst (1992/2002), afirman que los desarrollos argumentativos gestados desde diferentes disciplinas, como la filosofía, la lógica y la comunicación han llevado a la argumentación a convertirse en un campo de estudio independiente, con sus propias producciones teóricas y medios de divulgación científica, como revistas indexadas, libros, sociedades y congresos.

La multiplicidad de perspectivas existentes en torno al estudio de la argumentación, da origen a diversas propuestas teóricas que buscan explicar dicho fenómeno. Así, cada perspectiva adopta una concepción diferente del proceso argumentativo. Algunas de las más representativas son los desarrollos de Toulmin (1958) y la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958/1997).

El primero de ellos en su texto *The Uses of argument* (1958), presenta un modelo argumentativo que en su versión básica consta de seis categorías, a saber: a) Tesis defendida, b) Hechos o datos justificados por, c) Garantía, d) Respaldos, e) Calificadores, f) Reservas o cautelas suplementarias. Para Van Eemeren & Grootendorst (1992/2002), este modelo resulta difícil de aplicar en situaciones argumentativas de la vida cotidiana. Su distinción entre evidencias y garantías solo se hace presente en algunos ejemplos bien delimitados, pero en la cotidianidad no es posible distinguir unas de otras, lo cual “reduce el modelo, en la práctica, a una variante del silogismo o el entimema, en caso de que la garantía permanezca implícita” (p. 24).

La nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958/1997) es entendida como una forma de oposición a la retórica Aristotélica, ya que el auditorio no se refiere sólo a la multitud reunida para escuchar a un orador que pretende persuadirle, sino que se amplía para referirse a un destinatario específico al que se busca influir mediante un discurso oral o escrito. Su objeto es el discurso no demostrativo, que tiene como fin persuadir a un

auditorio mediante la exposición clara y ordenada de ciertas ideas. En este sentido ofrece un inventario de técnicas que pueden servir para ganar la adhesión de la audiencia sea esta universal o particular. No obstante, dichas categorías “no están bien definidas y no son mutuamente excluyentes” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992/2002, p. 24).

La pragmadialéctica surge como respuesta al intento de formalización de los argumentos planteados por Toulmin y Perelman, pretende superar las limitaciones de la lógica moderna excesivamente centrada en aspectos normativos, al igual que el enfoque meramente descriptivo de la lingüística contemporánea cuyo interés se centra en la descripción de los usos argumentativos del lenguaje ordinario, dejando de lado el componente normativo.

La pragmadialéctica define la argumentación como elemento constitutivo de la comunicación y la interacción verbal, evaluada desde ciertos criterios de razonabilidad. Propone el estudio del uso del lenguaje desde una doble perspectiva convergente: la normativa, proveniente de la lógica formal y la descriptiva aportada por la lingüística contemporánea. También es vista como “un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o una disputa” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992/2002, p. 29). El fortalecimiento de las habilidades argumentativas depende en gran medida de la actitud crítica que asuman las partes implicadas en una discusión, pudiendo reconocer paulatinamente los obstáculos presentes en la resolución de conflictos.

### **1.3 Fundamentos de la Pragmadialéctica**

La pragmadialéctica se fundamenta a partir de cinco componentes básicos, a saber, el filosófico, el teórico, el analítico, el empírico y el práctico, los cuales se exponen en contraste con las premisas fundamentales de la Nueva Retórica de Perelman. A continuación se precisan tales criterios:

Desde la filosofía se pretende determinar la relación entre argumentación y razonabilidad, esto es, lo que significa ser razonable. Las teorías asumen diversas concepciones sobre la razonabilidad, la retórica por ejemplo, la asume como un criterio ligado a un grupo



particular y dado en un contexto específico, un argumento es razonable si consigue la aprobación de la audiencia. La pragmatialéctica por su parte, asume un enfoque dialéctico desde una perspectiva crítica, donde la razonabilidad, se caracteriza además del acuerdo intersubjetivo por la norma externa que regula la conquista de un acuerdo válido. La discusión tiene como fin dirimir una disputa siguiendo reglas estrictas.

A nivel teórico, Van Eemeren y Grootendorst, asumen el enfoque pragma-dialéctico, mediante el cual se postulan una serie de reglas que determinan los pasos (*moves*) necesarios para resolver un conflicto. Su énfasis radica en la concepción de la argumentación como herramienta útil a la hora de resolver diferencias generadas en el diálogo cotidiano. Por su parte, en la Nueva Retórica de Perelman, “se recopilan las técnicas de argumentación que se piensa son efectivas en vista del conocimiento y las creencias de cierta audiencia” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992/2002, p. 26).

Mediante la reconstrucción del discurso argumentativo, el análisis dialéctico aporta instrumentos útiles para la comprensión de aquellos elementos discursivos necesarios para zanjar una discusión. El análisis retórico, en cambio, se orienta a la audiencia y su objetivo principal es dilucidar aquellos aspectos del discurso que logran persuadir a la audiencia.

En lo referido al aspecto empírico, la retórica busca determinar los factores persuasivos del discurso argumentativo, la dialéctica por su parte, busca develar la manera en que los pasos definidos por el método contribuyen a resolver una disputa. Se tienen en cuenta los elementos lingüísticos y no lingüísticos que influyen en la aceptación o rechazo racional de un punto de vista. “Por tanto, la investigación empírica se centra en los factores que afectan la fuerza lógica (*cogency*) del discurso argumentativo” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992/2002, p. 27-28). Teniendo en cuenta que la argumentación está estrechamente vinculada a un contexto comunicacional específico y que su dominio es gradual, el estudio de ésta debe tener presente los diversos contextos en los que ocurre, sean estos referidos a campos disciplinares o de la vida cotidiana.

En cuanto al aspecto práctico, la dialéctica se orienta a la reflexión, en tanto busca estimular la discusión y promover el análisis, la evaluación del discurso, la identificación de los escollos que dificultan la resolución del alegato y los pasos para resolverlo. En oposición a un modelo retórico enfocado a la prescripción, cuyo propósito sería entrenar, mediante la implementación de tácticas persuasivas, para lograr la adhesión de una audiencia a una idea particular.

Aunque la argumentación es un fenómeno del uso del lenguaje, su análisis no se limita sólo al campo de la lingüística o de la lógica, es preciso, a través de la pragmadialéctica, sustentar su estudio desde una filosofía crítico-racionalista, cuyo ideal de razonabilidad debe estar presente en toda discusión crítica. “El aspecto dialéctico consiste en que hay dos partes que intentan resolver una diferencia de opinión mediante el intercambio metódico de pasos (*moves*) en una discusión. El aspecto pragmático está representado por la descripción de los pasos (*moves*) de la discusión como actos de habla” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992/2002, p. 29).

Los autores de la pragmadialéctica proponen, entonces, un modelo de argumentación que combina metódicamente los aspectos descriptivos y normativos a través de los cuales se pretende *externalizar, funcionalizar, socializar y dialectificar* el objeto de estudio de la argumentación. *La externalización* se da a partir de lo que es expresado implícita o explícitamente, sin especular respecto de lo que una persona piensa o cree. *La funcionalización* se logra tomando los enunciados argumentativos dentro del contexto donde el habla ocurre. De esta manera se reconocen como eventos de habla en la vida real y no como inferencias sin conexión. *La socialización* se consigue al comprender que la argumentación se da como parte de un proceso interactivo entre dos o más personas, antes que pensarla como el resultado del razonamiento de una sola persona. Finalmente, entiende por *dialectificación* un modo racional de argumentación que permite a un individuo llegar a un acuerdo sobre un punto de vista antes que persuadir a su interlocutor. La disputa debe ser solucionada a partir del ejercicio racional en una discusión crítica debidamente reglamentada. De esta manera, el fortalecimiento de la práctica argumentativa se consigue

estimulando una actitud orientada a la discusión, en la que se reconocen paulatinamente los obstáculos que impiden el procedimiento necesario para resolver los conflictos.

#### **1.4 La argumentación como un acto de habla complejo**

La pragmadiálctica toma como punto de partida la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, en tanto considera apropiado el análisis funcional y normativo del lenguaje que su teoría propone, esto es, la existencia de unas reglas compartidas del lenguaje presentes en la emisión de un mensaje. Van Eemeren & Grootendorst, (1992/2002) consideran que la teoría de los actos de habla ofrece pautas generales para el desarrollo de la pragmadiálctica si se incorporan conceptos como el de análisis de actos de habla complejos y el aspecto interactivo de los mismos, elementos ausentes en la teoría Austin y Searley que resultan indispensables en el discurso argumentativo.

##### **1.4.1 Actos de habla**

Con relación a los actos de habla es pertinente diferenciar aquellos referidos a la argumentación y otros que tienen como fin, afirmar, prometer, anular, solicitar, anunciar, aconsejar y predecir. Los primeros están compuestos por más de una oración, mientras que los segundos pueden constar de una sola. Aunque un argumento parezca estar constituido por una afirmación cuando se le analiza se encuentra que una parte de la argumentación se halla implícita. Además, la argumentación se diferencia de otros actos de habla como explicar, aclarar, en la medida en que, lo que es aclarado o explicado ya ha sido aceptado, mientras que en un argumento lo que se busca es conseguir tal aceptación.

Todos los enunciados argumentativos cumplen con dos funciones comunicacionales: tomados en conjunto, constituyen la argumentación, y de manera individual pueden ser una afirmación, una declaración, o algo similar. “La función dual de la argumentación es una de las características que hacen de ella un acto de habla más complejo que una solicitud, una promesa o una afirmación” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992/2002, p. 50).

De otra parte, los actos de habla que conforman una argumentación no son independientes sino que deben conectarse con el acto de habla que expresa el punto de vista que se defiende o apoya. Para que los enunciados se consideren actos de habla complejos de argumentación requieren cumplir con dos condiciones: la primera se refiere al *contenido proposicional*: los enunciados adquieren un compromiso con las afirmaciones expresadas. La segunda a la *condición esencial*: el conjunto de actos de habla elementales buscan justificar, convencer al interlocutor de la aceptabilidad de un punto de vista específico.

La argumentación se utiliza pues, para defender puntos de vista a favor pero también en contra de un argumento. Los primeros son denominados pro-argumentación y buscan justificar. Los segundos se toman como contraargumentos y se refieren a la refutación de una proposición.

### **1.5 El argumento y su estructura**

Según la pragmadialéctica, se argumenta cuando el otro cuestiona el punto de vista expuesto por su interlocutor o cuando dos interlocutores tienen ideas distintas que puede referirse a un contenido u opinión sobre hechos, ideas o acciones. El propósito es llegar a un acuerdo racional sobre los argumentos que defienden el punto de vista en discusión. En este sentido, el discurso argumentativo o texto argumentativo se compone de los enunciados orales o escritos, utilizados para la defensa de una determinada posición, los cuales pueden variar en extensión y profundidad, ser poco elaborados o breves y constar de un solo argumento; o por el contrario, ser complejos y de múltiples relaciones.

Ahora bien, Van Eemeren & Grootendorst (1992/2002) plantean una serie de operaciones analíticas que han de ser tenidas en cuenta cuando de resolver una diferencia de opinión se trata. Se proponen identificar cuáles son los puntos que están en discusión, reconocer las posiciones que adoptan las partes, precisar los argumentos explícitos e implícitos y finalmente analizar la estructura de la argumentación expuesta. Con relación a éste último punto es pertinente citar, en breve, los diferentes tipos de argumentación propuestos.

**1.5.1 Argumentación única:** está referida a una defensa constituida por un único argumento, el cual en su forma más sencilla se compone de dos premisas y una conclusión, generalmente, una de ellas implícita. Por ejemplo:

Todas las mujeres son hermosas. Adriana es una mujer

Por lo tanto: Adriana es hermosa.

**1.5.2 Argumentación compleja:** se caracteriza por la amplia gama de posibilidades que se ofrecen en la defensa de una posición. La hay de tres tipos:

**1.5.2.1 Argumentación compleja múltiple:** este esquema argumentativo plantea diversas alternativas, orientadas a la defensa de un mismo punto de vista. No es necesaria una relación interna entre las razones expuestas para la defensa, pues, ellas pueden sostenerse de manera individual, presentándose como razón suficiente para defender una determinada posición. Los indicadores de este tipo de argumentación incluyen “no es necesario decir, en resumen, aparte de, por no mencionar, otra razón para esto es..., un argumento para esto es..., en primer lugar, en segundo lugar, además, incidentalmente, aparte de..., y al lado de... (Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2002/2006, p. 78)”.

Un ejemplo de este tipo de argumentación es el siguiente:

Los despachos de correspondencia en Colombia no son perfectos.

Nunca se puede estar seguro de que una carta será entregada al día siguiente, de que será entregada en la dirección exacta y de que será entregada temprano en la mañana.

En este ejemplo, tres argumentos independientes apoyan el punto de vista de que en Colombia las entregas de correspondencia no son perfectas.

**1.5.2.2 Argumentación compleja coordinada:** a diferencia de la anterior, la argumentación coordinada no se constituye como una cadena alternativa de

defensa, sino como la posibilidad de sostener un punto de vista a partir de la construcción de una serie de relaciones endógenas, que permiten configurar una defensa contundente, es decir, guardan un sistema de dependencia entre ellas. En este caso una sola premisa resultaría insuficiente para defender un punto de vista. Sus indicadores son: “además, el hecho de que, por encima de eso, sin olvidar que, especialmente porque, más, no sólo... sino también y de manera más importante” (Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2002/2006, p. 78).

Un ejemplo de este tipo de argumentación es el siguiente:

Si el clima lo permite, el transporte no sufre ningún inconveniente y el reparto se hace a tiempo, entonces, el despacho de correspondencia en Colombia será aceptable.

En este ejemplo, los tres argumentos presentados son interdependientes y apoyan el punto de vista de que la correspondencia en Colombia es perfecta. Sólo en conjunto ofrecen un fundamento suficiente para aceptar el punto de vista. Si alguno de los argumentos resulta falso, toda la argumentación se invalida.

**1.5.2.3 Argumentación compleja subordinada:** consiste en la defensa progresiva de un punto de vista inicial. Cuando un argumento resulta insuficiente para sostener una afirmación, entonces, es apoyado por otro y así sucesivamente hasta que la defensa sea exitosa. Dentro de los indicadores que la acompañan están: dado que, puesto que, porque, en vista de.

Existe algunas expresiones que se utilizan sólo en casos de una argumentación coordinada o subordinada, tal es el caso de: “concluyo que, esto se sigue de, en conclusión, se sigue de esto que, tomando todo esto en consideración, todas las cosas consideradas creo que las justifiqué diciendo que, ergo” (Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2002/2006, p. 79).

Ejemplo:

No puedo ir de paseo este fin de semana. Mi tiempo está destinado a otros quehaceres. Tengo que estudiar para un examen final, de lo contrario perderé la asignatura. Si pierdo la asignatura bajo el promedio, entonces perderé la beca.

En este ejemplo, el punto de vista debe ser defendido por medio de argumentos subordinados, es decir cada uno de ellos requiere ser defendidos mediante una subargumentación y así sucesivamente.

### **1.6 Análisis de un texto argumentativo**

Un texto argumentativo siempre da cuenta de una discusión, sea real o imaginaria, en la que el argumentador responde a una crítica actual o posible en contra de su punto de vista, presentando razones o argumentos que defienden su posición.

Para Van Eemeren & Grootendorst (1992/2002) es necesaria una reconstrucción descriptiva del discurso que evidencie cada una de las etapas dialécticas dadas en su devenir y cuya meta es resolver una diferencia de opinión.

En nuestra concepción, un texto argumentativo o una discusión se pueden reconstruir más completamente, y se puede dar más completa cuenta de esta reconstrucción, si en cada etapa dialéctica se toman en consideración las maniobras estratégicas usadas en la selección del potencial tópico (los posibles pasos (moves) de la discusión) disponible en la etapa en cuestión, adaptándose a los deseos de la audiencia y usando ciertos mecanismos de presentación. (p. 13)

De esta forma, la información sobre lo que se argumenta debe ser interpretada en su conjunto y en relación al contexto. Es importante también determinar si la argumentación se presenta como un todo consistente, cuando no es así pueden identificarse dos inconsistencias, a saber: de tipo lógico o pragmático. Una inconsistencia lógica se presenta cuando los enunciados realizados son contradictorios entre sí, de manera que ninguno puede ser válido. La inconsistencia pragmática se genera cuando hay dos enunciados que

pueden ser lógicamente válidos pero que sus consecuencias en la realidad son contradictorias.

Luego de identificar si existe una inconsistencia lógica o pragmática, se pasa al análisis de los argumentos individuales, que conforman el discurso argumentativo. Los cuales son evaluados de acuerdo al aporte que hace cada uno para justificar o refutar un punto de vista.

Para que sea considerado consistente, un argumento único debe comprender tres requerimientos. Cada uno de los enunciados que conforma el argumento debe ser aceptable, el razonamiento subyacente al argumento debe ser válido y el esquema argumentativo empleado debe ser apropiado y empleado correctamente. (Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2002/2006, p. 97).

*La aceptabilidad* de un enunciado puede determinarse recurriendo a diversas estrategias. En el caso de enunciados fácticos, su veracidad se puede establecer recurriendo a la observación, a la consulta en una fuente verosímil o comprobándolo mediante un experimento. Cuando el enunciado se refiere a hechos no fácticos, su aceptabilidad se puede juzgar a partir de la referencia a valores o juicios que dan cuenta de lugares comunes. Existen otros casos en los que es difícil establecer la aceptabilidad de un razonamiento, especialmente aquellos relacionados con valores y normas particulares, en tal caso es importante recurrir a evidencia independiente (Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2002/2006).

En cuanto a la *validez* del argumento, ésta puede determinarse sólo si el razonamiento que le subyace es válido lógicamente, es decir, la conclusión no puede ser falsa si las premisas son verdaderas. Un argumento es lógicamente válido si se apoya en premisas aceptables de lo contrario, resulta inválido para la defensa o refutación de un punto de vista. Sin embargo, la validez también depende de la utilización de los esquemas de argumentación. Es a través del esquema argumentativo como los argumentos y el punto de vista se relacionan de manera correcta o incorrecta.



Una discusión desde la pragmadialéctica, puede darse por terminada cuando los interlocutores llegan a un acuerdo sobre el punto de vista en cuestión, o cuando una de las partes retira su punto de vista al percatarse de que éste no es lo suficientemente firme como para sostener la crítica de su interlocutor. También es posible *zanjar* la cuestión, esto significa que la diferencia de opinión se deja de lado cuando los puntos de vista se vuelven irreconciliables o mediante la consecución de un acuerdo, que aunque no resuelve totalmente el conflicto entre puntos de vista sí implica modificar la posición inicial de las partes frente al debate sostenido. Un ejemplo de éste son los procedimientos diplomáticos y las negociaciones.

La pragmadialéctica “(...) proporciona un instrumento heurístico útil para el análisis dialéctico del discurso argumentativo” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992/2002, p. 56). Permite establecer cuáles actos de habla contribuyen a la resolución de una disputa, ya que todos los tipos de habla que participan en un discurso argumentativo no necesariamente juegan un papel constructivo o aportan indirectamente a la resolución del conflicto. Estos actos de habla constituyen una herramienta fundamental para determinar cuál de las rutas que ha tomado la discusión es más relevante para la resolución de la diferencia de opinión. A su vez cumple una función crítica, ayuda a establecer en qué medida una discusión se aleja del ideal argumentativo, es decir, contribuye a definir si los actos de habla aportan a la solución del conflicto, especificando cuáles son superfluos, disruptivos o necesarios para la argumentación. Debe tenerse en cuenta que solo un modelo ideal de argumentación pasa por cada una de estas etapas. La argumentación cotidiana se desviará en una u otra forma de este modelo.

### **1.7 Las reglas para una discusión crítica**

La pragmadialéctica busca el equilibrio en sus componentes lógicos y descriptivos. Plantea el discurso argumentativo, como una discusión crítica en la que mediante un proceso interactivo se dan intercambios regulares de actos de habla, que pretenden resolver una diferencia de opinión. En aras de lo anterior, sus autores proponen un decálogo de reglas en las cuales se resumen los más importantes postulados contenidos en la teoría:

Regla 1, de libertad: las partes no deben impedirse unas a otras al presentar puntos de vista o el ponerlos en duda.

Esta premisa busca que los puntos de vista puedan ser expresados libremente. En una argumentación, todas las partes deben gozar de la libertad para dar a conocer sus opiniones o poner en cuestión las de su interlocutor.

Regla 2, de obligación a defender: una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.

Una persona implicada en una discusión y que ha sido cuestionada por su interlocutor, está obligada a defender su punto de vista. Esta obligación sólo cesa cuando hay una defensa satisfactoria del punto de vista o cuando se retira el mismo, debido a que los argumentos son insuficientes para sostenerse.

Regla 3, del punto de vista: El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

A partir de esta norma se busca centrar la discusión sobre los puntos de vista que se presentan evitando alguna distorsión por parte de los interlocutores.

Regla 4, de pertinencia: Una parte solo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.

Esta sentencia tiene como fin asegurar que la defensa de un punto de vista se realice mediante la presentación de argumentos pertinentes y relacionados con el tema en cuestión.

Regla 5, de la premisa tácita: Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.

La regla anterior precisa que el antagonista debe examinar críticamente los argumentos presentados por el protagonista, incluyendo las premisas que éste ha dejado tácitas. Una discusión no puede zanjarse si el protagonista evade la defensa de una premisa implícita o si el antagonista la tergiversa excediendo su importancia.

Regla 6, del punto de partida: Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.

Este criterio pretende asegurar que el punto de partida sea aceptado tanto por el protagonista como por el antagonista.

Regla 7, de validez: Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente, si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.

El propósito de esta regla es asegurar que para la defensa de un punto de vista se utilicen razones lógicamente válidas. Esto implica que todas las premisas deben ser hechas explícitas de lo contrario es necesaria la reconstrucción de los elementos implícitos para el análisis del texto argumentativo.

Regla 8, del esquema argumentativo: en su argumentación, las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicando una o más premisas implícitas.

Esta premisa tiene el propósito de asegurar que los puntos de vista sean defendidos a través de argumentos lógicamente válidos. Tanto el protagonista como el antagonista deben determinar si los esquemas argumentativos utilizados son admisibles en razón de lo acordado en la etapa de apertura y si han sido plenamente desarrollados en la etapa argumentativa.

Regla 9, de conclusión: una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.

Esta regla se encuentra vinculada a la etapa final, su objetivo es que ambos interlocutores definan de común acuerdo el resultado de la discusión, es decir, que evalúen si ha sido exitosa o no la defensa de un punto de vista.

Regla 10, regla general del uso del lenguaje: las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como le sea posible.

El criterio anterior, intenta evitar formulaciones e interpretaciones confusas, vagas o equivocadas, para ello es necesario que cada parte realice un esfuerzo por expresar sus ideas de una manera clara y precisa, así como por no malinterpretar las opiniones de la contraparte.

Con estas reglas, los autores de la pragmadialéctica tratan de blindar la discusión crítica, buscando evitar la pérdida de objetividad del discurso argumentativo. En el presente estudio, las reglas son entendidas como una suerte de ética discursiva que sirve de base para asegurar la existencia de procesos colaborativos basados en la responsabilidad, el respeto y la solidaridad de quienes están insertos en la discusión. De esta manera las reglas 1, 2, 3 y 9 buscan asegurar la presencia del trabajo colaborativo, mientras que las reglas 4, 5, 6, 7,8 y 10 se orientan al análisis de la validez de los argumentos. En la secuencia didáctica, las primeras se establecen de común acuerdo con los estudiantes a fin de propiciar un ambiente oportuno de discusión y trabajo mancomunado. También se retoman en la rejilla de observación (ver anexo 7) para identificar si existió trabajo colaborativo entre los estudiantes. Las segundas sirven de fundamento a la escala diseñada para analizar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes (ver anexo 5).

En este sentido, la pragmadialéctica aboga por un proceso interactivo en el que los estudiantes aborden juntos los problemas desde una perspectiva centrada en la construcción colectiva de una posible solución.

### **1.8 Argumentación en entornos colaborativos**

A diferencia de la argumentación retórica, en la que una persona trata de persuadir a un auditorio o ganar el mayor número de adeptos; la argumentación en entornos colaborativos, se caracteriza por el abordaje que los estudiantes hacen de los problemas, a partir de la

negociación y el trabajo colectivo. Pero la colaboración va más allá de trabajar con otros, contempla la responsabilidad colectiva para avanzar hacia la construcción de conocimiento. Por medio de una situación de aprendizaje cada uno de los integrantes comparte la responsabilidad de ofrecer razones y pruebas para resolver un conflicto, generado por la presencia de diferentes posiciones en torno a un mismo tema de discusión. En este proceso, los miembros del grupo se comprometen con las ideas de otros de manera crítica pero constructiva, ya que todos apuntan al mismo objetivo.

La argumentación en entornos colaborativos constituye un sistema de interacciones, diseñadas metódicamente para que dos o más estudiantes se involucren activamente en la defensa de puntos de vista sobre temas controversiales a través de un proceso en el que cada miembro se compromete con la búsqueda, defensa y refutación de los mismos, generando una interdependencia positiva que no implique la competencia, lo cual apunta a establecer consenso y llegar a acuerdos en un ambiente caracterizado por el respeto y el compromiso con la búsqueda de solución a los problemas planteados.

En un entorno colaborativo es el grupo quien define las reglas de trabajo, qué procedimientos seguir, cómo dividir el trabajo y las responsabilidades de cada uno de los integrantes. Este tipo de práctica aporta nuevas posibilidades al acto educativo, en tanto promueve la interacción y el apoyo mutuo al margen de ambientes competitivos e individualistas. Es así, como la necesidad de justificar las afirmaciones y argumentos en contra puede estimular, en los estudiantes, el deseo de considerar con mayor detenimiento sus puntos de vista, rastrear diversas posiciones frente a un mismo tema, a la vez que les lleva a replantear su posición inicial y en muchos casos a reelaborarla de acuerdo a lo expuesto por su interlocutor.

Kuhn, (2005), destaca la superioridad del razonamiento colectivo sobre el razonamiento individual. Para ella, las personas progresan mejor y de manera más rápida cuando trabajan en entornos colaborativos, aun cuando ninguno de ellos inicialmente tiene el enfoque correcto. Para Vigotsky (1978) citado en Andriessen (2006), el hacer parte del debate

colaborativo ayuda a desarrollar la conciencia social y la capacidad de colaboración que redundan en la construcción colectiva de aprendizajes.

Para que se generen procesos de aprendizaje colaborativo se necesita una tarea en la que los estudiantes trabajen de manera conjunta para alcanzar un objetivo en un entorno que estimule la interacción, la comunicación, la coordinación y la colaboración entre sus miembros. Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen amplias posibilidades en este sentido, debido a que fomentan el intercambio, la interacción y la comunicación. Andriessen (2006), considera que la tecnología tiene el potencial necesario para apoyar la argumentación, diversas herramientas pueden potenciar el aprendizaje, permitiendo explorar temas complejos y adquirir una comprensión más amplia y profunda del tema en cuestión.

De acuerdo con Clark, Sampson, Weinberger & Erkens (2007) en la última década los investigadores han desarrollado sofisticados entornos de aprendizaje en línea para apoyar a los estudiantes que participan en procesos de argumentación dialógica. La argumentación dialógica para estos autores se centra en las interacciones de los individuos o grupos que buscan defender la aceptabilidad y la validez de las ideas propias.

Los entornos en línea para la argumentación incluyen una amplia gama de posibilidades *síncronas* y *asíncronas* que promueven la participación colaborativa en tanto fomentan la interacción, la comunicación, la co-creación, la distribución y el acceso a la información. Las características de estos entornos tecnológicos pueden facilitar “el aprendizaje activo y la interacción productiva más allá de lo que se puede lograr en entornos de aprendizaje más tradicionales” (Marttunen & Laurinen 2001; Clark, Sampson, Weinberger & Erkens, 2007).

Uno de los aspectos más explorados en la argumentación, utilizando tecnologías, es la generación de ideas a partir de la reflexión sobre temas polémicos. Munneke, Andriessen, Kanselaar & Kirschner, (2007); Schwarz & De Groot, (2007); Golanics & Nussbaum (2007), plantean las posibilidades que los temas polémicos ofrecen a la generación de argumentos. Los temas polémicos se definen en torno a dos características fundamentales:

la primera es que no presentan una única posibilidad de respuesta, por tanto su solución no puede ser correcta o incorrecta. La segunda considera que alrededor de ellos existen múltiples puntos de vista tanto en su constitución como en su solución. Estos dos rasgos diferencian los temas polémicos de los problemas tradicionales, de ahí su riqueza como elemento potenciador para la argumentación.

De otra parte, la investigación sobre argumentación mediada por TIC ha desarrollado diferentes tipos de software para apoyar dicha actividad. Herramientas de representación que permiten visualizar las relaciones dadas en una discusión en línea, además, posibilitan a los estudiantes comparar y refinar sus ideas a través de un proceso de argumentación dialógica. Tal es el caso de: *Belvedere* (Paolucci, Suthers, & Weiner, 1995), *Sensemaker* (Bell, 1997), *Tablas de pros y contras* (Schwarz et al., 2003), y las *Matrices* (Suthers & Hundhausen, 2003). Schwarz & De Groot, (2007), utilizaron herramientas gráficas como: *Dígalo* y *Dunas*, para estimular la argumentación en debates electrónicos, encontrando que su mayor aporte es la posibilidad de representar visualmente todos los elementos implicados en la argumentación, sin embargo, no funcionan como base para la discusión o en la generación de ideas, ya que interfieren con la interactividad. Una explicación a este problema radica en la falta de experiencia con las herramientas y las diferentes interpretaciones dadas al uso de las mismas. Considerando los resultados de este tipo de investigaciones, el presente estudio no retoma ningún software sino que busca aprovechar el potencial de los recursos proporcionados por las TIC para la enseñanza de la argumentación.

En síntesis, la argumentación en entornos colaborativos, con apoyo de tecnologías, es en la actualidad uno de los ejes principales de investigación, cuyo esfuerzo radica en valorar el aporte de la argumentación en entornos colaborativos a la construcción de conocimiento (Chan & Aalst, 2008).

Las investigaciones han mostrado que las discusiones asincrónicas ofrecen a los estudiantes mayores posibilidades de participación y reflexión sobre las contribuciones de los demás, ya que no se sienten presionados a dar una respuesta inmediata como en las discusiones

cara a cara. Sin embargo, se corre el riesgo de presentar un aporte desorganizado e incoherente si no se tienen en cuenta las ideas expuestas por los demás (Andriessen, 2006). Una de las mayores dificultades que presentan las discusiones en línea es que los estudiantes con frecuencia no aprovechan las ventajas que aporta este medio para la reflexión. En general, los estudiantes no se sienten seguros de la manera en que deben controvertir los aportes de sus compañeros porque sienten que no tienen un dominio suficiente del tema y por tanto pueden enfrentarse al fracaso si otros refutan sus aportes, también consideran que los demás pueden resentirse si se sienten cuestionados (Golanics & Nussbaum, 2007).

Además, la evidencia muestra que los estudiantes en las discusiones asincrónicas no alcanzan los niveles de negociación y colaboración esperados; el análisis de las interacciones en estos contextos muestra que la reelaboración y modificación de puntos de vista, así como la contraargumentación a partir de las contribuciones de sus compañeros no se establece. Lo que se presentan son repeticiones de ideas expuestas por sus compañeros, alienación a las ideas de otros y la expresión de ideas que no tienen conexión con lo planteado por sus pares (Gunawardena, Lowe & Anderson 1997; Peñalosa y Castañeda, 2010).

Felton & Kuhn (2001); Kuhn & Udell, (2003) proporcionan evidencia que indica que argumentadores más jóvenes y menos calificados se concentran en el discurso que apoya su posición, prestando relativamente poca atención a los alegatos y los argumentos de su oponente.

Al respecto, Gros y Silva (2006) llaman la atención sobre los procesos de aprendizaje colaborativos mediados por tecnología, ya que la investigación ha mostrado que a menudo la interacción generada entre los participantes se centra en aspectos superficiales sin que se consiga un verdadero progreso en la construcción colaborativa de conocimiento. Es común, de acuerdo con los autores, considerar de manera errónea que por el simple hecho de participar en un foro los estudiantes están trabajando de manera colaborativa y generando



nuevos aprendizajes. “Además, se confunde la repartición de tareas entre estudiantes con la colaboración y el proceso de construcción conjunto del conocimiento” (p, 2).

Para Gros y Silva (2006), la investigación ha mostrado que sobre la colaboración en línea aún se desconocen muchos aspectos referidos a la calidad y contenido de interacciones y sus consecuencias para el aprendizaje, se evidencia también que las interacciones no se han generado de manera natural, destacan que las investigaciones como la de “Fischer et al (2002) informan que en el conjunto de estudios realizados se ha mostrado que la eficiencia del aprendizaje rara vez ha sido conseguida poniendo juntos a los estudiantes”.

Teniendo en cuenta las dificultades evidenciadas, autores como Andriessen (2006), consideran que se requiere la creación por parte del docente de adecuados contextos de aprendizaje en los que se involucren secuencias complejas de tareas, que incorporen actividades argumentativas por largos periodos de tiempo. El papel del docente es orientar la discusión hacia la construcción del consenso a partir de la evidencia propuesta, es el encargado de intervenir con preguntas, comentarios y solicitar la participación de otros estudiantes. Para Kuhn (1991) es preciso ofrecer instrucciones claras e intervenir con preguntas claves a fin de que los estudiantes logren exponer argumentos y contra-argumentos. Nussbain & Schraw (2006), por su parte, utilizaron tres estrategias para fomentar el diálogo argumentativo: refutación, síntesis y valoración del peso de los argumentos.

Así pues, esta investigación ofrece pautas precisas para el fomento de procesos de argumentación dialéctica en entornos colaborativos mediados por TIC, ya que como se ha dicho brindan amplias posibilidades para que los estudiantes participen en actividades significativas que les permitan construir conocimiento, teniendo en cuenta la importancia del docente a la hora de orientar procesos colaborativos en línea.

Finalmente, de lo conceptualizado hasta el momento es posible concluir que:

La capacidad argumentativa es una propiedad inherente al ser humano que se manifiesta a través del uso del lenguaje, pero requiere de un proceso de enseñanza sistemático que asegure su fortalecimiento, a fin de que se desarrollen en el infante las habilidades necesarias para enfrentar con éxito el mundo social y académico, de ahí la importancia de la escuela como propiciadora de actividades dialógicas que permitan a los estudiantes familiarizarse e interiorizar prácticas argumentativas.

De acuerdo con los investigadores citados, la argumentación contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo, centrado en el análisis, la comprensión y la reelaboración de información, motivo por el que es destacada como un poderoso mecanismo, mediante el cual los estudiantes pueden contribuir a la elaboración conjunta de significados y a la construcción de nuevo conocimiento.

La escuela como escenario potenciador de los procesos argumentativos puede y debe servirse de las TIC en tanto éstas ofrecen amplias posibilidades para la generación de aprendizaje de corte colaborativo debido a que fomentan la interacción, la comunicación, la co-creación, la distribución y el acceso a la información.

La propuesta de Van Eemeren & Grootendorst (1992/2002), resulta acorde con los objetivos planteados para la presente investigación, ya que asume la argumentación como un fenómeno del discurso cotidiano, en el que dos partes se comprometen de manera responsable y respetuosa con la resolución de una diferencia de opinión.

## **CAPÍTULO DOS**

### **ANTECEDENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA**

#### **2.3 La argumentación en la escuela: una aproximación a su aprendizaje**

Dentro de los estudios sobre la enseñanza de la argumentación en la escuela, es posible referenciar trabajos sobre los procesos argumentativos escritos y algunos referidos a la forma como se desarrolla la argumentación oral en el aula. Dos perspectivas que han ocupado a estudiosos de diferentes lugares del mundo incluyendo a algunos de Colombia.

La argumentación escrita en la escuela apunta a fortalecer las habilidades argumentativas, a partir de la producción de textos basados en situaciones polémicas, en las cuales los estudiantes asumen una posición activa frente al debate propuesto. En él se integran opiniones a favor y en contra de una tesis formulada por el docente; lo que implica para el estudiante el aprendizaje de técnicas propias de la argumentación.

La argumentación oral por su parte, hace énfasis en las características dialógicas del discurso argumentativo. Su punto de partida es el presupuesto de la capacidad innata que poseen todos los seres humanos para argumentar, capacidad que ha de ser moldeada por la educación. Esta condición, inherente a los seres humanos debe ser orientada hacia una comprensión racional de sí mismo, del entorno y del otro, desde la construcción de argumentos razonables presentados ante un auditorio, en este caso sus compañeros de clase.

En lo que tiene que ver con las diferentes etapas del proceso formativo, las investigaciones que corresponden a la básica primaria, han sido reseñadas prestando atención a aspectos referidos al problema, el método y los resultados obtenidos, ya que es en este nivel de formación donde se ubica el foco del presente estudio y sirven de sustento para la construcción de la secuencia didáctica a implementar. Otro aspecto que se consideró fueron

los trabajos realizados desde el presupuesto que funda esta investigación; a saber: la posibilidad y necesidad de la enseñanza temprana de la argumentación.

Al respecto, Cotteron (1995), propone un modelo en el que defiende la enseñanza temprana de la argumentación, llama la atención sobre aquellas potencialidades argumentativas presentes en los niños desde edades tempranas, considera que una adecuada orientación de las mismas facilitará el fortalecimiento de las habilidades argumentativas necesarias para desenvolverse adecuadamente en el medio social y académico.

Diseña secuencias didácticas, elaboradas en Ginebra (Suiza) cuyo fin es la enseñanza de esta habilidad. Los ejercicios planteados se orientan con relación a las dificultades que los estudiantes encuentran una vez comienzan a leer y escribir textos argumentativos. Su propuesta se sustenta en las funciones psicológicas y sociales del lenguaje presentes en las primeras etapas del desarrollo del niño.

Los principios organizadores de las secuencias didácticas se plantean en cinco fases. En la primera, se elabora y discute un proyecto de producción de textos argumentativos a partir de una situación de argumentación propuesta, de la cual se derivan unos objetivos de aprendizaje. En la segunda fase, se da la construcción de un primer texto argumentativo, donde el alumno podrá aprender a evaluar sus dificultades y fortalezas escriturales. En un tercer momento se presenta un ciclo de talleres para que los estudiantes se familiaricen con aquellos elementos propios de la argumentación. Finalmente, por medio de la experiencia vivida en las fases anteriores, el educando reescribe su primer texto y al compararlo con el primero reconoce los logros adquiridos y aquellos aspectos en los cuales debe mejorar.

Camps (1995), propone una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita. A partir del análisis del diálogo maestra-alumnos y de los textos escritos, se hizo evidente la incapacidad de los alumnos para referirse en el propio texto a opiniones que van en contravía de las ideas expuestas en su producción escrita. El problema radica en la dificultad para comprender la dinámica de la argumentación y la contraargumentación.

La investigación destaca la producción de argumentos y contraargumentos, desde la expresión y escritura de opiniones, haciendo énfasis en la importancia de tener en cuenta los posibles destinatarios del texto y las implicaciones en su estructura. Se trata de presentar la importancia del carácter dialógico implícito en el discurso monologal escrito de tipo argumentativo. Este proceso ha de implementarse en el aula secuencialmente de tal forma que les permita a los estudiantes la construcción autónoma de textos, que no sólo reflejen la defensa de una idea, sino también las objeciones que puedan darse en torno a ella. Es importante ofrecer a los estudiantes textos que ilustren los modelos sociales de argumentación escrita, permitiéndoles hacerse una idea de los recursos lingüísticos y estilísticos adecuados en cada caso.

Una conclusión final ofrecida por la autora, plantea que comprender un texto argumentativo implica reconocer la tesis defendida por el autor, de tal suerte que dicha comprensión debe estructurarse en torno a la distinción de los aspectos generales del discurso tales como: quién es el locutor, a quién quiere convencer y de qué, para así ordenar los elementos del discurso de manera que se integren y se interrelacionen. Es importante destacar el valor otorgado por la autora a la producción de contraargumentos referidos a la tesis principal en un escrito, teniendo en cuenta los pro y los contra que puedan presentarse en la exposición de dicha tesis.

Dolz (1995), aborda la relación entre escritura y lectura, asume que la enseñanza de la argumentación escrita mejora la comprensión de textos. Su estudio surge a partir del reconocimiento de la necesidad de una sociedad que sepa argumentar, ya que es necesario el desarrollo de la habilidad argumentativa oral y escrita para desenvolverse fluidamente en el medio social, tanto a nivel de las relaciones entre congéneres como en las dadas entre el individuo y las instituciones. Es a través de la argumentación como el estudiante logra expresar sus más sentidas necesidades o tomar posición frente a aquellos asuntos de la vida social, política y económica de su comunidad.

- Los resultados de la investigación sugieren algunas pistas para mejorar la enseñanza de la argumentación a partir de la caracterización de las principales dificultades en

comprensión a las que se enfrentan los estudiantes cuando abordan un texto argumentativo, éstas son:

- Problemas para reconocer la situación de interacción social en la que se genera la polémica, situación que impide identificar con claridad la posición del argumentador, y comprender el sentido de los argumentos y los contraargumentos.
- Además, se presentan dificultades para comprender las diferentes relaciones existentes entre los argumentos expuestos.

El autor concluye que la tarea de los docentes, es llevar a cabo proyectos de lectura y secuencias didácticas que tomen en consideración estas dificultades.

Con relación a su investigación encuentra que los talleres de la secuencia didáctica proporcionan a los alumnos instrumentos de regulación de la lectura, asegurando un mayor nivel de eficacia. Aunque los resultados deben ser considerados con prudencia porque el grupo que participó es reducido, Dolz afirma que producir textos argumentativos ayuda a comprenderlos mejor.

Bernardi y Antonili (1996), en su investigación *Structural differences in the production of written arguments*, se dieron a la tarea de analizar la estructura argumentativa de textos producidos por estudiantes pertenecientes a los grados 3, 5, 7 y 11. La producción escrita giró alrededor de instrucciones específicas para cada grupo. Al grupo A se les solicitó expresar su opinión a partir de una afirmación dada. Al grupo B, se les entregó una afirmación y la opinión opuesta a la misma. El grupo C, completó un texto a partir de una sentencia inicial y final proporcionada por las investigadoras.

El análisis de la información permitió caracterizar en seis tipos de argumentos los textos ofrecidos por los estudiantes, los cuales se relacionan con la presencia o ausencia de contraargumentos y el tipo de argumentación o razonamiento usado. La caracterización va en orden ascendente desde el tipo uno, donde sólo se menciona la proposición hasta el tipo

seis, donde el estudiante presenta y argumenta tanto la proposición como la oposición, estableciendo relaciones entre ellas a través de índices lingüísticos.

A partir de la caracterización de sus escritos, se establecen niveles referidos a la argumentación: Pre-argumentación I, el estudiante no toma ninguna postura. Pre-argumentación II, el estudiante asume una postura pero sin ningún argumento que la apoye. Mínima argumentación, la postura asumida se soporta en un argumento. Argumentación elaborada I, se presentan dos argumentos no relacionados para fundamentar la posición tomada. Argumentación elaborada II, se relacionan dos argumentos para sustentar una posición.

Con relación a los grados se encuentran tendencias claras en lo referido a la edad y nivel de los participantes. Los estudiantes pertenecientes a la escuela elemental producen textos con una estructura simple que no distingue las partes del texto y se funda en escasos argumentos. Los estudiantes pertenecientes a la secundaria producen textos complejos, en los que tienen en cuenta la presencia de argumentos estructurados de manera coherente y cohesiva.

La investigación ofrece un modelo para la caracterización de los niveles argumentativos básico, medio y avanzado que se presentan a la hora de producir un texto argumentativo, elemento importante para analizar las producciones de los estudiantes y los efectos de una secuencia didáctica.

En la misma vía de la investigación anterior, Golder y Coirier (1996), llevaron a cabo una serie de experimentos con niños y adultos, estableciendo cinco niveles del discurso argumentativo que avanzan desde un nivel uno, donde el niño no asume una posición evidente en la discusión hasta alcanzar un último nivel (seis), donde aparece la introducción de argumentos de negociación.

Los autores concluyen que hacia los diez años, los niños logran producir y reconocer una estructura argumentativa básica, caracterizada por asumir una posición y apoyarla, pero

tienen dificultades con el reconocimiento de los contraargumentos, Aproximadamente a los trece o catorce años, comienzan a tomar distancia del texto, y alrededor de los quince a dieciséis años, sus escritos avanzan para considerar diversos argumentos a favor y en contra.

Lo anterior muestra cómo la estructura argumentativa básica va ganando en complejidad con la edad, lo primero que aparece es la posibilidad de justificar o sustentar una posición, teniendo en cuenta los factores contextuales, éste sería un nivel básico adquirido a temprana edad. Mientras que la negociación que implica asumir un modo dialógico se adquiere más tarde, siendo determinado, en gran medida, por una edad más avanzada al igual que por factores contextuales.

Las investigaciones llevadas a cabo por Golder y Coirier (1996), Bernardi y Antonili (1996), muestran el interés por caracterizar el discurso argumentativo en niveles o etapas, sin embargo en el caso de los primeros sus hallazgos están en disonancia de lo encontrado por autores como Camps (1995), Dolz (1995), Cuencas (1995) Brassart (1995), Cotteron (1995), Perelman (2001), Rubio y Arias (2002), Stein & Albro (2001), quienes han mostrado mediante diversas investigaciones que la capacidad argumentativa se evidencia en los niños desde edades tempranas.

Al igual que Cotteron (1995), Perelman (2001), defiende la necesidad de trabajar con el texto argumentativo desde edades tempranas, ya que las estrategias argumentativas ofrecen al estudiante herramientas para identificar las intenciones presentes en los mensajes de otros.

La autora considera que es necesario que la escuela establezca puentes entre los espacios de comunicación informales y otras situaciones que exigen niveles de argumentación más elaborados. Destaca la importancia de plantear proyectos encaminados a la elaboración de textos argumentativos tanto orales como escritos, en tanto, asume que un aprendizaje sistemático de la argumentación puede contribuir de manera central a la formación del



ciudadano. En este sentido, ofrece una secuencia didáctica para la construcción de textos argumentativos en el aula.

De otra parte, caracteriza los problemas que los alumnos deben resolver cuando se enfrentan a la producción de un texto argumentativo, entre ellos se cuentan: La dificultad de los estudiantes para considerar el contexto a la hora de construir su escrito. La imposibilidad de tener en cuenta a un interlocutor que no está presente. La falta de fuerza persuasiva, dado que desconocen las estrategias argumentativas necesarias para la elaboración de argumentos consistentes. Las relaciones lógicas que dan fuerza a los argumentos no son lo suficientemente bien establecidas, lo que impide que el argumento alcance los niveles de persuasión esperados.

Finalmente, la autora destaca que cuando los estudiantes se enfrentan a la producción de textos escritos en contextos reales de aprendizaje, se fortalecen las habilidades argumentativas, lo que les brinda la posibilidad de desarrollar el potencial necesario para convertirse en ciudadanos críticos. Sin embargo, aclara, que la elaboración de un texto argumentativo de calidad debe atravesar por una serie de etapas referidas a la reflexión y a la sistematización. Es importante destacar el papel que la autora otorga a un adecuado aprendizaje de las técnicas de argumentación, en tanto estas aportan a la formación de ciudadanos críticos, capaces de sustentar afirmaciones provenientes de su inconformidad con el medio y las relaciones que éste ofrece.

Ochoa Sierra (2002), construyó una propuesta didáctica para la producción de textos argumentativos escritos en niños de quinto y sexto grado de la educación oficial básica colombiana.

La investigación se llevó a cabo con 320 estudiantes divididos en dos grupos: experimental y control, cada uno con igual número de participantes. El estudio se desarrolló en tres momentos. En el primero se hace el diagnóstico del nivel argumentativo en el que se encuentran los estudiantes. Luego, se elabora la propuesta didáctica, validada a través de

un grupo control y otro experimental. Por último se miden los efectos de la propuesta mediante la aplicación de la prueba inicial.

Los resultados establecieron que quienes participaron de la ejecución de la propuesta obtuvieron ganancias en sus producciones escritas, en lo referido al metalenguaje presente en los textos argumentativos, a su estructuración y extensión, así como a la coherencia entre tesis y argumentos.

Al igual que las investigaciones reseñadas anteriormente, Rubio y Arias (2002), plantean una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita, desarrollada en dos escuelas de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Partiendo de una situación real de aprendizaje, los estudiantes se enfrentaron a la producción de un texto argumentativo sobre la “Cumbia Villera” y sobre los “Reality Shows.” El propósito de las investigadoras fue llevar a los estudiantes a la aprehensión de los conocimientos necesarios para producir un texto argumentativo, en el cual llegaran a expresar las ideas propias y a la vez se obtuviera una mejor comprensión de las ideas de otros. En el estudio se detectó la dificultad que tienen los alumnos a la hora de separarse de sus propias opiniones, ya que generalmente, no logran expresar con claridad la dinámica propia de la argumentación.

Esta investigación permitió a las autoras concluir que el aprendizaje de las técnicas argumentativas está estrechamente vinculado a su ejercicio constante, de ahí la importancia de propiciar debates a partir de temas polémicos, que permitan a los estudiantes asumir posiciones a favor o en contra de una tesis. De esta forma se concluye, que la escritura argumentativa contribuye a una mejor lectura de textos argumentativos, pues, ayuda al estudiante a tomar conciencia de la composición de los mismos.

La propuesta de las autoras apunta a la enseñanza de la argumentación mediante prácticas cotidianas, tratando de indagar por los procedimientos dialógicos que facilitan la producción de textos persuasivos.

Las investigaciones realizadas en la Universidad de Antioquia por autores como Arango Lasprilla, Sosa Gallego y Hurtado Vergara, (2008); Caballero Escorcía y Hurtado Vergara, (2008), centran su atención en aspectos referidos al análisis de las superestructuras de los textos argumentativos en estudiantes de educación básica primaria. Destacan que el conocimiento de la superestructura de los textos argumentativos favorece en ellos la comprensión y producción de este tipo de textos.

Al igual que Camps (1995), Dolz (1995), Cuenca (1995), Brassart (1995), los investigadores de la Universidad de Antioquia consideran erróneo el supuesto de que el desarrollo de la competencia argumentativa oral y escrita sólo se adquiere hasta el estadio de las operaciones formales según lo dicho por Piaget. Lo cual en su opinión, ha sido una de las causas por las cuales en la enseñanza de la básica primaria se privilegian los textos informativos y narrativos antes que los de carácter argumentativo. Situación que ha negado a los niños la posibilidad de familiarizarse con textos argumentativos y por ende el desarrollo oportuno de las habilidades necesarias para conseguir tal fin.

De otra parte, pueden identificarse los esfuerzos de algunos investigadores por indagar aspectos referidos a la argumentación oral en el aula, esto es, cómo se da la competencia dialéctica de la interacción argumentativa, observada en las intervenciones de profesor y estudiantes cuando discuten acerca de un tema polémico y cuáles son las estrategias cognitivo-retóricas que se ponen en juego cuando deben plantear sus posturas (Marinkovich, 2006), así como los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral (Herrera Salinas y Rodríguez, 2008). Los autores también se han preguntado por cómo las relaciones e interacciones dadas en el aula de clase promueven actividades metaverbales que generen mejoras en la argumentación oral, tomando como referente la comprensión de mensajes publicitarios que despierten el interés de los estudiantes (Fonseca Fonseca, Hernández Hernández y Blandón, 2009).

## 2.4 Aportes de la revisión a la investigación

La presentación y el análisis de algunas investigaciones llevadas a cabo en el ámbito nacional e internacional, ofrecen un panorama global acerca de los procesos argumentativos en lo referido, específicamente, a la manera en que se ha implementado la enseñanza de la argumentación y las dificultades más comunes a las que se enfrentan los estudiantes en la producción oral o escrita de textos argumentativos. Lo anterior permite formular algunas conclusiones, que se convierten en soporte teórico y metodológico del presente estudio:

- Los niños poseen desde edades tempranas potencialidades argumentativas, que deben ser canalizadas de manera oportuna, de tal forma que logren desarrollar y fortalecer las habilidades requeridas para desenvolverse fluidamente en el medio social y académico.
- La argumentación es una habilidad necesaria para dar respuesta oportuna a las exigencias sociales, políticas y económicas de la sociedad actual. De ahí la importancia de su desarrollo desde edades tempranas, lo que implica su incorporación a los planes de estudio desde la básica primaria y no como habitualmente se hace en nuestro medio, en los últimos grados de la media académica o incluso sólo hasta la Universidad.
- Dentro de las dificultades más comunes a las que se enfrentan los estudiantes cuando producen textos argumentativos se encuentran el planteamiento de argumentos y contraargumentos. Por tanto es fundamental la puesta en marcha de estudios que apunten a hacer frente a estas dificultades.
- Es posible identificar dos tendencias en la concepción de la argumentación. Una es la desarrollada en los estudios internacionales, los cuales conciben la argumentación como una capacidad evidenciada en el lenguaje desde los primeros años de edad, y que gracias a una enseñanza estructurada se convierte en una habilidad. La otra, es la implementada en las investigaciones nacionales, desde las que se comprende la

argumentación como una competencia que debe estimularse con el fin de que los estudiantes puedan construir sus propios puntos de vista y defenderlos con el propósito de persuadir a sus interlocutores. El presente estudio asume la argumentación como habilidad.

- Estas investigaciones destacan la importancia de las secuencias como un proceso didáctico que propicia la participación activa del estudiante y compromete al maestro en la mediación de un proyecto que integra un problema real del contexto inmediato del estudiante.

Finalmente es de anotar que la referencia a esta serie de investigaciones, evidencia la necesidad de abordar la enseñanza de la argumentación desde la básica primaria y fortalecer los procesos necesarios para su aprendizaje, ya que las investigaciones han demostrado su influencia en el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo.

## **CAPÍTULO TRES**

### **CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS DE LA INCORPORACIÓN DE TIC AL AULA**

#### **3.2 El camino hacia una escuela vanguardista: el proceso de incorporación de las TIC al aula**

Tradicionalmente se consideró que la tarea de la educación era exclusivamente la formación intelectual, lo que primaba era la transmisión de información a través de la figura del maestro, quien asumía un rol protagónico en el proceso de enseñanza, utilizando su voz como principal herramienta de trabajo.

La revolución digital a la que hoy asistimos, ofrece potentes aparatos tecnológicos a bajos costos, que permiten el acceso a medios de comunicación de mayor complejidad en su diseño, pero de gran sencillez en su uso. Éstos amplían las posibilidades autónomas de aprendizaje y experimentación, permitiendo que desde las primeras edades los seres humanos puedan aprender a través de ellos de manera natural.

Ante este panorama la escuela está llamada a transformar sus prácticas tradicionales para centrarse en la formación de sujetos críticos, autónomos y responsables de su proceso, tal como lo exponen Ilienkov (2005) y Dewey (1989) cuando asumen que la tarea fundamental de la escuela es enseñar a pensar.

Para Dewey (1989), la formación de hábitos de pensamiento reflexivo se debe poner en relación con la creación de condiciones que despierten y orienten la curiosidad del niño, es decir, dicha formación debe estar en consonancia con los problemas de la vida cotidiana a los cuales se ven abocados los individuos. El autor considera que una de las razones por las que gran parte de los aprendizajes establecidos en la escuela son inútiles es que separan la vida del niño de su proceso de formación académico, ocasionando una ruptura con sus experiencias anteriores.

Al respecto, Freinet y Salengros (1976), exhortan a la escuela para que vaya al encuentro de la vida, lo que implica abandonar viejas prácticas, adaptarse al mundo presente y proyectar el futuro, es decir, acoger y orientar las nuevas oportunidades que abren los medios a la educación y así constituirse en una escuela de vanguardia que supere los procesos pedagógicos generados por la escolástica.

La educación debe insistir, según Freinet y Salengros (1976): “en una formación integral del individuo, en la adquisición de puntos de referencia, métodos de trabajo y principios, que le permitan apropiarse, en las condiciones más óptimas posibles, de la cultura que tendrá que afrontar”. Pero sobre todo, en despertar el deseo y el gusto por aprender. Cuadrado y Fernández (2009), citando a Majó aclaran:

La escuela y el sistema educativo no solamente tienen que enseñar las nuevas tecnologías, no sólo tienen que seguir enseñando materias a través de las nuevas tecnologías, sino que estas nuevas tecnologías aparte de producir unos cambios en la escuela producen un cambio en el entorno y, como la escuela lo que pretende es preparar a la gente para este entorno, si éste cambia, la actividad de la escuela tiene que cambiar. (p. 2)

La escuela de hoy, está llamada a acoger los beneficios que ofrecen los adelantos tecnológicos mediante el diseño de entornos que brinden al estudiante otras posibilidades de aprendizaje, de tal forma que se reduzca la brecha digital que hay entre el hogar y la escuela.

Sin embargo, el avance vertiginoso de las tecnologías no coincide con la manera como se han transformado los fines de la educación. En esencia, puede afirmarse que ésta última ha tenido como pilares del proceso formativo la oralidad y la escritura. Hoy asistimos a un cambio radical. Según Díaz (2009), los especialistas en educación coinciden en afirmar que han sido dos los inventos tecnológicos que han desencadenado una gran revolución en la educación, esto es: la invención de la imprenta en el siglo XV y el desarrollo de la informática en el siglo XX. Con la llegada de la imprenta se da una transformación de las prácticas pedagógicas ejercidas hasta ese momento. El otro gran avance tecnológico que revolucionó las formas de enseñar fue el desarrollo de la informática.

Esta situación implica una revisión de los fundamentos de la educación y la toma de medidas estructurales para su transformación y posterior adecuación al nuevo contexto. Para ello se requiere aclarar la confusión generada por la inadecuada homologación hecha entre educación y escolarización. Esta indiferenciación ha llevado a pensar que la escuela es el único escenario válido para educar, dejando por fuera espacios educativos de gran relevancia. Es inevitable tener en cuenta otros lugares *naturales* de formación como lo son la familia, las entidades socio-culturales, los medios de comunicación, las TIC, entre otros. Éstas últimas, por ejemplo, propician una gran variedad de prácticas educativas que deben ser integradas a los modelos ortodoxos, o mejor, estos últimos deben repensarse a fin de hacer suyo el universo de posibilidades que ofrecen cuando de generar nuevos procesos de aprendizaje se trata.

Coll (2010) destaca el papel que las TIC tienen como vías de acceso, *per excellence*, al conocimiento y como transformadoras de las prácticas socio-culturales. De ahí que enfrentar con estrategias creativas e innovadoras el cambio cultural generado por éstas, sea uno de los mayores retos que tenga la educación. Para el autor “Educar en el marco de una cultura digital incluye promover la *alfabetización digital*<sup>1</sup>, pero va más allá; supone también y sobre todo enseñar y aprender a participar eficazmente en las prácticas sociales y culturales mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación” (p.14).

Los planteamientos de Coll dejan claro que uno de los más grandes desafíos a los que se enfrenta la educación escolar actual, halla su génesis en la incorporación de los procesos de formación con TIC, ya que:

La importancia creciente de éstas en el mundo actual ha provocado la aparición de nuevas necesidades de aprendizaje y de formación referidas al conocimiento y dominio de estas tecnologías que se han incorporado progresivamente, en mayor o menor medida y con formatos diversos según los casos, a los currículos escolares de la mayoría de los sistemas educativos (Coll, 2010, p. 13).

---

<sup>1</sup> La cursiva es mía.



Asimismo, Bacher (2009) se pregunta por el sentido de la escuela en el entorno socio-cultural que hoy vivimos. Interrogante que resulta de vital importancia cuando se trata de comprender la manera como las TIC son percibidas en el sistema educativo.

La escuela se percibe avasallada por un *enemigo* que prevé poderoso: las tecnologías de la comunicación y la información. Un *fantasma* ubicuo, que no está en el monitor, ni en la CPU, ni siquiera en el cable de la computadora, pero acecha [...] Durante décadas la escuela asumió una desgastante competencia con los medios de comunicación que -sumada a otras múltiples tensiones internas y externas- fueron minando su identidad. La nueva escuela será diferente de aquella portadora del saber hegemónico. (p. 29)

Si la escuela ha de concretar el lugar crítico y autónomo desde el cual se puede pensar con independencia los dispositivos de poder y mercado, entonces tendrá que reconfigurar sus premisas y adecuarlas al desafío que hoy le supone la nueva sociedad de la información y la comunicación.

La sociedad requiere la formación de ciudadanos autónomos y reflexivos, socialmente activos. El ritmo vertiginoso de los avances tecnológicos ha impactado el mundo de la educación, generándole un reto cuya respuesta es incierta. Tal situación puede ilustrarse a partir del llamado que Baptista (2008) hace a las reflexiones de Seymour Papert, enmarcadas en las resistencias de la escuela y su comprensión equivocada de las TIC. Según la autora, para Papert las dinámicas escolares se encuentran atrapadas en los viejos estándares que han regido los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que hace evidente su estancamiento en un contexto histórico anterior. Situación que también denuncia Jesús Martín Barbero (2009) cuando afirma, en el prólogo de *Tatuados por los medios*:

Lo que más cunde es la tramposa instrumentalización de las “nuevas tecnologías” para tapar con ruido y brillo digital la hondura de la crisis que atraviesa las relaciones de la escuela con su sociedad, o el altivo desprecio con que se identifica la mutación tecno-cultural del mundo que habitamos con la más fatal de las decadencias de Occidente (En: Bacher, 2009, p. 13).

Bacher (2009) considera que para afrontar el desafío que supone la novedad tecnológica y darle un tratamiento que vaya más allá de lo meramente cosmético, es importante que la escuela a la vez que provee de dichas tecnologías, suministre las pautas para un “consumo racional y crítico” (p 36). La autora sostiene que se deben demoler los muros, que han levantado los adultos frente al tema de las TIC.

El llamado es a ver en las tecnologías un instrumento potenciador del conocimiento, implementadas bajo la tutoría de docentes idóneos, conocedores no sólo de sus ventajas, sino también de los peligros que éstas entrañan cuando son exploradas sin ningún tipo de acompañamiento. Sólo en la medida en que la educación lleve a sus educandos a reconocer los peligros que puede traer la sociedad de la información y a cuestionar la manera en que invaden sus espacios y suscitan nuevas demandas, estará cumpliendo con su labor. Por ello es prioritario que las escuelas apoyen la construcción de ciudadanías informadas fomentando prácticas argumentativas desde la infancia, al tiempo que lleven a los educandos a repensar lo que significa ser ciudadanos y consumidores.

La escuela no debería abroquelarse ante el avance de los nuevos formatos culturales. El desafío es comprender e intervenir para que los chicos puedan utilizar las TIC sin quedar entrampados acríticamente en un mercado de modela sus hábitos de consumo. (Bacher, 2009, p, 164)

Con la masificación de la información se espera que el docente se convierta en mediador entre los diversos entornos en que se movilizan hoy los alumnos, problematizador de experiencias cotidianas, transgresor de fronteras sociales, políticas, étnicas, religiosas y sexuales. Esta figura “es necesaria para que el encantamiento que producen las TIC no inhiban la capacidad de interrogar, de cuestionar, de pensar” (Bacher, 2009, p, 121). El maestro es pues una figura clave que puede aportar elementos invaluable para romper el ciclo de injusticia y desigualdad social.

Las TIC afectan la manera en que nos representamos el mundo, en que lo sentimos y lo exploramos. Los tiempos han cambiado, el papel y el lápiz han cedido el lugar a otras

tecnologías. Pero toda transición implica altos niveles de dificultad. Todo cambio genera ansiedades por la incursión desconcertante de aquello desconocido. Toda mutación deviene crisis y sobre esta no caben juicios de valor, los resultados dependen de la manera en que sea asumida.

En consonancia con lo anterior, el proceso de incorporación de las TIC en la educación colombiana, debe ser de repensada, ya que, como lo señala Rueda (2008), tradicionalmente se ha hecho bajo una racionalidad instrumental olvidando el complejo entramado cognitivo, comunicativo y cultural que se requiere para su aprovechamiento con fines educativos.

En la misma vía, Vargas Guillen (2003), llama la atención sobre algunos aspectos fundamentales que deben de ser pensados respecto al papel de la informática en la vida de las personas y las consecuencias generadas por las distintas aplicaciones de la tecnología en la cotidianidad. El autor considera que ante la revolución digital que hoy vivimos es necesario tener ciertos cuidados: “Dotar sí, pero clarificar el horizonte histórico cultural que se nos abre, y, simultáneamente, se nos cierra con esas pretensiones modernizadoras” (p. 200).

Lo anterior, exige reflexionar sobre la forma en que deben darse aquellos procesos de resignificación de estos dispositivos en la construcción cultural de países como el nuestro. De tal suerte, que el aporte de las máquinas esté ampliamente influenciado por las representaciones particulares de la cultura colombiana. Debe reconocerse que las tecnologías,

(...) no son sólo portadoras neutrales de significados, sino que influyen en la forma y modo en que se construyen significados y realidades. Por ello la educación debe abarcar un conocimiento conjunto sobre los desarrollos técnicos más nuevos, su funcionamiento, sus efectos, sus posibilidades y fronteras, así como un juicio crítico de las oportunidades y peligros que conlleva para el hombre. (Spanhel, 2008, p, 44)

Es necesario ser cautos con las promesas que sitúan las tecnologías como panaceas de la educación, reconociendo que cumplen una función importante junto a otros dispositivos tradicionales de enseñanza como lo son el lápiz y el papel.

Cuando los docentes otorguen prioridad a la idea y al contenido, y no a las máquinas, los estudiantes podrán concentrarse en problemas reales vinculados con el mundo en que viven. Este es precisamente el camino que debería tomar la incorporación de las tecnologías en la educación. “Se trata de no pedirle a una computadora nada que una computadora no sea capaz de dar: creatividad, imaginación, innovación, emotividad” (Piscitelli, 2005, p. 101). Es un error creer que la alianza tecnología y educación por sí sola mejorará significativamente el aprendizaje. La implementación masiva de tecnología en la escuela, no implica que los niños sean más creativos, que estén mejor informados y en consecuencia mejor formados. La reflexión didáctica generada al respecto permitirá que la relación entre docentes, máquinas y estudiantes, ofrezca nuevos caminos para resolver los problemas tradicionales de la educación.

La didáctica es un campo de las ciencias de la educación, cuyo propósito principal es el saber práctico referido a la escuela, así como el estudio del saber disciplinar. La didáctica profundiza en la elección de medios y fines guiados por valores y criterios inherentes al proceso educativo mismo, los cuales permiten diferenciar las buenas prácticas educativas de las que no lo son. En este sentido, los debates que se han dado a lo largo de su historia son una herramienta importante ya que permiten al docente, pensar de manera distinta su trabajo en el aula. Es por esto que la didáctica es “fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula, para planificar una reforma educativa y para entender el sentido de una innovación en la educación” (Díaz, 2009, p. 53).

### **3.2 Innovar en educación**

A propósito de la innovación, vale la pena destacar que lo más importante es su sentido pedagógico, el cual puede hallarse mediante el saber didáctico, que otorga un nuevo sentido a la práctica educativa si se tiene claro el norte hacia el cual apunta su intervención (Díaz,

2009). Las reflexiones didácticas permiten asimilar el impacto creciente de las tecnologías y los cambios que generan en la manera como se concibe el aprendizaje, lo que exige transformaciones en las instituciones educativas, en lo referido a la infraestructura, manejo de saberes, actitudes y valores (Escontrela Mao y Stojanovic Casas, 2004).

Cuando la escuela logre transformar sus modelos educativos e incorpore las TIC en contextos de comprensión y creación, con un sentido pedagógico y social, los cambios en los procesos de enseñanza- aprendizaje serán notables. En la medida en que existan políticas claras frente a su valor pedagógico y didáctico, sus aportes se verán reflejados en la transformación educativa, en la generación de “ideas, pensamientos valores y acciones que busquen construir sociedades más justas” (Bacher 2009, p. 76).

Innovar en educación significa pensar en transformaciones proyectadas con relación a objetivos específicos, determinados por un contexto, que implican un cambio correspondiente en las actividades y las actitudes de las partes involucradas en el proceso educativo, además de la inclusión de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. La innovación que fortalece un sistema educativo implica a todos y cada uno de los actores que hacen parte de este escenario, al igual que el uso inteligente y creativo de las diferentes herramientas tecnológicas ofertadas por el medio.

Ahora bien, cabe preguntarnos en qué medida la implementación de TIC con fines educativos debe ser considerada como un hecho innovador, que aporta a mejoras sustanciales a la calidad de la educación. Al respecto Díaz Barriga (2010) afirma que:

A pesar de las reformas curriculares de la última década que se precian de sus fundamentos en el constructivismo y que enarbolan como una de sus innovaciones principales la integración de las TIC, todavía estamos lejos de lo antes expresado. Al respecto abunda la literatura que pone de manifiesto que los usos que se están dando a las TIC en la educación no van en la dirección de la mejora de la calidad en su acepción más amplia, sino sencillamente en hacer más eficiente lo que se ha venido haciendo tradicionalmente en las aulas. (P. 132)

Este párrafo devela una realidad que algunas veces pretende ignorarse, a saber que el enfoque tecnocéntrico que ha orientado, en gran medida, la integración de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje privilegia el uso pragmático de dichas herramientas dejando de lado su potencial innovador. A pesar del ingreso de tecnologías de última generación al aula su uso prescinde del componente heurístico necesario para que los procesos de innovación se traduzcan en mejoras a la calidad de la educación.

La implementación de las TIC con fines educativos, debe ser repensada. Lo que se pone en cuestión no es su eficacia, sino los usos pedagógicos y didácticos que hasta ahora se les ha venido dando, ya que las políticas educativas han estado orientadas a dotar las aulas con herramientas tecnológicas de última generación, pero han dejado por fuera una serie de elementos requeridos para obtener su máximo provecho.

De lo anterior se deduce que la incorporación de las TIC con fines educativos no se debe limitar a abordar los contenidos y a presentar la información a través de un medio potente y eficaz, sino a considerarlos desde otras perspectivas, haciendo uso de todas las posibilidades que las tecnologías ofrecen para propiciar la búsqueda de información más allá de su dominio técnico (Díaz, 2009, p. 52). Esto demanda una planeación cuidadosa y pertinente por parte del docente, quien debe tener en cuenta los objetivos a alcanzar y las características de sus estudiantes. Se espera, entonces, que las tecnologías lleven a los docentes a incorporar funciones como: buscar información en la red y adaptarla a las necesidades generales de sus estudiantes, según las demandas concretas del proceso de aprendizaje (Gisbert, Barroso y Cabero, 2007).

Los educandos, por su parte, deberán desarrollar habilidades para el trabajo en equipo, creatividad para resolver problemas, capacidad para aprender, desaprender y reaprender; saber tomar decisiones y ser independientes; aplicar las técnicas del pensamiento abstracto, saber identificar problemas y desarrollar soluciones (Gisbert, Barroso y Cabero, 2007). En síntesis, se requiere que estudiantes y docentes se alfabeticen digitalmente esto implica, el desarrollo de habilidades centradas en el procesamiento y análisis de la información.

### **3.3 Principios constructivistas para el diseño de entornos de aprendizaje apoyados en TIC**

Cuando se integran las tecnologías a la educación, se debe tener muy claro los principios que guiarán este proceso, Cuadrado y Fernández (2009), plantean que su uso debe centrarse en métodos de enseñanza activos y reflexivos, mediante los cuales se reconozca la riqueza de las tecnologías para el diseño y la creación de entornos colaborativos.

En consecuencia, los procesos de aprendizaje deberían tener en cuenta los principios didácticos, constructivistas y de la teoría de la cognición, expuestos por Tulodziecki, (2008) a saber:

- Realización de tareas significativas con un grado de complejidad acorde a las características de los alumnos.
- Establecimiento de acuerdos sobre objetivos y procedimientos: los alumnos deben tomar parte en la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, mediante deliberaciones y decisiones comunes acerca de los objetivos y la forma de actuar.
- Enfrentamiento automático y cooperativo con tareas o contenidos significativos.
- Comparación de las diversas vías de solución, aplicación y reflexión de lo aprendido, debido a que la construcción del conocimiento requiere la articulación, la expresión o la representación de lo que se aprende.

La visión constructivista de ambientes de aprendizaje se basa en el conocimiento como construcción antes que como transmisión, en el desarrollo de habilidades en lugar de información declarativa, y en el intercambio social en lugar aprendizajes individuales. La aplicación de estos principios a la educación, propiciarían la adquisición de un aprendizaje efectivo caracterizado por Gerjets y Hesse (2004), como:

- *Constructivo y acumulativo*, es decir, el conocimiento es generado por los propios alumnos durante su interacción con ambientes y sobre la base de lo que ya saben.

- *Auténtico y basado en la comprensión*, es decir, los más efectivos procesos de aprendizaje tienen lugar en realistas y enlazados ambientes contextualizados que permiten el aprendizaje significativo y la resolución del problemas.
- *Cooperativo*, es decir, el aprendizaje se realiza en conjunto con los demás en la vida social, la interacción y la colaboración.
- *Auto-controlado y orientado a objetivos*, es decir, el aprendizaje es visto como un proceso activo iniciado por el alumno de acuerdo a sus propios objetivos y que se mantiene motivacional y cognitivamente regulado por él mismo.<sup>2</sup> (p, 4)

Se trata, de garantizar que los entornos de aprendizaje se diseñen en consonancia con la estructura cognitiva del que aprende, que tengan en cuenta sus aprendizajes previos y el contexto en que se desenvuelve. Además que se defina claramente el papel que las tecnologías tendrán en este proceso.

Cualquier entorno de teleformación debe superar el simple hecho de incorporar materiales, por muy bien realizados que los mismos estén, para ofrecer la posibilidad de que el estudiantes realice diferentes simulaciones y ejercicios que faciliten la comprensión y el dominio de la información (Gisbert, Barroso, y Cabero, 2007, p. 252).

Al respecto, Bartolomé (2006), advierte que no existe una relación directa y necesaria entre los entornos de aprendizaje y las tecnologías, es decir, un moderno entorno de aprendizaje puede ser creado al margen de cualquier tecnología. O por el contrario puede estar dotado de la más refinada tecnología y ser utilizado de manera tal que no genere el aprendizaje deseado. Sin embargo, no debe olvidarse que las tecnologías ofrecen una gran variedad de herramientas de enorme potencial educativo en términos de creación de aprendizaje eficaz tanto individual, como colaborativo.

El soporte digital, gracias a la combinación e integración de diferentes medios que incorporan y relacionan la imagen, el sonido, el video y el texto: aporta al contenido y al diseño un plus sobre lo que se va a transmitir. Desde esta perspectiva cumple un triple objetivo: “Favorecer la comprensión del contenido, ayudar a crear en los usuarios del material procesos mentales coherentes y favorecer la transmisión de información y la generación de conocimiento” (Gisbert, Barroso y Cabero, 2007, p. 250).

---

<sup>2</sup>La traducción es mía.



La formación se ha de centrar pues, en el estudiante, de ahí que el proceso de interacción y comunicación con los materiales dentro del entorno tecnológico, será fundamental para garantizar su eficacia. “No se trata de esperar la llegada de la nueva generación de plataformas, o de imaginar soluciones mágicas suponiendo que la banda ancha, la tercera generación de celulares o las interfaces orales resolverán por fin los misterios del aprendizaje” (Piscitelli, 2005, p. 114).

### **3.4 Del aprendizaje individual a las comunidades de conocimiento**

La rápida evolución de las tecnologías ha facilitado la transferencia y la disponibilidad de la información, al igual que nuevas formas de comunicación global. Este proceso ha traído consigo grandes desafíos al sistema educativo en lo que tiene que ver con el desarrollo de entornos de aprendizaje basados en el uso de las herramientas tecnológicas tales como: correo electrónico, chats, video conferencias y la World Wide Web, los cuales proporcionan una cultura de aprendizaje diferente, basada en la interacción de estudiantes (Marttunen & Laurinen, 2001).

Internet reúne características para potenciar la colaboración, como su interactividad, ubicuidad y sincronismo. Sus dinámicas integradoras estimulan el potencial creativo de los participantes, a la vez que ofrece una heurística de la exploración intelectual y la interacción social a la hora de construir conocimiento (Marttunen & Laurinen, 2001). El aprendizaje colaborativo responde así, a una nueva concepción acerca de cómo aprenden los seres humanos. Esta perspectiva ha sido desarrollada por el enfoque sociocultural, el cual postula el aprendizaje como producto de un proceso social. Lo anterior ha dado lugar al desarrollo de investigaciones, que buscan comprender cómo el uso de la tecnología favorece el trabajo colaborativo, en lo que se denomina Computer-supported collaborative learning (CSCL)<sup>3</sup>, originado en la década de 1990 como respuesta a los programas en que los estudiantes se veían obligados a aprender en forma aislada.

---

<sup>3</sup>Aprendizaje Colaborativo apoyado por Computador.

Entre las funcionalidades de los CSCL se destacan “la mediación en el intercambio de información, el ofrecer mecanismos de ayuda a la toma de decisiones, facilitar la comunicación en relación a las tareas a realizar, organizar y gestionar el conocimiento compartido que se genera a lo largo de las tareas” (Collis & Smith, 1997 citado por Barros y Verdejo, 2001).

El término aprendizaje colaborativo ha sido estudiado desde múltiples vertientes generando diversas definiciones, para la presente investigación se considera la propuesta de Driscoll y Vergara, (1997), quienes consideran que el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la cooperación en el logro de una meta que posiblemente no se puede lograr de manera individual. Al respecto señalan cinco los elementos que lo caracterizan:

- 1) Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo;
- 2) Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común;
- 3) Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos;
- 4) Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje y
- 5) Proceso del grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad (p. 3).

Desde esta perspectiva, la colaboración hace referencia a un trabajo conjunto mediante el cual los individuos negocian y comparten significados relevantes para la resolución de problemas, incluso, la visión del profesor como experto cambia y se asume como un aprendiz más.

En síntesis, el Aprendizaje Colaborativo apoyado por TIC se sirve de herramientas tecnológicas que ofrecen diversas formas de apoyo pedagógico o andamiaje para el aprendizaje, en lo referido a:

- Comunicación: los entornos de aprendizaje virtual favorecen el intercambio de información y estimulan la comunicación interpersonal.
- Permiten a los estudiantes compartir sus creaciones, ofrecerse apoyo mutuo en la búsqueda de solución a los problemas y trabajar de manera conjunta mediante la utilización de herramientas como los blogs, las wikis, las webquest, los chats y los foros, las cuales permiten compartir información, editar documentos y construir conocimiento en forma colaborativa.
- Las aplicaciones encontradas en la Web facilitan el intercambio de información, la co-creación y publicación de información.
- Las tecnologías permiten realizar un seguimiento continuo al progreso del grupo, monitorear su participación, tiempo invertido y guardar de manera sistemática los trabajos de los estudiantes.
- Favorece la creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación, que arrojaran datos relevantes para el ajuste de la intervención y la retroalimentación del desempeño.
- Acceso a información: las bases de datos, libros electrónicos, publicaciones, enciclopedias, simulaciones, tutoriales permiten a los estudiantes ampliar sus posibilidades de acceso a la información e integrar diversas perspectivas en su análisis.
- Cada grupo de estudiantes tienen la posibilidad de avanzar de acuerdo a su ritmo y establecer itinerarios particulares de acuerdo con sus necesidades.
- Internet ofrece a estudiantes y docentes la posibilidad de vincularse y compartir con personas de todo el mundo, lo que de otra manera resultaría casi imposible.
- Genera *interdependencia positiva* entre sus miembros en la medida en que promueve diferentes formas de interacción que generan retroalimentación y mayor compromiso entre sus miembros.
- Estimula el desarrollo de habilidades personales y grupales al permitir que cada miembro sea gestor de su propio proceso de aprendizaje.

Gracias a las posibilidades que ofrecen las TIC, éstas se han ido consolidando como soporte del aprendizaje grupal, las cuales en unión con una orientación oportuna centrada en la

interacción entre sus participantes, las explicaciones, las controversias, los contra-argumentos, la exigencia mutua, movilizan procesos de pensamiento y apoyan la creación de nuevos aprendizajes.

### **3.5 Los Recursos proporcionados por las TIC y su aporte a la construcción colaborativa de conocimiento**

Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen una amplia gama de posibilidades para acceder de manera dinámica al conocimiento. Las herramientas de la Web 2.0 otorgan especial importancia a la interacción social, a la interconexión entre iguales y al lugar que cada individuo ocupa dentro de un conglomerado social. En Internet encontramos algunos sitios agrupados bajo éste nombre, su característica principal es que ofrecen la posibilidad de interacción entre visitantes a un determinado sitio Web, facilitando la conformación de comunidades virtuales y redes sociales, en las que las aplicaciones de la Web se tornan más fluidas y gráficamente ricas. Dicho concepto engloba un significado mucho más amplio del que tradicionalmente se ha tenido, en tanto supone la evolución de la Web 1.0, en la que los usuarios se limitaban a navegar de forma pasiva. En estos medios, los usuarios no son consumidores pasivos de información, sino que se convierten en constructores activos de conocimiento. Ellos tienen la posibilidad de crear, modificar y publicar información.

Dentro de las herramientas de la Web 2.0 encontramos: blogs, RSS (Really Simple Syndication), wikis, podcasts, cursos online, videoconferencias, foros, entre otros, algunos de sus rasgos principales son:

- Entornos multimediales y virtuales donde los estudiantes tienen la oportunidad de crear, interactuar y aprender acerca de diferentes temas, combinando múltiples formas de expresión para transmitir sus ideas.
- La World Wide Web ofrece a estudiantes y docentes un público real para la presentación de sus trabajos, allí se ponen en consideración de un público crítico, al

tiempo que se publica de una manera más rápida en comparación con los tradicionales canales de divulgación.

- Las simulaciones posibilitan que los conceptos abstractos se hagan visibles y manipulables, lo cual permite que los estudiantes comprendan su naturaleza y aplicación.
- Los proyectos de educación en línea involucran a estudiantes y profesores en la investigación colaborativa, lo que propicia una valoración más profunda de su propia cultura y de otros contextos.
- Los foros de discusión y otras formas de telecomunicaciones favorecen la reflexión y el análisis, a partir de textos escritos; además permite a los estudiantes comparar su trabajo con el producto de sus compañeros (Stone, 2006; Gisbert, Barroso y Cabero, 2007).

El potencial de estos medios radica en presentar la información de manera tal, que permita al estudiante romper la barrera de la distancia y el tiempo para acceder a la información de libre acceso, aumentando la posibilidad de mejorar su aprendizaje. Al respecto Díaz (2009), afirma:

Así, gracias al uso del color, de la imagen y del sonido, y sobre todo a la posibilidad de representar una idea de carácter abstracto, no tangible o microscópico, es factible diseñar esquemas o formas gráficas que permiten que cuestiones de difícil comprensión sean representadas de una manera tal que facilite la conformación de un sistema ideativo en cada estudiante y de ese modo mejore en grado sumo la posibilidad de un aprendizaje, en particular, de un aprendizaje significativo. (p. 49)

Hoy, las tecnologías difuminan las fronteras espacio-temporales que marcan la diferencia entre lo escolar y lo no escolar. En consecuencia, el espacio del aula con sus correspondientes procesos de enseñanza-aprendizaje se están “redefiniendo tanto en su estructura material como en sus formas de interacción; ya no hay un sólo eje de interacción controlado por el profesor, sino una comunicación múltiple, que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores” (Dussel, 2011, p. 19).

Al respecto, cabe destacar el valor de las redes sociales para el aprendizaje colaborativo, ya que con ellas se fomentan experiencias de aprendizaje en las que no se genera un ritmo y una secuencia de aprendizaje homogénea para todos. “Como señala Area Moreira, hay un quiebre con la secuencia y linealidad que imponía el orden de la clase simultánea, basada en materiales impresos como el libro de texto, y una apertura a otro tipo de organización más personalizada” (Dussell, 2011, p, 17), lo que exige al docente el desarrollo de una metodología más flexible y una atención especial a las necesidades particulares de sus estudiantes.

La versatilidad de las redes sociales permite generar en un mismo espacio diversas formas de enseñanza y aprendizaje, fomentar prácticas colaborativas basadas en la horizontalidad y la interacción entre docentes y estudiantes. Las distintas aplicaciones de la web 2.0 posibilitan a los usuarios convertirse simultáneamente en creadores, editores, emisores y receptores de contenidos.

“Las redes sociales son un paso más hacia la descentralización del contenido, rompen la secuencialidad, la estructura jerárquica y el atesoramiento individual de la información, tanto en la producción como en la reproducción del conocimiento”, (Piscitelli, 2010, p, 14) para dar paso a la creación y consolidación de comunidades. Esta nueva dinámica ofrece al estudiante la posibilidad de gestionar la construcción de su propio aprendizaje, mediante la participación en un entramado de relaciones en una red de intercambios de información. El procesamiento de la información no se presenta como algo externo dado al sujeto, sino como una construcción que realiza el estudiante mismo, a partir de su interacción y experimentación en espacios virtuales.

Los entornos colaborativos, generan acciones que favorecen la construcción de una inteligencia colectiva, y ésta a su vez contribuye a potenciar la capacidad de cada uno de los sujetos que la integran. En tal sentido, los medios sociales, utilizados como espacios de aprendizaje constituyen una herramienta valiosa en la generación de conocimiento y como un soporte adecuado para colaboración (Gros, 2008, p, 89).

Las redes se presentan pues, como entornos conversacionales e interactivos para el aprendizaje, en los que el lenguaje audiovisual con sus diferentes modos y formas de representación asumen un rol protagónico, que resulta fundamental por su impacto cognitivo.

Ante este panorama la escuela está llamada a innovar y a generar verdaderas transformaciones teniendo presente que la manera en que se aprende “cambia constantemente y no puede ser enseñado de una vez para siempre” (Piscitelli, 2010, p. 3).

### **3.6 Alfabetización digital e hipertexto: nuevas características de la lectura y la escritura mediadas por TIC**

El proceso de alfabetización tradicional se transforma por las tecnologías, las cuales introducen nuevos desafíos que tienden a sustituir la habitual forma impresa. Esta mutación, cambia las características propias de la lectura y la escritura, en consecuencia influye en la manera en que se dan los procesos de alfabetización. El término texto se amplía para referirse a cualquier tipo de comunicación que se produzca en cualquier modo o en cualquier combinación de modos, tanto si son grabaciones como si no lo son (Kress, 2005).

Los nuevos medios de información y comunicación ofrecen facilidades que difieren de las que tradicionalmente han ofrecido los libros, por ejemplo, la posibilidad para crear, reconfigurar y presentar la información (imagen, texto, audio, video). La multimodalidad tiene por tanto, profundos efectos epistemológicos, lo cual implica que “todos los aspectos de la forma son significativos y que tienen que ser leídos con igual cuidado: nada se puede descartar” (Kress, 2005, p. 61), ya que el conocimiento cambia su configuración cuando se realiza en un material modal diferente.

En los nuevos entornos mediados por TIC se requiere que tanto docentes como estudiantes se capaciten para utilizar las herramientas tecnológicas, ello implica un nuevo tipo de alfabetización que se ocupa de la multiplicidad de medios, multimedias y códigos icónicos

que las tecnologías utilizan. Así como de nuevos formatos de escritura hipertextuales e hipermediales, que en ellas se encuentran y que requieren una nueva forma de abordarlos (Gisbert, Barroso y Cabero, 2007, p. 274), la cual es denominada *alfabetización digital*.

En la actualidad el sistema de organización de la información en la red es cada vez más hipertextual, éste constituye un nuevo soporte para la escritura y la lectura que otorga un papel más activo al estudiante diferente a lo que tradicionalmente se había hecho. *El hipertexto* “se refiere a la posibilidad de asociar una parte de cualquier texto almacenado digitalmente de forma automática, instantánea y permanente con cualquier texto almacenado de la misma manera” (Rueda, 2007, p. 132). Sus enlaces se activan mediante una palabra subrayada, un ícono o botón, los cuales llevan a un texto asociado mediante una dirección escondida detrás del enlace, sea en el mismo documento, en otra base de datos o en otra web a la que se tiene acceso a través de la red.

Ésta última caracterización del hipertexto cambia esencialmente la experiencia de leer y escribir, ya que reconfigura el texto de una manera significativa, donde los elementos gráficos y multimediales desempeñan un papel fundamental al incluir tanto pasajes del texto verbal como información no verbal. La escritura pasa así, de ser un asunto físico a una cuestión de códigos que pueden ser cambiados y manipulados de nuevas maneras.

En efecto, los criterios comunicativos cambian y se acercan a los del diálogo y la conversación a través de los chats y otros ciberespacios, pues hay tantos lectores como lugares virtuales, brevedad, instantaneidad, un nuevo contacto cara-cara mediado por los emoticonos o símbolos gestuales de comunicación escrita. (Rueda, 2007, p. 142)

Uno de las principales características del hipertexto es su multi-secuencialidad, es decir, tiene múltiples principios y fines, en lugar de uno sólo. Los lectores tienen la posibilidad de definir dónde comenzar y continuar ampliando el texto, mediante el establecimiento de enlaces a otros documentos.

Al respecto, Ted Nelson, uno de los iniciadores del hipertexto afirma, no hay última palabra. No puede haber última versión, un último pensamiento. Siempre hay una nueva visión, una nueva idea, una nueva interpretación (...) los documentos que fluyen, los documentos vivos en la red están



siempre sometidos a uso y conexión constantes, y estos enlaces nuevos constantemente se vuelven interactivos y accesibles. (Landow, 2009, p. 152)

Lo anterior implica un lector más activo, uno que no sólo selecciona su ruta de lectura, sino que tiene la oportunidad de leer como escritor y en cualquier momento puede asumir la función de autor, anexando enlaces u otros textos al material que está leyendo.

El hipertexto suprime la linealidad del texto impreso, se aleja de la secuencia como principio ordenador, cambia la concepción de texto único y estable para sustituirlo por nociones de texto disperso. La textualidad dispersa, pone en cuestión algunas de las concepciones básicas acerca de la naturaleza del texto y la edición, así como las nociones de la relación del autor con el texto, ya que produce numerosas formas de colaboración asincrónica, donde editor y autor pierden cierta cantidad de poder y control.

De esta manera se crea un texto abierto, reformulando la ortodoxia del texto tradicional, esto es: los supuestos comienzo y final de una obra, la unidad de una recopilación, el título, los márgenes, entre otros. “Éste polimorfismo textual a su vez sugiere que en tales entornos el texto está vivo, que es cambiante, cinemático, abierto de un modo nuevo” (Landow, 2009, p. 149).

Joan Ferrés (2000:55) enfatiza en que tal vez hoy el cambio más significativo no sea el paso de una cultura de la palabra a una cultura de la imagen por cuanto la palabra sigue siendo un componente esencial de los mensajes audiovisuales y multimedia, sino el paso de una cultura lineal y de análisis a una cultura reticular, de la simultaneidad y la síntesis. (Rueda, 2007, p. 140)

Internet ofrece otra noción de temporalidad, un tiempo no lineal, instantáneo. La noción de espacio también se modifica, los textos en pantalla son inmateriales, no están en ninguna parte ni antes ni después de que desaparezcan de ésta. Sin embargo, diversos investigadores y críticos han encontrado las siguientes dificultades asociadas al mismo:

- La libertad de navegación puede disolver la estabilidad que proporcionan los impresos, pasando a la navegación sin un norte claro.

- Al elegir los lectores su propio recorrido, pueden no llegar a leer la totalidad del texto disponible. En este sentido nunca se podrá dominar el texto en su totalidad.
- La poca incidencia en el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y abstracto.
- Somete a los jóvenes a la superficialidad, a la velocidad, al estímulo visual y sonoro, disminuyendo sus habilidades para comprender e interpretar datos. (Rueda, 2007, p.145)

Esta situación exige la comprensión y el dominio de los nuevos formatos de lectura y escritura que ofrecen las TIC, de ahí la necesidad de una alfabetización digital que permita al estudiante superar las dificultades descritas.

En resumen puede afirmarse que las características propias de la lectura y la escritura con computadores empiezan a consolidar una influencia particular en los procesos de alfabetización la cual puede ser considerada como un fenómeno sociocultural e histórico, donde los crecientes avances de los medios obligan a las personas a adquirir nuevas capacidades de selección, juicio y opinión frente a la información, reconociendo quiénes, cómo y por qué producen lo que producen, cuáles son sus fines y cómo estos pueden afectar la vida en sociedad.

Al respecto, Buckingham (2008) considera que la alfabetización digital implica, además de obtener acceso a comunicaciones, la capacidad de analizar, cuestionar y reflexionar de un modo crítico la información que se recibe a través de los medios. Considera este autor que una verdadera alfabetización digital es en esencia crítica y debe permitir que las personas reconozcan el fondo ideológico propagado por el quehacer mediático y no solo expertos en la práctica descontextualizada de habilidades tecnológicas, de ahí la importancia de estimular el desarrollo argumentativo en los estudiantes desde los primeros grados escolares.

De todo lo dicho en este capítulo es posible concluir que asistimos a una revolución digital, que amplía las posibilidades de acceso al conocimiento y permite que desde los primeros años las personas aprendan a través de la tecnología de manera natural. Ante los vertiginosos avances de la tecnología, los investigadores en educación hacen un llamado para que la escuela acoja y oriente las nuevas oportunidades de acceso al conocimiento que

abren los medios a la educación, superando así los procesos pedagógicos tradicionales centrados en el texto, se busca reducir la brecha digital que hay entre el hogar y la escuela. Es por esto que la incorporación de las TIC al aula implica una revisión de los fundamentos educativos y procura que estos vayan en consonancia con el desafío que hoy le supone la nueva sociedad de la información y la comunicación.

En ambientes mediados por TIC, el rol del docente está orientado a ser un puente entre los diversos contextos en los que se desenvuelven sus estudiantes, un problematizador que despierte en ellos la capacidad de interrogar, de cuestionar y de pensar en el impacto que la tecnología genera en su cotidianidad. De esta forma se reconoce que la tecnología brinda un potencial valioso para la educación, pero no debe olvidarse que por sí misma no resuelve los problemas de enseñanza-aprendizaje a los que se enfrenta.

En cuanto a una educación que pretenda ser innovadora sirviéndose de las TIC, vale la pena destacar que lo más importante es su sentido pedagógico, es decir, para que sus prácticas se constituyan en experiencias realmente innovadoras urgen transformaciones en las instituciones educativas, en lo que tiene que ver con estrategias, manejo de saberes, actitudes y valores. La innovación implica el uso inteligente y creativo de las diferentes herramientas tecnológicas ofertadas por el medio. Es por esto que su incorporación al aula exige a todos los miembros de la comunidad educativa alfabetizarse digitalmente, lo que implica el desarrollo de habilidades centradas en el procesamiento y análisis de la información, así como la capacitación en el manejo de las herramientas.

Por su parte, la argumentación en entornos colaborativos se sirve de herramientas tecnológicas que ofrecen diversas formas de apoyo pedagógico, las cuales se han ido consolidando como soporte para el aprendizaje grupal y la creación conjunta de conocimiento, sin embargo, debe tenerse en cuenta, que la participación en entornos colaborativos por sí misma no es la que estimula el aprendizaje, sino las actividades que se realizan, esto es, la interacción entre sus participantes, las explicaciones, las controversias, los contra-argumentos, la exigencia mutua.

## CAPÍTULO CUATRO

### METODOLOGÍA

#### 4.3 Enfoque y diseño.

El estudio se enmarcó dentro de un enfoque mixto, en tanto recolectó, analizó y relacionó datos cualitativos y cuantitativos. Con él se buscó describir y explicar cómo construían argumentos dieciocho estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria en entornos colaborativos mediados por herramientas tecnológicas.

Para Creswell (2003), “Un método mixto incluye tanto la recolección y análisis de datos cualitativos como cuantitativos en un sólo estudio, en el cual los datos se recogen concurrente o secuencialmente, se dan según cierta prioridad o dominancia. Incluye, asimismo, la integración de los datos en una o más etapas del proceso de investigación” (citado por: Campos Arenas, 2009, p. 12). El método mixto integra las potencialidades de los métodos cualitativo y cuantitativo con el fin de tener una mejor aproximación a las preguntas de investigación propuestas por el estudio.

Desde el enfoque cuantitativo, se diseñaron los instrumentos para medir cada una de las categorías que se querían estudiar, esto es, la calidad de las producciones argumentativas y el trabajo colaborativo.

A partir del enfoque cualitativo se buscó interpretar los datos recogidos durante las observaciones de los estudiantes que participaron en la secuencia didáctica, especialmente aquellos aspectos referidos a las dinámicas de trabajo, las cuales fueron contrastadas con la percepción de los estudiantes al finalizar la intervención mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada. Además, se caracterizaron los argumentos construidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

El estudio busca describir cómo se da y cómo se manifiesta la argumentación en la población estudiada, también especifica las características del trabajo grupal en entornos mediado por TIC. En este sentido se recolecta información sobre cada una de las categorías que conforman estos procesos para mostrar las manifestaciones de la argumentación en los primeros años escolares (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

En el procedimiento seguido para la recolección se aplicaron cinco instrumentos: prueba inicial y final; rejilla para caracterizar los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica; rejilla de observación; entrevista de percepción acerca del trabajo colaborativo y una escala para analizar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes. A los datos cuantitativos se les aplicó estadística descriptiva con frecuencias y porcentajes utilizando el paquete estadístico SPSS 18.

Para los datos cualitativos, se realizó análisis interpretativo a cada categoría a partir de la información recolectada en las entrevistas, las observaciones de los diarios de campo y las producciones de los estudiantes.

#### **4.4 Caracterización de la comunidad educativa**

El proyecto se desarrolló en una Institución Educativa pública, ubicada en la zona occidental del municipio de Medellín en la comuna ocho, núcleo educativo 925. La Institución ofrece los niveles de preescolar, básica y media. Asume como estilo pedagógico el social-desarrollista. Se encuentra ubicada en el barrio Villa Turbay, sector caracterizado por un bajo nivel socioeconómico y cultural, y un alto índice de conflicto social.

La implementación de la secuencia didáctica fue desarrollada con un grupo de estudiantes del grado 4° pertenecientes a la educación básica primaria. El grupo propuesto corresponde al grado 4°1, conformado por 37 estudiantes entre los 8 y 11 años. El grupo se seleccionó de acuerdo a la disponibilidad de tiempo que la Institución Educativa ofrecía para el

desarrollo del trabajo de campo. La secuencia se implementó durante la jornada escolar en las horas asignadas al área de lengua castellana.

Para el análisis e interpretación de resultados, se seleccionaron las producciones de dieciocho estudiantes, para ello se consideraron criterios actitudinales, la disposición para participar en las actividades propuestas y el nivel de responsabilidad. Todo esto fue posible a partir del conocimiento específico que la investigadora tenía de la población con la cual trabajó.

## **4.5 Fase experimental**

### **4.3.1 Procedimiento.**

Durante ocho semanas los estudiantes participaron de la intervención, en total se realizaron 25 sesiones con una intensidad horaria de tres horas cada una, en las cuales los estudiantes construyeron diversos productos argumentativos (Presentaciones en PowerPoint, publicación en blog, discusión en el chat, grabación de un video, mapa conceptual en Cmap Tools). Durante este tiempo se registró el desempeño de los grupos en la construcción de sus producciones. Tres alfabetizadores de la Institución Educativa apoyaron a los estudiantes en el uso de las herramientas digitales. Finalmente se programó una reunión con los padres de familia y directivos docentes para presentar los trabajos realizados.

### **4.3.2 Secuencia Didáctica para la construcción de Argumentos en entornos colaborativos mediados por TIC**

#### **4.3.2.1 Referentes Teóricos**

La argumentación es una habilidad fundamental para dar respuesta oportuna a las exigencias sociales, políticas y económicas de la sociedad actual. De ahí la importancia de su desarrollo desde edades tempranas, lo que implica su incorporación a los planes de estudio desde la básica primaria. Ésta es una de las premisas que defienden investigadores

como Brassart (1995), Camps (1995), Cotteron, J (1995), Dolz (1995), Cuenca (1995), Perelman (2001), Rubio y Arias (2002).

Los estudios desarrollados por estos autores, destacan la importancia de las secuencias como un proceso didáctico que propicia la participación activa del estudiante y compromete al maestro en la mediación de un proyecto que integra un problema real del contexto inmediato del estudiante. Las secuencias consisten en pequeños ciclos de enseñanza-aprendizaje constituidas por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, la consecución de una producción por parte de los estudiantes.

Para Camps (1995) la secuencia didáctica es concebida como unidad de enseñanza/aprendizaje de la composición escrita. La cual es definida por las siguientes características:

- Se constituye como un proyecto cuyo fin es la producción de un texto en un determinado período de tiempo.
- La producción del texto está íntimamente ligada al contexto, es decir se parte de un hecho discursivo con sentido para el estudiante.
- Existen objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los estudiantes.
- La secuencia está estructurada en tres fases: preparación, producción, evaluación. En la primera se formula el proyecto, se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir y se ejecutan diversas actividades de exploración conceptual. La segunda contempla la escritura de un texto tomando en consideración los conocimientos y materiales abordados en la fase de preparación, así como el apoyo docente y la interacción con compañeros. En la última se realiza una evaluación formativa, donde se analiza la consecución de los objetivos planteados. Las tres fases pueden interrelacionarse.
- “En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre lo oral y lo escrito, entre la lectura y la escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases” (Camps, 1995, p, 26).

Hurtado Vergara (2006), señala la necesidad de implementar secuencias didácticas para la enseñanza de la argumentación, dado que éstas pueden “movilizar y cualificar la génesis de la competencia argumentativa, pues ésta no surge en la adolescencia o en la edad adulta al margen de un proceso de construcción” (p. 1-2). Éste autor sostiene que la calidad de los argumentos construidos por los menores, no sólo son fruto de su desarrollo cognitivo sino de la calidad de sus conocimientos y experiencias previas.

En las reflexiones del profesor Hurtado, es clara la posición de que la argumentación no es un proceso que surge de manera aislada, sino que requiere una intervención oportuna para que pueda potenciarse. Si bien los niños están enfrentados en su cotidianidad a prácticas discursivas que promueven la argumentación se requiere de un proceso de acompañamiento sistemático en el aula donde se les permita afianzar y potenciar dicha capacidad. Aunque en la infancia “la génesis de la competencia argumentativa, no cumple con todos los requerimientos de la argumentación razonada si nos dan algunas pistas sobre la forma como se presenta y evoluciona. Lo que es fundamental para pensar una didáctica de la argumentación en la educación básica” (Hurtado Vergara, 2006, p, 4).

Dolz (1995), Cotteron (1995) y Hurtado Vergara (2006) cuestionan “si la falta de ciertas capacidades argumentativas de los alumnos de la educación básica primaria se deben a ciertas limitaciones cognitivas propias de la edad o a la ausencia de una enseñanza sistemática de la argumentación, que no les ha permitido un trabajo de abstracción y generalización y, por lo tanto, el desarrollo de ciertas habilidades específicas para ejercitar la argumentación” (Hurtado Vergara, 2006, p, 13). Dichas dificultades en opinión de estos autores pueden resolverse a partir de un aprendizaje sistemático.

Teniendo en cuenta este panorama se plantea la presente secuencia didáctica, la cual tiene como fin promover la construcción de argumentos en estudiantes del grado cuarto, pertenecientes a la Educación básica primaria, en entornos colaborativos mediados por el uso de TIC.



La secuencia otorga especial importancia a los procesos comunicativos en contextos reales, al valor social y epistémico de la argumentación. Para ello se han ordenado actividades sucesivas relacionadas entre sí con el objeto de conseguir metas concretas de aprendizaje.

Como excusa para generar textos argumentativos se consideran temáticas reales, cercanas a la vivencia de los estudiantes, lo cual significa que es una secuencia construida de acuerdo a las necesidades propias del contexto en el cual están inmersos los educandos.

La secuencia ofrece a los estudiantes la posibilidad de cualificar sus procesos argumentativos mediante la creación continua de argumentos a partir del uso de herramientas de la Web 2.0. Este material no pretende ser una propuesta acabada, sino una metodología de trabajo abierta y flexible que brinda algunos elementos a los docentes para la puesta en marcha de propuestas innovadoras. Se busca ofrecer un referente a través del cual cada docente, logre de acuerdo a las necesidades e intereses de sus estudiantes, modificar, transformar y enriquecer su práctica educativa.

#### **4.3.2.2 Objetivos:**

La secuencia establece los siguientes objetivos en aras de cualificar la producción argumentativa de los estudiantes pertenecientes al grado 4° de la educación básica primaria:

- Producir textos argumentativos apoyados en TIC.
- Identificar los principales elementos que conforman un texto argumentativo: punto de vista, razones, marcas lingüísticas.
- Familiarizarse con el planteamiento, defensa de puntos de vista y la producción de contraargumentos.

#### **4.3.2.3 Estructura de la secuencia**

La presente secuencia didáctica se encuentra articulada por tres fases, inicio, desarrollo y finalización, que integran las diferentes dimensiones del discurso argumentativo cuyo

objetivo fue ofrecer a los estudiantes los recursos necesarios para que desarrollaran sus capacidades argumentativas a partir de la producción de contenidos digitales.

En la fase de inicio se propusieron actividades encaminadas a despertar el interés y la motivación frente a las temáticas a trabajar, para ello se presentaron juegos y videos a partir de los cuales se establecieron conversatorios y discusiones que buscaron activar los conocimientos previos de los estudiantes. Esta etapa del trabajo se abordó de manera grupal, es decir tanto docente como estudiantes observaron juntos los videos, realizaron juegos y discutieron las temáticas abordadas.

La fase de desarrollo buscó a partir de la discusión presentada en la primera etapa, iniciar un proceso de construcción grupal en torno a los elementos que constituyen una argumentación. Se discutieron ejemplos traídos de la cotidianidad de los estudiantes y se inició la preparación para la creación de las diferentes producciones argumentativas.

En la fase de finalización se procedió a la discusión en los grupos de trabajo sobre los productos a realizar, se elaboraron los borradores y se corrigieron. Esta práctica culminó con la generación de un texto argumentativo realizado con herramientas tecnológicas.

Finalmente, las producciones obtenidas se sometieron a una etapa de evaluación grupal donde todos los participantes de la investigación tuvieron la oportunidad de ofrecer recomendaciones.

#### **4.3.2.4 Talleres de aprendizaje y evaluación:**

Mediante el desarrollo de diversas actividades concentradas en bloques temáticos se buscó que los estudiantes en grupos de a dos se apoyaran mutuamente para la construcción de argumentos, éstos se plasmaron en diversas producciones digitales mediante la utilización de TIC.

La evaluación constituyó un proceso continuo, ésta fue realizada a partir de todas las actividades propuestas, especialmente, las referidas a la producción de los estudiantes.

Se contempló un seguimiento continuo a los avances de los equipos y se ofreció un apoyo sistemático para la resolución de las dudas que surgieron en el manejo de los programas, así como en la temática abordada.

El proceso evaluativo estuvo constituido por los siguientes momentos:

**Primero:** Aplicación de la prueba inicial (ver anexo 1) y caracterización de los argumentos producidos por los estudiantes de manera individual mediante el análisis de casos (ver anexo 3).

**Segundo:** Implementación de las actividades propuestas. Esta etapa del proceso contó con varias estrategias evaluativas y de recolección de datos:

- Un proceso sistemático de observación de las dinámicas de trabajo en los grupos, a fin de evidenciar si existieron o no dinámicas colaborativas, para ello se utilizó una rejilla de observación (ver anexo 7).
- Se evaluaron dos de las producciones grupales de los estudiantes mediante una escala construida para tal fin (ver anexo 5).

**Tercero:** Aplicación de la prueba final (ver anexo 1), mediante la cual se pretendió identificar la presencia o ausencia de movilizaciones individuales en los niveles argumentativos de los participantes de la investigación. La prueba fue calificada a partir de la rejilla de caracterización de los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica (ver anexo 3).

Finalmente para corroborar las observaciones acerca del trabajo llevado a cabo en los grupos, se aplicó una entrevista de percepción acerca del trabajo colaborativo a cada uno de los grupos participantes de la investigación (ver anexo 9).

#### **4.3.4.4 Herramientas tecnológicas utilizadas en la secuencia didáctica**

##### **4.3.2.4.1 El video:**

Para Cabero y Gisbert (2008), los videos presentan diversas funciones que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al integrar diversos elementos como la fotografía, el sonido, la imagen en movimiento posibilitan que la información sea procesada por diferentes vías perceptivas, permiten la contextualización de contenidos y aumentan la sensación de realismo.

El video puede ser utilizado en la enseñanza de múltiples maneras y con fines diversos, como transmisor de información, como instrumento motivador o como medio para evaluar la asimilación de los contenidos, para recapitular, cerrar un tema, entre otros.

La utilización de videos con fines pedagógicos despierta la curiosidad del estudiante, generando mayor motivación e incrementando sus posibilidades de aprendizaje. Sin embargo, su éxito depende de las estrategias que el docente genere.

En la secuencia didáctica el video fue utilizado principalmente como activador de saberes previos y como elemento motivador que sirvió de puente para la generación de las discusiones sobre los textos argumentativos. Se aprovechó el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras para transmitir experiencias que estimularan el deseo de saber de los estudiantes y se buscó aprovechar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para favorecer comprensión de los temas abordados.

En una de las sesiones los estudiantes tuvieron la posibilidad de grabar una representación en la que ejemplificaron la comprensión que tuvieron de las diferencias existentes entre excusas y razones.

#### **4.3.2.4.2 Chat:**

El chat indica una conversación online en tiempo real que se genera entre dos o más personas. Aunque se produce básicamente a través textos escritos, también es posible incluir voz y video. Es una herramienta gratis y de fácil acceso, se diferencia de otras formas de comunicación en internet en que se realiza de manera simultánea.

Los estudiantes utilizaron el chat para discutir algunos temas propuestos en las unidades temáticas.

#### **4.3.2.4.3 El Blog:**

Los blogs son una herramienta de la Web 2.0, son páginas web que facilitan la comunicación y la difusión de información. Se definen como sistemas de publicación personal, gratuitos y sencillos de usar. Brindan al usuario la posibilidad de expresar sus ideas y recibir comentarios, transmitiendo información en tiempo real. Es similar a un diario personal en el que la información aparece en orden cronológico y permite la participación de los lectores a través de comentarios. Su estructura permite al alumno seguir los archivos en los artículos anteriores, obtener listas de enlaces hacia sitios afiliados y acceder a los enlaces externos.

En la investigación se creó un blog para los estudiantes (ver: <http://grado-cuarto.blogspot.com/2012/03/por-que-es-importante-cuidar-el-agua.html>), el cual se utilizó como repositorio digital de todos los trabajos realizados en los grupos, además permitió que los estudiantes publicaran su punto de vista frente a la importancia del género masculino y del agua.

#### **4.3.2.4.4 PowerPoint y Word:**

PowerPoint y Word son algunos de los programas que ofrece la versión de office desarrollada por Microsoft. El primero permite construir presentaciones que incluyen

diversos diseños de fuentes, plantillas y animaciones. El segundo, es un procesador de texto mediante el cual se puede escribir, guardar o modificar archivos de texto.

Los estudiantes utilizaron PowerPoint para construir dos presentaciones una realizada al inicio y otra al finalizar la implementación de la secuencia didáctica. Word permitió a los estudiantes construir un texto sobre la historia de la celebración del día de la mujer.

#### **4.3.2.5.5 Cmaptools:**

Es un software libre desarrollado por el *Institute for Humane & Machine Cognition*, de Florida. Entre sus características principales se encuentran:

- Permite crear mapas conceptuales de cualquier tipo y establecer relaciones entre los objetos.
- Posibilita la creación de link para agregar recursos de audio, video, texto.
- Los mapas generados pueden ser exportados en distintos formatos, como gráfico, PDF o página web.
- Permite el trabajo en colaboración en Internet, de manera que distintas personas pueden generar al mismo tiempo un mapa conceptual.

En la presente investigación, Cmaptools sirvió como herramienta para evaluar la comprensión que tuvieron los estudiantes acerca del planteamiento de argumentos y contra-argumentos en una de las unidades temáticas abordadas. Gracias a la posibilidad de representar visualmente todos los elementos implicados en la argumentación, los estudiantes lograron identificar visualmente los argumentos planteados a favor y en contra del consumo de drogas.

### **4.3.3 Conceptualización y descripción de los instrumentos**

#### **4.3.1 Instrumento uno: Prueba inicial y final**

##### **4.3.1.1 Referente conceptual:**

Los casos que se presentaron a los estudiantes en la prueba inicial y final se establecieron a partir del análisis de temas polémicos, en ellos se describe una situación problema que requiere una solución. Los estudiantes debían adoptar un punto de vista y ofrecer razones que justificaran su elección (Ver anexo 1).

El análisis escrito de los casos permitió identificar la presencia o ausencia de los indicadores que caracterizan un determinado tipo de argumentación esto es: la utilización de una o múltiples razones para la defensa de un punto de vista, así como el uso de conectores.

Munneke, Andriessen, Kanselaar & Kirschner, (2007); Schwarz & De Groot, (2007); Golanics & Nussbaum (2007), destacan las posibilidades que ofrecen los temas polémicos para la producción de argumentos en tanto, generan ideas para la discusión.

Los temas polémicos se definen en torno a dos características fundamentales: la primera es que no presentan una única posibilidad de respuesta, su solución no puede ser correcta o incorrecta. La segunda considera que alrededor de ellos se generan múltiples puntos de vista en su constitución y en su solución. Estos dos rasgos los diferencian de los problemas tradicionales, de ahí su riqueza como elemento potenciador para la argumentación.

##### **4.3.1.2 Propósito, estructura y aplicación:**

Los casos pretendían servir de excusa para la defensa y justificación de un determinado punto de vista. El objetivo era identificar la presencia de elementos argumentativos en los

textos escritos a fin de caracterizar los niveles argumentativos en los que se ubicaron cada uno de los estudiantes participantes de la investigación.

Se presentaron tres casos a los estudiantes con preguntas abiertas que debían responder de manera individual y por escrito. Los relatos contenían información relacionada con eventos cotidianos como son: la elección del representante estudiantil y las diferencias de género.

La prueba se realizó al inicio y al final de la implementación de la secuencia didáctica. La investigadora leyó los casos a los estudiantes, quienes tuvieron la tarea de responder por escrito los interrogantes planteados en torno a cada uno de ellos.

#### **4.3.2 Instrumento dos: Rejilla de caracterización de los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica**

##### **4.3.2.1 Referente conceptual:**

Para la pragmadialéctica, la argumentación tiene como propósito convencer racionalmente a un interlocutor sobre la aceptación de un punto de vista, lo cual se logra mediante la utilización de enunciados que buscan la defensa de una determinada posición. Dichos enunciados varían en extensión y profundidad, pueden ser poco elaborados, breves y constar de un solo argumento; o por el contrario, ser complejos y de múltiples relaciones. En consonancia con lo anterior, es posible diferenciar cuatro niveles de argumentación (única, múltiple, coordinada y subordinada) que sirvieron para caracterizar las producciones argumentativas de los estudiantes.

La aplicación del instrumento uno, arrojó la información necesaria para establecer la caracterización de los niveles de argumentación en que se ubicaron cada uno de los participantes de la investigación.



#### 4.3.2.2 Propósito, estructura y aplicación:

La rejilla tenía como propósito caracterizar los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica de acuerdo con los niveles argumentativos propuestos por la pragmadialéctica.

Está integrada por un conjunto de indicadores agrupados en cinco niveles de argumentación. El cumplimiento de dos de los indicadores en un mismo nivel, permitió caracterizar la producción de un estudiante, es decir, se identificó si en el escrito obtenido a partir de la aplicación del instrumento uno, se presentó una argumentación única, múltiple, coordinada, subordinada o si no se presentó argumentación.

La estructura se resume así, (ver anexo 3):

Tabla 1. Estructura de la rejilla para caracterizar los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

<b>Niveles argumentativos</b>	<b>N° de indicadores</b>
No se presenta argumentación	2
Argumentación única	2
Argumentación múltiple	3
Argumentación coordinada	3
Argumentación subordinada	3
<b>Total ítems</b>	<b>13</b>

Las producciones generadas por los estudiantes a partir de la aplicación de la prueba inicial y final, fueron analizadas por una evaluadora externa, profesional de la educación, quien examinó los trabajos utilizando una rejilla previamente diseñada (ver anexo 3). Esta evaluación ubicó a cada estudiante en uno de los niveles argumentativos propuestos por la pragmadialéctica. Posteriormente se diseñó una tabla que agrupó las respuestas de los estudiantes en la prueba inicial y final, la cual fue utilizada para servir de apoyo a la

caracterización de los argumentos (ver Tabla 7). Finalmente, los resultados de ambas pruebas (inicial y final) permitieron reconocer la existencia o ausencia de movilización en el nivel argumentativo.

#### **4.3.5 Instrumento tres: Escala para analizar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes.**

##### **4.3.3.1 Referente conceptual:**

La calidad de los argumentos construidos por los estudiantes en las producciones grupales, se valoraron a partir de los criterios básicos de la pragmadialéctica: aceptación de los enunciados, validez y empleo adecuado del esquema argumentativo, ubicando dentro de cada una de éstos, tres indicadores que buscaban describirlos (ver anexo 5). En este sentido, el diseño del presente instrumento se centró en las categorías de análisis planteadas por Van Eemeren & Grootendorst (1992/2002).

##### **4.3.3.2 Propósito, estructura y aplicación:**

La escala tenía como fin servir de apoyo para analizar los argumentos construidos por los estudiantes en dos de las producciones realizadas, una al iniciar la intervención y otra al concluirla. Se encuentra compuesta por tres categorías de análisis: aceptación de los enunciados, validez y empleo adecuado del esquema argumentativo, las cuales fueron descritas en el capítulo uno.

La categoría empleo adecuado del esquema argumentativo fue subdividida en cinco subcategorías: diferencia de opinión, puntos de vista, relación de puntos de vista, defensa de puntos de vista y razonabilidad de los argumentos.

Cada una de las categorías se define por tres indicadores, los cuales reciben una puntuación de cero a dos de acuerdo a la existencia o ausencia del mismo. La puntuación cero alude a

la inexistencia del indicador, el uno se refiere a un proceso de construcción y el dos al cumplimiento del criterio.

La estructura se resume así:

Tabla 2. Estructura de la Escala para analizar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>N° de indicadores</b>
<b>Esquema argumentativo</b>	Diferencia de opinión	3
	Puntos de vista	3
	Relación de Puntos de vista	3
	Defensa de puntos de vista	3
	Razonabilidad de los argumentos	3
<b>Aceptación de los enunciados</b>		3
<b>Validez de los argumentos</b>		3
<b>Total de ítems</b>		21

Para la aplicación de la escala, se examinó la producción inicial y final de cada grupo (9 producciones en total). Luego de tener la calificación de las producciones, se procesaron en el paquete estadístico SPSS 18 y se extrajeron tablas de frecuencias y porcentajes, que permitieron comparar los resultados obtenidos y evidenciar si existieron ganancias en la calidad de los argumentos.

#### **4.3.6 Instrumento cuatro: Rejilla de observación**

##### **4.3.4.1 Referente conceptual:**

La rejilla de observación se concibe como un registro sistemático de comportamientos evidenciados durante el trabajo en grupo mientras se realiza una producción argumentativa. La construcción del presente instrumento tomó como punto de partida las reglas de una discusión crítica planteadas por los autores de la pragmadialéctica. Con estas reglas, basadas en la responsabilidad, el respeto y la solidaridad de quienes están insertos en la

disputa, se buscó asegurar la presencia del trabajo colaborativo y la búsqueda conjunta de solución a los problemas planteados.

Las acciones que conforman la escala hallaron sustento además, en los elementos que para Driscoll y Vergara (1997) describen el aprendizaje colaborativo como son: responsabilidad individual, interdependencia positiva, habilidades de colaboración, interacción promotora y proceso de grupo.

#### 4.3.4.2 Propósito, estructura y aplicación:

La rejilla de observación pretendía identificar en las dinámicas de grupo la presencia de conductas manifiestas que dieran cuenta del trabajo colaborativo. Se encuentra constituida por doce indicadores que para efectos de la presente investigación definen el aprendizaje colaborativo (ver anexo 7). Éstos tienen en cuenta las reglas para la discusión crítica, así como algunos de los elementos planteados por Driscoll y Vergara (1997). La estructura de la rejilla es la siguiente:

Tabla 3. Estructura de la rejilla de observación.

<b>Categorías</b>	<b>Nº de preguntas</b>	<b>Nº de ítems</b>
Respeto a los puntos de vista	1-3	3
Responsabilidad individual	4-6	3
Habilidades de colaboración	7-8	2
Interacción promotora	9-11	3
Proceso de grupo	12	1
	<b>Total de ítems</b>	<b>12</b>

Para su aplicación, se realizó la observación de cada uno de los grupos durante el desarrollo de las actividades de producción de textos. Se observaron nueve grupos en total, en cada grupo se sumó el número de indicadores cumplidos, el resultado total permitió ubicar en niveles de logro el trabajo colaborativo, así:

Tabla 4. Niveles de logro del trabajo colaborativo.

<b>Puntuación</b>	<b>Niveles de logro</b>
Entre 10 y 12 puntos	Superior
Entre 7 y 9 puntos	Alto
Entre 4 y 6 puntos	Básico
Entre 1 y 3 puntos	Bajo

Los datos obtenidos de la rejilla de observación, fueron procesados en el programa estadístico SPSS 18 del cual se extrajeron tablas donde se resume el desempeño de los equipos en cada una de las categorías que conforman el trabajo colaborativo. En ellas se encuentra la puntuación obtenida en cada una de las sesiones en que fueron observados así:

Tabla 5. Puntuación y niveles de logro de las categorías que definen el trabajo colaborativo

<b>Puntuación</b>	<b>Niveles de logro</b>
0 puntos	No Existe
1 punto	Se les dificulta
2 puntos	Existe

#### **4.3.5 Instrumento cinco: Entrevista de percepción acerca del trabajo colaborativo.**

##### **4.3.5.1 Referente conceptual:**

La entrevista es definida por Hernández Sampieri (2006) como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (p. 597), en la que a través de “preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (p. 597).

La entrevista semi-estructurada cuenta con una guía de preguntas pero el entrevistador tiene la posibilidad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información sobre los temas indagados.

Considerando que la observación constituye una manera indirecta de identificar dinámicas de trabajo colaborativo se hace necesario complementar con otro instrumento que evalúe la percepción de los grupos acerca de su desempeño en el trabajo grupal, de ahí la importancia de aplicar una entrevista individual al finalizar la secuencia didáctica.

#### **4.3.5.2 Propósito, estructura y aplicación:**

Se buscó conocer la percepción individual de los estudiantes acerca del trabajo realizado en las actividades grupales y su importancia para la generación de conocimiento (ver anexo 9).

La información recolectada en la entrevista fue contrastada con las observaciones realizadas a partir del instrumento tres, a fin de identificar si los datos recabados eran coherentes. Se buscó confrontar la opinión de los estudiantes con el resultado real del trabajo en equipo.

La entrevista se encuentra constituida por siete preguntas abiertas que indagan por la percepción individual con respecto al trabajo en grupo, relaciones interpersonales y colaboración.

Para su aplicación, la investigadora entrevistó a los grupos con los que se desarrolló la propuesta. Esta entrevista fue grabada y se realizó al finalizar la implementación de la secuencia didáctica. Luego de transcribir cada una de ellas se contrastó la percepción de los estudiantes acerca del trabajo colaborativo con los resultados obtenidos en la escala de observación.

### **4.4 Validación de los Instrumentos:**

#### **4.4.1 Aplicación de prueba piloto:**

Para verificar la validez del instrumento uno se aplicó una prueba piloto a 30 estudiantes pertenecientes al grado 4º2 de la misma Institución Educativa en la que se desarrolló la

secuencia. En una de las clases de Lengua Castellana la investigadora leyó los casos a los estudiantes y les solicitó responder individualmente las preguntas, haciendo la salvedad del carácter no evaluable de dicha actividad.

Aunque la prueba inicialmente contemplaba tres casos, durante su aplicación se registraron algunas dificultades con el último caso debido a la similitud en los nombres de los personajes que allí aparecían, además se evidenció fatiga en los estudiantes dada la extensión del instrumento, teniendo en cuenta estos factores se pasó a eliminar el caso tres y se conservaron el uno y el dos.

#### **4.4.2 Sometimiento a juicio de expertos:**

Los cinco instrumentos: Prueba inicial y final, la rejilla para caracterizar los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica; la rejilla de observación, la entrevista de percepción acerca del trabajo colaborativo y la escala para analizar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes fueron enviados a dos profesionales vinculadas al área de investigación con formación y trayectoria investigativa.

Para la evaluación de los instrumentos se remitió una escala para cada instrumento, prueba juicio de expertos diseñados por la investigadora, donde se indagaba por la pertinencia de cada instrumento frente al área de conocimiento en la cual se inscribe la investigación (ver anexos 2, 4, 6, 8 y 10). La versión final de los instrumentos se ajustó de acuerdo con las sugerencias realizadas por las expertas.

## **CAPÍTULO CINCO**

### **RESULTADOS: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

La presentación y el análisis de los resultados están ordenados en torno a cuatro ejes. El primero hace alusión al papel de las TIC en la secuencia didáctica y la importancia del desarrollo de actividades contextualizadas, información que se presenta a partir de las observaciones realizadas durante la intervención y de las notas de campo recogidas.

En el segundo eje se caracterizan los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, de acuerdo a los niveles argumentativos propuestos por la pragmadialéctica: argumentación única, múltiple, coordinada y subordinada.

El tercer eje se ocupa del análisis de los argumentos construidos por los estudiantes de acuerdo a criterios básicos de la pragmadialéctica: aceptación de los enunciados, validez y empleo adecuado del esquema argumentativo.

Finalmente, se analiza si las dinámicas de trabajo generadas en el aula correspondieron al desarrollo de prácticas colaborativas, para ello se presenta un análisis del desempeño obtenido por los grupos en las sesiones en que se observaron.

Los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos fueron tabulados en Excel y el análisis estadístico se realizó con ayuda del programa SPSS 18.

#### **5.1 El papel de las TIC en la secuencia didáctica**

La implementación de la secuencia didáctica estuvo mediada por la utilización de TIC, éstas cumplieron un papel importante en tanto generaron otras alternativas a los estudiantes para la creación de sus productos argumentativos, entre las herramientas utilizadas se encuentran: el video, el chat de google, el blog, Word y PowerPoint. En lo que sigue se



busca presentar, de manera general, las ventajas y desventajas que supuso el trabajo con ellas. También se destaca el desarrollo de actividades en contextos reales de aprendizaje para la argumentación en la infancia.

### **5.1.1 Video:**

Mediante una improvisada representación teatral, registrada en video, los estudiantes trataron de explicar su punto de vista con relación a la diferencia entre excusas y razones. Éste producto fue realizado en equipos de cinco y siete estudiantes, en total se realizaron siete videos los cuales fueron socializados en el grupo completo. Durante la exposición de los videos se observó en los estudiantes un impacto positivo frente al uso de esta herramienta, en tanto permitió a los más tímidos mostrar sus producciones sin tener que enfrentarse directamente al cuestionamiento de sus compañeros. Al respecto manifestaron:

Docente: ¿Qué es mejor hacer la presentación delante de todos o hacer el video?

Todos: el video.

Docente: ¿Por qué?

Karen: Porque compartimos y nos reímos mucho.

Dahiana: Y uno se siente más tranquilo.

Yulitza: Me gusta más el video porque no me da tanta pena, en cambio si lo hago en el salón me da miedo que de pronto haga algo malo y se burlen.

### **5.1.2 Chat:**

Los estudiantes también crearon una cuenta de correo electrónico en Google mediante la cual accedieron al chat. A través de esta herramienta tuvieron la oportunidad de defender y discutir sus puntos de vista frente a diversas temáticas, tales como: lo que más les gustaba o disgustaba de su barrio, el maltrato y la violencia ejercida contra la mujer y las diferencias de género. De acuerdo a lo observado es posible destacar lo siguiente:

El uso del chat requiere de un acompañamiento continuo por parte del docente, ya que los estudiantes pueden distraerse en su uso y olvidar el objetivo de la actividad, no obstante, con la orientación adecuada se convierte en una herramienta central para la promoción de la comunicación. Una de las ventajas de su utilización fue el respeto por los turnos conversacionales: no se responde hasta que el interlocutor haya terminado de escribir y en el caso de que una de las partes no responda oportunamente se le solicita hacerlo para poder

continuar con la conversación. Lo anterior evidencia la dinámica que se establece en torno a las discusiones virtuales a diferencia de la confrontación cara a cara donde se presentan algunas dificultades como el irrespeto a los turnos conversacionales y el temor a la participación.

### **5.1.3 Blog:**

En la implementación de la secuencia didáctica, el blog generó entusiasmo en los estudiantes al permitirles publicar todas sus producciones, visualizarlas de manera instantánea y compartirlas con sus familiares y amigos. De esta manera se aproximaron al rol de usuarios activos y no consumidores pasivos de información.

Lo anterior, les permitió dotar de sentido su escritura, pues, el saber que publicaban para un público real, que podía leer sus trabajos y acercarse a sus producciones, generó en ellos mayor motivación a la vez que les exigió mejorar sus escritos y tener mayor cuidado con la ortografía. Todo esto resulta fundamental a la hora de promover procesos lecto escritos que tengan sentido para el estudiante.

### **5.1.4 Word:**

Para conmemorar el día de la mujer los estudiantes crearon un texto en Word donde reseñaron los aspectos históricos más importantes de este día y respondieron preguntas relacionadas con las diferencias de género y el papel de la mujer en la sociedad actual. Para lograr su propósito, buscaron en Internet información relacionada con la celebración de este día, algunos de ellos encontraron frases y contenidos que los desorientaron frente al objetivo propuesto.

Al respecto, la labor del docente como guía del proceso es fundamental, ya que los estudiantes aún no cuentan con las herramientas de juicio necesarias para evaluar de manera crítica, la información encontrada, por ello Bacher (2009) considera que es importante que la escuela a la vez que provee de dichas tecnologías, suministre las pautas para un “consumo racional y crítico” (p 36). Se requiere que estudiantes y docentes se

alfabeticen digitalmente, lo que implica el desarrollo de habilidades centradas en el procesamiento y análisis de la información (Buckingham, 2008).

La disponibilidad de los múltiples recursos que ofrecen las TIC permitió que los estudiantes fueran haciéndose conscientes de ciertos procesos que los llevaban a una mejor construcción de sus ideas. En algunos casos pudo notarse cómo el procesador de textos posibilitó que los estudiantes de manera autónoma descubrieran los errores de su texto y buscaran alternativas para mejorar sus producciones. La posibilidad de escribir textos digitales hizo que la corrección de los mismos se realizara con mayor facilidad. Así lo expresa una estudiante:

Docente: ¿ustedes evalúan lo que hacen?

Angie: si

Docente: ¿Cuándo?

Angie: por ejemplo cuando a eso le aparece una rayita ahí roja significa que esta malo, entonces nosotras hasta que no logremos acomodar bien la frase no seguimos.

### **5.1.5 PowerPoint:**

Los grupos construyeron dos presentaciones mediante las cuales buscaron defender un punto de vista, utilizando la mayor cantidad de razones posibles.

Durante la construcción de ambas presentaciones se evidenció su interés en la exploración de las diversas alternativas que el programa les ofrecía para el diseño y la decoración de su trabajo (colores, fuentes, imágenes, formas), dándose una creación de textos más lúdica y con menos esfuerzo del que se necesita si se hace manual.

Los nuevos medios de información y comunicación ofrecen facilidades que difieren de las que tradicionalmente han ofrecido los libros, por ejemplo, la posibilidad para crear, reconfigurar y presentar la información combinando diferentes modos en la creación de textos (imagen, texto, audio, video). Así lo explica una de las estudiantes:

Si, por ejemplo cuando nosotras vamos a dibujar un dibujo, la decoración eso nos emociona mucho, entonces nosotras decimos ahí esto, pongámosle dibujos o esto o lo decoramos eso nos emociona (Angie).

Aunque los estudiantes no habían utilizado antes la herramienta propuesta para realizar las presentaciones debido a que en su entorno familiar carecen de este tipo de equipos y en la Institución Educativa era el primer año en que se implementaba el aula de informática, lograron apropiarse con facilidad de su uso a partir de las actividades propuestas en la secuencia didáctica. El rol del docente fue fundamental ya que los estudiantes en algunas ocasiones olvidaban el objetivo de la actividad por centrarse en la exploración de la herramienta.

En la construcción de la primera presentación, el interés de los grupos se centró en el diseño de la diapositiva más que en el contenido de la misma dada la novedad que suscitó el trabajo con una herramienta nueva; éste hecho fue superándose en la medida en que se familiarizaron con la misma. No obstante, continuaron invirtiendo gran cantidad de tiempo en este proceso, lo que sugiere que los elementos utilizados (imágenes, formas, colores, texto) se integran como parte de la estructura del trabajo, aportando calidad al texto producido y comunicando ideas, éste proceso implica actividades de pensamiento que obligan a considerar diversas alternativas como el orden, la disposición y el tipo de elementos que deben estar presentes para que su trabajo sea más comprensible.

En este sentido, vale la pena considerar lo planteado por Kress (2005), “todos los aspectos de la forma son significativos y tienen que ser leídos con igual cuidado: nada se puede descartar” (p. 61), ya que el conocimiento cambia su configuración cuando se realiza en un material modal diferente.

## **5.2 Actividades en contextos reales de aprendizaje:**

El trabajo de campo se vio enriquecido además de la utilización de TIC, por el aprovechamiento de fechas especiales celebradas durante el tiempo de implementación de la secuencia didáctica, entre ellas se destacan el día de la mujer, del agua y del hombre, así

como la discusión sobre temas cotidianos y de actualidad específicamente el caso del joven homosexual asesinado en Chile y el uso de drogas.

Lo anterior es un aspecto fundamental pues muestra que la argumentación en estas edades surge a partir de temas cotidianos lo que está en consonancia con los planteamientos teóricos de Andriessen (2006), Van Eemeren & Grootendorst (1992/2002) sobre la argumentación, para quienes ésta se encuentra presente en todos los espacios de la vida cotidiana. De igual forma para Dewey (1989), la formación de hábitos de pensamiento reflexivo se debe poner en relación con la creación de condiciones que despierten y orienten la curiosidad del niño, es decir, dicha formación debe estar en armonía con los problemas de la vida cotidiana a los cuales se ven abocados los individuos y a la realización de tareas significativas con un grado de complejidad acorde a sus características (Tulodziecki, 2008).

La evaluación de estas actividades permite concluir que realizar actividades contextualizadas, generó en ellos mayor interés por el trabajo realizado, lo cual se evidenció en las producciones de los grupos, que durante estas sesiones trabajaron con mayor empeño y dedicación. A continuación, algunos de los trabajos realizados sobre el día de la mujer.



## por que es importante la mujer

- La mujer de hoy tiene muchos derechos y la mujer de antes no tenía derechos
- Que la mujer de antes no tenia no se podía poner bluyines
- la mujer de antes tampoco podía votar
- y tampoco se podía lanzar a la presidencia

- La mujer de hoy es importante porque a de mas tiene más importancia Que la mujer de antes

### **5.3 Caracterización de argumentos producidos antes y después de la implementación de la secuencia didáctica:**

Para caracterizar los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, se presentó a los estudiantes dos casos con preguntas abiertas que debían responder de manera individual y por escrito (ver anexo 1). Éstos contenían información relacionada con eventos de su cotidianidad, como la elección del representante estudiantil y las diferencias de género. Los estudiantes tenían la tarea de adoptar un punto de vista y ofrecer razones que justificaran su elección.

Los resultados fueron analizados a partir de una escala integrada por un conjunto de indicadores agrupados en cinco niveles de argumentación (ver anexo 3). El cumplimiento de dos de los indicadores en un mismo nivel, permitió caracterizar la producción de un estudiante de acuerdo con los criterios establecidos por la pragmadialéctica, esto es: argumentación única, múltiple, coordinada, subordinada o determinar ausencia de argumentación.

La tabla 7 muestra la manera como se agruparon las respuestas de cada uno de los estudiantes frente a los casos planteados y el análisis individual realizado en cuanto al nivel argumentativo establecido a partir de la calificación de la rejilla (ver anexo 3).

Los estudiantes con los que se implementó la secuencia se encontraban en proceso de consolidación del código lecto-escrito, razón por la cual en la mayoría de los escritos se observaron diversos errores ortográficos y de puntuación que afectaron la coherencia del discurso y la cohesión entre ideas. En algunos casos fue posible apreciar un avance en lo referido a la calidad de los textos, en cuanto a coherencia, redacción, disminución de errores ortográficos, utilización de signos de puntuación y conectores.

Los resultados de la intervención dan cuenta de que el 77.8% de los estudiantes lograron construir una argumentación múltiple tanto en la prueba inicial como en la final. Lo que indica que están en capacidad de plantear diversas alternativas, orientadas a la defensa de

un mismo punto de vista. El 22.2% restante, se ubicaron en un nivel de argumentación única, tanto en la prueba inicial como final, es decir, defendieron sus opiniones a partir de la utilización de un único argumento (ver tabla 6).

**Tabla 6. Argumentación**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Argumentación única	4	22,2	22,2	22,2
	Argumentación múltiple	14	77,8	77,8	100,0
Total		18	100,0	100,0	

Aunque se buscaba indagar por la movilización en los niveles de argumentación de los estudiantes después de su participación en la implementación de la secuencia didáctica se halla que no lograron avanzar sustancialmente en la defensa de sus puntos de vista. Desde el inicio de la secuencia, se observó que están en capacidad de defenderlos y que ésta situación no cambia de manera radical. Por tanto, se destacan las potencialidades argumentativas presentes en los niños desde edades tempranas, evidenciadas en la defensa de sus puntos de vista con argumentos válidos, en la aparición y mayor utilización de conectores y en las ganancias conseguidas durante la realización de las presentaciones finales.

Lo anterior permite concluir que los estudiantes logran aproximarse a algunos de los requerimientos lingüísticos y cognitivos necesarios para argumentar. Se reconoce que en las justificaciones que presentan de sus opiniones se halla la génesis de la competencia argumentativa tal como lo plantea Hurtado Vergara (2006).

Sin embargo, las habilidades argumentativas no se fortalecen de manera inmediata, la habilidad para argumentar dependerá de la calidad y cantidad de interacciones que sostenga con otros, de ahí el papel de la escuela en tanto propiciadora de relaciones discursivas, que estimulen la consideración de puntos de vista alternativos y la expresión de ideas razonables que no sólo reflejen la defensa de una idea, sino también las objeciones que puedan darse en torno a ella.



**Tabla 7. Tabla ilustrativa de la agrupación de las respuestas de los estudiantes en la prueba inicial y final utilizada para la caracterización de los argumentos.**

<b>ESTUDIANTE: KAREN VALENTINA ORTEGA</b>			
<b>PRUEBA INICIAL</b>	<b>PRUEBA FINAL</b>	<b>PRUEBA INICIAL</b>	<b>PRUEBA FINAL</b>
<b>CASO UNO</b>	<b>CASO UNO</b>	<b>CASO DOS</b>	<b>CASO DOS</b>
<p><b>Escribe a quién darías tu voto y ¿Por qué?</b></p> <p>Yo voto por Iván porque es responsable hace sus tareas no llega tarde a clase ni llega tarde hora de entrar a la escuela y porque si el encuentra peñando dos niños el los separa y les dice que pasa y el habla con la profesora y hace las actividades por que es fuisioso hace caso a las profesoras o profesores no corre en descanso es inteligente viene todos los días a estudiar</p> <p><b>Análisis</b> Se presenta una argumentación múltiple con cuatro razones referidas a la responsabilidad, el respeto, la capacidad cognitiva y el cumplimiento de los deberes propios de un representante de grupo.</p> <p>Dentro de los conectores utilizados se encuentra: porque, y.</p>	<p><b>Escribe a quién darías tu voto y ¿Por qué?</b></p> <p>Yo le doy mi voto a ivan porque: ivan es muy estudioso y porque cumple con sus deberes y porque esta aciendo lo correto y porque pone la queja de lo mal que hacen los compañeros y porque un representante de grupo bijila a los compañeros si están aciendo algo mal y mucho mas</p> <p><b>Análisis</b> Se conserva el mismo tipo de argumentación de la prueba inicial, pero esta vez se presentan dos razones referidas a la responsabilidad y a los deberes que debe cumplir un representante de grupo.</p> <p>Aunque se presentan menos razones se evidencia un discurso con mayor claridad y precisión en tanto no hay redundancia en la presentación de las ideas.</p>	<p><b>¿Qué opinas de la actitud de los padres de Catalina?</b></p> <p>que pongan a los dos arreglar casa y que dejen al menos salir a cata que la dejen tener novio y que la dejen ir a fiestas</p> <p><b>¿Consideras que el trato que le dan a Catalina es adecuado? ¿Por qué?</b></p> <p>no porque si la dejan a ella organizando la casa algún día ella se puede ir porque ella organizando sin salir i viendo como su hermano se divierte y no es adecuado</p> <p><b>¿Deben existir diferencias en el trato que se da a los hijos? ¿Por qué?</b></p> <p>no porque si dejan salir a Santiago ella también tiene que salir si ponen a cata a organizar el debe a yudar y Santiago ba a una fiesta</p>	<p><b>¿Qué opinas de la actitud de los padres de Catalina?</b></p> <p>que esta muy mal hecho por que: to dos tienen los mismos derechos es lo mismo el hombre y la mujer tienen los mismos derechos</p> <p><b>¿Consideras que el trato que le dan a Catalina es adecuado? ¿Por qué?</b></p> <p>no porque: Santiago sale y ella no entonces yo diría que los ayuden en casa los dos se diviertan y los dos bañan a fiestas y quince</p> <p><b>¿Deben existir diferencias en el trato que se da a los hijos? ¿Por qué?</b></p> <p>no porque: si ella arregla casa el también porque: no pueden dejar a una mujer trabajando y el hombre no</p>

<p>No hay utilización de signos de puntuación y se presentan diversos errores de ortografía, así como repetición de razones que generan redundancia en la respuesta.</p>	<p>Los conectores utilizados son los mismos ( porque, y).</p> <p>Un aspecto a resaltar es la utilización de signos de puntuación (:) y disminución de errores ortográficos.</p>	<p>cata también</p> <p><b>¿Tienen más derechos los hombres que las mujeres? ¿Por qué?</b></p> <p>yo creo que tiene derecho el hombre y la mujer porque todos son humanos y se matan trabajando si la esposa no tiene trabajo ella se pone a organizar casa a vender bolis, cremas o cualquier producto</p> <p><b><u>Análisis</u></b></p> <p>Se presenta una argumentación única que consta de una sola razón referida a la equidad de género.</p> <p>Los conectores utilizados son: porque, y.</p> <p>Se presentan algunos errores ortográficos al igual que la omisión de signos de puntuación. Sin embargo existe coherencia en el discurso.</p>	<p><b>¿Tienen más derechos los hombres que las mujeres? ¿Por qué?</b></p> <p>no tienen lo mismo porque: si una mujer trabaja el hombre también si un hombre cuida a los hijos la mujer lo mismo</p> <p><b><u>Análisis</u></b></p> <p>Se mantiene el tipo de argumentación. Aunque existe mayor precisión en la expresión de sus ideas, éstas son repetitivas.</p> <p>Un aspecto a resaltar es la utilización de un conector adicional a los utilizados en la primera prueba (entonces).</p> <p>Se continúan presentando algunos errores de ortografía, pero a diferencia de la prueba inicial, se presenta un signo de puntuación (:).</p>
--	---	--	--

## 5.4 Calidad de los argumentos contruidos por los estudiantes

Para analizar la calidad de los argumentos contruidos por los estudiantes se tuvieron en cuenta dos producciones: una realizada al inicio y otra al final de la implementación de la secuencia didáctica. En ambas los estudiantes tuvieron la tarea de construir una presentación en PowerPoint en la que debían defender un punto de vista, utilizando la mayor cantidad de razones posibles. Las producciones fueron contruidas por parejas de estudiantes que permanecieron estables a lo largo de las sesiones. En total se analizaron las producciones de nueve grupos.

Para el análisis se diseñó una escala que tuvo en cuenta los criterios básicos de la pragmadialéctica: empleo adecuado del esquema argumentativo, aceptación de los enunciados y validez de los argumentos (ver anexo 5).

Los resultados encontrados son los siguientes:

### 5.4.1 Empleo adecuado del esquema argumentativo:

La categoría empleo adecuado del esquema argumentativo, consta de cinco subcategorías: diferencia de opinión, puntos de vista, relación de puntos de vista, defensa de puntos de vista y razonabilidad de los argumentos (ver anexo 5).

#### 5.4.1.1 Diferencia de opinión:

En las presentaciones no fue posible valorar esta subcategoría, ya que durante el conversatorio grupal realizado previamente los estudiantes asumieron el punto de vista que querían defender, tal como lo muestran las tablas 8 y 9.

**Tabla 8. Presentacion inicial Diferencia de opinión**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	No existe	9	100,0	100,0

**Tabla 9. Presentación Final Diferencia de opinión**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	No existe	9	100,0	100,0	100,0

De igual forma, durante las discusiones en los chat y en el blog, no fue posible evidenciar discusiones en las que los estudiantes resolvieran sus diferencias de opinión, aspecto central en la argumentación. A pesar de la utilización de temas polémicos como: el uso de drogas o la homosexualidad, que buscaban dinamizar y fomentar la generación de argumentos con múltiples puntos de vista, no fue posible que los estudiantes asumieran discusiones más elaboradas en las que tomaran en consideración la defensa y el planteamiento de contra-argumentos.

Para el abordaje del primer tema se proyectaron algunos videos sobre el uso de drogas, a partir de los cuales se generó un conversatorio frente a los mitos y realidades de las mismas. Este tema fue escogido, pues, a diario los estudiantes se encuentran con esta problemática en la que se ven involucrados familiares y amigos. En el segundo caso se les presentó la noticia y se pasó a discutir con ellos las reacciones que les generaban.

En estas sesiones se hizo especial énfasis en la elaboración y consideración de contraargumentos, se invitó a los estudiantes, además de presentar su punto de vista, a responder a las opiniones de sus compañeros apoyándolas o refutándolas. Aunque se les motivó permanentemente mediante preguntas y comentarios, los estudiantes no lograron rebatir o confrontar los puntos de vista de sus compañeros, lo que mostró que sus confrontaciones aún son incipientes.

Lo anterior hace notoria la dificultad que tienen los estudiantes para el planteamiento y la consideración de puntos de vista alternativos y para establecer contra-argumentos, lo cual está en consonancia con lo planteado por Felton & Kuhn (2001); Kuhn & Udell, (2003) quienes proporcionan evidencia que indica que argumentadores más jóvenes y menos calificados se concentran en el discurso que apoya su posición, prestando relativamente poca atención a los alegatos y los argumentos de su oponente. Así como lo expuesto por

Camps (1995) y Perelman (2001), quienes encontraron que una de las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes es la incapacidad para referirse a opiniones que van en contravía de las ideas expuestas, así como la imposibilidad de tener en cuenta a un interlocutor que no está presente cuando elaboran un texto argumentativo. El problema radica en la dificultad para comprender la dinámica de la argumentación y la contraargumentación.

Si bien el presente estudio procuró estimular el desarrollo de la habilidad para contraargumentar, las limitaciones de tiempo, la escasa familiarización por parte de los estudiantes con este tipo de prácticas, la poca confianza para rebatir los aportes de sus compañeros, así como la falta de conocimientos y dominio de recursos lingüísticos para establecer relaciones entre la tesis defendida y la orientación contraria impidieron que la intervención tuviera mayores logros en este sentido.

Al respecto, autores como Camps (1995) destacan la necesidad de la enseñanza específica de la contraargumentación, pues considera que los estudiantes pueden desarrollar paulatinamente habilidades para la creación de contraargumentos, pero éste es un proceso que toma tiempo y en el cual debe trabajarse de manera continua y sistemática.

#### **5.4.1.2 Puntos de vista:**

La tendencia general de las presentaciones iniciales evidencia que el 77.8% de los estudiantes están en capacidad de asumir una opinión frente al tema propuesto. Sólo un 11.1% de los grupos no logró el objetivo. El 11.1% restante, asumió un punto de vista ambiguo, lo que indica que este aspecto del esquema argumentativo está en proceso de construcción al inicio de la intervención (ver tabla 10).

En las presentaciones finales, el 100% de los estudiantes expusieron con claridad el punto de vista que buscaban defender (ver tabla 11). Lo cual concuerda con lo propuesto por Peronard (2002), quien sostiene que los niños desde edades tempranas defienden sus ideas y establecen acuerdos para una acción común.

**Tabla 10. Presentación inicial Puntos de vista**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	No existe	1	11,1	11,1	11,1
	Está en proceso de construcción	1	11,1	11,1	22,2
	Existe	7	77,8	77,8	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

**Tabla 11. Presentación Final Puntos de vista**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Existe	9	100,0	100,0	100,0

#### 5.4.1.3 Relación de puntos de vista:

Esta subcategoría no fue posible observarla en las presentaciones, debido a que indagaba por la relación entre el punto de vista defendido y el problema planteado. Tal como se explicó en líneas anteriores, al momento de realizar su presentación, los estudiantes ya habían asumido un punto de vista, por ello no existió ninguna diferencia de opinión para resolver, de ahí los resultados presentados en las tablas 12 y 13.

**Tabla 13. Presentación Final Relación de Puntos de vista**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	No existe	9	100,0	100,0	100,0

**Tabla 12. Presentación inicial Relación de Puntos de vista**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	No existe	9	100,0	100,0	100,0

#### 5.4.1.4 Defensa de puntos de vista:

En la presentación inicial el 22,2% de los estudiantes no buscó defender su punto de vista porque se limitaron a exponer ideas y oraciones al margen de la temática abordada. El 55.6% lo intentó, pero las razones presentadas no fueron suficientes para resolver el conflicto y solo el 22.2% restante logró defender su punto de vista con argumentos válidos (ver tabla 14).

En la presentación final sólo el 11.1% de las producciones muestra insuficiencia en la defensa de su punto de vista a diferencia de un 88.9% que lograron defender su opinión con argumentos válidos (ver tabla 15). La comparación de ambas producciones permite evidenciar un mejor desempeño en la presentación final.

**Tabla 14. Presentación inicial Defensa de puntos de vista**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	No existe	2	22,2	22,2	22,2
	Está en proceso de construcción	5	55,6	55,6	77,8
	Existe	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

**Tabla 15. Presentación Final Defensa de puntos de vista**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Está en proceso de construcción	1	11,1	11,1	11,1
	Existe	8	88,9	88,9	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

#### 5.4.1.5 Razonabilidad de los argumentos:

Los resultados muestran que un 66.7% de las presentaciones iniciales buscaron defender sus puntos de vista con argumentos ambiguos. El 22.2% de los grupos ofreció argumentos que no son razonables o falacias y sólo el 11.1% logró defender su punto de vista con argumentos razonables (ver tabla 16). Ésta tendencia cambia en la presentación final donde se evidencia que un alto porcentaje de los grupos, el 88.9%, consiguieron defender su punto de vista con argumentos razonados, mientras que el 11.1% presenta argumentos ambiguos (ver tabla 17).

**Tabla 16. Presentación inicial Razonabilidad de los argumentos**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	No existe	2	22,2	22,2	22,2
	Está en proceso de construcción	6	66,7	66,7	88,9
	Existe	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

**Tabla 17. Presentación Final Razonabilidad de los argumentos**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Está en proceso de construcción	1	11,1	11,1	11,1
	Existe	8	88,9	88,9	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

#### 5.4.2 Aceptación de los enunciados:

La categoría aceptación de los enunciados no fue posible valorarla en un 22.2% de las producciones iniciales, debido a que los grupos no aportaron evidencias que apoyaran sus opiniones o presentaron una interpretación no aceptada. En la presentación final este porcentaje desaparece lo que indica que la participación en la secuencia didáctica pudo incidir para que los estudiantes mejoraran su calificación en esta categoría (ver tablas 18 y 19).

Un 66,7% de los grupos en la presentación inicial, se encuentra en un proceso de construcción de la aceptación de los enunciados, en tanto recurren a juicios que dan cuenta de lugares comunes, pero no logran defender con solidez un punto de vista. En la evaluación final cambia la relación puesto que solo 1 grupo se ubica en el nivel de “construcción” mientras que el 88.9% de las producciones alcanzaron el dominio de esta categoría, en contraste con el 11.1% encontrado inicialmente.

**Tabla 18. Presentación inicial ACEPTACIÓN DE LOS ENUNCIADOS**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	No existe	2	22,2	22,2	22,2
	Está en proceso de construcción	6	66,7	66,7	88,9
	Existe	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

**Tabla 19. Presentación Final ACEPTACIÓN DE LOS ENUNCIADOS**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Está en proceso de construcción	1	11,1	11,1	11,1
	Existe	8	88,9	88,9	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Los resultados permiten concluir que la intervención realizada tuvo efectos positivos en los estudiantes, en tanto les llevó defender sus puntos de vista presentando evidencia que apoyara sus opiniones de acuerdo a su experiencia, conocimientos y valores aceptados socialmente.



### 5.4.3 Validez de los argumentos:

De acuerdo con los resultados, se halla que un 11.1% de las producciones iniciales, presentan argumentos que no poseen relación con el punto de vista o lo contradicen.

El análisis de la prueba también arrojó que un 66,7%, de las producciones iniciales defienden de manera ambigua el punto de vista, mientras que en la presentación final sólo el 11.1% de ellas continúa haciéndolo. Lo anterior muestra que un 55.6% de las presentaciones mejoró en este aspecto.

También se encontró que en las pruebas iniciales, solo el 22.2% de los estudiantes fueron capaces de defender un argumento relacionándolo con algún punto de vista. Mientras que en la prueba final este porcentaje aumentó a un 88.9% (ver tablas 20 y 21).

**Tabla 20. Presentación inicial VALIDEZ DE LOS ARGUMENTOS**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	No existe	1	11,1	11,1	11,1
	Está en proceso de construcción	6	66,7	66,7	77,8
	Existe	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

**Tabla 21. Presentación Final VALIDEZ DE LOS ARGUMENTOS**

		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Está en proceso de construcción	1	11,1	11,1	11,1
	Existe	8	88,9	88,9	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Al realizar la evaluación de los puntajes totales de la escala utilizada para analizar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes (ver anexo 5) se halló que un 11.1% de los grupos en la presentación inicial construyó argumentos de mejor calidad, mientras que en la presentación final un 88.9% lograron construir hacerlo (ver tablas 22 y 23). Aquí puede verse una tendencia que indica un mejor desempeño en la construcción de argumentos en el producto final.

**Tabla 22. Total Presentación Inicial RANGO**

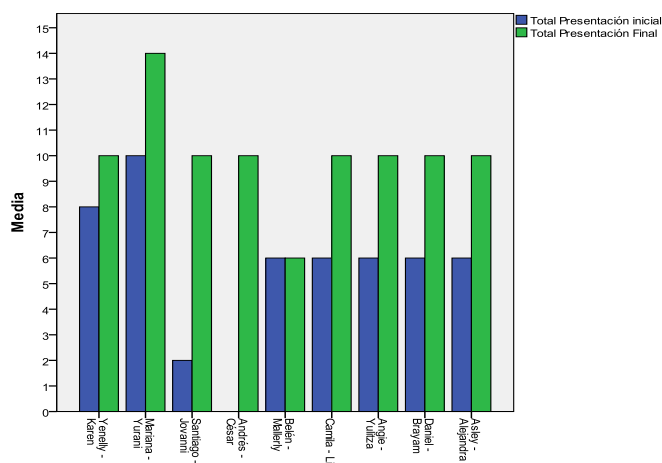
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Calidad BAJA en la construcción de argumentos	2	22,2	22,2	22,2
	Calidad BASICA en la construcción de argumentos	6	66,7	66,7	88,9
	Calidad ALTA en la construcción de argumentos	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

**Tabla 23. Total Presentación Final RANGO**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Calidad BASICA en la construcción de argumentos	1	11,1	11,1	11,1
	Calidad ALTA en la construcción de argumentos	8	88,9	88,9	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

En el gráfico 1 puede observarse la movilización que tuvo cada grupo en lo referido a la calidad en la construcción de argumentos, establecida a partir de la sumatoria de los puntajes totales de ambas presentaciones. La tendencia central en la presentación inicial se ubica en 6, correspondiente a una calidad básica en la construcción de argumentos. El equipo 3 apenas alcanza una calidad baja y el 4 no alcanza a ubicarse dentro del rango mínimo, ya que no consiguieron el objetivo propuesto. Ésta tendencia cambia, y en las producciones finales la mayoría de los grupos alcanza un total de 10 puntos lo que según la escala elaborada, corresponde a una calidad alta en la construcción de argumentos. El grupo 2 se destaca tanto en la producción inicial y final por alcanzar la mayor calificación, lo que indica que construyeron argumentos de mejor calidad.

**Gráfico 1. Desempeño por grupos en la presentación inicial y final en cuanto a la calidad de los argumentos**



## 5.5 Prácticas colaborativas.

El trabajo colaborativo dentro de los grupos de trabajo (parejas) se evaluó desde el punto de vista de un observador externo. La rejilla diseñada para obtener dicha información estuvo conformada por 12 ítems, que constituyeron cinco categorías: respeto a los puntos de vista, responsabilidad individual, habilidades de colaboración, interacción promotora y proceso de grupo, los cuales se registraron una vez por sesión mientras los estudiantes realizaban una producción argumentativa utilizando las TIC. Se calificó con un SI o NO la realización de cada una de las acciones allí descritas, el SI, recibió una calificación de uno y el NO de cero (ver anexo 5). Luego, se obtuvo la suma de la puntuación recibida por cada uno de los grupos en cada una de las acciones establecidas. Utilizando una escala se estableció con la sumatoria total el desempeño de cada uno de los equipos así:

Tabla 3: Niveles de logro del trabajo colaborativo.

<b>Puntuación</b>	<b>Niveles de logro</b>
Entre 10 y 12 puntos	Superior
Entre 7 y 9 puntos	Alto
Entre 4 y 6 puntos	Básico
Entre 1 y 3 puntos	Bajo

Las dificultades evidenciadas para el cumplimiento de alguno de los ítems fueron descritas mediante notas adicionales y consignadas sistemáticamente en el diario de campo.

Los datos recogidos en la observación fueron contrastados con la percepción que tuvieron los estudiantes del trabajo realizado en las actividades grupales, para ello se realizó una entrevista semiestructurada (ver anexo 9), a fin de complementar las observaciones realizadas.

La ausencia de uno de los estudiantes del equipo tres durante las dos últimas sesiones debido a una enfermedad, hizo necesario ponderar la frecuencia obtenida por los demás grupos para establecer una calificación promedio para éste.

Con los datos obtenidos en la rejilla de observación se construyeron tablas donde se resume el desempeño de los equipos en las sesiones en que fueron observados y en cada una de las categorías de la rejilla. Cada categoría recibió la siguiente calificación 0 ausencia de la acción, 1 dificultad en su realización y 2 cuando la acción se presentó (ver anexo 11).

### 5.5.1 Trabajo colaborativo

En la tabla 24 se describe la frecuencia y el porcentaje de equipos que obtuvieron un desempeño alto, básico o superior durante todas las sesiones de trabajo en que fueron observados.

**Tabla 24. TRABAJO COLABORATIVO**

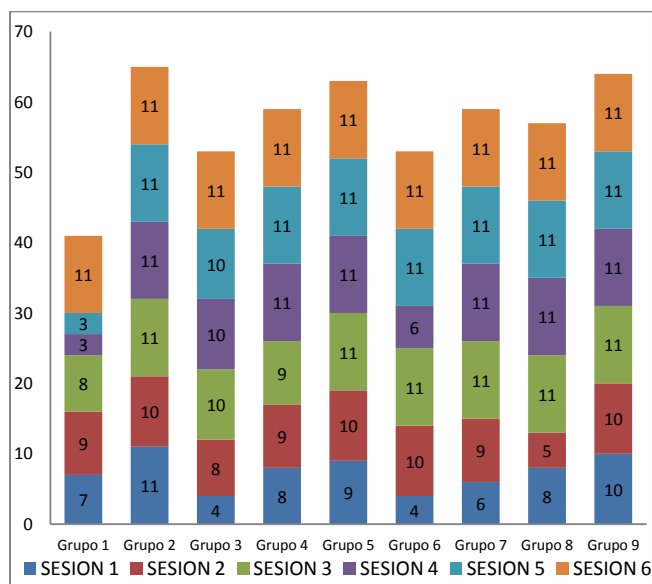
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alto	3	33,3	33,3	33,3
	Superior	6	66,7	66,7	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

La tendencia muestra la existencia de trabajo colaborativo en todos los grupos, encontrándose un 66.7% en un nivel superior y el 33.3% restante en un desempeño alto. Se observó que los estudiantes trabajaron en forma colaborativa lo que indica el cumplimiento de la mayoría de los indicadores que conforman las categorías de la rejilla de observación, respeto a los puntos de vista, responsabilidad individual, habilidades de colaboración, interacción promotora y proceso de grupo.

El grafico 2 presenta el puntaje obtenido por cada uno de los grupos en las sesiones en que fueron observados. En la primera sesión 3 de los equipos (grupos: 3, 6, 7) se ubicaron en un nivel básico en lo referido al trabajo colaborativo. 4 equipos (grupos: 1, 4, 5,8) alcanzaron un nivel alto y 2 equipos (grupos: 2 y 9) lograron un nivel superior. En la segunda sesión el grupo 8 se ubicó en un nivel básico, 4 de los grupos (1, 3, 4 y 7) alcanzaron un nivel alto y los 4 restantes (grupos: 2, 5, 6, 9) alcanzaron un nivel superior en el trabajo colaborativo. Durante la tercera sesión la tendencia general fue un nivel superior en el trabajo colaborativo alcanzado por 7 de los grupos, los dos faltantes (grupos: 1 y 4) consiguieron un desempeño alto. Para la cuarta sesión el grupo 1 obtuvo un nivel bajo en el trabajo colaborativo y el grupo 6 un desempeño básico, los demás equipos alcanzaron un

desempeño superior. En la quinta sesión el grupo 1 mantiene un nivel bajo en el trabajo colaborativo, mientras que los demás alcanzan un nivel de desempeño superior. Finalmente, en la sexta sesión todos consiguen un desempeño superior.

**Gráfico 2. Desempeño por grupos en cada una de las sesiones**



El equipo 1 fue el que se enfrentó a mayores dificultades. Los equipos 3 y 6 también presentaron altibajos en algunas de las sesiones, mientras que los demás obtuvieron un mejor desempeño en el trabajo colaborativo alcanzando un nivel superior, evidenciado en una mejor relación entre sus integrantes, mayor integración y compromiso con las tareas encomendadas.

Las dificultades evidenciadas en los equipos 1, 3 y 6 fueron:

El equipo uno se enfrentó a dificultades como la falta de comunicación asertiva y la poca colaboración en la construcción de las producciones. En algunas de las sesiones fue clara la repartición de labores, el trabajo mancomunado se dirigió fundamentalmente a la corrección ortográfica, la cual generó discordia entre las estudiantes, quienes recibieron las sugerencias de su compañera como una crítica negativa. En la última sesión gracias a la intervención de la docente, las estudiantes lograron ponerse de acuerdo y establecer con

precisión las reglas de trabajo, lo cual llevó a buenos resultados en su desempeño. Lo anterior fue corroborado por las estudiantes cuando se les indagó por su percepción acerca del trabajo colaborativo.

Docente: ¿Fue fácil relacionarse con tu compañero de trabajo? ¿Por qué?

Karen: si; más o menos porque peleábamos mucho.

Jenelly: alegábamos mucho porque ella no sabía una cosa y entonces se ponía a inventar y yo, venga yo le ayudo, disque no, venga que yo sé y descontrolaba todo eso y luego me decía que se lo ayudara a poner y yo se lo ponía y volvía.

Karen: ella es muy afanada profe y yo le dije hagamos lo que la profe dijo y ella disque no, para que podamos jugar friv.

La disminución en el promedio del equipo tres se debió fundamentalmente a la desmotivación de uno de sus integrantes en las sesiones iniciales, así como a los bajos niveles de discusión y apoyo mutuo. En las siguientes sesiones se les observó comprometidos con la realización de las tareas propuestas, sin embargo, cuando se les preguntó por la labor realizada manifestaron su preferencia por el trabajo individual:

Jovanni: Solo porque uno es como más rápido y con Santiago uno tiene que copiar una parte y él otra y así.

Las dificultades en el equipo seis se generaron por el dominio del computador ejercido por una de las integrantes, lo que ocasionó malestar entre ellas y afectó su rendimiento en algunas sesiones. No obstante, cuando dichos enfrentamientos se solucionaron, lograron apoyarse mutuamente para el cumplimiento de la actividad. En la entrevista final, ambas manifestaron sentirse a gusto con el trabajo realizado y destacaron la importancia del mismo como una posibilidad para pensar mejor.

Uno de los logros a destacar con la aplicación de la secuencia fue la toma de conciencia en los estudiantes frente a la importancia de la argumentación y la producción textual en la construcción del conocimiento, en tanto, dejan de verlas como un ejercicio mecánico y pasan a considerarlas como una actividad que les permite generar nuevos saberes.

Camila: es mejor trabajar en grupo porque así aprendemos más y podemos aprender muchas cosas de lo que no sabemos.

Lici: porque para escribir las razones no las pensamos bien entonces nosotros en grupo es mejor porque las pensamos las podemos hacer bien, nos podemos acordar y reflexionar de las preguntas.

Además de éstos, otros grupos (4, 7 y 8) enfrentaron dificultades similares a lo largo del proceso, que afectaron su desempeño en alguna de las sesiones, pero no influyeron de manera negativa en su promedio.

Pese a las dificultades presentadas, la implementación de la secuencia y la intervención docente contribuyó para que dichos problemas se superaran. El trabajo con las herramientas tecnológicas, favoreció actitudes positivas hacia el trabajo conjunto ya que llevó a los estudiantes a establecer acuerdos para un mejor desempeño. El dialogo establecido para reglar el trabajo en el computador o para el diseño de sus presentaciones favoreció la comunicación.

Docente: ¿fue fácil relacionarse con su compañera de trabajo? ¿Por qué?

Yulitza: Sí, porque antes peleábamos mucho y ya no.

Docente: ¿existió ayuda entre las dos para la realización de las tareas?

Angie: Sí señora, turnándonos en las ideas, una escribía una y la otra escribía otra; poniéndonos de acuerdo que como éramos dos las dos no podíamos escribir a la misma vez entonces turnándonos.

Los estudiantes también destacaron que el trabajo colaborativo les permitía producir argumentos de mejor calidad, conseguir acuerdos y negociar sus diferencias de opinión garantizando el mantenimiento de buenas relaciones entre ellos.

Brayam: si porque así hacemos el trabajo más rápido y más bien hecho, porque nos damos ideas entre los dos.

Yurani: Nosotras nos ponemos a pensar en que nos vamos a poner de acuerdo y si a una no le gusta lo que la otra está pensando entonces a uno le toca pensar otra cosa hasta que nosotras nos podamos poner de acuerdo, y si no nos podemos poner de acuerdo paila nos embalamos y nos ponemos bravas y ya nos cambiamos y cuando se nos pase la rabia queremos volver a estar otra vez nosotras y entonces por eso nos ponemos de acuerdo porque eso es muy maluco uno estar cambiando así de compañero.

La mayoría de los grupos destacaron el trabajo colaborativo sobre el individual por las ventajas que éste ofrecía, a saber: la ayuda mutua en el manejo de las herramientas, la posibilidad de pensar para producir razones más elaboradas y corregirse mutuamente, divertirse y explorar diversas ideas, además manifestaron que el trabajo en grupos les permitió aprender más y tener un mayor nivel de análisis.

Docente: ¿el trabajo en grupo les permitió tener mayores niveles de análisis?

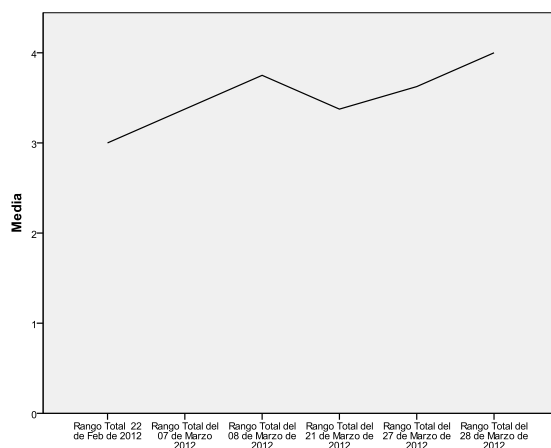
Mallerly: Sí porque las dos pensando hacíamos más razones y también yo escribía una y ella escribía otra. Si porque como ella va pensando y yo también entonces así hacemos más, más y más.

Angie: sí, aprendí más cosas de lo que yo no sabía por ejemplo la escritura; la amistad, la verdad, diseño dibujos, letras.

Las desventajas del trabajo colaborativo estuvieron dadas en opinión de los estudiantes, por las diferencias generadas entre ellos debido a fallas en la comunicación y la divergencia en intereses particulares relacionados con el trabajo propuesto.

El gráfico de líneas 3, muestra la evolución del trabajo realizado en los grupos ubicando su desempeño entre alto (3) y superior (4), lo que significa que los grupos trabajaron de manera colaborativa la mayoría de las sesiones salvo la cuarta, en la que se observa un deterioro justificado por las dificultades en la comunicación al interior del equipo uno, las cuales afectaron considerablemente el desempeño general. Lo anterior coincide con el planteamiento de Kuhn (2005), quien destaca que las personas progresan cuando trabajan en entornos colaborativos, aun cuando ninguno de ellos inicialmente tiene el enfoque correcto.

**Gráfico 3. Evolución trabajo colaborativo**





### **5.5.2 Categorías que conforman el trabajo colaborativo:**

Con relación a las categorías que conforman el trabajo colaborativo, las tablas 25, 26, 27, 28 y 29, presentan un resumen de la puntuación obtenida por cada uno de los equipos en cada una de ellas (ver anexo 11).

De acuerdo a los resultados, la categoría puntos de vista no se vio afectada significativamente en el trabajo de los grupos, en tanto lograron respetar y tener en cuenta sus puntos de vista, sin embargo, se evidenció que los estudiantes no están en capacidad de complementar o refutar los aportes de sus compañeros, aspecto que es de vital importancia para el fortalecimiento de las habilidades argumentativas. Por tanto, es necesario continuar implementando procesos educativos con una intervención sostenida en el tiempo que lleven a los estudiantes a desarrollar esta habilidad y a comprender que la confrontación no es una actividad que deba desembocar en un conflicto personal y que la naturaleza de la argumentación es dirimir por la vía del diálogo los puntos de vista que están en conflicto.

Las categorías habilidades de colaboración y responsabilidad individual referidas a las condiciones necesarias para que el grupo funcionara en forma efectiva, como el trabajo en equipo y la solución de conflictos, se vieron afectadas por las dificultades de algunos integrantes para asumir con compromiso las tareas encomendadas lo que ocasionó que sólo uno de los integrantes del equipo cumpliera con las actividades propuestas o tomara el liderazgo de la actividad realizada.

La interacción promotora hace referencia a la interacción entre los miembros del grupo para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje, como el establecimiento de metas, el análisis de alternativas y la toma de decisiones en conjunto. Se evidencia, a nivel general, que en el trabajo con computadores, los estudiantes establecen con claridad las reglas, especialmente en lo que tiene que ver con el manejo de la herramienta, sin embargo, presentan algunas dificultades para el análisis de los argumentos y el planteamiento de contraargumentos. Un indicador que está ausente en

gran parte de las sesiones, es el establecimiento de metas, lo cual evidencia la dificultad que tienen los estudiantes para plantear objetivos claros y proyectar los frutos de su trabajo.

En la categoría proceso de grupo, referida a la reflexión y evaluación del funcionamiento de grupo, puede observarse que la evaluación del trabajo realizado se limitó a la corrección ortográfica pero no se centró en la discusión de los argumentos. Por tanto es necesario continuar con intervenciones que apunten a fortalecer el trabajo colaborativo, pero desde una óptica crítica donde los estudiantes logren refutar puntos de vista o apoyarlos sin el temor de llegar a molestar a sus compañeros.

### **5.5.3 Reglas para una discusión crítica y trabajo colaborativo:**

Para la pragmadialéctica es fundamental acatar su decálogo para una discusión crítica. En la implementación de la secuencia didáctica, se retomaron algunas de estas reglas buscando asegurar la consecución del trabajo colaborativo basado en la responsabilidad, el respeto y la solidaridad. Por ello antes de emprender una actividad, se definían o recordaban las condiciones necesarias para asegurar un ambiente oportuno de discusión. Entre las reglas establecidas se encuentran: el respeto a los puntos de vista, permitir que los demás expresaran sus opiniones con libertad, el responder a las peticiones de compañeros o docentes de manera coherente con el tema planteado y resolver las dificultades con compañeros mediante el dialogo. De igual forma para el trabajo con TIC, se establecieron las normas de comportamiento para su uso, tales como: la forma de dirigirse a compañeros, el contenido de los mensajes, el cuidado con la escritura, el lenguaje utilizado y la concordancia del comentario con el tema propuesto. Para la participación en el blog, por ejemplo, los estudiantes establecieron algunas precisiones como:

Docente: ¿Cómo nos vamos a comunicar por el blog? ¿Qué aspectos vamos a tener en cuenta?

Belén: Sin mandar a decirle nada a los demás, como mandarle a decir groserías.

Karen: no peleando ni decirse cosas por el computador y no decirle mentiras a la profe que Usted nos dice que chateemos con un grupo y como Jenelly me dice que chateemos al escondidito con Yulitza.

Harrison: no insultando a nadie ni sacando ninguna imagen de internet ni diciendo groserías.

A su vez los equipos fueron precisando las condiciones para que su trabajo fuera más efectivo:

Docente: ¿Qué reglas establecen para realizar su trabajo?

Angie: hacer el trabajo y portarnos bien, las dos nos ponemos de acuerdo por ejemplo con un dibujo y lo ponemos y nos vamos turnando una maneja el mouse y la otra, otra vez y una maneja las teclas y la otra también.

Brayam: que no habláramos, que él manejara el mouse y separara las letras y yo copiara y ya cuando yo me cansara que el copiara y yo lo separaba... y mientras el copiaba yo veía y si veía que el copiaba algo mal yo le decía que lo corrigiera.

#### **5.5.4 Trabajo colaborativo y TIC:**

Se observó que los estudiantes cuando trabajaron en el aula, sin apoyo de las TIC, se acercaron a la construcción cooperativa de argumentos es decir, dividieron sus funciones. Éstos son algunos de los comentarios de los estudiantes cuando se les indagó por el procedimiento utilizado:

Docente: ¿quien escribió las razones?

Andrés: yo escribí estas y David estas (señalando en el cuaderno)

César: si cada uno separado.

Docente: ¿y por qué no las hicieron juntos?

César: porque uno decía algo y el otro decía otra cosa, entonces él dijo que la escribiera acá y que después las juntáramos.

Esta dinámica de trabajo cambió en gran parte de los grupos, cuando tuvieron la posibilidad de realizar el trabajo directamente con la herramienta tecnológica. Inicialmente se vieron avocados a establecer acuerdos sobre el uso del computador, lo cual constituyó el primer paso para un trabajo mancomunado. Luego, en la creación de sus presentaciones debieron decidir los colores, formas, tamaños de letra, decoración. Finalmente, algunos avanzaron

hasta tomar decisiones en conjunto, apoyarse en la realización del trabajo y buscar soluciones a los problemas planteados.

Lo anterior es un indicador de que los entornos de aprendizaje mediados por TIC ofrecen posibilidades para la consecución del trabajo colaborativo debido a que fomentan el intercambio, la interacción y la comunicación (Andriessen, 2006).

## CONCLUSIONES

Abordar procesos de argumentación en la infancia mediante el trabajo colaborativo y la mediación de TIC requiere considerar aspectos didácticos que contribuyan a su cualificación, por ello las conclusiones sintetizan los hallazgos del estudio y constituyen puntos de partida para generar nuevas preguntas de investigación en la línea de argumentación en la infancia y TIC.

Éstas se encuentran agrupadas en torno a los ejes de análisis propuestos:

### **En cuanto a la enseñanza de la argumentación en la infancia**

Fomentar las habilidades argumentativas implica un desarrollo temprano continuo y sistemático de estrategias, donde el estudiante tenga la posibilidad de involucrarse activamente en la realización de actividades y prácticas comunicativas, que le permitan asumir puntos de vista y defenderlos.

La formación de argumentadores idóneos exige un proceso de apropiación paulatino, que debe iniciarse desde los primeros grados escolares, ya que es una habilidad que no se adquiere de manera espontánea sino que es el fruto de un trabajo continuo. De ahí la importancia de la escuela como generadora de prácticas sistemáticas en las que se potencien discusiones alrededor de temas polémicos, dilemas y se establezcan las bases que permitan a los estudiantes apropiarse de las herramientas necesarias para enfrentarse con éxito a las demandas que la sociedad establece.

La argumentación está presente no sólo en escenarios académicos sino también en ambientes cotidianos. Para su abordaje en la infancia es importante la utilización de temas cercanos a la vivencia de los estudiantes, mediante los cuales tengan la posibilidad de asumir puntos de vista, defenderlos o refutarlos, e ir avanzando paulatinamente hacia la exploración de temas académicos, de interés, de opinión entre otros. Todo ello con miras a establecer acuerdos que permitan resolver los conflictos por la vía del diálogo.

El desarrollo e implementación de secuencias didácticas estimula el fortalecimiento de las habilidades argumentativas presentes en la infancia y propicia un avance en la construcción de argumentos de mejor calidad por parte de los estudiantes.

### **En lo referido a las habilidades argumentativas presentes en los niños**

Desde edades tempranas los estudiantes están en capacidad de asumir una posición frente a un tema y defender su punto de vista, lo que representa el primer paso para desarrollar sus habilidades argumentativas. Sin embargo, se requiere un desarrollo cognitivo y lingüístico mínimo, que les permita avanzar hasta ser capaces de considerar y plantear contraargumentos, sólo en este momento estarán en capacidad de plantear argumentos más elaborados.

Aunque la intervención buscó estimular la discusión entre estudiantes de tal manera que logran considerar puntos de vista alternativos y establecer contra-argumentos, cabe resaltar que no alcanzaron dicho objetivo, lo que se explica por las restricciones de tiempo, la poca familiaridad de los estudiantes con este tipo de prácticas, la escasa confianza para rebatir los aportes de sus compañeros, así como la falta de conocimientos y dominio de recursos lingüísticos para establecer relaciones entre el punto de vista defendido y la orientación contraria. Sin embargo es posible evidenciar, que con la orientación adecuada, los estudiantes pueden desarrollar paulatinamente habilidades para la creación de contraargumentos, pero éste es un proceso que toma tiempo y en el cual debe trabajarse de manera continua y sistemática.

Uno de los objetivos del presente estudio estaba encaminado a identificar la existencia de movilizaciones en los niveles de argumentación de los estudiantes después de su participación en la secuencia didáctica, al finalizar se encuentra que los estudiantes no lograron avanzar sustancialmente en la defensa de sus puntos de vista, sin embargo sí es posible evidenciar las potencialidades argumentativas presentes en los niños desde edades tempranas, lo cual se manifiesta en la incorporación de conectores a sus escritos, en la

defensa de sus puntos de vista con argumentos razonables y en la mejora en la calidad de los argumentos durante la realización de las presentaciones finales.

En general, los estudiantes que participaron en el estudio están en capacidad de construir argumentos múltiples, lo cual se hizo evidente en la prueba aplicada antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, así como en su presentación final, lo que indica que logran plantear diversas alternativas, orientadas a la defensa de un mismo punto de vista.

Los hallazgos del estudio están en consonancia con la tesis planteada por Hurtado Vergara (2006) en tanto considera que en las justificaciones que presentan los estudiantes de sus opiniones, se halla la génesis de la competencia argumentativa, de ahí el papel de la escuela como propiciadora de prácticas que estimulen el desarrollo de las habilidades argumentativas presentes en los niños.

### **Con relación al uso de TIC**

La producción argumentativa oral o escrita se ve fortalecida a partir de la utilización de TIC, ya que las herramientas tecnológicas generan mayores niveles de motivación en los estudiantes en tanto les brindan diversas alternativas para la creación y presentación de sus argumentos.

La apropiación de TIC por parte de los estudiantes no se consigue con prácticas aisladas, sino con su utilización en contextos reales de aprendizaje, es decir, ellos logran apropiarse con facilidad de su uso mediante experimentación directa, aprenden haciendo.

En las dinámicas de trabajo generadas en los grupos se observó que cuando los estudiantes realizaban sus actividades sin apoyo de TIC existía mayor división de funciones que cuando lo hacía con apoyo de tecnologías, lo cual es un indicador que éstas herramientas sí ofrecen amplias posibilidades para el logro del trabajo colaborativo en tanto estimulan el

intercambio de información, la comunicación y la interacción entre pares (Andriessen, 2006).

El video es una herramienta que favorece la participación de los estudiantes más tímidos, en tanto, les brinda la posibilidad de expresar sus opiniones y mostrar sus producciones sin tener que enfrentarse directamente a sus pares.

Con la orientación adecuada por parte del docente el chat se convierte en una herramienta central para la promoción de la comunicación entre estudiantes, así como para el desarrollo de discusiones que promuevan la defensa y la refutación de puntos de vista.

El blog permite a los estudiantes convertirse en usuarios activos, ya que favorece la publicación de contenidos en la Web lo cual fomenta el desarrollo de procesos lecto escritos. Además puede contribuir a la consideración de puntos de vista alternativos mediante la discusión entre estudiantes sobre las publicaciones realizadas.

El trabajo realizado en Word y PowerPoint generó en los estudiantes mayor conciencia frente a la creación y producción de textos. Al respecto es necesario considerar que los entornos tecnológicos pueden facilitar el aprendizaje activo y la interacción productiva más allá de lo que se puede lograr en entornos de aprendizaje más tradicionales (Marttunen y Laurinen 2001; Clark, Sampson, Weinberger & Erkens 2007).

### **Desde el trabajo colaborativo**

Uno de los objetivos específicos buscaba analizar si las dinámicas de trabajo generadas en el aula correspondían al desarrollo de prácticas colaborativas. Los resultados permiten concluir que sí se alcanzó el trabajo colaborativo en todos los grupos, la mayoría de ellos alcanzaron un nivel superior y los demás un desempeño alto.

Las dificultades en la comunicación, en la asignación y cumplimiento de responsabilidades y reglas, el no establecimiento de metas y la desmotivación fueron algunas de las



situaciones principales que afectaron el desarrollo de prácticas colaborativas. Lo anterior muestra que es necesario continuar con intervenciones que apunten a fortalecer el trabajo colaborativo, específicamente en los aspectos señalados.

El respeto, la colaboración y la responsabilidad conjunta en el cumplimiento de tareas son algunos de los aspectos que más influyen en el desarrollo de prácticas colaborativas, de ahí que uno de los elementos considerados durante la investigación fue la adaptación y puesta en marcha de las reglas para una discusión crítica de Van Eemeren con el fin de reglar el discurso colaborativo.

El trabajo colaborativo exige a los estudiantes el establecimiento de acuerdos y la mediación en las diferencias particulares por lo cual algunos estudiantes prefieren el trabajo individual. A pesar de ello la generalidad del grupo participante en la secuencia didáctica destacan las ganancias que trae el trabajo colaborativo para la argumentación y el aprendizaje en general (la ayuda mutua en el manejo de las herramientas, producir razones más elaboradas, aprender más, corregirse mutuamente y tener un mayor nivel de análisis).

## BIBLIOGRAFÍA

- Andriessen, J. (2006) Arguing to learn. K. Sawyer (Ed.) *Handbook of the Learning Sciences* (pp.443-459). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arango Lasprilla, S., Sosa Gallego, M., y Hurtado Vergara, (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria* (Tesis de la maestría en educación con énfasis en didáctica de la lectura y la escritura en la infancia). Universidad de Antioquia. Medellin.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona; Buenos Aires.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Baptista, P. (2008). SeymourPapert: parábolas para explicar el debate sobre las TIC en la educación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 12, 11-22.
- Barberá, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Sentido y finalidad de la evaluación de la calidad educativa de la enseñanza y el aprendizaje con TIC. En: E. Barberá, T. Mauri y J. Onrubia (coords.). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 18-27). Barcelona: Graó.
- Barros, B y Verdejo, M.F, (2001). Entornos para la realización de actividades de aprendizaje colaborativo a distancia. *Inteligencia Artificial*, 5 (012), 39-49.
- Bartolomé, A. (2006). Aprendizaje potenciado por la tecnología: razones y diseño pedagógico. En: F. Martínez y M. Prendes (Coords.). *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 215-234). Madrid: Pearson – Prentice Hall.

- Bernardi, B. and Antonili, E. (1996), Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10 (2), 175-196.
- Brassart, D. G (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Revista de Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 41-50.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial. Cap.8.
- Caballero Escorcía, E. R., y Hurtado Vergara, R. D. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de Educación Básica Primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Cabero, J. & Gisbert, M. (2008). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo. Su proyección en la tele-enseñanza. En Martínez Sánchez, F (comp.) (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza*, 131-156. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. Llorente, M.C. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Artículo en línea. EDUTECA, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. No. 34. <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec34/>
- Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- Campos Arenas, A., (2009). Métodos mixtos de investigación: integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. 1.ed. Bogotá: Magisterio.
- Camps, A (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Revista de Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 51-64.
- Camps, A (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. En *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas* (2008). Colombia: compilación: Fundalectura y Fundación Corona.
- Camps, A. (1992). Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 2, pp. 5-9.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos*, 5, pp.21-25.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En: A. Camps (Ed.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Barcelona: Graó.
- Chan, C.K., & Aalst, J.A. (2008) Collaborative inquiry and knowledge building in networked multimedia environments. En J. Voogt, G. Knezek (eds.) *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 299–316. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Clark, D., Sampson, V., Weinberger, A., & Erkens, G. (2007). Analytic frameworks for assessing dialogic argumentation in online learning environments. *Educational Psychology Review*, 19, 343, 374.
- Clark, D.B., D'Angelo, C.M., & Menekse, M. (2009) Initial structuring of online discussions to improve learning and argumentation: incorporating students' own

explanations as seed comments versus an augmented-preset approach to seeding discussions. *J SciEducTechnol*, 18:321–333.

Coll, C. (2010). Enseñar a aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. En: Pensamiento Iberoamericano, *Revista de Economía*, 7, 47-66.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En: E. Barberá, T. Mauri y J. Onrubia (Coords.). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 47-60). Barcelona: Graó.

Cotteron, J. (1995), ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Revista de Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 79-94.

Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). Funcionalidad y niveles de integración de las TIC para facilitar el aprendizaje escolar de carácter constructivista. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 9, 22-34.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó. Capítulo 1.

Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Revista de Comunicación, lenguaje y educación*, 26, pp 23-40.

De Vries, E., Lund, K & Baker, M, (2002), Computer-Mediated Epistemic Dialogue: Explanation and Argumentation as Vehicles for Understanding Scientific Notions. *The Journal of The Learning Sciences*, 11(1), 63–103.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. Cap. 2, p 33-45, Cap. 4, p 63-73.

- Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Díaz, F. (2010). Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación. *Pensamiento Iberoamericano, Revista de Economía Política*, 7, 129-149.
- Dolz, J (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Revista de Comunicación, lenguaje y educación*, 26, pp 65-77.
- Driscoll, M.P. y Vergara, A. (1997). Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro, en *Pensamiento Educativo*, 21.
- Dussel, Inés (2011) ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías En: *Aprender y enseñar en la cultura Digital*. En *Memorias VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* 1a ed. Buenos Aires. Santillana. p.p.1-32.
- Escontrela Mao, R., y Stojanovic Casas, L. (2004). La integración de las TIC en la educación: apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de Pedagogía* (Caracas), 25(74), p.p. 481-501.
- Felton, M., & Kuhn, D. (2001).The development of argumentive discourse skills.*DiscourseProcesses*, 32, 135–153.
- Fonseca Fonseca, I. A., Hernández Hernández, M. D. y Blandón, F. (2009). *La actividad metaverbal: proceso que favorece la argumentación oral en estudiantes de grado octavo*. (Tesis de maestría en Educación). Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

- Forman, E., Larreamendy-Joerns, J., Stein, M & Brown, C. (1998). You're Going to Want to Find out Which and Prove It: Collective Argumentation in Mathematics Classroom. *Learning and Instruction* 6, 527-548.
- Freinet, C. y Salengros, R. (1976). *Modernizar la escuela* (4<sup>ta</sup> ed.). Barcelona: Editorial Laia.
- Gerjets, P, Hesse F. (2004) When are powerful learning environments effective? The role of learner activities and of students' conceptions of educational technology. *International Journal of Education Research*, 41, 444-465.
- Gisbert, M., Barroso, J., y Cabero, J. (2007). Diseño y desarrollo de materiales multimedia para la educación. En: J. Cabero, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp.245-259). Madrid: McGrawHill-Interamericana de España, S.A.U.
- Golanics, J.D., & Nussbaum, E, M. (2007). Enhancing online collaborative argumentation through question elaboration and goal instructions. *Journal of Computer Assisted Learning*. 24, 167-180.
- Golder, C y Coirier, P. (1996). The Production and Recognition of Typological Argumentative Test Markers. *Argumentation*. 10, (2) pp. 271-282.
- Golder, C, (1992). Arguer: de la justification ala négociation. *Archives de Psychologie*, 60, 3-24.
- Gross, B., (2004) El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y Posibilidades. Universidad de Barcelona.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

- Gros, B. y Silva, J. Barberà, E. (2006, Julio). Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 16. Consultado (13/03/2012) en <http://www.um.es/ead/red/16>.
- Gunawardena, C. N.; Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 397-431.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición. México, Mc Graw Hill.
- Herrera Salinas, J. y Rodríguez G, C. (2008). Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación. *Onomázein*, 17, pp. 113-134.
- Hurtado Vergara, R. D. (2006). La argumentación en la escuela primaria. Lectura y escritura en la infancia. Colombia: Editorial Lito-impresos, p.13 – 25.
- Ilienkov, E. (2005). La escuela debe enseñar a pensar. En: A. Paredes et al. *Alegría de pensar* (pp. 9-89). Cali: Fundación para la investigación y la Cultura –FICA.
- Jolibert, J. (2008). A Manera de Prólogo: La Didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación. En: G. Aragón, I. Kostina, M. Pérez, M. y G. Rincón. *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura* (pp. 4-7). Cali: Universidad del Valle, *RED para la transformación de la formación docente en Lenguaje*.



- Kress, G. (2005) Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (pp. 49-82). Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: University Press.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as Argument. *Harvard Educational Review* 62 (2), 155- 179.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74, 1245–1260.
- Landow, G. (2009). *Hipertext 3.0. La convergencia de la teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332–360.
- Leitão, S. (2003). Evaluating and Selecting Counterarguments. *Studies of Children's Rhetorical Awareness. Written Communication*, 20 (3), pp. 269-303.
- Lipman, M. (1992). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Marinkovic, J. (2006). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista signos*, 40 (63). Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 127- 146.

- Marttunen, M. & Laurinen, L. (2001). Learning of argumentation skills in networked and face-to-face Environments. *Instructional Science* 29, 127–153.
- Mayer, R. (2008). Multimedia Literacy. En: Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu. *Handbook of Research on New Literacies* (pp.359-376). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Monsalve, A. (1992). Teoría de la argumentación. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Munneke, L., Andriessen, J., Kanselaar, G., & Kirschner, P. (2007) Supporting interactive argumentation: Influence of representational tools on discussing a wicked problem. *Computers in Human Behavior* 23, 1072–1088.
- Nussbaum, E.M., & Schraw, G. (2006, April). *Promoting Argument/Counterargument Integration in Students' Writing*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Ochoa Sierra, L. (2002). Propuesta didáctica para la producción de textos argumentativos escritos. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia: UNED.
- Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2010). Análisis cuantitativo de las modalidades interactivas en el aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 47, 1181-1222.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca (1997). Imperio Retórico: Retórica y argumentación. Santa fé de Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Perelman, F. (2001, Junio). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 22(2), 32-45.

- Peronard, M. (2002). La argumentación en las primeras etapas de la adquisición de la lengua materna”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional. La argumentación. Lingüística. Retórica. Lógica. Pedagogía, realizado en Buenos Aires.
- Piscitelli, A. (2005) *Internet. La imprenta del siglo XXI*. Barcelona. Gedisa. Capítulo II: escribir, leer y estudiar en la red. (pp. 51 a 119).
- Piscitelli, Alejandro Adaime, Inés Binder Iván (Comp) (2010) Educación Redes Sociales y lo que vendrá. En: El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje Barcelona Editorial Ariel, S.A. p.p. 131-183.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rubio, M., Arias, V. (2002, diciembre). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana*, 23 (4), 34-41.
- Rueda Ortiz, R, (2007). Para una pedagogía del hipertexto: una teoría entre la deconstrucción y la complejidad. Prólogo de Antoni J. Colón Cañellas. España, Anthropos.
- Rueda, R. (2008). Formación inicial de docentes, políticas y currículos en tecnologías de la información y la comunicación, e informática educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (50), 193-206.
- Sánchez, I., y Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

- Scheuer, O., Loll, F., Pinkwart, N., & McLaren, B.M. (2010) Computer-supported argumentation: A review of the state of the art. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 5, 43-102.
- Schwarz B.B., & De Groot, R. (2007) Argumentation in a changing world. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 2, 297-313.
- Searle, J. (1994). Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje. (Trad. L. M. V). Villanueva. Cátedra, Madrid, 62-103.
- Spanhel, D. (2008). La importancia de las nuevas tecnologías en el sector educativo. En: M. Sevillano. *Nuevas tecnologías en educación social* (p. 29-52). Madrid: McGraw Hill.
- Stein, N. L., & Albro, E. R. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *Discourse Processes*, 32 (2-3), 113-133.
- Stone, M. (2006) "Teaching for Meaningful Learning with New Technologies" in Ashburn, E.A. y Floden, R. E. (Eds.). *Meaningful Learning Using Technology: What Educators Need to Know and Do*. New York: Teachers College Columbia University Press.
- Tannen, D. (1998). *The Argument Culture: Moving from Debate to Dialogue*. New York: Random House Trade.
- Toulmin S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press, New York.
- Tulodziecki, G. (2008). Principios didácticos y pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje con y acerca de los medios. En: M. Sevillano. *Nuevas tecnologías en educación social* (p. 85-118). Madrid: McGraw Hill.

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Snoeck Henkemans, F., (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. (Roberto Marafioti trad.) Buenos Aires: Editorial Biblos. (Obra original publicada en 2002).

Van Eemeren, F. H., y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragmatológica*. (Celso López y Ana María Vicuña, trad.) Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. (Obra original publicada en 1992).

Vargas, G. (2003). *Filosofía, pedagogía, tecnología* (2<sup>da</sup> ed.). Bogotá: Alejandría Libros. (Cap. 7 y el apéndice).

Wegerif R., Mercer N. & Dawes L. (1999). From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. *Learning and Instruction* 9, 493–516.

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estructura de la rejilla para caracterizar los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Tabla 2: Estructura de la Escala para analizar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes

Tabla 3: Estructura de la rejilla de observación.

Tabla 4: Niveles de logro del trabajo colaborativo.

Tabla 5: Puntuación y niveles de logro de las categorías que definen el trabajo colaborativo

Tabla 6. Argumentación

Tabla 7. Tabla ilustrativa de la agrupación de las respuestas de los estudiantes en la prueba inicial y final utilizada para la caracterización de los argumentos.

Tabla 8. Presentación inicial Diferencia de opinión

Tabla 9. Presentación Final Diferencia de opinión

Tabla 10. Presentación inicial Puntos de vista

Tabla 11. Presentación Final Puntos de vista

Tabla 12. Presentación inicial Relación de Puntos de vista

Tabla 13. Presentación Final Relación de Puntos de vista

Tabla 14. Presentación inicial Defensa de puntos de vista

Tabla 15. Presentación Final Defensa de puntos de vista

Tabla 16. Presentación inicial Razonabilidad de los argumentos

Tabla 17. Presentación Final Razonabilidad de los argumentos

Tabla 18. Presentación inicial: aceptación de los enunciados

Tabla 19. Presentación Final: aceptación de los enunciados

Tabla 20. Presentación inicial: validez de los argumentos

Tabla 21. Presentación Final: validez de los argumentos

Tabla 22. Total Presentación Inicial RANGO

Tabla 23. Total Presentación Final RANGO

Tabla 24. Trabajo Colaborativo

Tabla 25. Categoría: Respeto a los puntos de vista

Tabla 26. Categoría: Responsabilidad individual

Tabla 27. Categoría: Habilidades de colaboración

Tabla 28. Categoría: Interacción promotora

Tabla 29. Categoría: Proceso de grupo

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Desempeño por grupos en la presentación inicial y final en cuando a la calidad de los argumentos.

Gráfico 2. Desempeño por grupos en cada una de las sesiones.

Gráfico 3. Evolución trabajo colaborativo.



## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1. Prueba inicial y final: Caso Uno.

Anexo 1. Prueba inicial y final: Caso Dos.

Anexo 2. Prueba juicio de expertos N°1.

Anexo 3. Rejilla para caracterizar los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Anexo 4. Prueba juicio de expertos N° 2.

Anexo 5. Escala para analizar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes.

Anexo 6. Prueba juicio de expertos N°3.

Anexo 7. Rejilla de observación.

Anexo 8. Prueba juicio de expertos N° 4.

Anexo 9. Entrevista de percepción acerca del trabajo colaborativo.

Anexo 10. Prueba juicio de expertos N° 5.

Anexo 11. Tablas que resumen la puntuación obtenida por cada uno de los equipos en las categorías que conforman el trabajo colaborativo.

Anexo 12. Sesiones de trabajo fase experimental.



## Anexo 1. Prueba inicial y final

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Después de escuchar y leer con cuidado el siguiente caso, responda las preguntas:

### CASO DOS

#### DIFERENCIAS DE GÉNERO

Catalina es una joven de quince años que vive con sus padres y su hermano que tiene un año más que ella. Catalina se mantiene muy triste, pues según ella sus padres prefieren a su hermano Santiago, ya que a él no le toca hacer nada en la casa, puede salir con sus amigos, ir a fiestas, tener novia; en cambio ella debe arreglar la casa, no puede tener novio, y casi no la dejan salir. Ayer los invitaron a los dos a una fiesta de quince pero sus padres sólo dejaron ir a Santiago, porque dicen que ella es mujer y que no puede estar en la calle hasta tarde.

¿Qué opinas de la actitud de los padres de Catalina?

---

---

---

---

¿Consideras que el trato que le dan a Catalina es adecuado? ¿Por qué?

---

---

---

---

¿Deben existir diferencias en el trato que se da a los hijos? ¿Por qué?

---

---

---

---

¿Tienen más derechos los hombres que las mujeres? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

## Anexo 2. Prueba juicio de expertos N°1

### Instrucciones para validar la prueba inicial y final

Escriba una X en la casilla que corresponda a la valoración asignada:

Indicadores	Casos						Observaciones
	Uno		Dos		Tres		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
El caso es comprensible.							
Las preguntas están acordes con la información ofrecida y al nivel de los estudiantes para los que van dirigidas.							
Las preguntas brindan elementos que motivan la defensa de un punto de vista.							
El caso está redactado de manera coherente y clara.							

Muchas gracias por su colaboración y aporte.

### Anexo 3. Rejilla para caracterizar los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica

Marque con una X los indicadores que le correspondan al nivel en que se encuentra el estudiante.

Para determinar un nivel argumentativo, el texto debe cumplir por lo menos con dos de los indicadores establecidos en cada nivel.

Nombre del Estudiante:			
Niveles argumentativos	Indicadores	Prueba inicial	Prueba Final
<b>No se presenta argumentación</b>	Enuncia oraciones sencillas sin la defensa de un punto de vista.		
	Presenta enunciados que no buscan resolver una diferencia de opinión o presentar razones.		
<b>Argumentación única:</b>	Se defiende un punto de vista con una razón.		
	Se presentan por lo menos dos premisas, una de ellas implícita.		
<b>Argumentación múltiple:</b>	Se presenta más de una alternativa para la defensa de un punto de vista.		
	Cada una de las razones expuestas puede sostenerse de manera individual presentándose como razón suficiente para defender una determinada posición.		
	Se presentan alguno de los siguientes conectores: no es necesario decir, en resumen, aparte de, por no mencionar, otra razón para esto es..., un argumento para esto es..., en primer lugar, en segundo lugar, además, incidentalmente, bastante aparte de..., y al lado de...		
<b>Argumentación coordinada:</b>	Se defiende un punto de vista a partir del establecimiento de relaciones entre argumentos que guardan un sistema de dependencia entre ellos.		
	Una sola premisa resultaría insuficiente para defender un punto de vista.		
	Se presentan alguno de los siguientes conectores: además, el hecho de que, por encima de eso, sin olvidar que, especialmente porque, más, no sólo... sino también y de manera más importante.		
<b>Argumentación subordinada:</b>	Se utilizan diversos argumentos que se apoyan unos en otros para la defensa de un punto de vista.		
	Cuando un argumento resulta insuficiente para sostener una afirmación, entonces, es apoyado por otro y así sucesivamente hasta que la defensa sea plausible.		
	Se presentan alguno de los siguientes conectores: dado que, puesto que, porque, en vista de.		

#### Anexo 4. Prueba juicio de expertos N° 2

**Instrucciones para valorar la rejilla que busca caracterizar los argumentos producidos por los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.**

Valore su grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados de la rejilla a utilizar. Escriba una X en la casilla que corresponda a la valoración asignada, así:

- 1= Estoy en desacuerdo.
- 2 = Estoy parcialmente de acuerdo.
- 3 = Estoy de acuerdo.

Igualmente hay un espacio para las observaciones que considere pertinentes.

Enunciados	Nivel de acuerdo			Observaciones
	1	2	3	
Los niveles argumentativos propuestos están acordes con lo planteado por la teoría pragmatialéctica.				
Los ítems describen con pertinencia el nivel para el que se propone.				
Los ítems reflejan aspectos observables en las producciones escritas de los estudiantes.				
Los ítems de la rejilla permiten ubicar las producciones escritas de los estudiantes en alguno de los niveles argumentativos.				
Los enunciados de cada ítem son coherentes y precisos.				

Muchas gracias por su colaboración y aporte.

## Anexo 5. Escala para analizar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes

Asigna a cada una de las producciones, la calificación de 0 a 2 de acuerdo al cumplimiento de los siguientes criterios.

Puntuación para cada ítem: No existe: 0  
 Está en proceso de construcción: 1  
 Existe: 2

<b>Nombre de la producción:</b>										
<b>ESQUEMA ARGUMENTATIVO</b>	<b>Puntuación</b>	<b>Equipo 1</b>	<b>Equipo 2</b>	<b>Equipo 3</b>	<b>Equipo 4</b>	<b>Equipo 5</b>	<b>Equipo 6</b>	<b>Equipo 7</b>	<b>Equipo 8</b>	<b>Equipo 9</b>
<b>Diferencia de opinión</b>										
No logra evidenciarse cuál es la diferencia de opinión que busca resolverse.	0									
Se evidencia de manera confusa cuál es la diferencia de opinión que busca resolverse.	1									
Se evidencia de manera clara cuál es la diferencia de opinión que busca resolverse.	2									
<b>Subtotal</b>										
<b>Puntos de vista</b>										
No se presenta un punto de vista.	0									
Se presenta un punto de vista de manera ambigua.	1									
Se presenta un punto de vista de manera clara.	2									
<b>Subtotal</b>										
<b>Relación de Puntos de vista</b>	<b>Puntuación</b>									

El punto de vista no se relaciona con el problema planteado.	0									
El punto de vista se relaciona poco con el problema planteado.	1									
El punto de vista se relaciona de manera clara con el problema planteado.	2									
<b>Subtotal</b>										
<b>Defensa de puntos de vista</b>										
No hay defensa de un punto de vista.	0									
Hay un intento por defender su punto de vista pero no es suficiente para resolver el conflicto.	1									
Defiende su punto de vista con argumentos válidos.	2									
<b>Subtotal</b>										
<b>Razonabilidad de los argumentos</b>										
Se presentan argumentos que no son razonables o falacias.	0									
Los argumentos presentados son ambiguos.	1									
Los argumentos presentados son razonables.	2									
<b>Subtotal</b>	<b>Puntuación</b>									



ACEPTACIÓN DE LOS ENUNCIADOS										
No aporta evidencias que apoyen sus opiniones o presenta una interpretación que no es aceptada.	0									
Busca apoyar sus opiniones en una fuente verosímil, o recurriendo a juicios que dan cuenta de lugares comunes, pero no logra defender con solidez su punto de vista.	1									
Presenta evidencia que apoya sus opiniones de acuerdo con su experiencia, conocimientos y valores aceptados socialmente.	2									
<b>Subtotal</b>										
VALIDEZ DE LOS ARGUMENTOS										
Los argumentos no poseen relación o contradicen el punto de vista.	0									
Los argumentos defienden de manera ambigua el punto de vista.	1									
Los argumentos poseen relación con el punto de vista.	2									
<b>Subtotal</b>										
<b>Total</b>										

## Anexo 6. Prueba juicio de expertos N° 3

### Instrucciones para valorar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes

Asigne un valor a cada uno de los enunciados propuestos para evaluar la escala, así:

1= Estoy en desacuerdo.

2 = Estoy parcialmente de acuerdo.

3 = Estoy de acuerdo.

Enunciados	Nivel de acuerdo			Observaciones
	1			
Las categorías propuestas responden a los desarrollos teóricos propuestos por la pragmadialéctica.				
Los indicadores describen con precisión la categoría o sub-categoría abordada.				
Los indicadores permiten valorar la calidad de los argumentos construidos por los estudiantes.				
Los enunciados de cada ítem son coherentes y precisos.				
La puntuación asignada a cada indicador permite identificar el nivel de construcción en que se encuentran los estudiantes con respecto a la producción argumentativa.				
Los ítems aportan información pertinente para el análisis de los argumentos construidos por los estudiantes.				
Los indicadores permiten identificar los elementos implicados en una argumentación.				
Existe relación entre cada una de las categorías y sub-categorías que conforman la escala.				
Los indicadores representan gran parte de los elementos que caracterizan una argumentación.				
Los jurados pueden evaluar de forma ágil la calidad de los trabajos escritos de los estudiantes.				
Las instrucciones para evaluar las producciones argumentativas son claras.				

Muchas gracias por su colaboración y aporte.

**Anexo 7. Rejilla de observación**

**Rejilla de observación**

**Nombre de los estudiantes:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Observador:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones para el observador:** Observe atentamente el desempeño del grupo de estudiantes durante la realización de las producciones argumentativas y marque con una X en el caso de que el grupo realice alguna de las acciones que se registran en la rejilla. En las observaciones adicionales puede registrar otras acciones si llegan a presentarse.

		<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	<b>Grupo 4</b>	<b>Grupo 5</b>	<b>Grupo 6</b>	<b>Grupo 7</b>	<b>Grupo 8</b>	<b>Grupo 9</b>	<b>Grupo 10</b>
1	En el grupo se respeta y se tiene en cuenta el punto de vista de los integrantes.										
2	Defienden sus puntos de vista sin atacar a compañeros, manipularlos o amenazarlos.										
3	Se evita considerar el punto de vista de uno de los integrantes como el único válido.										
4	Cada integrante presenta su opinión cuando le corresponde su turno.										
5	Definen las responsabilidades de cada uno de los integrantes.										
6	Cada integrante asume con responsabilidad las tareas asignadas.										
7	Se evidencia aporte de los integrantes en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados.										
8	Se evidencia el deseo de los estudiantes de apoyarse entre sí y participar del trabajo realizado.										

9	Establecen reglas de trabajo al inicio de la actividad y las respetan.										
10	Analizan las alternativas que tienen para realizar su trabajo y toman decisiones en conjunto.										
11	Se fijan metas										
12	Evalúan su trabajo para corregir los posibles errores que surjan en la realización de actividades.										

**Trabajo colaborativo**

Entre 10 y 13 puntos: superior

Entre 7 y 9 puntos: alto

Entre 4 y 6 puntos: básico

Entre 0 y 3 puntos: bajo

**Observaciones adicionales:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 8. Prueba juicio de expertos N°4

### Instrucciones para valorar la rejilla de observación.

Valore su grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados de la rejilla a utilizar. Escriba una X en la casilla que corresponda a la valoración asignada, así:

1= Estoy en desacuerdo.

2 = Estoy parcialmente de acuerdo.

3 = Estoy de acuerdo.

Enunciados	Nivel de acuerdo			Observaciones
	1	2	3	
Los ítems describen acciones observables.				
Las acciones descritas pueden observarse durante el proceso de producción grupal de un texto argumentativo.				
La rejilla refleja elementos propios del trabajo colaborativo según los desarrollos teóricos del área.				
Los ítems permiten definir la existencia del trabajo colaborativo en los grupos asignados.				
Los ítems permiten registrar acciones propias del trabajo colaborativo en estudiantes de cuarto grado.				
Los ítems aportan información pertinente para el análisis del trabajo colaborativo en la construcción y producción argumentativa.				
Son suficientes los ítems propuestos para el análisis del trabajo colaborativo desarrollado por los estudiantes.				
El observador puede registrar con facilidad las acciones de los grupos de trabajo.				

Muchas gracias por su colaboración y aporte.

## **Anexo 9. Entrevista de percepción acerca del trabajo colaborativo**

1. ¿Para ustedes es más fácil trabajar solos o en grupo? ¿Por qué?
2. ¿Fue fácil relacionarse con su compañero de trabajo? ¿Por qué?
3. ¿Existió ayuda entre los miembros del equipo para la realización de las tareas? ¿Por qué?
4. ¿Consideran que el trabajo en grupo les permitió aprender más? ¿Por qué?
5. Mencionen las ventajas y desventajas del trabajo en equipo.
6. ¿Es importante mantener buenas relaciones entre los integrantes para realizar mejor el trabajo? ¿Por qué?
7. ¿El trabajo en grupo les permitió tener mayores niveles de análisis?

## Anexo 10. Prueba juicio de expertos N° 5

### Instrucciones para valorar la entrevista

Valore de 1 a 3 la pertinencia de las preguntas planteadas a los estudiantes para conocer su percepción acerca del trabajo colaborativo realizado.

1= No relevante.

2 = Medianamente relevante

3 = Relevante.

Preguntas	Nivel de relevancia		
	1	2	3
Pregunta uno			
Pregunta dos			
Pregunta tres			
Pregunta cuatro			
Pregunta cinco			

Observaciones:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Muchas gracias por su colaboración y aporte.

**Anexo 11. Tablas que resumen la puntuación obtenida por cada uno de los equipos en las categorías que conforman el trabajo colaborativo.**

**Tabla 25. Categoría: Respeto a los puntos de vista**

Equipos de trabajo	Respeto a los puntos de vista - 22-Febrero-2012	Respeto a los puntos de vista -07-Marzo-2012	Respeto a los puntos de vista -08-Marzo-2012	Respeto a los puntos de vista -21-Marzo-2012	Respeto a los puntos de vista -27-Marzo-2012	Respeto a los puntos de vista -28-Marzo-2012
Yenelly - Karen	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	No se respetan los puntos de vista	No se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista
Mariana - Yurani	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista
Santiago - Jovanni	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	No se respetan los puntos de vista	No se respetan los puntos de vista
Andrés - César	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista
Belén - Mallerly	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista
Camila - Lici	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	No se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista
Angie - Yulitza	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista
Daniel - Brayam	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista
Asley - Alejandra	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista	Se respetan los puntos de vista

**Tabla 26. Categoría: Responsabilidad individual**

Equipos de trabajo	Responsabilidad individual 22-Febrero-2012	Responsabilidad individual 07-Marzo-2012	Responsabilidad individual 08-Marzo-2012	Responsabilidad individual 21-Marzo-2012	Responsabilidad individual 27-Marzo-2012	Responsabilidad individual 28-Marzo-2012
Yenelly - Karen	Se les dificulta ser responsables	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Se les dificulta ser responsables	Se les dificulta ser responsables	Existe responsabilidad
Mariana - Yurani	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad
Santiago - Jovanni	No existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	No existe responsabilidad	No existe responsabilidad
Andrés - César	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad
Belén - Mallerly	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad
Camila - Lici	No existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad
Angie - Yulitza	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad
Daniel - Brayam	Existe responsabilidad	Se les dificulta ser responsables	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad
Asley - Alejandra	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad	Existe responsabilidad



**Tabla 27. Categoría: Habilidades de colaboración**

Equipos de trabajo	Habilidades de colaboración 22-Febrero-2012	Habilidades de colaboración 07-Marzo-2012	Habilidades de colaboración 08-Marzo-2012	Habilidades de colaboración 21-Marzo-2012	Habilidades de colaboración 27-Marzo-2012	Habilidades de colaboración 28-Marzo-2012
Yenelly - Karen	Existe colaboración	Se les dificulta el trabajo colaborativo	No existe colaboración	No existe colaboración	No existe colaboración	Existe colaboración
Mariana - Yurani	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración
Santiago - Jovanni	No existe colaboración	Existe colaboración	Se les dificulta el trabajo colaborativo	Existe colaboración	No existe colaboración	No existe colaboración
Andrés - César	Se les dificulta el trabajo colaborativo	Existe colaboración	Se les dificulta el trabajo colaborativo	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración
Belén - Mallerly	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración
Camila - Lici	No existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Se les dificulta el trabajo colaborativo	Existe colaboración	Existe colaboración
Angie - Yulitza	No existe colaboración	Se les dificulta el trabajo colaborativo	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración
Daniel - Brayam	Se les dificulta el trabajo colaborativo	No existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración
Asley - Alejandra	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración	Existe colaboración

**Tabla 28. Categoría: Interacción Promotora**

Equipos de trabajo	Interacción promotora 22-Febrero-2012	Interacción promotora -07-Marzo-2012	Interacción promotora 08-Marzo-2012	Interacción promotora 21-Marzo-2012	Interacción promotora 27-Marzo-2012	Interacción promotora 28-Marzo-2012
Yenelly - Karen	No existe interacción promotora	Se le dificulta la interacción promotora	Se le dificulta la interacción promotora	No existe interacción promotora	No existe interacción promotora	Existe interacción promotora
Mariana - Yurani	Existe interacción promotora	Se le dificulta la interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora
Santiago - Jovanni	No existe interacción promotora	No existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Se le dificulta la interacción promotora	No existe interacción promotora	No existe interacción promotora
Andrés - César	Se le dificulta la interacción promotora	Se le dificulta la interacción promotora	Se le dificulta la interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora
Belén - Mallerly	Se le dificulta la interacción promotora	Se le dificulta la interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora
Camila - Lici	No existe interacción promotora	Se le dificulta la interacción promotora	Existe interacción promotora	Se le dificulta la interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora
Angie - Yulitza	No existe interacción promotora	Se le dificulta la interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora
Daniel - Brayam	Se le dificulta la interacción promotora	No existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora

Asley - Alejandra	Existe interacción promotora	Se le dificulta la interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora	Existe interacción promotora
-------------------	------------------------------	--	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Tabla 29. Categoría: Proceso de grupo

Equipos de trabajo	Proceso de grupo 22-Febr-2012	Proceso de grupo 07-Marzo-2012	Proceso de grupo 08-Marzo-2012	Proceso de grupo 21-Marzo-2012	Proceso de grupo 27-Marzo-2012	Proceso de grupo 28-Marzo-2012
Yenelly - Karen	No existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección
Mariana - Yurani	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección
Santiago - Jovanni	No existe evaluación y corrección	No existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	No existe evaluación y corrección	No existe evaluación y corrección
Andrés - César	No existe evaluación y corrección	No existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección
Belén - Mallerly	No existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección
Camila - Lici	No existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección
Angie - Yulitza	No existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección
Daniel - Brayam	No existe evaluación y corrección	No existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección
Asley - Alejandra	No existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección	Existe evaluación y corrección

## Anexo 12. Sesiones de trabajo fase experimental

Sesiones	Propósitos	Recursos y Materiales	Actividades
1	<p>Presentar a los estudiantes el proyecto, su dinámica de trabajo y los productos a conseguir.</p> <p>Identificar el nivel argumentativo en el que se encuentran los estudiantes a partir de la aplicación del pre-test.</p>	<p>-Página Web Google+.</p> <p>-Video en Windows Movie Maker.</p> <p>- Pruebas impresas para cada estudiante.</p> <p>-Computador e Internet.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación del proyecto, definición de acuerdos y compromisos. - Descripción general del proyecto y las actividades que se realizarán en él. - Explicación de la rutina a seguir cada semana (fechas, horarios, distribución de la sesión de trabajo...).</li> </ol> <p>Se ilustra mediante diversos ejemplos los productos que se esperan conseguir (videos, podcast), éstos serán depositados en una cuenta en google+ creada por la docente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Aplicación del pre-test: se explica el procedimiento a seguir para realizar la prueba diagnóstica. A continuación cada estudiante completa la prueba, para ello la docente lee en voz alta cada uno de los casos y explica en detalle las acciones a seguir para completarla.</li> </ol>
<b>Experiencia significativa: La importancia de decir la verdad.</b>			
Sesiones	Propósitos	Recursos y Materiales	Actividades
2, 3, 4 y 5	Reconocer qué es un argumento y cómo utilizarlo para explicar situaciones de	<p>-Pelota.</p> <p>-Video de YouTube.</p>	<p><b>Aprendamos a argumentar</b></p> <p><b>Inicio:</b> juego ¿Y por qué?</p> <p>Sentados en círculo, se propone una situación en la que el estudiante asignado debe señalar una razón para explicar la importancia de un tema o justificar su punto de vista, por ejemplo, es importante cuidar el agua porque... Para ello se tiene una pelota que es lanzada a uno de los integrantes del grupo el cual debe responder,</p>

	<p>la vida cotidiana o justificar la opinión sobre un tema.</p> <p>Defender la importancia de decir la verdad mediante la construcción de una presentación.</p>	<p>- Escáner.</p> <p>-PowerPoint.</p> <p>-Computador e Internet.</p>	<p>cuando lo haga, tira la pelota a otro compañero y así sucesivamente. Se cuida que cada estudiante repita las razones presentadas por sus compañeros y anexe la suya uniéndolas mediante conectores (y, además, también).</p> <p>Mediante esta actividad se busca que los estudiantes se familiaricen con el planteamiento de argumentos únicos relacionados con vivencias cotidianas y con la utilización de conectores para la unión los mismos, a fin de convertirlos en argumentos complejos.</p> <p>Se explica a los estudiantes que las respuestas ofrecidas a las situaciones planteadas son razones que buscan justificar un hecho. Las justificaciones o razones que utilizamos a diario para explicar algo se denominan argumentos.</p> <p><b>Desarrollo:</b></p> <p>A continuación se solicita a los estudiantes presentar ejemplos de situaciones cotidianas en las que esté presente la argumentación.</p> <p>Se proyecta el siguiente video “Busca vivir con la verdad” <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Ki8P0KVNNxo&amp;feature=related">http://www.youtube.com/watch?v=Ki8P0KVNNxo&amp;feature=related</a>, a partir de él los estudiantes deben discutir en grupos de a tres, las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué piensan de la actitud de la joven que dijo mentiras? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Cuáles son las consecuencias de decir mentiras?</li> <li>• ¿cómo actuaron las personas?</li> <li>• ¿Cómo podría resolverse el problema planteado en el video?</li> </ul> <p><b>Finalización:</b></p> <p>Luego de dar respuesta a las preguntas, los estudiantes definen las razones por las cuales es importante decir la verdad, luego las plasman por escrito y posteriormente realizan una secuencia de imágenes que den cuenta de sus respuestas. Las imágenes son escaneadas y con ellas cada equipo realiza una presentación en PowerPoint la</p>
--	---	--	--

			<p>cual presentan a sus compañeros.</p> <p>Para realizar su producto, los equipos son guiados en cuanto al uso de la herramienta. Se ejemplifica de manera colectiva los procedimientos a seguir, se presenta un video tutorial y se apoya de manera personalizada de acuerdo a las necesidades de cada grupo.</p> <p>Finalmente, los productos realizados son presentados al grupo de ellos se elige el mejor para presentarlo a la comunidad educativa.</p>
<b>Experiencia significativa: Diferencia entre excusas y razones.</b>			
<b>Sesiones</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Recursos y Materiales</b>	<b>Actividades</b>
6, 7 y 8	Establecer la diferencia entre razones y excusas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Video de YouTube.</li> <li>-Imágenes.</li> <li>-Computador e Internet.</li> </ul>	<p><b>Buenas y pobres razones</b></p> <p><b>Inicio:</b> A partir de los videos sobre el fondo de prevención vial: Epidemia de excusas en Colombia ¿y usted, está contagiado también? En: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=_XqEZBxnFEM">http://www.youtube.com/watch?v=_XqEZBxnFEM</a> se establece un conversatorio en torno a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué son las excusas? ¿Para qué sirven? ¿En qué momento las has utilizado?  ¿Las excusas presentadas por las personas del video te parecen apropiadas?  ¿Estás de acuerdo con lo que dicen las personas del video? ¿Por qué?  ¿A qué se refiere Pirry cuando dice que tenemos una epidemia de excusas en Colombia y que necesitamos una cura?  ¿Existen diferencias entre las excusas y las razones? O ¿Son lo mismo?</p> <p><b>Desarrollo:</b> A partir de las respuestas de los estudiantes se establece un conversatorio en el que se pretende identificar la diferencia entre excusas y razones. Se busca que los estudiantes puedan descubrir la diferencia entre ellas a partir del análisis del video y del planteamiento de ejemplos extraídos de situaciones cotidianas.</p>

			<p><b>Finalización:</b></p> <p>En grupos de cinco a siete estudiantes, se improvisa una representación teatral mediante la cual se plasma la diferencia entre excusas y razones. Esta representación es filmada por uno de los practicantes y luego son presentadas al grupo explicando el significado de cada una de ellas.</p>
<b>Experiencia significativa: Defensa de un punto de vista mediante el chat</b>			
<b>Sesiones</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Recursos y Materiales</b>	<b>Actividades</b>
9, 10 y 11	<p>Reconocer los puntos de vista como uno de los elementos del esquema argumentativo.</p> <p>Defender puntos de vista mediante la utilización de diversos argumentos a través de la utilización del chat.</p>	<p>-Videos de YouTube.</p> <p>-Correo de Google.</p> <p>-Computador e Internet.</p>	<p><b>Mi punto de vista sobre...</b></p> <p><b>Inicio:</b> Los estudiantes observan los siguientes videos:</p> <p>No dañes a una persona de buena voluntad  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=asiPT-bJUUs&amp;feature=related">http://www.youtube.com/watch?v=asiPT-bJUUs&amp;feature=related</a></p> <p>Intenta tratar a los demás como te gustaría que te trataran  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=yJB2A-zsGpU&amp;feature=related">http://www.youtube.com/watch?v=yJB2A-zsGpU&amp;feature=related</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=z8EANKrbcEs&amp;feature=related">http://www.youtube.com/watch?v=z8EANKrbcEs&amp;feature=related</a></p> <p>A partir de ellos se inicia la discusión con preguntas como:  ¿Cuál es el mensaje principal de los videos?  ¿Has vivido situaciones parecidas? ¿Cómo han sido?  ¿En la escuela y en tu barrio se presentan este tipo de situaciones? ¿Qué piensas de ellas?  ¿El más fuerte es el que gana? ¿Por qué?  ¿Qué fue lo que más te gustó de los videos? ¿Por qué?</p> <p><b>Desarrollo:</b> A partir de la discusión generada en el grupo, se trata de identificar el punto de vista que se defiende en los videos y cuáles son las razones que se presentan para justificarlo.</p>

			<p>Se pretende que los estudiantes comprendan que el objetivo principal de la argumentación es la defensa de un punto de vista mediante la utilización de argumentos razonados.</p> <p>Luego se les propone que cada grupo identifique qué es lo que más les gusta y les disgusta de su barrio y por qué. Los puntos de vista de los estudiantes son expresados y discutidos en el chat de google.</p> <p><b>Finalización:</b></p> <p>Cada equipo crea una cuenta de correo en google y mediante la participación en el chat discuten acerca de la temática propuesta.</p> <p>Para la creación de la cuenta se ejemplifica de manera colectiva los pasos a seguir y se ofrece apoyo a cada equipo. Se resalta la importancia de considerar los aportes de los compañeros para refutarlos, apoyarlos o enriquecerlos.</p>
<b>Experiencia significativa: Conmemoración del día de la mujer</b>			
<b>Sesiones</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Recursos y Materiales</b>	<b>Actividades</b>
12 y 13	<p>Reconocer los puntos de vista como uno de los elementos del esquema argumentativo.</p> <p>Defender puntos de vista acerca del rol de la mujer, su importancia y proyecto de</p>	<p>-Videos de YouTube.</p> <p>-Correo de Google.</p> <p>-Computador e Internet.</p>	<p><b>El rol de la mujer</b></p> <p><b>Inicio:</b></p> <p>Se proyectaron los siguientes videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.youtube.com/watch?v=6AAo4mvyvUM&amp;feature=fvwrel">http://www.youtube.com/watch?v=6AAo4mvyvUM&amp;feature=fvwrel</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=z_i8DNcRLjc">http://www.youtube.com/watch?v=z_i8DNcRLjc</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=K4jrLbd70rc&amp;feature=fvwrel">http://www.youtube.com/watch?v=K4jrLbd70rc&amp;feature=fvwrel</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=e1MTOzKj2II&amp;feature=related">http://www.youtube.com/watch?v=e1MTOzKj2II&amp;feature=related</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?NR=1&amp;feature=endscreen&amp;v=tdswWm5QpMM">http://www.youtube.com/watch?NR=1&amp;feature=endscreen&amp;v=tdswWm5QpMM</a></li> </ul>

	vida mediante la utilización de diversos argumentos.		<p><b>Desarrollo:</b> A partir de los videos presentados se solicita a los estudiantes iniciar la discusión en el chat de google a partir las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opinas de las situaciones presentadas en el video?</li> <li>• ¿Es más débil la mujer que el hombre?</li> <li>• ¿Es justo que un hombre golpee a una mujer?</li> <li>• ¿tiene más derechos el hombre que la mujer?</li> <li>• ¿El hombre es el que manda en la casa?</li> <li>• ¿El proyecto de vida de la mujer siempre está enfocado a tener hijos?</li> <li>• ¿El hombre es de la calle y la mujer es de la casa?</li> </ul> <p>Para las discusiones en el chat cada grupo elige otro con el que decide entablar la discusión.</p> <p><b>Finalización:</b> Luego de haber participado en el chat, éste bloque temático sobre la mujer se cierra con una discusión grupal oral, en la que cada participante expone y justifica su punto de vista sobre algunas de las preguntas discutidas en el chat.</p>
<b>Experiencia significativa: Refutar puntos de vista.</b>			
<b>Sesiones</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Recursos y Materiales</b>	<b>Actividades</b>
14, 15 y 16	Familiarizar a los estudiantes con el planteamiento y la consideración de contra-argumentos en la defensa de puntos de vista.	-Video de YouTube. - Computador e Internet.	<p><b>Las Refutaciones</b></p> <p><b>Inicio:</b> Presentación del video: “Una dosis - la verdad sobre las drogas” <a href="http://www.youtube.com/watch?v=1CW7s1rkxYs">http://www.youtube.com/watch?v=1CW7s1rkxYs</a></p> <p>A partir del video se inicia un conversatorio tomando como referente las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué fue lo que más te gustó del video? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Cuál es el mensaje principal que deja el video?</li> <li>• ¿En el video se contradice a los que decían “que una dosis no le haría daño”?</li> </ul>



	<p>Escribir textos argumentativos en los que se tengan en cuenta por lo menos un contra-argumento.</p>		<p>¿Mediante qué argumentos o razones?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es tu punto de vista sobre las drogas?</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b> Mediante la discusión generada se lleva a los estudiantes a reconocer que en la presentación y defensa de argumentos se toman en cuenta razones a favor y en contra de las mismas.</p> <p>Se plantea la siguiente actividad: de acuerdo al conocimiento previo sobre las drogas, los estudiantes presentan las razones que en su medio esgrimen para el consumo de drogas y cuáles están en contra. La docente escucha las opiniones de los estudiantes y realiza en conjunto con los educandos un paralelo en el tablero en el que se pueda observar los argumentos y contra-argumentos presentados, para finalmente establecer en el grupo una conclusión sobre el consumo de drogas.</p> <p><b>Finalización:</b> En grupos, los estudiantes buscan en la siguiente página:  <a href="http://mx.drugfreeworld.org/drugfacts/marijuana/the-harmful-effects.html">http://mx.drugfreeworld.org/drugfacts/marijuana/the-harmful-effects.html</a>, cinco razones a favor y cinco en contra del consumo de marihuana. Discuten la información hallada y luego plasman la información en un mapa conceptual creado a partir de la herramienta Cmaptools.</p> <p>A fin de que comprendan el planteamiento de argumentos y contraargumentos, la docente presenta un pequeño paralelo realizado en el programa cmaptools, en el que se exponen los mitos y las verdades sobre el uso del alcohol.</p> <p>Luego se ejemplifica a los estudiantes la manera de hacerlo y se enseña el manejo del programa, además se realiza acompañamiento individual.</p> <p>Posteriormente, los mapas son socializados en el grupo y se discute la información hallada.</p>
<b>Experiencia significativa: Conmemoración del día del hombre y del agua</b>			
<b>Sesiones</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Recursos y Materiales</b>	<b>Actividades</b>

18	Defender puntos de vista mediante la presentación de diversos argumentos	<p>- Blog</p> <p>-Computador e Internet.</p> <p>-Videos de YouTube.</p>	<p><b>La importancia del hombre y del agua</b></p> <p><b>Inicio:</b> se inicia con un conversatorio a partir de la presentación de los siguientes videos:</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=j3M_G72MJFc&amp;feature=fvwrel">http://www.youtube.com/watch?v=j3M_G72MJFc&amp;feature=fvwrel</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=ZrfoeGBajSE&amp;feature=related">http://www.youtube.com/watch?v=ZrfoeGBajSE&amp;feature=related</a></p> <p><b>Desarrollo:</b> A partir de la discusión generada en el grupo, se trata de identificar el punto de vista que se defiende en los videos y cuáles son las razones que se presentan para justificarlo.</p> <p><b>Finalización:</b> en el blog creado para el grupo se presentan a los estudiantes dos preguntas, las cuales deben responder justificando su punto de vista. Las preguntas son:</p> <p>¿Por qué es importante el hombre?  ¿Por qué es importante cuidar el agua?</p> <p>Para la participación en el blog se realiza una demostración colectiva de aspectos básicos como: acceso al programa y manejo del mismo. También se brinda apoyo individual al trabajo desarrollado de acuerdo a las necesidades de cada grupo.</p>
<b>Experiencia significativa: Defensa de un punto de vista sobre...</b>			
<b>Sesiones</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Recursos y Materiales</b>	<b>Actividades</b>
19, 20 y 21	Identificar los tipos de argumentos que se pueden presentar en la	<p>-Videos de YouTube.</p> <p>- PowerPoint</p>	<p><b>Reconozcamos tipos de argumentos</b></p> <p><b>Inicio:</b> Presentación del video: “el corresponsal de davivienda (león)”, a partir de él se inicia un conversatorio teniendo en cuenta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la intención del video?</li> </ul>

	defensa de un punto de vista.	-Computador e Internet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A qué se refieren cuando dicen: Su dinero puede estar en el lugar equivocado?</li> <li>• ¿Cuál es la invitación que hacen a las personas?</li> </ul> <p>Presentación del video: “Doki todos somos necesarios version completa” En: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=ONv7jliX_P0&amp;feature=fvwrel">http://www.youtube.com/watch?v=ONv7jliX_P0&amp;feature=fvwrel</a></p> <p>¿Cuáles son las razones que expone Doki para justificar que todos somos necesarios? ¿Cuál es el mensaje principal que expone Doki en su video?</p> <p><b>Desarrollo:</b> A partir del análisis realizado a los videos, se busca llevar a los estudiantes a la comprensión de que existen diversos tipos de argumentos. Los cuales pueden variar en extensión, cantidad y calidad.</p> <p>Se busca que los estudiantes propongan temáticas de su interés y a partir de ellas se construyan de manera colectiva los argumentos que sustenten un punto de vista en especial.</p> <p>Dentro de las temáticas sugeridas que se pueden discutir en los grupos se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuidado del medio ambiente.</li> <li>• El manejo de basuras dentro del colegio.</li> <li>• El desplazamiento por la institución.</li> <li>• El comportamiento en los descansos.</li> <li>• El consumo de alimentos en el restaurante.</li> <li>• El cumplimiento de las tareas y responsabilidades.</li> <li>• El seguimiento a las normas y manual de convivencia de la institución.</li> <li>• El respeto a los demás.</li> <li>• Los juegos bruscos.</li> </ul> <p><b>Finalización:</b> En grupos de a tres estudiantes elaboran una presentación en PowerPoint donde abordan una de las temáticas discutidas en los grupos.</p> <p>Se recuerda la importancia de defender un punto de vista apoyándose en diferentes</p>
--	-------------------------------	-------------------------	---

			razones que lo justifiquen.  Para la realización de la presentación se realiza una demostración colectiva de aspectos básicos como: acceso al programa, manejo del programa, nombrar y guardar archivos. También se brinda apoyo individual al trabajo desarrollado de acuerdo con las necesidades de cada grupo.  Por último se establece una sesión en la que cada grupo presenta a sus demás compañeros el producto argumentativo creado.
<b>Experiencia significativa: Discusión sobre un tema polémico: la homosexualidad</b>			
<b>Sesiones</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Recursos y Materiales</b>	<b>Actividades</b>
22, 23 y 24	Reconocer argumentos y contra-argumentos en una discusión  Asumir un punto de vista y defenderlo con razones válidas.  Confrontar sus puntos de vista mediante una discusión crítica.  Reflexionar	-Videos de YouTube.  -Computador e Internet.  - Correo de google.	<b>Defensa y consideración de puntos de vista alternativos</b>  <b>Inicio:</b> se proyectan los siguientes videos sobre la noticia de un joven homosexual asesinado en Chile por su elección sexual.  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=jzTlfnZmqQI">http://www.youtube.com/watch?v=jzTlfnZmqQI</a> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=TtCjs8dxFhg">http://www.youtube.com/watch?v=TtCjs8dxFhg</a>  <b>Desarrollo:</b> a partir de los videos observados se establece un conversatorio en el cual se busca discutir el caso presentado.  Luego, se plantea una discusión cara a cara en la que se solicita a los estudiantes presentar su punto de vista sobre la homosexualidad, es decir, manifestar si estaban de acuerdo o en desacuerdo sobre ésta, posteriormente reflexionar acerca de la posibilidad del matrimonio y la adopción entre parejas del mismo sexo.  <b>Finalización:</b> teniendo en cuenta la discusión generada en el aula, se solicita a los estudiantes iniciar la discusión en el chat de google. Para ello cada equipo elige otro que defienda un punto de vista diferente al suyo, esto con el fin de llevar a los estudiantes a defender y considerar contraargumentos.

	sobre un tema polémico.		Es de anotar que debido a problemas técnicos, los estudiantes no pudieron discutir en el chat, por eso construyeron un escrito en el que plasmaban su punto de vista sobre la temática abordada y luego las discutieron en forma oral.
25	Evidenciar el impacto de la propuesta en la construcción de argumentos plausibles.	-Pruebas para cada estudiante.	<b>Aplicación del pos-test.</b>

