



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Relación Entre el Desarrollo de la Habilidad Argumentativa y la
Comprensión de la Diversidad de Género en Estudiantes de Secundaria.**

Luz Natalia Monroy

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Relación Entre el Desarrollo de la Habilidad Argumentativa y la Comprensión de la Diversidad
de Género en Estudiantes de Secundaria

Luz Natalia Monroy

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Asesor:

Wilman Ricardo Henao Giraldo

Doctor en Educación

Línea de Investigación:

Argumentación y Lenguaje en Ciencias

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

Tabla de Contenido

Planteamiento del Problema	4
Objetivo General	10
Objetivos Específicos.....	10
Marco Teórico.....	10
Antecedentes de los Estudios de Investigación	10
Referentes Conceptuales	30
Metodología	55
Contexto	59
Momentos de la Investigación	60
Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	63
Análisis de Datos	68
Consideraciones Éticas	68
Análisis de Resultados	69
Estados Iniciales de la Habilidad Argumentativa de los Estudiantes, Hablando de Diversidad de Género	69
Estados Finales de la Habilidad Argumentativa de los Estudiantes Después de la Intervención con la Secuencia Didáctica Acerca de Diversidad de Género	75
Conclusiones	79
Anexos	93

Anexo 1: Cuestionario	93
Anexo 2: Secuencia Didáctica	94
Actividades de Exploración o de Explicitación Inicial.....	95
Actividades de Introducción de Conceptos o de modelización	95
Actividades de Estructuración del Conocimiento.....	95
Actividades de Aplicación	96
Actividades de Introducción de Conceptos.....	100
Actividades de Aplicación	105
Anexo 3: Entrevistas	106
Anexo 5. Diario de Campo	107

Relación Entre el Desarrollo de la Habilidad Argumentativa y la Comprensión de la Diversidad de Género en Estudiantes de Secundaria

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo desarrollar las habilidades argumentativas de los estudiantes del grado octavo de una institución pública de la ciudad de Medellín por medio de actividades que permiten la discusión, el diálogo y la confrontación de ideas relacionadas con el tema diversidad de género. Se enmarca en un enfoque cualitativo, utilizando el estudio de casos como método de investigación.

La realización de esta investigación evidencia la importancia de los procesos académicos en la habilidad argumentativa de los estudiantes y muestra que la práctica de ejercicios argumentativos permite que los estudiantes se interesen por los temas propuestos, los comprendan y analicen mejor al tener la oportunidad de expresar sus opiniones e interactuar con sus pares de forma activa. En relación con la diversidad de género la investigación encuentra la presencia de estereotipos de género y pensamientos sexistas en los estudiantes. Sin embargo, después de realizada la secuencia didáctica estos mostraron una actitud más comprensiva y de aceptación de la diversidad de género como una característica inherente al ser humano.

Palabras Clave: Argumentación, Educación Sexual, Diversidad de Género, Adolescentes

Abstract

This research aims to develop the argumentative skills of eighth grade students of a public institution in the city of Medellín through activities that allow discussion, dialogue and confrontation of ideas related to the gender diversity issue. It is framed in a qualitative approach, using the case study as a research method.

The realization of this research shows the importance of academic processes in the argumentative ability of students and shows that the practice of argumentative exercises allows students to be interested in the proposed topics, understand them and analyze them better by having the opportunity to express their opinions and interact with their peers actively. In relation to gender diversity, the research finds the presence of gender stereotypes and sexist thoughts in students. However, after the didactic sequence was carried out, they showed a more understanding attitude and acceptance of gender diversity as an inherent characteristic of the human being.

Planteamiento del Problema

En el siguiente apartado se esbozan aspectos problemáticos asociados con la habilidad argumentativa en estudiantes de secundaria y la importancia de incluir la diversidad de género en los procesos de educación sexual.

La diversidad de género es un tema que debería hacer parte de los programas de educación sexual en las instituciones educativas, como un aspecto indispensable para promover la convivencia y el respeto entre los estudiantes, ya que la sexualidad es una práctica que se constituye a través de cuestiones sociales históricamente determinadas y un producto de la dialéctica entre biología y cultura (Morgade, 2016). A partir de la discusión sobre este tema se

pretende determinar la importancia de desarrollar la habilidad argumentativa en los estudiantes como una herramienta en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y en el desarrollo de habilidades como la sana convivencia y el respeto por los derechos humanos (Sánchez, González, & García, 2013), (Revel & Adúriz, 2014),

Al revisar la literatura se encuentra que la comprensión de la sexualidad por parte de los estudiantes presenta dificultades debido a la forma como se aborda este tema en las instituciones escolares. Actualmente en la educación prevalece una mirada de la sexualidad como un hecho natural y biológico. En la que se exige una coherencia y continuidad entre genitalidad, identidad de género y orientación sexo-afectiva de las personas (Morgade, Fainsod, González del Cerro, & Busca, 2016), (Rosales & Salinas, 2017), (González, 2015), (Morgade), (Ferreira, 2015), (Roa García & Osorio González, 2016).

Además, algunas investigaciones consultadas para este trabajo, muestran que la educación sexual que se brinda en muchas instituciones educativas tanto a nivel nacional como internacional, se centran principalmente en la prevención del embarazo adolescente, en los métodos de planificación familiar y enfermedades de transmisión sexual, con el objetivo de promover una sexualidad más segura y responsable (Jerónimo, Alvarez, Carbonel y Neira, 2009), (Torriente, Diago, Rizo, y Menéndez, 2010), (Molina, Torrivilla, & Sánchez, 2011), (Quaresma da Silva, 2014), (Vásquez, Castillo, Mejía, & Villaquirán, 2005), (Cardona, Ariza, Gaona y Medina, 2015), cuestiones que son de suma importancia en la vida de los adolescentes. Sin embargo, se están dejando de lado aspectos culturales importantes como la diversidad de género que también hace parte de la sexualidad y que es necesario hablar en las instituciones en aras de generar más conocimiento y comprensión del tema, contribuir a mejorar la convivencia de los niños y jóvenes tanto en la institución como fuera de ella y evitar eventualmente casos de

discriminación hacia las personas por cuestiones de género, identidad u orientación sexo-afectiva. (Escobar, 2013), (Pulecio Pulgarín, 2009).

Por otro lado, estudios relacionados con procesos de argumentación escolar (Sardà Jorge & Sanmartí Puig, 2000), (Parra Villa, 2018), (Tibaquira Hernández, 2017), (González Díaz, 2012), (Lagos Ramírez, 2013) evidencian las dificultades que tienen la mayoría de los estudiantes a la hora de expresar sus opiniones de forma clara y muestran un nivel básico en calidad argumentativa. Estos estudios también indican que dichas dificultades en el manejo del lenguaje, especialmente del argumentativo, se evidencian en los diferentes niveles debido a la poca experimentación, difusión e implementación de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de la habilidad argumentativa, tanto a nivel oral como escrito.

Los estudios revisados para esta investigación tratan la habilidad argumentativa teniendo en cuenta temas diversos asociados con la ciencia y el lenguaje, pero en ninguno se relaciona la argumentación y la diversidad de género. Si bien se encontraron estudios que trabajan la argumentación y la educación sexual (Parra Villa, 2018), (Bascón Díaz & Salguero Fonet, 2015), estos se enfocan hacia las relaciones sexuales en adolescentes, prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual. Lo anterior hace evidente la mirada biologicista de la educación sexual escolar.

En el caso de la Institución Educativa donde se realiza este estudio, en entrevista abierta con profesores de Ciencias Naturales de este establecimiento educativo, se evidencia que la educación sexual es abordada en las clases de ciencias naturales que se consideran tienen relación con el tema, como por ejemplo la reproducción sexual humana. Ya que no existe una cátedra específica de educación sexual en el currículo. Lo que sí se incluye en este, son Proyectos Pedagógicos Transversales relacionados con educación sexual, los cuales presentan

temáticas que son planeadas según las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, se plantean temas como el embarazo adolescente, métodos de planificación familiar y prevención de enfermedades de transmisión sexual dirigidos a los estudiantes de secundaria y en la primaria se trabaja el cuidado del cuerpo y el respeto por sí mismo y por los demás.

Estos proyectos son ejecutados por los profesores generalmente en un espacio denominado “orientación de grupo” que se realiza una vez a la semana. Previamente los profesores asisten a sesiones de capacitación y planeación dirigidas por la psicóloga del colegio. También se realizan actividades específicas como: “Día de la diversidad y equidad de género”, “Día contra la explotación sexual” y “Día de la prevención del embarazo adolescente”. Estas actividades si bien tratan temas importantes para los estudiantes solo se realizan un día al año cada una. lo que puede incidir en la efectividad y el logro de los objetivos propuestos al no tener una continuidad ni tratarse como un tema transversal. (Quaresma da Silva, 2014)

Además de lo anterior, y en confrontación con la malla curricular de la institución, se puede observar que el tema de diversidad de género es poco abordado, salvo en la celebración del día de la diversidad sexual. Pero según la psicóloga, este es un tema que se tiene presente implícitamente en la cotidianidad del colegio. Por ejemplo, los profesores incentivan la igualdad entre niños y niñas y promueven el respeto por todos los compañeros sin importar su género o su orientación sexual. No obstante, al observar el grado octavo- donde se realiza la intervención- se presentan comentarios que dejan ver estereotipos de género marcados en los estudiantes. Por ejemplo, el hecho de discriminar a una niña por no seguir los estereotipos femeninos o burlarse de un niño por usar aretes “como una mujer”. Comportamientos como estos, además de deteriorar la relación entre los compañeros de estudio, evidencia la instauración de estereotipos de género definidos que facilita la discriminación hacia la sexualidad diversa.

Con respecto a la habilidad argumentativa en los DBA (Derechos básicos de Aprendizaje) de Ciencias Naturales no se hace referencia específica a este tema y su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (MEN, 2016). Aunque en los lineamientos curriculares de ciencias naturales citados en el plan de área de la institución se mencionan que “Formar en ciencias no se reduce a demostrar principios y leyes que han sido asumidas con un estatus de verdad, sino más bien un espacio para interrogar, reflexionar y discutir en la colectividad, para el establecimiento de relaciones entre los aprendizajes conceptuales y la observación de fenómenos físicos, químicos y biológicos y las implicaciones que estos tienen en el desarrollo social y tecnológico (I.E. San Benito, 2016).

Adicionalmente, se tiene como objetivo del área que “el estudiante desarrolle un pensamiento científico que le permita contar con una teoría integral del mundo natural dentro del contexto de un proceso de desarrollo humano integral, equitativo y sostenible que le proporcione una concepción de sí mismo y de sus relaciones con la sociedad y la naturaleza armónica con la preservación de la vida en el planeta” (I.E. San Benito, 2016)

Con lo anterior podemos deducir que en la institución sí se reconoce la importancia de las habilidades argumentativas en la enseñanza de las ciencias. Aun así, se ha observado en las clases de Ciencias Naturales una escasa posibilidad para la argumentación debido a que estas se enfocan en la recolección de datos y dar respuesta a cuestionarios a partir de documentos o videos. Y en pocas ocasiones se generan espacios de diálogo o debate de temas de interés para los estudiantes. Lo que se traduce en un bajo interés en las clases de ciencias y poca comprensión de temas científicos. Lo que se evidencia a partir de las observaciones registradas en el diario de campo, entrevistas abiertas a los profesores y es plasmado también en documentos institucionales como el plan de área de ciencias naturales donde se expresa:

“Con respecto al trabajo individual y actividades para realizar en casa presentan muchas deficiencias cuando se les exige académicamente nombran palabras como: qué pereza, para que nos va a servir eso en la vida, entre otras. No les gusta el cumplimiento de las normas provenientes desde la misma área. Por tal razón muestran en algunas ocasiones poca motivación por el área.”

Promover las habilidades argumentativas en las clases puede contribuir a generar interés por los temas de Ciencias Naturales además de generar unos aprendizajes más significativos. Al respecto, Henao y Stipich,(2008) plantean la relación existente entre las competencias argumentativas y el aprendizaje de los modelos científicos lo que supone que a una mejora en dichas competencias corresponde un aprendizaje de mayor calidad; y que aprender a pensar es aprender a argumentar. Por otro lado, las discusiones sobre un tema controversial en el aula, permiten la implicación personal de los estudiantes en la actividad, brindando la posibilidad de que estos regulen y evalúen su propio conocimiento y genera el interés por resolver una situación; lo que influye en el mejoramiento de actitudes positivas hacia las ciencias y su aprendizaje, mostrando este como una actividad con relevancia para la vida de todas personas y favorece la motivación hacia su comprensión.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo desarrollar la habilidad argumentativa en estudiantes del grado octavo de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín a través de la aplicación de una secuencia didáctica acerca de la diversidad de género como parte de una educación sexual integral?

Objetivo General

Desarrollar la habilidad argumentativa en estudiantes del grado octavo de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín a través de la aplicación de una secuencia didáctica acerca de la diversidad de género como parte de una educación sexual integral

Objetivos Específicos

Caracterizar los estados iniciales de la habilidad argumentativa acerca de la diversidad de género que presentan los estudiantes.

Identificar los estados finales de la habilidad argumentativa y la comprensión de la diversidad de género, luego de aplicar la secuencia didáctica, relacionada con del tema.

Marco Teórico

Este apartado se divide en dos secciones principales: en primer lugar se muestran los estudios relacionados con las dos categorías que dirigen este trabajo de investigación: la argumentación y la diversidad de género. mostrando investigaciones realizadas tanto a nivel local y nacional como internacional. En segundo lugar, se muestran los referentes conceptuales que brindan soporte a los temas expuestos.

Antecedentes de los Estudios de Investigación

Se realiza una revisión de algunos trabajos de investigación producidos durante los años 2000 a 2019. Se toman como referencia estas fechas ya que es un periodo en el que se ha dado mayor producción de los estudios acerca de la argumentación escolar. Para efectos de organización, se tienen en cuenta investigaciones tanto a nivel internacional como nacional y regional. Esta

revisión se realiza en tres aspectos: habilidad argumentativa, educación sexual y perspectiva de género en educación.

Habilidad Argumentativa. Estudios a nivel internacional en relación con la habilidad argumentativa, muestran las dificultades que presentan los estudiantes al momento de argumentar una idea o una opinión. Sardá y Sanmartí (2000) y González (2012), encontraron que a los estudiantes les cuesta abordar temáticas desde una lógica discursiva, distinta a la que se ha utilizado en las clases; y no logran emitir expresiones argumentativas claras. Estos mismos autores encontraron una relación entre la habilidad argumentativa y las posibilidades que han tenido los estudiantes para expresarse ya sea a nivel académico o en otras áreas de sus vidas.

Además de lo anterior, estos autores consideran que las dificultades en las competencias argumentativas, está relacionada con la ineficacia del trabajo metodológico en el aspecto pragmático del lenguaje, pues este aspecto constituye un conjunto de reglas que dirigen el uso del lenguaje en un contexto determinado y que la forma de aproximarse a él, en la oralidad, es a través del conocimiento de la intención comunicativa y la capacidad conversacional o de interacción.

De esta manera, los autores recalcan la importancia de permitir y fomentar en las clases, actividades como narrar, describir, expresar y exponer diversas informaciones e ideas. Ya que estas actividades sentarán las bases para alcanzar estudiantes reflexivos y críticos con una postura definida y convicciones claras, capaces de defender creencias e ideas.

Los hallazgos de Bravo y Jiménez (2010) muestran que los estudiantes presentan dificultades al relacionar datos con conclusiones, en el uso de conceptos relevantes, en la transferencia de conocimiento a contextos reales y en la identificación de pruebas para sostener sus argumentos. Además, presentan dificultades para usar el conocimiento conceptual, en el sentido de no sólo

mencionar los conceptos, sino también de ser capaz de relacionarlos para poder construir una justificación.

Las autoras plantean que estos problemas pueden deberse a distintos factores, por ejemplo, que el alumnado no cuente con las herramientas para identificar las pruebas relevantes, que no sepa seleccionarlas o que no reconozca el modelo o explicación que emerge de las pruebas disponibles. Para lo que recomiendan diseñar actividades en las que se promueva la construcción de justificaciones a partir de pruebas y no se dé como válida una simple opinión.

A su vez, recomiendan favorecer el proceso de construcción de argumentos, ya sea en forma de explicaciones, toma de decisiones o crítica de un enunciado, lo que lleva al alumnado a la construcción de explicaciones científicas.

También encontraron que para crear en el aula ambientes de aprendizaje que favorezcan la argumentación, es necesario contextualizar los conceptos que se están aprendiendo en problemas auténticos, cercanos al alumnado, para favorecer que establezcan conexiones entre lo aprendido en el aula y la vida real (Bravo & Jiménez, 2010).

Por su parte Campaner y Longhi (2007) hallaron en su investigación dificultades que presentan los estudiantes al momento de realizar un texto argumentativo en cuanto completitud o validez formal, coherencia y carácter persuasivo de los textos. Las autoras aplicaron una unidad didáctica basada en lo que ellas denominan Estrategia Didáctica Argumentativa (EDA) teniendo como actividad central el juego de roles.

Después de la aplicación de dicha estrategia las autoras determinan la factibilidad de mejorar las producciones argumentativas de los alumnos cuando intencionalmente se facilita la ocurrencia de un discurso argumentativo, mediante una propuesta didáctica coordinada. La anterior conclusión, resulta después de analizar los textos producidos por los estudiantes una vez

concluida la intervención, los cuales mostraron un mejoramiento en la calidad textual, expresando ideas más concordantes, aceptables y relevantes.

Además, la propuesta aplicada para la enseñanza de la argumentación, generó un clima de trabajo favorecedor, al contener una fuerza potencialmente motivadora para los jóvenes, que predispone su atención y participación comprometida, más allá de la asignatura y reglas de la institución educativa (Campaner & Longhi, 2007).

Estudios Nacionales. A nivel nacional se resalta la importancia del lenguaje para desarrollar la habilidad argumentativa. Al respecto Ruiz, Tamayo y Márquez (2015), plantean que la interacción comunicativa entre los sujetos permite llegar a la construcción de conclusiones, validarlas o ampliarlas. Lo cual favorece los procesos argumentativos. Además, estos autores demostraron la importancia de promover debates y discusiones en pequeños grupos, como un medio eficaz para lograr no sólo la co-construcción de comprensiones colectivas y más significativas, sino también para facilitar la construcción de sentido sobre los conceptos.

Esta idea es apoyada por Causado, Santos y Calderón, (2015) quienes en su investigación muestran que una estrategia de enseñanza-aprendizaje que fomente la discusión y el debate, mejora notablemente habilidades del pensamiento crítico como la reflexión, el análisis y por supuesto la argumentación.

Además de lo anterior, los autores resaltan la importancia de crear ambientes adecuados en los cuales se pueda debatir, discutir y/o exponer temas de interés. Una tarea que compete a docentes y estudiantes, pues es necesario no sólo ofrecer el espacio para el debate, sino también que en este espacio se promuevan y se manifiesten actitudes de respeto y de escucha hacia el otro.

Entre las conclusiones planteadas por los autores se destaca la importancia de la argumentación en la construcción y avance de las teorías científicas y, a su vez, en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Por lo cual recomiendan la incorporación de la argumentación en las programaciones curriculares como una de las competencias a desarrollar en el aula de ciencias y aceptarla como práctica epistémica indispensable para la co-construcción de la ciencia escolar.

Ortiz, Morales y Jiménez (2013) realizaron un estudio similar para analizar la habilidad argumentativa escrita de los estudiantes, utilizando la lectura de textos argumentativos como herramienta principal. La propuesta contribuyó notablemente a mejorar la capacidad de los estudiantes en el uso de la lectura de los textos direccionando las acciones de escritura de un nuevo texto de carácter argumentativo. Además, afectó la ampliación de los marcos cognitivos sobre el tema y sobre el texto estudiado a partir de los conocimientos del estudiante.

El plan de acción seguido por los investigadores parte de situaciones sociales y personales que le permiten al estudiante tomar posición y defenderla según sus conocimientos, intereses, deseos y el aprovechamiento de la información en los textos (Ortiz Poveda, Morales Gasca, & Jiménez Mahecha, 2013).

Por su parte, Ruiz, Villamil, Vergel y Aguilar (2018) encontraron en sus estudios que una de las falencias en el currículo de la institución intervenida es que no fomenta las competencias argumentativas de los estudiantes. Los autores plantean que el proceso de argumentación tiene un papel importante en la vida diaria de los estudiantes, incentivando y fortaleciendo sus interacciones, además de fomentar un espíritu crítico y despertar el interés de los educandos.

En este aspecto coinciden con Tibaquirá, (2017) quien concluye que la competencia argumentativa permite a los estudiantes ser, seres sociales y políticos, capaces de opinar, elegir y

decidir con bases y argumentos frente a las situaciones que la sociedad plantea. Entre los hallazgos de esta investigación los autores resaltan el rol fundamental del maestro en la promoción de comportamientos y actitudes participativas que fomenten discusiones democráticas y argumentadas.

Por otro lado Tamayo (2012) muestra en su investigación que las herramientas necesarias para lograr desarrollar la habilidad argumentativa como por ejemplo la presencia de respaldos teóricos sólidos, es un aspecto que se logra con la escolarización, su ausencia es la principal responsable de argumentos débiles; en tal sentido, el autor señala que en la enseñanza se deben orientar esfuerzos de manera intencionada para conseguir que los estudiantes no solo aprehendan el fenómeno en su forma, sino, además, que logren referirse a él en el plano abstracto.

Otros hallazgos mostrados por Tamayo se relacionan con la dimensión dialógica e interpersonal, reconociendo que la argumentación es una actividad que requiere, en la mayoría de los casos, la interacción con los otros en torno a un tema o problema específico. En este aspecto coincide con Ruiz, Villamil, Vergel y Aguilar (2018), (Bolaños, 2017) y (Useche, 2017), quienes resaltan la importancia de incorporar discusiones orales entre pares sobre temas que los estudiantes consideren interesantes, incentivando así el desarrollo de la capacidad argumentativa con acciones como presentar razones que motivan a seguir una consigna, siendo esas razones un medio para indagar, explicar y defender sus propias opiniones. Además, el diálogo entre pares ayuda de manera muy significativa a ampliar el vocabulario, a abrirse a otras ideas y a tener más seguridad a la hora de expresar las ideas propias.

Gran parte de las investigaciones revisadas (Lagos, 2010), (Tibaquira, 2017), (Ruiz, Villamil, Vergel, & Aguilar, 2018) (Bolaños, 2017), coinciden en afirmar que para desarrollar la habilidad argumentativa en los estudiantes es necesario utilizar temas que sean cercanos a su realidad. En

concordancia con lo anterior, Pineda y Pineda (2018) realizan una investigación aplicando una estrategia didáctica en la cual utilizan situaciones que ellas denominan "situaciones socialmente vivas". Es decir, situaciones actuales y que generen interés para los estudiantes.

Después de implementada dicha estrategia didáctica, los textos de los estudiantes son presentados de forma más estructurada, con una tesis más completa y con argumentos que los respaldan. Esto tiene que ver con el proceso referido a abordar situaciones sociales que les interesan, antes de abordar los elementos conceptuales de la estructura del texto argumentativo, lo cual se refleja en una construcción más sólida de tesis y argumentos.

Las autoras aseguran que la argumentación no se puede trabajar de forma neutra y tranquila, ya que para obtener un aprendizaje eficaz se deben seleccionar temas que susciten controversias frente a diferentes puntos de vista. Para esto ellas proponen las "situaciones socialmente vivas" como objetos de enseñanza y centro de la programación curricular, lo cual privilegia el análisis de la realidad social como resultado del conocimiento social y cotidiano que poseen los estudiantes.

Una idea que complementa lo anterior, es la expuesta por Tamayo (2012), Bolaños (2017), Caldera (2013), Causado, Santos y Calderón (2015), quienes, basados en los resultados de sus investigaciones, coinciden en afirmar que la habilidad argumentativa puede desarrollarse en los estudiantes con actividades intencionadas y estratégicamente planeadas para tal fin. Por lo tanto, se requiere organización de la clase, motivación y creatividad en el ejercicio pedagógico y didáctico del docente en el sentido de orientarlos a construir saberes desde sus propias experiencias.

Estudios Regionales. En el contexto regional la investigación sobre enseñanza de la argumentación es algo reducida. Los artículos encontrados se han realizado principalmente en el

área de lenguaje. Por ejemplo, Mesa (2005) realiza una investigación con estudiantes de secundaria utilizando la lectura y escritura de textos seleccionados en virtud de su representatividad y de su adecuación al nivel y los intereses de los alumnos con el fin de despertar a través de estos el interés por la lectura incentivando la comprensión, el análisis y la producción de textos literarios.

Las actividades propuestas por la autora están encaminadas a los actos de escritura donde los estudiantes son los protagonistas, sus textos y lecturas son la base del trabajo haciendo una metodología más interactiva. Después de la aplicación de la estrategia los estudiantes obtuvieron niveles de argumentación más altos desarrollando argumentos ante situaciones concretas presentadas dentro y fuera del aula de clase.

Por su parte Marín, (2017) a través de talleres, foros y clases busca analizar aspectos de redacción, discurso y argumentación desde la pragmatialéctica y la lingüística textual, haciendo uso de temas de interés para los estudiantes. Con su estrategia el autor genera cada vez intervenciones más acertadas y escritos más claros y específicos por parte de los estudiantes. Pasando de generar burlas y aplicar la ley del más fuerte a la hora de llegar a consensos, a identificar el tema que se discutía y a apelar al tiempo con el fin de documentarse y dar respuestas acertadas. Dicha estrategia incluía actividades como leer columnas de opinión que retrataran la realidad del país, ver noticieros, escribir opiniones, discutir en clase, acordar, jugar, conversar en grupos pequeños, entre otras actividades, que generaron empatía por los temas, y una actitud más analítica facilitando construir modos de pensar y actuar diferentes.

Otra investigación realizada a nivel regional (Restrepo y Gutiérrez, 2019) identificó en la población estudiada la necesidad de fomentar la escucha activa, la asertividad y la argumentación; apoyándose en estrategias como el cine foro y el debate, con temas de actualidad

e interés para los jóvenes. Los autores plantean la eficacia de actividades como el juego de roles; al ser una estrategia didáctica y discursiva que pone en escena el valor de la referencia y activa la creatividad, para, por medio de distintas estrategias lógicas, tratar de convencer al otro.

En consecuencia, los chicos se ven enfrentados a expresar las ideologías, dialogar con el otro, ver la cara del otro, hablar para un público. Actividades que tienen un impacto en el fortalecimiento de sus competencias comunicativas. Esta estrategia permitió la integración de lo ético y lo argumentativo de manera tal que el estudiante puede realmente mostrar posiciones críticas y reflexivas sobre su realidad subjetiva e intersubjetiva, además de ponerse y manifestarse frente a diferentes situaciones problemáticas dadas en su contexto de barrio, ciudad o país.

Al finalizar la secuencia didáctica los autores evidencian en los participantes la apropiación en el uso de un lenguaje caracterizado por posturas argumentadas que fortalece las discusiones presentadas y permite explorar las capacidades del pensamiento crítico. Además, los estudiantes mostraron su esfuerzo por ser asertivos y no guardarse situaciones con las que no estaban de acuerdo al momento de comunicarse entre ellos y con los docentes.

En síntesis, la totalidad de los estudios revisados relacionados con la argumentación escolar, concuerdan en afirmar que los estudiantes presentan un nivel bajo en la habilidad argumentativa antes de aplicar las estrategias didácticas correspondientes y mejoraron notablemente esta habilidad, después de la intervención realizada. Además de mejorar habilidades como: expresar sus ideas, defender sus opiniones y dar explicaciones más coherentes y extensas, lo que claramente mejora su rendimiento académico en general.

Estos estudios demostraron, además, que la habilidad argumentativa se logra a través de la generación de oportunidades para expresarse de forma oral y escrita acerca de temas que sean

cercanos a los estudiantes. Dichas oportunidades, deben ser ofrecidas por el docente con estrategias que, intencionalmente, promuevan el diálogo y la interacción de los estudiantes entre pares, con profesores o con diferentes tipos de textos e información.

Los hallazgos acerca de argumentación en el ámbito educativo muestran la importancia y pertinencia de implementar estrategias que promuevan las habilidades argumentativas en los estudiantes. Además, los resultados obtenidos en estas, son evidencia de que es posible lograr el propósito de desarrollar las habilidades argumentativas si se implementan actividades que capten la atención de los estudiantes. Las anteriores conclusiones aportan claridad a la presente investigación ya que muestra un panorama de estrategias que pueden funcionar para tal propósito.

Educación Sexual y Diversidad de Género. En relación con la educación sexual, los estudios revisados a nivel internacional se centran principalmente en los temas de anticoncepción, prevención de embarazos adolescentes y enfermedades de transmisión sexual. Como ejemplo la investigación realizada por Jerónimo, Álvarez, Carbonel y Neira (2009), analiza las características del conocimiento, actitud y práctica sobre sexualidad y métodos anticonceptivos en estudiantes de educación secundaria. Los hallazgos más representativos de esta investigación revelan que la mayoría de los jóvenes tienen un conocimiento adecuado sobre sexualidad y métodos anticonceptivos, con elevada disposición para usarlos en una relación sexual. Aun así, al momento de referir sobre sus actitudes y prácticas, mencionan conductas de riesgo, como no usar métodos anticonceptivos.

Los autores concluyen que la información acerca de sexualidad puede ser un agente aliado de la prevención, si forma parte de la permanente educación formativa y estructurante de la personalidad de cada individuo, ya que la información en sí misma no actúa en las estructuras

psíquicas cognitivas, ni crea recursos, habilidades o mecanismos al servicio de la resolución de las diferentes situaciones que la realidad permanentemente convoca al individuo a resolver. En este sentido, plantean la necesidad de pensar en nuevas políticas, estrategias y recursos para que en materia de educación sexual se cumpla con la formación sexual y no se quede en la mera información.

Torriente, Diago, Rizo, y Menéndez, (2010) y Molina, Torrivila y Sánchez, (2011) encuentran resultados similares en sus estudios. Estos autores realizan investigaciones descriptivas en la que identifican el nivel de conocimientos elementales sobre educación sexual en adolescentes de secundaria. Entre los resultados encontrados en estos estudios se resalta la temprana edad a la cual los adolescentes inician su vida sexual y la pobre educación en cuanto a salud sexual y reproductiva.

Con respecto a la educación sexual los autores encuentran que a pesar de que los jóvenes cuentan con la información acerca de infecciones de transmisión sexual y métodos de protección, la mayoría de ellos no los utilizan. Como posible causa de esto, los autores plantean la baja percepción de riesgo que tienen los adolescentes, la cual incide en su autocuidado. Por consiguiente, consideran pertinente que además de la información acerca de asuntos relacionados con la sexualidad se creen espacios para leer, debatir, reflexionar acerca de estos temas tanto en las escuelas como en los hogares.

Estudios Internacionales. Quaresma da Silva, (2014) basada en su investigación, indica que, en las instituciones analizadas, la educación sexual no es tratada como un tema transversal, si no que se asume como un tema que solo debe abordarse si los/as estudiantes preguntan, lo que coloca a la infancia y a la adolescencia en una situación vulnerable frente a problemas como el embarazo precoz y las enfermedades de transmisión sexual. En este sentido, propone crear

proyectos que posibiliten explorar otras alternativas como la de tener en cada escuela un educador con formación en temas de sexualidad que asesore y coordine las acciones a realizar en este campo.

En concordancia con lo anterior Alpízar, Rodríguez, y Cañete, (2014) implementan una estrategia didáctica en la que los estudiantes tienen la posibilidad de tratar temas de sexualidad mediante discusiones y reflexiones grupales. Los autores consideran que la intervención logró contribuir con la educación sexual de los participantes, ejerciendo una influencia positiva sobre estos, propiciando mayor nivel de información sobre los contenidos recibidos y esclareciendo preocupaciones, dudas e inquietudes propias de la edad mediante discusiones y reflexiones grupales.

Además, enfatizan en la necesidad de capacitación del profesorado en temas sobre educación sexual. Incluso plantean que las direcciones de las instituciones educativas deben asumir la educación sexual como un tema prioritario que exige acompañamiento, entrenamiento y evaluación institucional ya que “lo que no es exigido, controlado y evaluado en las instituciones es percibido como un asunto secundario o menos importante” (Alpízar, Rodríguez, y Cañete, 2014).

Solo se encuentra una investigación que tiene un enfoque diferente a los estudios anteriormente descritos y es el trabajo de Bascón y Salguero, (2015) quienes intentan establecer el vínculo que existe entre la habilidad argumentativa y el sexo de los estudiantes. Su estrategia consiste en organizar pequeños grupos de discusión con el objetivo de debatir algunos dilemas relacionados con sexualidad y género. Los autores consideran que, para desarrollar la habilidad argumentativa, el debate adquiere una especial relevancia por sus implicaciones didácticas, ya que la controversia permite que los significados sean renegociados durante la conversación.

Según los resultados obtenidos los autores pudieron constatar en primer lugar un avance significativo en la habilidad argumentativa de los estudiantes y conceptos más claros en cuestión de sexualidad y género. Y, en segundo lugar, que existen diferencias en los discursos argumentativos de los chicos y de las chicas en función del tipo de dilema que se les presente y también de las personas con las cuales estén discutiendo.

Para los autores, tener en cuenta estas diferencias, tiene importantes implicaciones en la educación. Por ejemplo, la posible presencia de éticas diferentes, subyacentes a los sistemas de representación conceptual de chicos y chicas, puede propiciar un comportamiento diferenciado ante las situaciones que afrontan en la escuela además aseguran que conocer este aspecto posibilita a los maestros un mejor acercamiento tanto a los chicos como a las chicas y facilita una mejor comprensión de los procesos psicológicos y comunicativos durante las interacciones en la escuela.

Una de las tradiciones de mayor presencia entre los documentos analizados se vincula con el llamado modelo biologicista de educación sexual. Desde este marco, se considera que en la escuela se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. Y, eventualmente, la fisiología, aunque por lo general desligada de las emociones y principalmente centrada en “los problemas” o “peligros” del uso del cuerpo. (Baez, 2016)

Este modelo es trabajado desde la necesidad de prevenir los riesgos de una sexualidad adolescente “descontrolada”. El embarazo caracterizado como precoz y la expansión de la pandemia del VIH SIDA son dos vectores claves en la construcción de contenidos sobre aquello que se desea evitar en la población juvenil. (Baez, 2016)

Una segunda mirada en parte de los documentos analizados es la necesidad de ampliar el enfoque de la “prevención clásica” incorporando la violencia de género, violencia sexual o

simplemente, la violencia. La forma de inclusión de este contenido se organiza desde diversos discursos; mientras algunos países adoptan la violencia de género como un tercer efecto a prevenir de una sexualidad descontrolada, otros apelan a la vulnerabilidad y victimización de las mujeres, y unos muy pocos a la promoción de derechos (Baez, 2016)

Estudios Nacionales. Los estudios revisados a nivel nacional, al igual que los internacionales, se centran principalmente en los posibles riesgos que corren los adolescentes al iniciar su vida sexual sin el conocimiento y la responsabilidad adecuada. y plantean la relación existente entre el nivel de conocimientos sobre sexualidad que presentan los estudiantes y las prácticas sexuales tempranas y riesgosas (Vásquez, Castillo, Mejía, & Villaquirán, 2005), (Cardona, Ariza, Gaona y Medina, 2015), (Valencia y Solera, 2009), (Castaño, Castro y García, 2014), (Cárdenas, 2015).

Como ejemplo, Cardona, Ariza, Gaona y Medina, (2015) utilizaron un diseño transversal y una metodología de tipo descriptiva para indagar acerca de los conocimientos sobre sexualidad que presentan los estudiantes. Entre sus hallazgos encontraron bajo nivel de conocimientos sobre sexualidad en los participantes, pese a que la mayoría reportó haber recibido educación sexual en su hogar e institución educativa.

Además, los autores señalan la relación existente entre el bajo nivel de conocimientos sobre sexualidad y el inicio temprano de las relaciones sexuales. Lo anterior asociado también con la adopción de conductas de riesgo en torno a la sexualidad, como por ejemplo el uso inadecuado de métodos de planificación, la no utilización de los mismos y el mayor número de parejas sexuales a lo largo de la vida.

Debido a lo anterior los autores consideran la importancia de elaborar propuestas de intervención orientadas hacia la promoción de una sexualidad saludable y no solamente hacia la prevención de conductas sexuales de riesgo. Además, sugieren la creación de mayores líneas de

investigación, para conocer a profundidad variables que puedan contribuir al fortalecimiento de la educación sexual integral en el contexto colombiano, teniendo en cuenta factores contextuales y socioculturales, no sólo encaminados a la prevención de conductas sexuales de riesgo, sino también a la promoción de la salud sexual y reproductiva, transversalizadas por aspectos como los roles de género, los medios de comunicación y los cambios generacionales. (Cardona, Ariza, Gaona y Medina, 2015)

Por otro lado, estudios como el de Valencia y Solera, (2009) y el de Cárdenas, (2015) se interesan por conocer los pensamientos e intereses de los adolescentes frente a la educación sexual. Estos estudios permiten abordar la dimensión sexual tanto desde lo que conocen, interiorizan y llevan a la práctica como las expectativas futuras que tienen estos en el plano de su sexualidad, además de determinar de forma más precisa las verdaderas necesidades de aprendizaje sexual de los sujetos de estudio.

Resultados similares encuentra Cárdenas, (2015) en su investigación. Plantea, que las instituciones participantes cuentan con acciones educativas en el campo de la educación sexual y reproductiva que se desarrollan en las clases de biología, incluidas como parte del plan de estudios o a través de proyectos transversales, en el área de ciencias naturales y educación ambiental. Dichas acciones presentan una fuerte tendencia pedagógica tradicionalista, donde el adolescente recibe información con el propósito de generar actitudes positivas y prácticas saludables de su sexualidad (Cárdenas, 2015).

Según Cárdenas (2015), estas acciones son diseñadas por adultos, definidas y orientadas desde el sentir adulto, generando ambientes de aprendizaje donde el adolescente se siente extraño y fuera de su contexto, recibiendo información y orientaciones que difieren de la experiencia de su diario vivir y su interacción social. Debido a lo anterior el autor recomienda la planeación de

estrategias inclusivas y novedosas, diseñadas y pensadas desde el sentir del adolescente y sus necesidades, que permitan su formación integral.

Por su parte Valencia y Solera, (2009) concluyen en su investigación que las necesidades de aprendizajes para la formación de la sexualidad en los adolescentes están relacionadas con el ser, y deben orientarse hacia el desarrollo de tópicos afectivos. Los jóvenes desean ser formados como personas con sentimientos, emociones, valores y no simplemente como receptores del conocimiento elaborado y ajustado a las necesidades de los adultos; los autores indagan sobre las aspiraciones educativas de los adolescentes, y encuentran que en su mayoría están planteadas en los conocimientos actuales de los mismos; por lo cual ven la necesidad de que los proyectos educativos sexuales sean reconstruidos a fin de responder a las verdaderas necesidades de aprendizaje de los adolescentes, logrando más efectividad en los programas de educación sexual.

Otro hallazgo importante descrito por los autores es el hecho de que las actitudes sexuales de los adolescentes pueden considerarse predisposiciones aprendidas, producto del proceso de socialización, y en el caso de su investigación, fueron fundamentadas en un modelo de sexo único, en el que predomina la dimensión biológica de la sexualidad (Valencia & Solera, 2009).

Por esta misma línea, Vásquez, Castillo, Mejía, y Villaquirán, (2005) realizaron un estudio para evaluar el impacto de una intervención educativa encaminada a dar poder a los(as) adolescentes en sus derechos y deberes sexuales y reproductivos. Los autores consideran que los individuos desarrollan comportamientos más sanos a medida que aumentan sus conocimientos sobre el tema. Además, plantean que recibir orientación les facilita tomar sus decisiones de manera responsable y fundamentada.

Estudios Regionales. Las investigaciones en educación sexual a nivel regional no distan mucho de lo encontrado a nivel nacional. La mayoría de estas están encaminadas a analizar las

conductas y los conocimientos relacionados con educación sexual de los adolescentes y a realizar intervenciones para generar en ellos una mejor actitud frente a su sexualidad y mejor conocimiento con respecto a los riesgos a los que están expuestos como embarazos a temprana edad y enfermedades de transmisión sexual.

Como ejemplo, la investigación de Marulanda, Giraldo y Fernández, (2016) analiza los conocimientos y dinámicas propias de la sexualidad adolescente, teniendo en cuenta la relación que existe entre la conducta y las emociones de los sujetos. Este estudio plantea como objetivo formular estrategias de prevención con la población objeto de estudio, buscando la reducción de las consecuencias negativas que podrían tener al asumir prácticas sexuales de riesgo.

Los autores concluyen a partir de los resultados de su investigación que es indispensable la inclusión y el fortalecimiento del papel que deben asumir las instituciones sociales (familia, instituciones educativas,) frente a la adquisición del conocimiento y la experiencia emocional y afectiva que influyen en las decisiones de los adolescentes.

Del mismo modo, Arroyave y Londoño, (2016) intentan con su investigación fortalecer el nivel de apropiación en temas de educación sexual y reproductiva que tienen los estudiantes de una Institución Educativa, debido a que después de realizar las observaciones, encontraron falencias en los conocimientos sobre temas de sexualidad de los jóvenes. Lo anterior como consecuencia, principalmente de una inadecuada comunicación entre los estudiantes y sus formadores (maestros y padres de familia).

Para los autores, la educación y la comunicación son herramientas que pueden interrelacionarse para generar acciones que posibiliten a los estudiantes la construcción de proyectos de vida sanos y seguros, teniendo en cuenta que la comunicación puede brindar una cantidad innumerable de instrumentos que favorecen los procesos pedagógicos y los nutre para

que se conviertan en interacciones en las que se cuestionen ideas, contenidos y se gesten pensamientos críticos lo que concluye con una efectiva apropiación del conocimiento, para una adecuada toma de decisiones basadas en esos conceptos interiorizados.

Para Castro y otros, (2016) también es de suma importancia la comunicación en los temas de educación sexual con adolescentes. Es así, como utilizan en su investigación la técnica de grupos focales, ya que consideran que con esta estrategia los participantes se sienten con más confianza para comunicarse debido a que el encuentro en pequeños grupos posibilita la interacción entre participantes e investigadores, al tiempo que motiva en ellos la expresión espontánea y abierta de sus ideas, percepciones y formas de vivir su sexualidad.

Los autores observaron que mediante la estrategia mencionada los adolescentes, además de responder a las preguntas sobre salud sexual, hacían alusión de forma espontánea, a la forma como conciben estos temas en su vida cotidiana y a la importancia del lenguaje al momento de abordarlos.

Entre los hallazgos de esta investigación, los autores resaltan la importancia de que las estrategias metodológicas deben ser adaptadas a los contextos socioculturales de los interlocutores para facilitar la comunicación e identificación de los participantes con el tema, el proceso y la metodología, en tanto posibilita encuentros más propositivos y dinámicos.

Una idea similar expone Zabala, (2018) al implementar la misma estrategia didáctica de pequeños grupos focales donde los estudiantes tienen la posibilidad de conversar abiertamente temas de sexualidad. En estas sesiones el autor identifica algunos aspectos que reflejan el desconocimiento que poseen algunos jóvenes acerca de autocuidado y sexualidad.

A partir de los datos encontrados, Zabala concluye que los estudiantes en su mayoría carecen de conciencia y responsabilidad con respecto a su sexualidad y al cuidado de su cuerpo. Por lo cual realiza con ellos una estrategia lúdico-pedagógica relacionada con educación sexual.

Como conclusión el autor destaca que la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las estrategias, mejora las relaciones interpersonales y sus capacidades comunicativas. Además, recomienda las actividades lúdico-pedagógicas ya que promueven el respeto, la tolerancia, la aceptación, la diferencia entre todos los miembros de la comunidad educativa. Logrando obtener un mayor conocimiento del tema abordado, para adquirir una mayor conciencia y responsabilidad a la hora de tener relaciones sexuales.

Por su parte, Puerta (2010) analiza mediante su investigación, cuál es la influencia que tiene el proyecto de educación sexual de una institución educativa, en las creencias, actitudes y comportamientos sexuales de estudiantes adolescentes. Para lo cual empleó como técnica de recolección de datos, entrevistas y grupos focales. Después de analizada la información la autora considera que la educación sexual escolar influye muy poco en las creencias, actitudes y comportamientos sexuales de los adolescentes, debido a las deficiencias de formación académica y científica de algunos profesores en materia de educación sexual, la metodología poco participativa que emplean y la falta de evaluación y retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ya se ha mencionado, los estudios revisados a nivel regional se centran en conocer los saberes de los adolescentes en temas de sexualidad para plantear estrategias didácticas que permitan mejorar estos conocimientos y evitar los riesgos a los que están expuestos los jóvenes cuando no se protegen de forma adecuada.

Como se puede observar en general los estudios revisados tienen muy en cuenta los pensamientos y saberes previos de los estudiantes y consideran que es indispensable una comunicación adecuada para poder acercarse a ellos y plantear estrategias educativas efectivas en el logro de los objetivos. Objetivos que van encaminados a promover una sexualidad más segura y responsable, cuestiones que son de suma importancia en la vida de los adolescentes. Sin embargo, no se están teniendo en cuenta temas como la diversidad de género en los temas a trabajar en sus proyectos de educación sexual.

Como excepción a lo anterior la investigación de Escobar (2013) menciona que la diversidad de género es poco conocida en la institución educativa intervenida - incluso en los docentes- y debido a esto se presentan casos de violencia y rechazo hacia algunos estudiantes por cuestiones de género. Pese a manifestar en su discurso la importancia del respeto hacia todas las personas y sus derechos.

El autor implementa una estrategia didáctica que incluye: talleres, foros, trabajos de investigación escolar, actividades lúdicas, deportivas y culturales relacionadas con la sensibilización y visibilización del tema de diversidad sexual y de género, enfatizando en los deberes y derechos civiles y constitucionales de todas las personas. Lo que genera importantes cambios en la comunidad educativa, la cual muestra más aceptación y respeto hacia la diversidad de género. Adicionalmente, en la institución se abrieron espacios de discusión y debate acerca del respeto a la diversidad sexual y de género y se implementaron capacitaciones periódicas sobre estos temas para todos los miembros de la comunidad educativa.

Las investigaciones encontradas acerca de educación sexual, muestran la pertinencia de incluir la diversidad de género en los programas de educación sexual y que esta sea más

completa y significativa para los estudiantes al tratar temas que están en su entorno y que necesitan ser esclarecidos para una mejor convivencia y respeto por el otro.

Referentes Conceptuales

En el siguiente apartado se presentan desarrollos conceptuales inherentes a las categorías: argumentación, educación sexual, diversidad de género y algunas relaciones entre ellas.

Argumentación. Según Tamayo (2012) “la argumentación es una actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión, y que consiste en hacer declaraciones teniendo en cuenta al receptor y la finalidad con la cual se emiten” (p.217).

Por su parte, Buitrago, Mejía y Hernández (2013) la definen como un proceso en el cual se construyen razones o enunciados, estableciendo relaciones entre ellos, con el fin de otorgar un valor epistémico de la tesis desde el punto de vista del destinatario. Para ellos, argumentar consiste en la elaboración de un discurso que tiene como finalidad convencer o hacer partícipes a otros de una conclusión, una opinión o un sistema de valores y está relacionada con la justificación de una tesis, para lo cual es necesario producir argumentos o razones que deriven en una explicación, teniendo en cuenta hacer una descripción ordenada de los hechos o datos.

Por otro lado, Sánchez, González y García, (2013) consideran que la argumentación es una actividad que permite la construcción social y la negociación conceptos, es un diálogo en el cual, para sostener una afirmación o punto de vista, se deben presentar razones, formular preguntas sobre la fuerza y relevancia de esas razones, enfrentar discrepancias y, en ocasiones, modificar o matizar una tesis inicial.

Los autores comparten el pensamiento de Plantin (2012) quien expone un modelo dialogal de la argumentación. En este modelo una argumentación se entiende como la confrontación de puntos de vista, en respuesta a una misma pregunta. Es decir, se desencadena una argumentación

dialogada gracias a la duda que se evidencia frente a un tema. De tal forma que, se propicia una interacción donde la contraposición de discursos favorece una actividad argumentativa que busca la articulación de estos discursos contradictorios.

Ramírez y Souza (2013), comparten esta misma comprensión de la argumentación, consideran que las situaciones de desacuerdo o controversia originan conversaciones con la intención de persuadir a otros de un punto de vista determinado, para lo cual ofrecen razones o evidencias que apoyen este punto de vista.

García (2009) también coincide con la anterior percepción. La autora afirma que la argumentación es un proceso “intelectual y lingüístico mediante el cual los participantes examinan y elaboran aserciones acerca de conceptos, situaciones o ideas” p.40. Aserciones que son fundamentadas, cuestionadas o refutadas por los participantes durante la discusión. Para lo cual, se hace uso de estrategias intelectuales para evaluar la integridad de los argumentos expresados por otros y también para elaborar refutaciones y contra argumentos.

En este sentido se entiende la argumentación como la actividad social y discursiva de escuchar opiniones controversiales, para alcanzar un mayor entendimiento, acerca de un tema o concepto, ya sea entre dos personas que tienen distintos puntos de vista, o entre dos puntos de vista diferentes que tiene una persona. Siendo así, la argumentación involucra la justificación de los puntos de vista y/o su evaluación crítica, coordinando evidencia teórica y/o empírica. (Larraín, Freire, Moretti, Requena, & Sabat, 2015)

Larraín, Freire y Olivos (2014) afirman que la discusión crítica de puntos de vista contrarios es central en los procesos argumentativos. Para estos autores, la argumentación se da cuando un grupo de personas sostienen puntos de vista diferentes e intentan llegar a un acuerdo. Es más, aseguran que dichas posiciones opuestas no necesariamente deben estar explícitas, sino que basta

una justificación para que una posición alternativa aparezca de manera implícita. “La necesidad de justificación aparece sólo cuando hay una noción de la debilidad de una opinión, la que siempre es relativa a la fortaleza de opiniones alternativas. De esta manera, la justificación transformaría un discurso en argumentativo”. P.95

Jiménez y Díaz (2003), definen la argumentación como “la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes” (p. 361).

Argumentación Científica. Ahora bien, en la ciencia la argumentación cobra un papel fundamental ya que es considerada como una capacidad cognitiva y comunicativa necesaria para producir, evaluar y aplicar ciencia. Buitrago, Mejía y Hernández (2013) formulan que argumentar es “un procedimiento de naturaleza cognitivo-lingüística, pues se apoya en habilidades cognitivas de alta complejidad, pero al mismo tiempo se transmite, por medio del lenguaje oral o escrito, en textos que se entienden como unidades de sentido” (p.30). Debido a lo anterior, la argumentación y la explicación son considerados de gran importancia para justificar y evaluar los enunciados científicos.

Además, siguiendo con Buitrago, Mejía y Hernández (2013), la ciencia por su especificidad, presenta en su campo de conocimiento, la existencia de disputas que requieren la elaboración de discursos argumentativos, potenciando así las capacidades de expresión y construcción de puntos de vista y de razones que respalden dichos puntos de vista. Además de incentivar el aprendizaje de la escucha a los demás, para integrar en el discurso propio las ideas expuestas por otros.

Por su parte, Jiménez Aleixandre (2010) plantea que argumentar en la ciencia consiste en evaluar los enunciados con base en pruebas, es decir reconocer que las conclusiones y los enunciados científicos deben estar justificados o sustentados. La autora considera la

argumentación como una herramienta de la que disponemos para evaluar el conocimiento, además de permitir valorar este a la luz de pruebas disponibles, superando los argumentos basados en la autoridad de otros, sean libros u otras personas.

Otro concepto importante es expuesto por Candela (2001), quien afirma que la argumentación en el contexto científico involucra ciertos procesos discursivos como “la organización del discurso, las maneras de hablar, de analizar, de observar, de construir con palabras el resultado de la experiencia, de validar un conocimiento y de establecer una verdad” (p.32).

Además, la autora considera que no solo en la ciencia se presentan procesos argumentativos, el habla y el discurso cotidianos pueden considerarse como una pieza argumentativa, pues toda intervención está orientada a la persuasión, a convencer a otro u otros de un punto de vista o una postura, con la conciencia de que existe otra opinión, implícita o explícita, diferente de la propia. (Candela, 2001)

Habilidad Argumentativa. La habilidad argumentativa es definida por varios autores y trabajada desde diferentes perspectivas. Larraín, Freire, Moretti, Requena y Sabat (2015) por ejemplo, consideran que esta se debe evaluar con respecto a la calidad del desempeño que muestran los hablantes en la construcción y evaluación de argumentos. Aunque aclaran que dicha calidad puede ser algo difícil de delimitar ya que puede involucrar múltiples factores, sugieren que para evaluar una construcción argumentativa se deben tenerse en cuenta algunos criterios como, por ejemplo: premisas aceptables, relevantes y suficientes para sostener la conclusión y argumentos que anticipen y respondan posibles contraargumentos.

López y Padilla (2011) entienden estas habilidades, como la capacidad para el “reconocimiento de la tesis y el propósito del enunciador, de los argumentos, premisas y

evidencias ofrecidas; la contextualización de la postura del enunciador en marcos conceptuales, ideológicos e históricos, y la construcción de una perspectiva personal”. (p.69)

Con respecto a la importancia que tiene las habilidades argumentativas en el ámbito académico, Duarte, Cubillos y Zapata (2014), formulan que la “argumentación como una habilidad del desarrollo del pensamiento formal es un determinante que interviene en la dimensión propositiva con la cual los educandos pueden valorar propuestas que resuelvan asertiva y pertinentemente un problema” (p.131)

Además, Torres, Carmona y Torres (2016) también reconocen esta habilidad como una herramienta crucial de pensamiento con un alto valor académico y social en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo cual sugiere estimular esta habilidad en las clases ya que “empodera al alumno hacia una actitud participativa, propositiva y exploratoria a partir del establecimiento de nuevas relaciones que desarrollan la inteligencia del sujeto al envolver aspectos tan importantes como los procesos mentales superiores” (p.302).

Este mismo pensamiento lo comparten Torres, Carmona y Torres (2016) quienes afirman que la argumentación es una práctica que “requiere formar parte del ámbito educativo y constituirse como un objetivo didáctico esencial. Su utilidad excede con creces lo académico, ya que resulta básica para una adecuada convivencia en sociedad” (p.302) Además:

Es una habilidad compleja y pertenece al denominado pensamiento de orden superior. Va más allá de mantener y defender una posición o una idea concreta. Consiste en saber diferir de la opinión que muestra otra persona, juzgar la información que se recibe y ponerla en entredicho, posicionarse de forma motivada ante un desacuerdo, comprender los diferentes puntos de vista

en un conflicto, encontrar y ofrecer alternativas a las razones dadas, cambiar la propia perspectiva o la de los demás (Torres, Carmona & Torres, 2016, p.302).

Ramírez y Souza (2013) mencionan otro aspecto importante de la habilidad argumentativa y es que esta se caracteriza por relaciones dialógico-discursivas como defender un punto vista y considerar y responder a opiniones contrarias. “lo que la instituyen como un proceso autorregulador del pensamiento que favorece y contribuye al continuo desarrollo, construcción y transformación del pensamiento de los individuos”. (p.111)

La habilidad argumentativa como vemos en los estudios trae beneficios sustanciales para el aprendizaje y su utilización en los procesos académicos es esencial para un mejor desarrollo cognitivo, pero es un proceso que no se da espontáneamente si no que se debe trabajar de forma intencionada y su desarrollo dependerá exclusivamente de cuanto se practique. Al respecto, Larraín, Freire, Moretti, Requena y Sabat, (2015) afirman:

El desarrollo de estas habilidades no está garantizado ni obedece a una programación universal: la medida en que los niños desarrollan habilidades de argumentación dependerá de la cantidad y calidad de las experiencias en las que estos tengan que argumentar. En otras palabras, las habilidades individuales de argumentación se desarrollan argumentando con otros. (p.204)

En este aspecto concuerda con Molina (2012), quien resalta también la importancia de la interacción en clase para incentivar las prácticas argumentativas y el desarrollo del pensamiento crítico. Afirma que aprender ciencias implica familiarizarse con el lenguaje y las prácticas de una comunidad científica determinada.

Este proceso de enculturación en las ciencias sucede sólo a través del uso. No es suficiente que los alumnos simplemente escuchen explicaciones de expertos ellos también necesitan practicar y usar las ideas por sí mismos. Sólo a través de las prácticas argumentativas los

estudiantes se convierten en partícipes activos de la comunidad científica y logran dejar de ser meros observadores pasivos. “Las respuestas a las preguntas se vuelven “sus” respuestas a “sus” preguntas. Más aún, mediante la participación en actividades que les exijan argumentar la base sobre la que se efectúan las afirmaciones de conocimiento, los estudiantes también comienzan a ganar una noción de los fundamentos epistemológicos de la ciencia en sí misma. (Molina, 2012, p. 560)

Por otra parte, Tamayo (2012) opina que la habilidad argumentativa tiene que ver con la capacidad de construir argumentos que incluyan varias justificaciones que soportan una conclusión. Esta conclusión, además debe incorporar conceptos científicos y hechos adecuados, relevantes y específicos. Para el autor, las conclusiones que no incluyen algún tipo de justificación no son consideradas como argumentos. Además, propone algunos aspectos importantes que permiten orientar las acciones para el desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes. Por ejemplo: incluir en la enseñanza acciones como diferenciar datos, conclusiones y justificaciones en un texto, aplicar la estructura argumentativa a los fenómenos científicos, adquirir gradualmente la terminología propia del campo, desplazar la atención del fenómeno concreto estudiado hacia las relaciones causales abstractas que lo explican, incentivar la comprensión de las relaciones existentes entre pensamiento científico y pensamiento de sentido común y realizar actividades en las que se explique científicamente fenómenos cotidianos. (Tamayo, 2012)

Argumentar es, entonces, elaborar un texto con la finalidad de cambiar el valor epistémico de las tesis sostenidas por el destinatario aportando razones significativas para él, para hacerle ver que las nuevas ideas están justificadas por la evidencia u otros medios. (Erduran, 2005)

Lenguaje y argumentación en la enseñanza de las ciencias. Son diversos los autores que plantean que, así como en la ciencia, el lenguaje y la argumentación tienen un papel fundamental en la enseñanza de las ciencias.

Ruiz, Tamayo y Márquez (2015), afirman que el lenguaje tiene un papel protagonista, no sólo en la construcción de la ciencia, sino también en su comunicación a través de la enseñanza. Los autores plantean que, a partir del lenguaje, los sujetos dan sentido a los hechos, confrontan ideas e intentan consensuar y dar sentido a las explicaciones científicas.

Una idea similar es presentada por Jiménez y Díaz (2003), quienes resaltan la importancia de la expresión oral, en el aula de ciencias, y en la enseñanza en general, puesto que “la instrucción procede, en gran medida, a través del lenguaje hablado y porque el aprendizaje se demuestra, en gran medida, a través del mismo” (p. 361).

El conocimiento científico también se construye cuando se habla, se discute de ciencia en el aula, cuando se trabaja, se observa, se experimenta en el laboratorio, cuando se comparten tareas, cuando se realizan búsquedas en internet, cuando se piensa, cuando los alumnos escriben y el profesor revisa, cuando se escucha.

Se podría considerar la idea de que se accede al conocimiento a partir de la práctica de determinadas habilidades lingüísticas y cognitivas (leer, hablar, escribir, escuchar, sentir, hacer, pensar), cada una de las cuales participa a su manera en la construcción de conocimiento. No obstante, cada una de esas habilidades lingüísticas y cognitivas no actúa de forma compartimentada, sino que los límites entre unas y otras se diluyen, de manera que aprender un concepto requiere la conjunción de todas ellas: pensamos, hablamos, leemos, discutimos, escribimos, experimentamos sobre un concepto, pero es el conjunto lo que nos facilita el acceso al conocimiento (Márquez & Prat, 2005)

Con respecto a la argumentación en la enseñanza de las ciencias, Jiménez y Díaz (2003) resaltan su relevancia, ya que uno de los fines de la investigación científica es la generación y justificación de enunciados y acciones encaminados a la comprensión de la naturaleza, por esto la educación debe brindar la oportunidad de desarrollar, la capacidad de razonar y argumentar.

En la enseñanza de las ciencias los estudiantes necesitan además de aprender conceptos, desarrollar la capacidad de escoger entre distintas opciones o explicaciones y de razonar los criterios para evaluarlas. Lo que les conduce a poder construir modelos y explicaciones propias del mundo natural y llevarlos a la vida real

El desarrollo de la habilidad argumentativa en el contexto escolar, no se trata solo de expresar su propia opinión, está relacionado con la capacidad de emitir juicios razonados, de evaluar permanentemente los datos y modificar conclusiones lo que evidencia necesariamente la aparición de nuevos datos y nuevos argumentos (Jiménez y Díaz, 2003).

Henao y Stipcich (2008), muestran que la argumentación en la enseñanza de las ciencias es de gran relevancia debido a que, de un lado, hacer ciencia implica discutir, razonar, argumentar, criticar y justificar ideas y explicaciones; y, de otro, enseñar y aprender ciencias requiere de estrategias basadas en el lenguaje ya que siendo el aprendizaje un proceso social, en el cual las actividades discursivas son esenciales, se hace evidente una estrecha relación entre las competencias comunicativas y el aprendizaje de los modelos científicos.

La argumentación es entonces, para estos autores, una importante tarea de orden epistémico y un proceso discursivo por excelencia y opinan que, propiciarla en las clases permite involucrar a los estudiantes en actividades que incentivan la capacidad de razonar, y de producir argumentos como externalización del razonamiento, al tiempo que permiten la evaluación y el mejoramiento permanente de estos (Henao y Stipcich, 2008).

Del mismo modo, Sánchez, González y García (2013) plantean, que “la argumentación es una actividad dialógica que considera la persuasión como parte del género discursivo de la ciencia, y por tanto es parte del género discursivo de la enseñanza de las ciencias” (p.14). Además, opinan que, en las clases de ciencias, se generan procesos argumentativos en tanto existe un diálogo entre el profesor y los estudiantes. Incluso, se produce un diálogo personal en el momento en que se contrastan ideas previas con las nuevas.

Molina (2012), por su parte, se refiere a la argumentación como una herramienta que, dentro del aula, permite construir conocimientos y considera que “la enseñanza y la incorporación de la argumentación dentro de las clases de Ciencias Naturales se transforma en un medio de promover metas epistémicas, cognitivas y sociales, así como de apuntalar el entendimiento y la construcción conceptual de los estudiantes” (p. 556)

La autora apoya la idea de que la educación en las ciencias debe ocuparse no sólo del conocimiento de hechos científicos, sino también enfatizar el proceso de razonamiento crítico y argumentativo que permita a los estudiantes entender la ciencia como un medio de conocer.

En este sentido la autora afirma que las prácticas argumentativas pueden traer beneficios a los estudiantes como, por ejemplo: facilita el aprendizaje significativo, desarrolla las competencias comunicativas, apoya y sustenta la comprensión de la cultura y las prácticas científicas e incentiva la alfabetización científica. Además, contribuye a desarrollar un pensamiento crítico que está relacionado con la evaluación de la evidencia científica, el análisis de la confiabilidad de los expertos, la identificación de los prejuicios. Pensar críticamente no significa cuestionar todos los datos, evidencias y opiniones de expertos, sino más bien desarrollar los criterios para evaluarlos. Por todo lo anterior la autora recomienda alentar y estimular las prácticas argumentativas dentro del aula de ciencias naturales. (Molina, 2012)

Una idea similar es expuesta por Henao y Stipcich (2008), quienes plantean que los procesos de enseñanza de las ciencias “deben estar dirigidos, no tanto a la exactitud con que se manejan los conceptos específicos, sino a las actitudes críticas con las que los estudiantes aprenden a juzgar aún los conceptos expuestos por sus profesores” (p. 52). Por lo cual resaltan la importancia de enseñar actitudes críticas y propositivas, en las clases de ciencias, es decir, enseñar de forma explícita procesos de razonamiento y argumentación.

Modelo argumentativo de Toulmin. Además de las anteriores concepciones sobre argumentación, en esta investigación se tiene como referente el modelo argumentativo de Stephen Toulmin quien concibe la argumentación como un proceso en el que no solo importa saber cuál argumento resulta más convincente, sino que interesa examinar cómo éste se genera y entrelaza en contextos sociales cotidianos. Más que un debate, el autor concibe la argumentación como una manera de generar conocimiento y cambios conceptuales a partir de una lectura crítica de la información disponible, tomando en consideración los contextos sociales, históricos y culturales que inciden en la forma de abordar dicha información. (Toulmin, 2003)

Según García (2009), Toulmin plantea que un argumento puede identificarse a partir de los siguientes seis elementos: 1) la aserción o tesis que un participante expone; 2) la evidencia o bases que sostienen una aseveración; 3) la garantía que sostiene la relevancia de la evidencia; 4) el respaldo, que agrega validez a las garantías; 5) la reserva, que puede ser una objeción, refutación o excepción a una aserción, y 6) el calificativo moral o nivel de certeza que se tiene frente a una aseveración.

Los argumentos de menor calidad se caracterizan por estar conformados por una aserción solamente, o bien una aserción y alguna evidencia de menor peso; mientras que un argumento de

mejor calidad puede contener varias aserciones con sus respectivas garantías y evidencias, e idealmente varias reservas que refuten las aserciones originales”. (García, 2009, p.42)

De acuerdo con Sánchez, González y García (2013), Toulmin plantea que un argumento incluye la apelación de justificaciones, evidencias y calificadores, además “las justificaciones deben estar sustentadas por evidencias que deben sustentarse en resultados de investigaciones. Las fuentes de dichas evidencias pueden ser las observaciones de sus propios experimentos, datos encontrados en los textos o explicados por expertos” (p. 19).

Sardá y Sanmartí (2000) explican que Toulmin, aporta una visión de la argumentación desde la formalidad y la lógica. Debido a que este autor asegura que existen normas universales para construir y evaluar las argumentaciones y que estas normas están sujetas a la lógica formal.

El modelo argumentativo de Toulmin según Sardá y Sanmartí, (2000), se basa en el siguiente esquema de la argumentación, que contiene los componentes:

Datos: Hechos o informaciones factuales, que se invocan para justificar y validar la afirmación.

Conclusión: La tesis que se establece.

Justificación: Son razones (reglas, principios...) que se proponen para justificar las conexiones entre los datos y la conclusión.

Fundamentos: Es el conocimiento básico que permite asegurar la justificación. Calificadores

modales: Aportan un comentario implícito de la justificación; de hecho, son la fuerza que la justificación confiere a la argumentación.

Refutadores: También aportan un comentario implícito de la justificación, pero señalan las circunstancias en que las justificaciones no son ciertas. (Sardá y Sanmartí, 2000)

Según este modelo, en una argumentación, a partir de unos datos obtenidos o de unos fenómenos observados, justificados de forma relevante en función de razones fundamentadas en

el conocimiento científico aceptado, se puede establecer una afirmación o conclusión. Esta afirmación puede tener el apoyo de los calificadores modales y de los refutadores o excepciones. (Sardá y Sanmartí, 2000, p.408)

El modelo de Toulmin, en el ámbito escolar es una gran herramienta que permite reflexionar con los estudiantes sobre las características de una argumentación científica, y posibilita profundizar acerca de la elaboración de texto argumentativo y la forma de exponer ideas y confrontar razonamientos (Sardá y Sanmartí, 2000).

Tamayo (2012) afirma que el estudio de los diferentes niveles de la estructura del texto argumentativo puede favorecer, en las clases de ciencias, la apropiación de las características del lenguaje científico. La calidad de los argumentos se puede evaluar desde niveles argumentativos derivados de los planteamientos de Toulmin. Estos niveles son:

Nivel 1: Comprende los argumentos que son una descripción simple de la vivencia. se limita a explicar los hechos y describir los datos. Para tal efecto, se hace uso de algunos verbos en primera persona, con el fin de describir con detalle la actividad.

Nivel 2: comprende argumentos en los que se identifican con claridad los datos y una conclusión. En este nivel argumentativo se destaca el empleo de, al menos, una conclusión en los argumentos. En este caso, no se describe literalmente el fenómeno y no solo enumeran o identifican los datos contenidos en las actividades si ni que empiezan a identificar posibles conclusiones derivadas de los datos identificados.

Identificar datos y conclusión se constituye, entonces, en la estructura argumentativa más simple, la cual empieza a evidenciarse en este nivel.

Nivel 3: Comprende argumentos en los cuales se identifican con claridad los datos, conclusiones y justificación. En las intervenciones que sustentan este nivel argumentativo se destacan las que poseen datos, varias conclusiones y una o varias justificaciones de sus argumentos, expresando de manera fluida y coherente sus ideas. Además de lo anterior, son argumentos mejor estructurados, donde se visualizan conectores, buen manejo de vocabulario, redacción clara y de fácil interpretación.

Nivel 4: Comprende argumentos constituidos por datos, conclusiones y justificaciones, con el empleo de calificadores o respaldo teórico. De acuerdo con la propuesta de Toulmin, los argumentos relacionan los datos con la conclusión, para lo cual se requiere de las garantías y estas, a su vez, se apoyan en otras certezas, sin las cuales las propias garantías carecen de autoridad. La presencia de la garantía en el argumento nos lleva a preguntarnos acerca de su pertinencia, de su aplicabilidad a un caso particular y de su posible aceptación general.

Nivel 5: muestra argumentos en los que se identifican datos, conclusión(es), justificación(es), respaldo(s) y contraargumento(s). Identifican con facilidad los datos proporcionados en la situación, se refieren a la conclusión, logran presentar justificaciones derivadas de la experiencia directa y respaldan teóricamente estas justificaciones (Tamayo, 2012, p.218).

Educación sexual. Antes de hablar sobre educación sexual es importante conceptualizar qué se entiende por sexualidad en este escrito. Ya que como lo expresa Gómez (2000), el modo de hacer educación sexual, los objetivos, los contenidos, las estrategias, dependen del concepto de sexualidad del cual se parta.

En este sentido, se considera importante presentar las conceptualizaciones de sexualidad que tengan en cuenta la diversidad de género como una manera de asumirse en el mundo y como parte esencial de esta.

Gómez (2000) por ejemplo, afirma que lejos de reducirla a los comportamientos sexuales, la sexualidad es todo lo relacionado con el hecho de que somos personas sexuadas. En realidad, no somos ni mujeres ni hombres, nos vamos construyendo como tales. Esta construcción es un proceso que va desde lo biológicamente más simple hasta lo psicosocialmente más complejo. El hecho de ser mujer u hombre depende de la unión de los cromosomas X, Y por azar. Sin embargo, esto no determina nuestra sexuación, tan sólo la orienta. La sociedad siempre ha hecho ver lo masculino y lo femenino como polos opuestos antagónicos, en lo que se ha venido en llamar el modelo de congruencia que, a grandes rasgos, formula que existen ciertas actividades o roles en la sociedad, que deben ser ejercidos por uno o por otro sexo. Y además se estigmatiza a quien realice actividades que socialmente se adjudican al sexo opuesto. (Gómez, 2000)

El autor opina que la sexualidad es la manera de vivir el propio proyecto sexual, es el modo de estar en el mundo, por tanto, existen tantas sexualidades, tantos modos de vivirla como personas. Y lo expresa de la siguiente manera: “además de ser yo que soy mujer u hombre porque tengo un cuerpo sexuado, lo soy porque tengo mi propia manera de serlo, diferente de los demás”. Y esta manera propia de vivir la sexuación es el resultado de la biografía donde confluyen la biología y la cultura transmitida a través de la familia y demás agentes sociales (Gómez, 2000).

De igual manera, Morgade (2006) explica que la sexualidad es una de las dimensiones de la subjetivación. Es construirse socialmente en un cuerpo sexuado. La sexualidad supera ampliamente la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular en el

que una persona habita su cuerpo en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura. En otras palabras, cada persona elige su manera de estar en el mundo independientemente del sexo con el que haya nacido (Morgade, 2006)

Algo similar es propuesto por Montero (2011) quien afirma que la sexualidad se considera como una construcción social, relacionada con las múltiples maneras en que nuestras emociones, deseos y relaciones se expresan en la sociedad en que vivimos, donde los aspectos biológicos condicionan en parte esta sexualidad, proporcionan la fisiología y morfología del cuerpo, las condiciones previas para esta construcción. Pero, la sexualidad de cada uno de nosotros emerge y existe en un contexto cultural, influenciada por múltiples variables, tales como: cuestiones socio económicas, el sexo biológico, el rol de género, la etnicidad, por lo que es necesario un amplio reconocimiento y respeto de la variabilidad de formas, creencias y conductas sexuales relacionadas con nuestra sexualidad. (Montero, 2011)

Fernández y López (2011) también proponen un concepto similar al afirmar que la sexualidad es el resultado de la interacción del ser humano con el contexto social constituyéndose en una construcción social, para lo cual no existe una única vía. Cada persona vivencia, interpreta y desarrolla su sexualidad de forma única, exclusiva y diferente, se determina la necesidad de que cada persona tenga el mismo nivel de decisión, sea autónomo y libre para manifestar sus diferencias vitales frente al otro(a) en aquellas situaciones que involucren intercambio afectivo, erótico o genital.

Ahora bien, de acuerdo a la conceptualización de sexualidad expuesta, se define educación sexual como un proceso de preparación de las personas, a lo largo de su vida, para el encuentro libre, responsable y pleno de su sexualidad.

Fernández y López (2011) consideran que los seres humanos tienen derechos y deberes individuales y colectivos, como por ejemplo el de vivir en equidad, sin discriminación, violencia, estigma, exclusión o abuso. En este sentido la Educación Sexual, debe permitir el reconocimiento, aceptación y valoración del cuerpo; promover estrategias para su cuidado y el aprendizaje de su estructura, cambios y funcionamiento que, facilitan el desarrollo de sentimientos de autoestima y seguridad para favorecer el desarrollo de procesos de toma de decisiones, perspectiva de género, la importancia del eros, la intimidad y el amor en la ES la adquisición de valores como libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, fraternidad, paz y vida. La educación sexual debe ser: una educación para el ser, más que para el hacer, para la formación de autoconciencia, para el cambio y la libertad.

Báez (2016), expone una definición de educación sexual que está muy acorde con la tesis propuesta en este trabajo. Esta definición fue propuesta en la Conferencia Internacional de SIDA realizada en la ciudad de México en 2008, y plasmada en la declaración “Prevenir con Educación” en la cual se propone una educación sexual basada en los derechos humanos y en el respeto a los valores de una sociedad plural y democrática donde las familias y las comunidades se desarrollan plenamente. Ésta educación incluirá aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como temas referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país, para así generar el respeto a las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación y para promover entre los jóvenes la toma de decisiones responsables e informadas con relación al inicio de sus relaciones sexuales. (Báez, 2016)

Con respecto a la diversidad sexual, aspecto que se considera imprescindible al momento de hablar de educación sexual, Baruch-Domínguez, (2016) afirma que la educación en diversidad

sexual consiste en enseñar a los estudiantes que existen personas que tienen una atracción erótica y afectiva hacia personas de su mismo sexo, que estas personas merecen respeto y que sus familias, son tan normales como las familias formadas por heterosexuales. Además, se explica que existen personas que tienen un género que no corresponde con su sexo de nacimiento y que merecen respeto total como cualquier otra persona.

En la misma línea Gómez (2000) plantea que la educación sexual debe contribuir a erradicar formas discriminatorias de regulación en relación con los sexos. También afirma que debe procurar por potenciar la autonomía personal frente a consignas procedentes de determinadas creencias o ideologías. Debe potenciar la empatía como capacidad de interpretar adecuadamente las necesidades de los demás, única forma de prevenir acosos y agresiones. En definitiva, debe potenciar el desarrollo de una ética personal y social en el conjunto de una sociedad democrática en la que coexisten diferentes formas de entender las relaciones sexuales. (Gómez, 2000)

Además de lo anterior también se resalta la opinión de Fernández & López (2011) quienes afirman que existen múltiples posibilidades o vías alternativas para el logro de los objetivos de la educación sexual, pero recomienda priorizar los procesos que potencien el desarrollo de competencias para la vida, con optimización de conocimientos, actitudes y habilidades que permitan la formación de personas que se perciben a sí mismas y a los demás como sujetos activos de derechos.

A continuación, se presentan algunas definiciones que es necesario aclarar en pro de la comprensión de la educación sexual como es abordada en este escrito. Dichas definiciones son tomadas del documento “Diversidad sexual e identidad de género producto de la VIII asamblea regional de la CLADE (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación). En esta asamblea se plantea que la diversidad sexual y la identidad de género hacen parte de los temas

clave que deben incluirse en la educación sexual latinoamericana para garantizar a plenitud el derecho humano a la educación.

Cabe aclarar que las definiciones que se presentan a continuación no son definitivas ni pretenden establecer categorías cerradas ni fijar límites entre distintas personas con base en su orientación sexual, identidad de género o expresión de género, ni pretende que alguna definición tenga aceptación o uso universales, el propósito es presentar algunas nociones de los conceptos, que sirvan como punto de referencia.

Para iniciar es necesario hablar acerca de dos conceptos que se suelen utilizar indistintamente pero que tienen diferencias importantes que deben ser clarificadas. Estos conceptos son: el sexo y el género.

El sexo como característica biológica. En un sentido estricto, el término sexo se refiere a las diferencias biológicas entre el hombre y la mujer, a sus características fisiológicas, a la suma de las características biológicas que definen a los humanos como mujeres y hombres o a la construcción biológica que se refiere a las características genéticas, hormonales, anatómicas y fisiológicas sobre cuya base una persona es clasificada como macho o hembra al nacer.

De igual manera, García (2007) define sexo como una distinción entre hembras y machos basada en las grandes regularidades de correspondencia en los cuerpos humanos entre tres componentes del mismo: el sexo cromosómico o genético (alelos XX o XY), el sexo hormonal (carga diferenciada de hormonas femeninas y masculinas en todas las personas) y el sexo anatómico (pene o vulva al momento del nacimiento, y desarrollo de los caracteres sexuales secundarios a partir de la pubertad)

Pero la propia naturaleza exhibe casos de menor correspondencia entre los componentes referidos que hacen difícil la asignación social del sexo, es decir, en casos de intersexualidad. Aunque la literatura médica presenta diversas variantes de la intersexualidad, la más conocida y evidente, es la de las personas hermafroditas, quienes desarrollan características físicas y genitales de los dos sexos. Es decir, la copresencia de pene y vulva con un cierto grado de desarrollo dentro de un mismo cuerpo.

Las personas hermafroditas eran altamente valoradas en culturas antiguas como la fusión de lo masculino y lo femenino en un solo cuerpo, en un mundo de personas irremediabilmente divididas en dos conjuntos y, por ello, se consideraban un gran presente de los dioses, y se les asignaba funciones míticas y religiosas como chamanes o sabios de las comunidades.

Las estadísticas sitúan en la actualidad uno por cada 2.000 nacimientos los casos de intersexualidad en el ámbito mundial, pero el tratamiento contemporáneo ya no es de celebración. La curiosidad o la vergüenza que suelen representar hoy para familias y comunidades hacen que las personas hermafroditas transiten hoy por el ocultamiento, el ostracismo público o por el quirófano: bebés hermafroditas se someten a una serie de operaciones en los primeros meses de vida, con el fin de encuadrarlos en uno de los dos sexos aceptados socialmente.

Por su edad, tales bebés no participan en la decisión acerca del sexo de asignación y hoy en día existen movimientos de personas intersexuales en Europa y Estados Unidos, que están reclamando su derecho a decidir sobre su propia vida, pues hay un buen número de casos en los que el desarrollo corporal y psíquico posterior, contraría la decisión tomada por la familia y/o los médicos. Teniendo en cuenta que la mayoría de estas intervenciones prefieren mantener el sexo

femenino, por una facilidad procedimental para el personal médico; ya que es más sencillo crear hendiduras que protuberancias en el cuerpo. (García, 2007)

Género como construcción social. Hablar de género supone pasar del campo de la biología al de la cultura. La definición más aceptada es considerar el género como la construcción cultural de la diferencia sexual, en alusión al hecho de que, sobre la base de la distinción sexual, las sociedades humanas erigen una gran cantidad de expectativas de comportamiento y características diferenciales entre hombres y mujeres. Es decir, el concepto de género en contraste con el de sexo, puede entenderse como el conjunto de construcciones socioculturales que determinan las formas de ser hombres o mujeres en un tiempo y una cultura específicos. Esto implica que dichas construcciones no son fijas, sino cambiantes y transformables. Para mencionar un ejemplo de ello, no es lo mismo ser mujer u hombre en esta época y en este país en la actualidad a lo que fue serlo a inicios del siglo XX.

La forma en la que se definen los modos apropiados de ser hombre o mujer obedece a una historicidad: están determinados por un aquí y un ahora, se construye en marcos espacio-temporales concretos. Aunque el contenido específico de las diferencias entre los géneros es dinámico de acuerdo con dicha historicidad, se debe reconocer que una constante histórica muy fuerte es el conjunto de las expectativas de todas las sociedades para que todas las hembras se conviertan en mujeres y los machos en hombres, en consonancia con unos tipos regulados específicos. Sin embargo, aquí se presenta el pensamiento dicotómico, cuando se reconoce la existencia en todos los tiempos y culturas de machos que desarrollan una identidad de género femenina y de hembras que desarrollan una identidad de género masculina. Ello corresponde al transgenerismo. Las personas transgeneristas o transgénero son aquellas que desarrollan una

identidad de género contraria a la que se les demanda socialmente en razón de su sexo biológico de pertenencia o que se encuentran en tránsito entre los géneros. (García 2007)

A menudo, las personas transgeneristas construyen una apariencia corporal y unas formas comunicativas correspondientes con el género construido, aunque este no es su elemento definitorio, sino justamente su identidad de género como percepción psicológica de sí mismo o misma.

Las personas transgeneristas pueden tener una orientación sexual heterosexual, homosexual o bisexual. Las variantes del transgenerismo que más se conocen corresponden a las personas transformistas, quienes construyen la apariencia no esperada sólo de manera ocasional, por ejemplo en el ámbito de espectáculos; las personas travestis lo hacen de manera permanente más como un asunto de la vida cotidiana y las personas transexuales son aquellas que se realizan cambios en el sexo hormonal y anatómico, por medio de tratamientos hormonales e intervenciones quirúrgicas, como modo para adaptar el cuerpo a la identidad de género desarrollada. Se debe enfatizar que la identidad de género no corresponde nunca a un señalamiento por parte de otras personas, sino a una autoidentificación de cada sujeto.

Finalmente, un concepto que completa la noción de género es el de orientación afectivo-erótica. También llamada orientación sexual, aunque este término es muy cuestionado pues puede leerse como circunscrito al ámbito puramente sexual. Los componentes principales para definir la orientación afectivo-erótica son: heterosexualidad, homosexualidad y bisexualidad. Términos creados para expresar esa idea social de que, en razón de su deseo, las personas construyen una identidad específica y se hacen distintas de otras.

La anterior denominación ha tenido una crítica radical principalmente por parte del movimiento Queer que se ha ido desarrollando, especialmente en Europa y Estados Unidos. Esta

crítica plantea la idea de que considerar la sexualidad como una serie de cajones identitarios fijos es erróneo y que ésta es más bien algo dinámico y fluido. Otro elemento crítico del modelo de identidades fijas es que deja por fuera a muchas personas que tienen prácticas ocasionales o permanentes, pero que no se identifican desde los lugares asociados a las mismas. Es lo que ocurre con juegos homo-eróticos que se pueden presentar en la adolescencia; con las homosexualidades “transitorias” que se presentan en ambientes homo-sociales, es decir, caracterizados por la presencia de un solo sexo, como ocurre en internados, fuerzas militares, cárceles, conventos y monasterios, etc.; o con algunas experiencias eróticas particularmente entre hombres que se producen en contextos machistas como las culturas latinoamericanas: tales experiencias se producen en un marco de desinhibición sexual producido por el consumo de alcohol o estupefacientes.

Con respecto a la distinción antes descrita entre sexo y género, el ministerio de educación nacional (MEN) en su documento “ambientes escolares libres de discriminación” publicado en 2016 plantea la importancia de entender que históricamente a los cuerpos, en razón de su sexo, se les ha asignado un papel particular que deben cumplir, asociado directamente al género; así, a las personas que nacen con un cuerpo de hembra se les ha exigido ser mujeres y a las personas que nacen con un cuerpo de macho se les ha exigido ser hombres. Esta exigencia es lo que se conoce tradicionalmente como el sistema sexo/género, que puede explicarse así: “El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana”. De esta manera se entiende por qué las personas han considerado naturales ciertas construcciones que obedecen al plano cultural; es decir, la forma en que se ha considerado que se nace siendo mujer y se nace siendo hombre, sin tener la comprensión de que esto obedece

a los aprendizajes que se construyen y se estructuran en los diferentes espacios sociales, como la escuela y la familia, entre otros, y no necesariamente corresponde al sexo con el que se nace.

Esos aprendizajes hacen que se considere que hay roles específicos y diferenciales que han de ser desempeñados por hombres y mujeres, y que cada persona que esté en una u otra categoría tiene que desarrollarlos obligatoriamente. Esto se traslada a todos los espacios sociales, con lo cual se determina un deber ser a cada género y se construyen estereotipos sobre las personas (MEN, 2016).

Por ejemplo, se considera que los hombres son fuertes, independientes, objetivos, y que las mujeres son débiles, dependientes y sensibles. Al comprender el género como un conjunto de normas que se imponen sobre los cuerpos y que no dependen del sexo del sujeto, se empieza a entender que no se nace siendo mujer u hombre, sino que se aprende a serlo, de acuerdo con la sociedad y época en las que se crezca (MEN, 2016).

Esta construcción de género a lo largo de la historia ha posibilitado que se construya un orden social en el que las mujeres han sido sujetos constantes de vulneración de derechos, producto de la configuración de las estructuras sociales que desde la construcción de género han otorgado un mayor poder y estatus a lo masculino.

Esta construcción social se reproduce y refuerza en todos los escenarios: la familia, la escuela, el trabajo, entre otros. En la escuela, esta reproducción generalmente se puede evidenciar en las actividades desarrolladas con el estudiantado; por ejemplo, cuando se realizan acciones de enseñanza en las que se considera que las niñas y las jóvenes son más hábiles “por naturaleza” para cuestiones que impliquen mayor precisión, y los niños y jóvenes lo son para aquellas que necesitan fuerza.

También se puede evidenciar la reproducción de las normas socioculturales del género en la toma de decisiones y la forma en que se seleccionan, eligen, organizan y socializan los conocimientos en la escuela, generalmente otorgando especial relevancia a los asociados con lo masculino y menor a aquellos asociados con lo femenino (MEN, 2016).

Diversidad de género. Comúnmente se suele asociar diversidad de género con relaciones psicoafectivas y prácticas sexuales diferentes a las “normativas” o históricamente concebidas como normales por los sistemas de dominación. Es decir, diferentes a la relación heterosexual entre un hombre y una mujer (Cruz Ríos, 2016).

Sin embargo, en este trabajo se concuerda con la definición de García (2007) quien describe la diversidad de género, como el conjunto amplio de conformaciones, percepciones, prácticas y subjetividades distintas asociadas a la sexualidad, en todas sus dimensiones biológicas, psicológicas y sociales. Dicho conjunto resulta de la combinación en cada persona y en cada cultura de factores biológicos, preceptos culturales y configuraciones individuales, en relación con todo lo que se considere sexual. La anterior definición puede resumirse como la multiplicidad de deseos y de los modos de resolución en las relaciones afectivas y eróticas existentes en la humanidad (García, 2007).

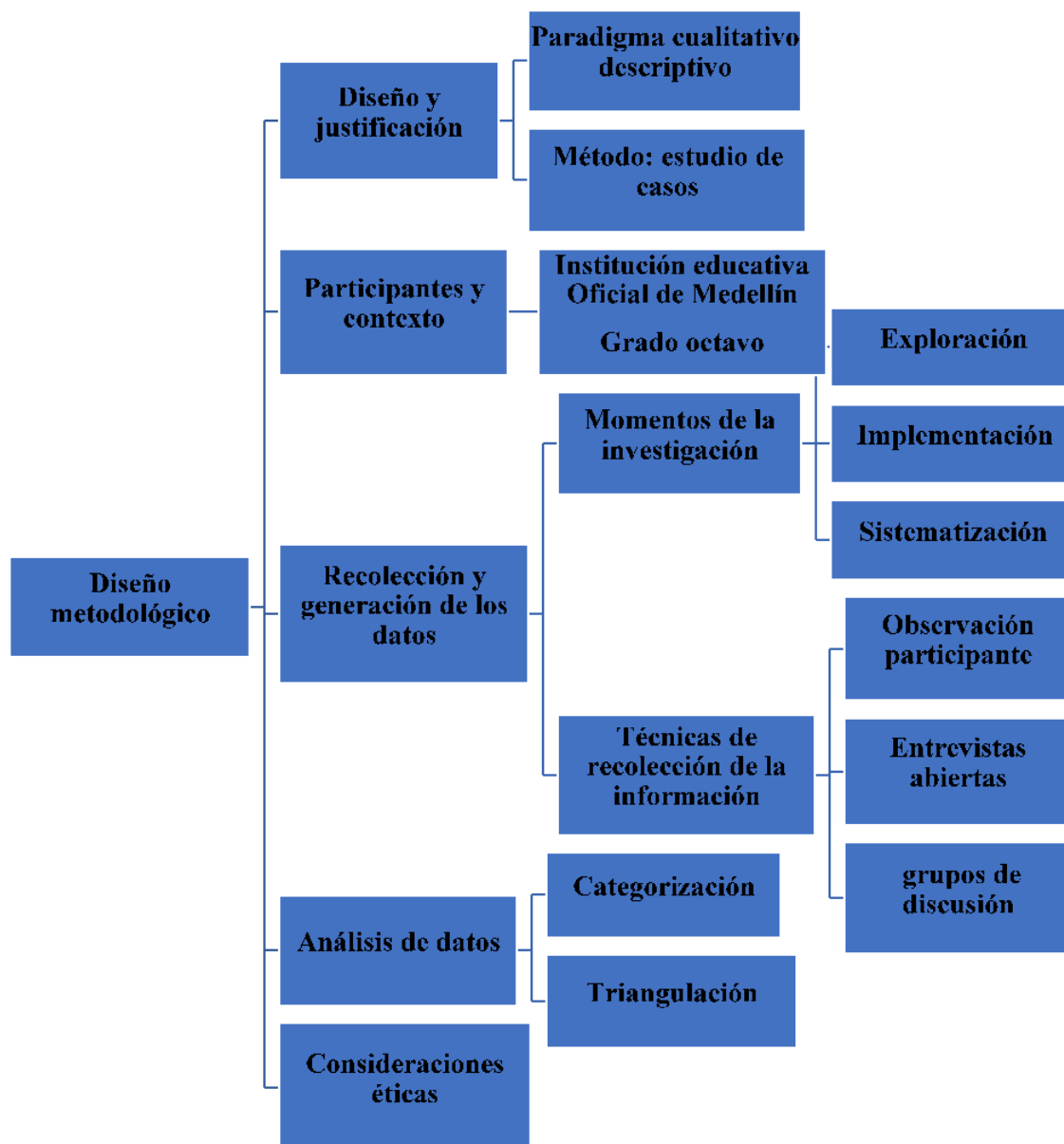
Otra claridad que es pertinente hacer, es el hecho de que la diversidad de género no es lo mismo que la orientación sexual. Es decir, como se indica en el apartado anterior, entre la esfera afectiva individual y la vivencia social exteriorizada a través del rol de género no hay nexo causal alguno. De hecho, de cierta orientación sexual –heterosexual, homosexual, bisexual-, no se colige una identidad de género específica- mujer, hombre, transgénero- ni se corresponde una con la otra necesariamente en todos los casos. Porque la manera en que se vive la sexualidad no determina, de una vez y para siempre, la identidad de una persona en el mundo, aunque desde

luego influye, ésta última es un proceso inacabado en constante renovación y transformación.
(Pulecio, 2009)

Metodología

A continuación, se describe la manera como se llevó a cabo esta investigación, las bases teóricas que se tuvieron en cuenta y las actividades que permitieron cumplir con los objetivos propuestos. En la figura 1 se muestran los principales elementos que hicieron parte de esta metodología.

Figura 1

Ruta Metodológica de la Investigación

Fuente: Elaboración propia

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo descriptivo. Esta metodología hace énfasis en comprender los fenómenos, desde la perspectiva de los participantes en un

ambiente natural y en relación con su contexto. Este enfoque se selecciona teniendo en cuenta su propósito de “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernandez, 2014, p. 358).

Un elemento importante en las investigaciones cualitativas es el énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren, reconstruyendo los conceptos y acciones de la situación estudiada, para describir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás. y se otorga un sentido a los acontecimientos que está ligado esencialmente a su contexto. (Ruiz, 2012)

El método utilizado es el estudio de casos el cual se centra en la descripción y el análisis en profundidad de una unidad y su contexto de manera sistémica y holística. Además, los estudios de casos permiten la comprensión de la realidad y su objetivo es comprender el significado de una experiencia y el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar el contexto. (Hernández, 2014 cap. 4)

Según Bisquerra, (2009) el estudio de casos es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de un fenómeno, por medio de casos que se entienden como entidades sociales o entidades educativas únicas. Este método tiene características que son de suma importancia para la presente investigación

Es particularista. Porque se caracteriza por un enfoque ideográfico, orientado a comprender profundamente la realidad singular; un individuo, un grupo, una institución social, o una comunidad. Es decir, la verdadera función del estudio de casos es la particularización, no la

generalización; “se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no para ver en qué se diferencia de otros, sino para ver qué es, para comprenderlo. Esta característica le hace especialmente útil para descubrir y analizar situaciones únicas”. (Bisquerra, 2009) p.313

Es descriptivo. Como producto final de un estudio de casos se obtiene la descripción de un evento cualitativo. Responde a una comprensión global y profunda del caso, derivada de un examen holístico intensivo y sistemático; parte de múltiples perspectivas de obtención y análisis de la información; es contextualizada, es decir la descripción final implica siempre la "consideración del contexto" y las variables que definen la situación. (Bisquerra, 2009)

Justamente estas características dotan el estudio de casos de una gran ventaja: la capacidad que ofrece para aplicar sus resultados. La riqueza conceptual y descriptiva de los datos permite determinar la aplicabilidad de los hallazgos a circunstancias particulares, como problemas prácticos, cuestiones y situaciones que surgen cotidianamente.

Es heurístico. Permite la comprensión del lector sobre el caso: puede descubrir nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya sabe. En este sentido, el estudio de casos se constituye en una estrategia encaminada a la toma de decisiones y su potencialidad heurística permite generar descubrimientos que luego sirven para proponer iniciativas de acción.

Debido a las características antes mencionadas, el estudio de casos es el método utilizado en el presente trabajo, específicamente el estudio de caso intrínseco ya que pretende comprender unos casos en específico. En un estudio intrínseco. el caso está preseleccionado y tiene unas especificidades propias, y un valor en sí mismos pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. (Álvarez & Maroto, 2012)

En los estudios intrínsecos de casos, la tarea principal es llegar a entender el caso. El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará, pero estos

fines están subordinados a la comprensión del caso. (Stake, 1999). Precisamente es lo que se requiere en esta investigación: comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes seleccionados e indagar en sus significados particulares.

Contexto

Los participantes son seleccionados debido a su manifiesto interés en los temas tratados y una facilidad evidente con respecto a las actividades relacionadas con la argumentación. Los participantes del estudio son los estudiantes del grado octavo de una institución pública de la ciudad de Medellín, integrado por 40 niños y niñas entre 13 y 16 años de edad. Se elige este grupo debido a que se encuentran en la época de la adolescencia en la cual surge curiosidad por diversos temas entre estos, cuestiones de género y sexualidad.

Ya que como lo expresa Faur, (2018) Durante la adolescencia, las distinciones de género se presentan con nitidez y generan un territorio de renovadas representaciones. Cuerpos que cambian, cadenas de significados que aparecen en cada relato, registros cotidianos sobre una transformación ineludible en la subjetividad y en la sociabilidad, son algunos de los signos que acompañan a este ciclo en nuestra cultura. Al ingresar en la adolescencia, ya se han atravesado las etapas de socialización de la infancia. Los y las jóvenes ya habrán recibido de sus padres, madres, docentes y otras personas cercanas, una cantidad de ideas sobre lo que pueden y deben hacer los varones o las mujeres. Ya habrán preguntado, cuestionado y/o asimilado aquellos énfasis sobre sus diferencias. De hecho, ya son capaces de distinguir entre “lo normal” y la excepción.

Además de las anteriores características típicas de los adolescentes que son de suma importancia para los intereses de la investigación, se realiza una revisión de las mallas

curriculares de la institución para este grado comprobando que el tema de sexualidad está incluido en su plan de estudios como ya se mencionó en los antecedentes de esta investigación.

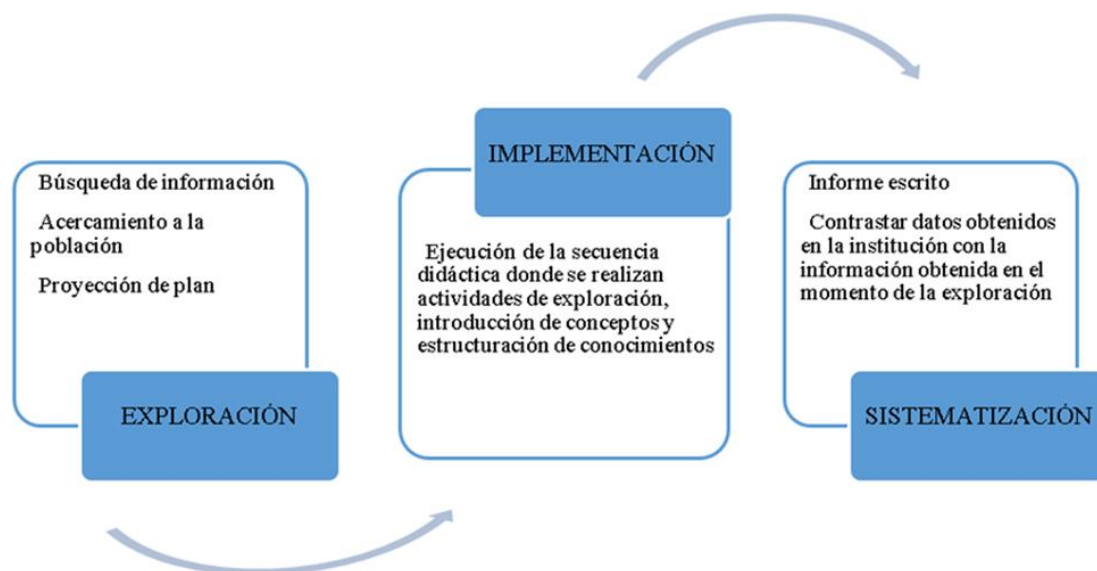
Otro aspecto importante que influyó en la elección de los participantes es la clara disposición para las actividades discursivas lo que se evidencia en la facilidad para hablar frente a los compañeros, expresar sus ideas, defender su punto de vista y expresar sus inconformidades lo cual son características favorables para los objetivos de la investigación.

Unidad de trabajo. La primera actividad realizada con el grupo fue una encuesta con preguntas relacionadas con diversidad de género (Anexo 1). Después de esta actividad se realiza un grupo de discusión donde se aclaran las dudas que surgieron al diligenciar dicha encuesta. En esta actividad se presentan discusiones entre varios estudiantes que tenían opiniones encontradas acerca de los temas relacionados.

En el marco de estas discusiones se evidencia en algunos de los estudiantes una mayor disposición frente al debate y más facilidad al momento de hablar frente a sus compañeros. Esta fue la razón principal para elegir la unidad de trabajo conformada por cuatro niñas y dos niños.

Momentos de la Investigación

Esta investigación se realiza principalmente en tres momentos: exploración, implementación y sistematización. Cada uno de estos momentos refieren las acciones que permitieron responder a los interrogantes iniciales. En la figura 2 se sintetizan los elementos principales que los componen.

Figura 2*Descripción de los Momentos de la Investigación*

Fuente: elaboración propia

Momento de exploración. En esta etapa de la investigación se realiza una búsqueda de información en bases de datos bibliográficas acerca de las temáticas principales: la argumentación escolar y la diversidad de género como parte de la educación sexual en la escuela. En dicha búsqueda se encuentra que ambos temas se tratan de forma reducida tanto a nivel internacional como nacional y local.

En esta etapa también se hace un acercamiento a los participantes del estudio. Este primer acercamiento es de suma importancia ya que permite familiarizarse con los estudiantes y el maestro cooperador y además conocer las particularidades de este grupo y sus nociones acerca de los temas a tratar con el fin de elaborar un plan de acción más acorde y más cercano a ellos que realmente aporte elementos importantes a su formación.

Momento de implementación. En esta etapa se ponen en práctica actividades planeadas en el marco de una secuencia didáctica relacionada con diversidad de género (Anexo 2). Esta secuencia didáctica está compuesta por cuatro tipos de actividades (Figura 3). Las actividades de exploración inicial permiten conocer las habilidades argumentativas que presentan los estudiantes. Así como los saberes y las posturas frente a la diversidad de género. Las actividades de introducción de conceptos se formularon teniendo en cuenta los objetivos propuestos y la información obtenida en el momento anterior, donde se evidencian las particularidades de los participantes. En estas, los estudiantes recibieron nociones importantes acerca de la argumentación y de diversidad de género. Esta información basada en los autores citados en esta investigación fue un primer acercamiento a los procesos argumentativos que implica, entre otras cuestiones, la elaboración de discursos con la finalidad de convencer o exponer una conclusión, opinión o explicación. Y también al concepto de género como una construcción social y una característica más del ser humano. La argumentación es tomada aquí como un diálogo en el cual, para sostener una afirmación o punto de vista, se deben presentar razones, formular preguntas, enfrentar discrepancias y estar dispuesto a modificar o matizar una tesis inicial. Las actividades en esta parte de la intervención, están enfocadas a desvelar la importancia de expresar las opiniones, defender las posturas de forma adecuada y realizar acciones complejas como presentar contraargumentos y justificar las ideas.

Las actividades de estructuración del conocimiento se planean con el fin de que los estudiantes pongan en práctica los conceptos trabajados en el momento anterior al igual que las actividades de aplicación con la diferencia de que estas últimas son planeadas por los mismos estudiantes.

Figura 3

Actividades realizadas en la secuencia didáctica

Actividades de exploración inicial	Actividades de introducción de conceptos	Actividades de estructuración del conocimiento	Actividades de aplicación
<ul style="list-style-type: none"> •Cuestionario de preguntas abiertas •Análisis de casos en grupos de discusión 	<ul style="list-style-type: none"> •Video: Nada más Queer que la naturaleza •Discutir sus opiniones acerca de lo observado •Lectura cooperativa: construcción de argumentos 	<ul style="list-style-type: none"> •Debate: matrimonio entre personas del mismo sexo 	<ul style="list-style-type: none"> •La corte de la diversidad: Adopción homoparental

La acogida de este tema por parte de los estudiantes es positiva, su participación es alta y expresan continuamente sus opiniones e inquietudes acerca de este. En muchas de sus intervenciones se hace evidente la importancia que le confieren al hecho de saber fundamentar sus opiniones con datos científicos y hacer comentarios coherentes acerca del tema del que se está hablando.

Momento de sistematización. En esta parte de la investigación se plasma de forma escrita las experiencias y enseñanzas que surgieron durante todo el proceso.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

El proceso metodológico cualitativo, en cuanto a la recolección de datos, tiene en cuenta el punto de vista de los participantes, sus ideas, sus propios conceptos, sus aportes y reflexiones y el trabajo tanto individual como colectivo, es decir, la interacción con el otro. (Hernández, 2014).

Teniendo en cuenta las características mencionadas, se presenta el siguiente cuadro que contiene las principales técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación:

Tabla 1

Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación

Técnicas	Instrumentos
La observación participante	Diario de campo
Entrevistas abiertas	Guía de entrevista, cuestionarios
Grupos de discusión	Grabaciones de audio

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presenta una definición de cada una de las técnicas e instrumentos mencionados

Observación participante. La observación participante, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. La participación en la vida cotidiana de la comunidad permite observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística (Bisquerra, 2009).

Para este autor la observación participante es la principal y más característica de las estrategias de obtención de la información utilizadas en la investigación cualitativa. “Su objetivo fundamental es la descripción de grupos sociales y escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas con el fin de captar cómo definen su propia realidad y los constructos que organizan su mundo” (Bisquerra, 2009 p. 334)

De acuerdo con lo anterior la observación participante fue un pilar en la presente investigación al permitir captar la realidad y opiniones de los participantes y mantener un papel

activo, así como una reflexión permanente acerca de los detalles, sucesos, eventos e interacciones.

Las observaciones se registran en el diario (Anexo 2) de campo el cual es un instrumento utilizado en esta investigación debido a que permite el registro de información precisa y detallada acerca de los acontecimientos que se dan en cada una de las intervenciones en la institución educativa. En este, se consignan las palabras, impresiones y construcciones de los participantes a lo largo de todo el proceso. Lo que constituye información valiosa para dar cuenta de las concepciones de los estudiantes en cuanto a la diversidad de género, de lo que expresan con sus palabras y también de lo que expresan de forma implícita en sus maneras de actuar e interrelacionarse.

Entrevista. La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona, en relación con la situación que se está estudiando.

Hernández Sampieri (2014) define la entrevista como una “reunión para conversar e intercambiar información entre una persona y otra u otras. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”. (p.403)

El tipo de entrevista que se aplicó en esta investigación es la entrevista abierta o no estructurada ya que esta modalidad permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad.

Estas entrevistas se realizan como un ejercicio exploratorio y de diagnóstico con el objetivo de identificar aspectos relevantes para el estudio. Además, permiten familiarizarnos con el contexto y conocer los antecedentes en cuestiones de género que se presentan en la institución

para poder tener una primera impresión y visualización, que permiten situarse y elaborar un marco de actuaciones futuras. (Ver anexo 3).

Grupos de discusión. El grupo de discusión es una técnica cualitativa que se define como una discusión diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés. los grupos de discusión permiten al investigador alinearse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad. su intención es promover la apertura entre los participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones.

En esta situación discursiva los puntos de vista y las percepciones de las personas se desarrollan en su interacción con otras personas, e incluso pueden cambiar por medio de sus comentarios. De esta manera, los grupos de discusión descubren al investigador más información sobre cómo dicho cambio ocurrió y la naturaleza de los factores influyentes. (Bisquerra, 2009 p. 343)

Para Sampieri (2014) los grupos de discusión son espacios donde los participantes sostienen una conversación alrededor de un tema específico en un ambiente informal bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos y cómo se construyen grupalmente significados

Los grupos de discusión permiten conocer la forma de argumentar de los estudiantes ya que la conversación alrededor de un tema de interés para todos genera necesariamente la posibilidad de exponer sus ideas y opiniones frente a los otros, argumentarlas y además contradecir si es el caso. Esta interacción proporciona información que permite identificar esos niveles iniciales que presentan los estudiantes en su habilidad argumentativa y posteriormente permite observar los

estados finales y evidenciar los cambios que se generan en esta misma habilidad después de aplicada la secuencia didáctica. (Ver anexo 4)

La información obtenida en los instrumentos mencionados permite realizar los análisis correspondientes a las categorías que hacen parte de la investigación: los niveles argumentativos y la diversidad de género. En la figura 3 se muestra como se relacionan cada uno de estos instrumentos con dichas categorías y también con los objetivos propuestos al inicio de la investigación.

Figura 4

Construcción de Categorías y Subcategorías

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Instrumentos	Categorías	Subcategorías: Niveles de argumentación	Descriptor	
Desarrollar la habilidad argumentativa en estudiantes del grado octavo de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín a través de la aplicación de una secuencia didáctica acerca de la diversidad de género como parte de una educación sexual integral	Caracterizar los estados iniciales de la habilidad argumentativa sobre diversidad sexual que presentan los estudiantes	Cuestionario: ¿qué sabes del género? en grupos de discusión	Diario de campo Cuestionario de preguntas abiertas Grabación de audio	Habilidad Argumentativa	Nivel 1	Explica los hechos y describe los datos sin hacer ningún tipo de análisis.	
		Análisis de casos reales por grupos de discusión.			Nivel 2	El estudiante concibe la totalidad de los datos y los analiza para emitir una conclusión.	
		Lectura cooperativa			Nivel 3	Se identifican con claridad los datos, conclusiones y justificación. Expresa de manera fluida y coherente sus ideas	
		Observar videos acerca de las personas trans.	Nivel 4		Argumentos constituidos por datos, conclusiones y justificaciones, con el empleo de cualificadores o respaldo teórico.		
		Discutir sus opiniones acerca de lo observado	Nivel 5		Muestra argumentos en los que se identifican datos, conclusión(es), justificación(es), respaldo(s) y contraargumento(s)		
	Identificar los estados finales de la habilidad argumentativa y la comprensión de la diversidad de género, luego de aplicar la secuencia didáctica, relacionada con del tema.	Parlamento participativo	Diario de campo Grabación de audio	Educación Sexual	Diversidad de Género		Argumenta acerca de la importancia de respetar a todas las personas independiente de su género u orientación sexual
		La corte de la diversidad Debate: ¿la diversidad sexual es biológica o cultural?					

Adaptado de (Cisterna, 2005)

Análisis de Datos

Los datos obtenidos a través de las actividades realizadas, fueron analizados y contrastados con la teoría a partir de la triangulación hermenéutica que, de acuerdo con Cisterna (2005), es “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p. 68).

Esta triangulación se realiza partiendo de la selección de la información más relevante obtenida durante la aplicación de la secuencia didáctica y organizada en dos categorías principales: diversidad de género y habilidad argumentativa las cuales se obtuvieron de forma apriorística en el momento de exploración.

La forma de realizar la triangulación fue a través de redes sistémicas las cuales son definidas por Jorba y Sanmartí (1994) como “estructuras que muestran la dependencia y la independencia entre las ideas, sentimientos, valores que se expresan.” (p. 271). Dichas redes permitieron organizar las ideas y percepciones surgidas durante todo el proceso para su análisis y posterior contraste con las investigaciones que fueron referente del proyecto.

Consideraciones Éticas

La investigación se realiza previa autorización de los directivos docentes de la institución con quienes se llevó a cabo una reunión para fijar las características de la intervención y obtener los permisos correspondientes para esta. Seguidamente se entrega a cada estudiante un documento en el que se le informa a los padres de familia acerca del proyecto y se solicita permiso para que los estudiantes participen en este. Dicho documento debe ser firmado por ellos y sus acudientes. Además, para efecto de guardar la identidad de los participantes por su seguridad durante todo el

escrito los estudiantes serán llamados como: estudiante 1, estudiante 2, estudiante 3, estudiante 4, estudiante 5 y estudiante 6.

Análisis de Resultados

En este apartado se presenta el análisis de la información obtenida durante el momento de implementación donde se realiza la secuencia didáctica que permite obtener estos resultados. Se divide principalmente en dos secciones: en la primera parte se exponen los estados iniciales de la habilidad argumentativa de los participantes a la luz de los niveles argumentativos propuestos por Tamayo (2012). Así como también sus conocimientos previos acerca de la diversidad de género. En la segunda parte se muestran los análisis de los datos proporcionados por los participantes y se analizan los estados finales, tanto en la habilidad argumentativa como en sus apreciaciones acerca de la diversidad de género, después de la implementación de la secuencia didáctica relacionada con el tema (Ver anexo 1).

Estados Iniciales de la Habilidad Argumentativa de los Estudiantes, Hablando de Diversidad de Género

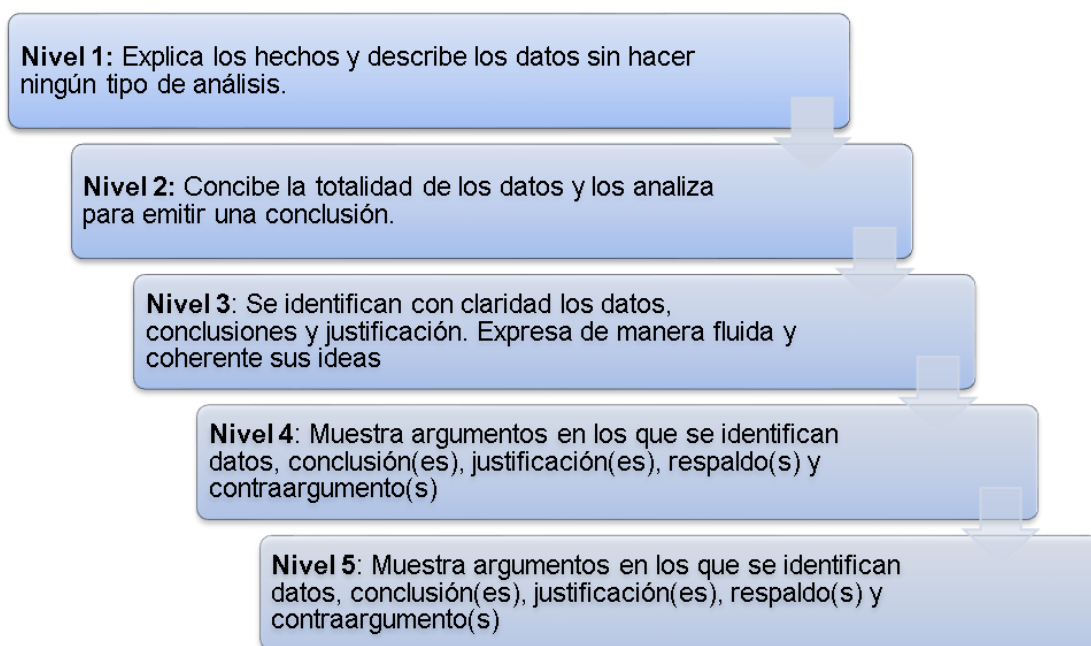
La secuencia didáctica se realiza en cuatro momentos: Actividades de exploración inicial, actividades de introducción de conceptos, actividades de estructuración del conocimiento y actividades de aplicación. Siendo las actividades de exploración inicial las que permitieron cumplir con el primer objetivo de determinar los estados iniciales de la habilidad argumentativa y los conocimientos acerca de diversidad de género de los estudiantes.

A partir de las actividades mencionadas se establece el nivel de argumentación en el que se encuentran los estudiantes, tomando como referencia los niveles propuestos por Tamayo (2012) (Figura 5). Además, conocer sus saberes previos con respecto a la diversidad de género

entendida como el conjunto amplio de conformaciones, percepciones, prácticas y subjetividades distintas asociadas que tiene una persona respecto a su sexualidad en todas sus dimensiones biológicas, psicológicas y sociales García (2007).

Figura 5

Niveles de Argumentación

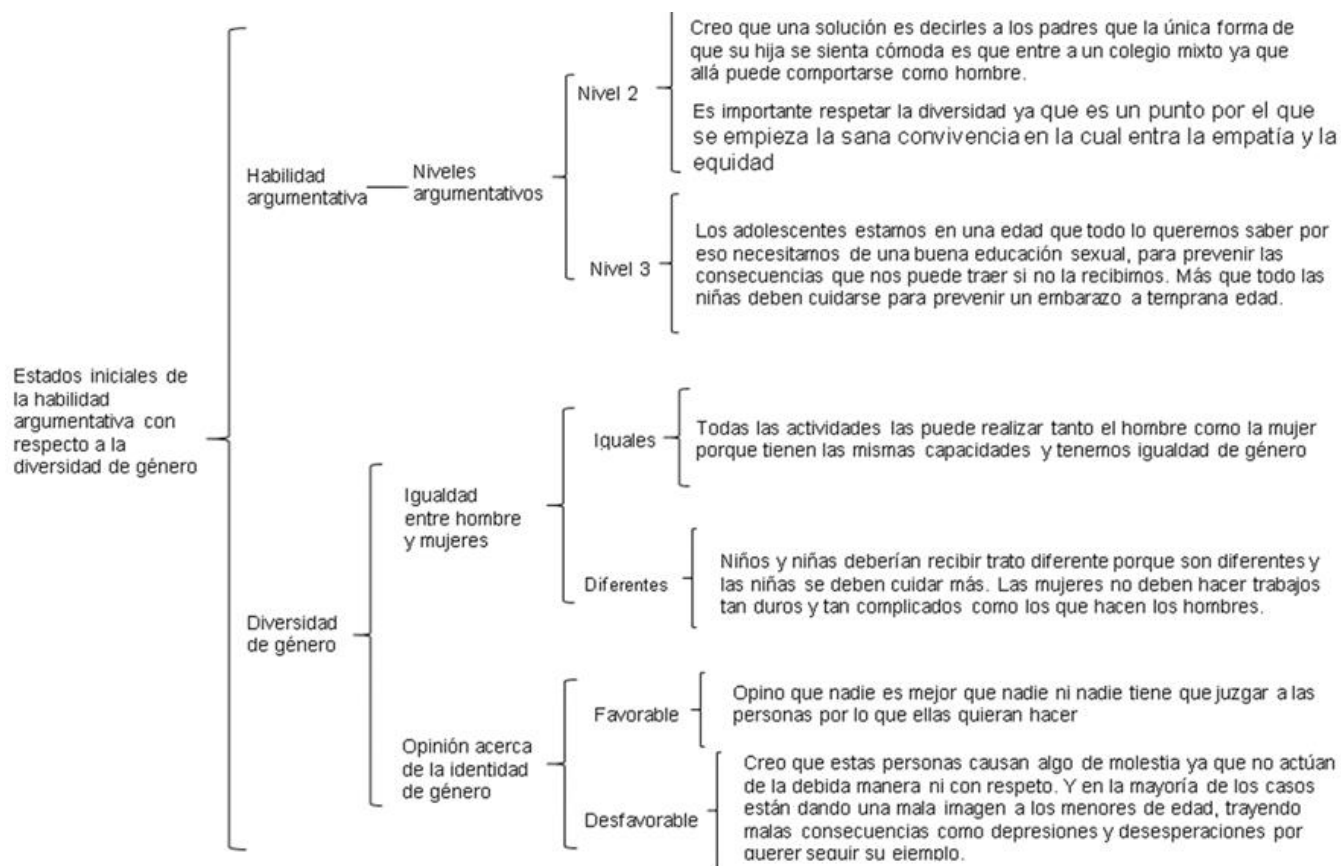


Adaptada de (Tamayo, 2012)

En la figura 6 se presentan las respuestas emitidas por los estudiantes en esta primera fase de la investigación, su respectivo nivel de argumentación y además Cual es la posición que asume frente a las diferencias sociales entre hombre y mujeres.

Figura 6

Red sistémica: momento de exploración inicial



Fuente: Elaboración propia

En esta primera parte de la intervención se encontró que la mayoría de los estudiantes emitieron respuestas que se pueden ubicar en el nivel 2 y 3 de argumentación. Como se puede observar en la anterior figura. En dichas respuestas se identifica con claridad los datos y una conclusión. Además, presentan facilidad al argumentar sus posturas con respecto al tema “diversidad de género”. Lo que puede estar relacionado con el especial interés que tienen por este tema. Al respecto Bravo & Jiménez, (2010) afirman que para favorecer la argumentación es importante contextualizar los conceptos que se están aprendiendo en problemas auténticos, cercanos al alumnado, para favorecer que establezcan conexiones entre lo aprendido en el aula y

la vida real. Dicho interés es evidente en las actividades realizadas con los estudiantes, en las que participan de manera activa haciendo preguntas y presentando sus opiniones con confianza.

Los resultados encontrados en esta primera etapa de la investigación difieren levemente con la generalidad de los estudios consultados, los cuales exponen una habilidad argumentativa baja en los estudiantes. (Sardá y Sanmartí, 2000) Esta diferencia puede deberse a que los estudiantes han tenido oportunidades de expresar sus opiniones en diferentes ámbitos. Sin embargo, las justificaciones que muestran están basadas desde la opinión y en pocas ocasiones tienen sustento teórico o justificaciones a partir de pruebas. Lo que concuerda con la investigación de (Bravo & Jiménez, 2010) quienes plantean como posible causa de este problema, la falta de herramientas para identificar pruebas relevantes o la falta de disponibilidad de la información necesaria.

Al analizar las diferentes respuestas e intervenciones de los estudiantes referentes al género se observan dos tendencias: un grupo que piensan que hombres y mujeres tenemos las mismas capacidades y no debería haber diferencias en el trato hacia unos y otros “No creo que a las niñas haya que cuidarlas más, porque a los niños se debe cuidar igual porque son niños y así fueran adolescentes, que tiene si es hombre o mujer, son seres humanos, a los dos les puede pasar algo malo y si pasa es el destino”

Y otro grupo que piensan que cada género tiene sus características propias y, por tanto, deberían ser tratados de forma diferente. Particularmente se repite el pensamiento de que las niñas necesitan más cuidado y protección que los niños. Este último grupo, hacen la claridad que tenemos los mismos derechos y que ninguno debe mandar sobre el otro. Además, el grupo que expone haber una igualdad de género, en ocasiones hacen comentarios que reflejan lo contrario. Ya que en su cotidianidad observan que existen distinciones, algunas de las cuales les parecen razonables.

Como ejemplo: E6: “sí, porque las mujeres son más delicadas, pero eso no quiere decir que sea menos que el hombre. Ambos tienen diferente personalidad”. “...Todos tenemos las mismas capacidades. Todos los géneros deben ser respetados por igual”.

De lo anterior se puede concluir que los estudiantes poseen un conocimiento sobre la igualdad de derechos y están de acuerdo en que somos iguales sin importar nuestro género. Sin embargo, en su discurso se vislumbran elementos que indican ciertos prejuicios sexistas propios de la cultura. Los cuales se aprenden desde la infancia en los diferentes ámbitos educativos. Como muestra de ello las siguientes respuestas:

E3: Sí, muchas veces mi papá me dice que no haga ciertas cosas porque eso solo es para hombres y lo de las mujeres es atender la casa. Y una vez que entre a un equipo de fútbol solo había hombres y era la única mujer y todos mis compañeros hacían comentarios como: “ella lo hace mal porque es mujer”

E3: “no debería ser diferente porque, así como a las niñas nos hacen daño a los niños igual. Debería ser el mismo cuidado para ambos”

E2: “No creo, tanto la niña como el niño deberíamos de tener el mismo trato”. Que por que un niño se junte con una niña, no significa que va a cambiar su orientación, lo mismo pasa con la niña, que, porque haga cosas de hombre, o se junte con ellos no significa que va a dejar de ser femenina”.

Podemos notar en este último comentario que tiene interiorizado la influencia cultural de los estereotipos de género y además le otorga un valor especial a la feminidad como una característica sobresaliente en el género femenino o inherente a la mujer. Al respecto, Torres (2009) indica que desde la infancia las personas aprendemos a desempeñar roles y a expresar los comportamientos apropiados a cada sexo según las normas establecidas. Tanto en la escuela

como en la familia, se transmite y refuerza el código del género que contribuye a mantener y reforzar los estereotipos sexuales presentes en la cultura. Lo que dificulta la aceptación de las personas que no cumplan con estas características asignadas a cada género.

Con respecto a la diversidad de género se evidencia dos posturas: hay estudiantes que la aceptan como una característica del ser humano y piensan que no hay que discriminar por esto.

E3: “es importante respetar la diversidad ya que es un punto por el que se empieza la sana convivencia en la cual entra la empatía y la equidad”.

Mientras que algunos estudiantes piensan que es algo extraño e inaceptable, por ejemplo:

E5: “Creo que estas personas causan algo de molestia ya que no actúan de la debida manera ni con respeto. Y en la mayoría de los casos están dando una mala imagen a los menores de edad, trayendo malas consecuencias como depresiones y desesperaciones por querer seguir su ejemplo. Por lo que los menores no entienden y se confunden al no saber porque esas personas tomaron esa decisión por simple atracción sexual y no sentimental”.

Relacionado con lo anterior, Morgade (2015) menciona que la perspectiva de género visibiliza la persistente presencia de discursos androcéntricos (centrados en andros, del griego ‘hombre’) y heteronormativos (estableciendo que la heterosexualidad es lo “normal” y otras identidades pasan a ser “anormales”) que reinan en las instituciones sociales, interpelando —entre otras— a la ciencia, a la medicina, a la escuela misma. Así, se tensionan estos sesgos en las aulas y pasillos, en todos los niveles y en todas las disciplinas y espacios curriculares; entre ellos en la educación sexual.

Además, los estudiantes manifiestan que este tema no ha sido tratado de forma explícita en el ámbito educativo ni en la familia y lo que saben del tema lo han aprendido por otros medios

como los medios de comunicación y las amistades. Lo que puede explicar ciertos pensamientos de rechazo por cuestiones de género por parte de algunos estudiantes y también los estereotipos de género que se manifiestan en sus respuestas.

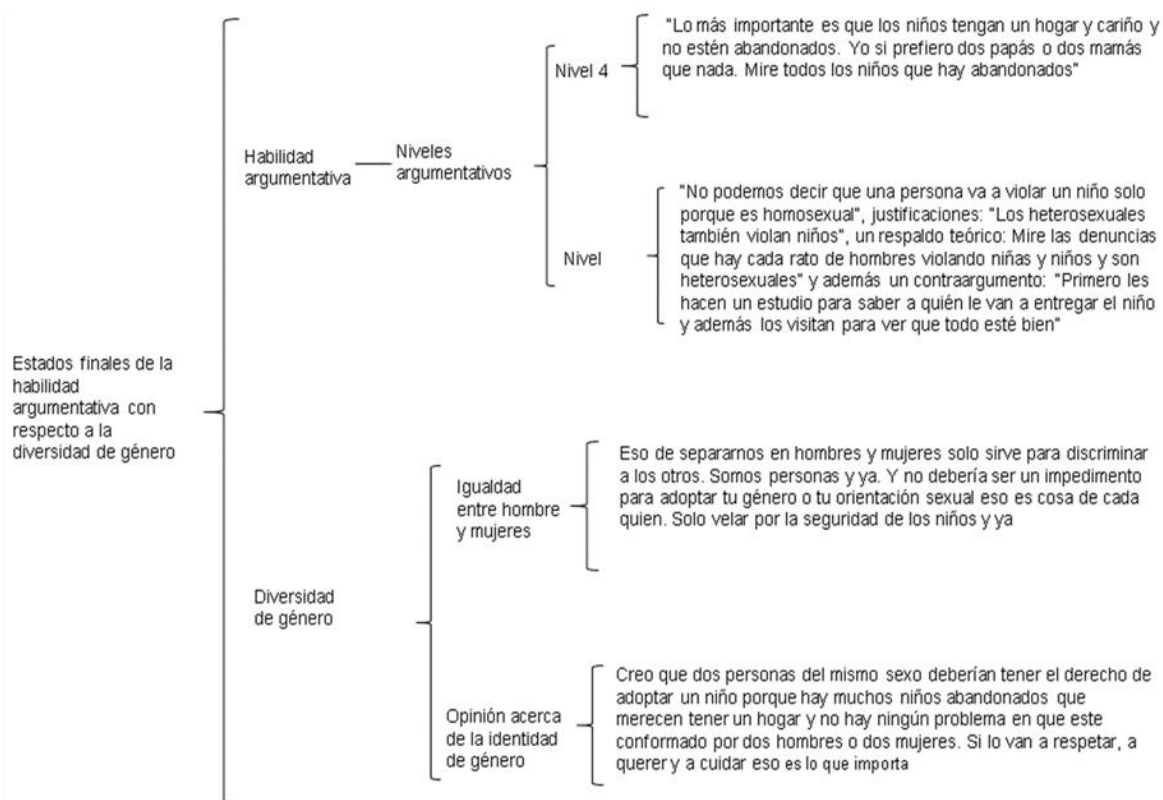
Lo anterior concuerda con el estudio de Escobar (2013) quien encontró resultados similares en su investigación: la diversidad de género es poco conocida en la institución educativa intervenida - incluso en los docentes- y debido a esto se presentan casos de violencia y rechazo hacia algunos estudiantes por cuestiones de género. Pese a manifestar en su discurso la importancia del respeto hacia todas las personas y sus derechos.

Estados Finales de la Habilidad Argumentativa de los Estudiantes Después de la Intervención con la Secuencia Didáctica Acerca de Diversidad de Género

En la fase final de la secuencia didáctica (actividades de aplicación) se analizan los estados finales de la habilidad argumentativa de los estudiantes y se hace una comparación con los resultados de la etapa inicial. Este análisis se realiza a través de una actividad llamada “La corte de la diversidad” en la cual se discute sobre una ley que permita a los padres del mismo género adoptar un niño. Las respuestas se muestran en la figura 7.

Figura 7

Red sistémica: Actividades de aplicación



Elaboración propia

Durante esta actividad los estudiantes utilizan argumentos que se ubican en niveles más altos en comparación con los niveles que mostraron durante las actividades de exploración inicial. Como ejemplo los siguientes argumentos en los que se identifican datos, conclusiones y justificaciones y el empleo de un respaldo teórico: *“Creo que dos personas del mismo sexo deberían tener el derecho de adoptar un niño porque hay muchos niños abandonados que merecen tener un hogar y no hay ningún problema en que este conformado por dos hombres o dos mujeres. Si lo van a respetar, a querer y a cuidar eso es lo que importa”*

Observamos en esta intervención la presencia de datos: *“dos personas del mismo sexo deberían tener el derecho de adoptar un niño”* Conclusión: *“no hay ningún problema en que este conformado por dos hombres o dos mujeres”* Justificación: *“hay muchos niños abandonados que merecen tener un hogar y no hay ningún problema en que esté conformado por dos hombres o dos mujeres”*. Teniendo en cuenta estos elementos los argumentos del estudiante se ubican en el nivel 3 de argumentación lo cual sugiere un incremento en la complejidad de sus argumentos comparados con los de las actividades de exploración.

E2: *“No podemos decir que una persona va a violar un niño solo porque es homosexual. Los heterosexuales también violan niños. Mire las denuncias que hay cada rato de hombres violando niñas y niños y son Heterosexuales”*. *“No le van a entregar un niño a cualquiera, así como así. Primero les hacen un estudio para saber a quién le van a entregar el niño y además los visitan para ver que todo esté bien”*

Los argumentos del estudiante 2 presenta conclusiones: *“No podemos decir que una persona va a violar un niño solo porque es homosexual”*, justificaciones: *“Los heterosexuales también violan niños”*, un respaldo teórico: *Mire las denuncias que hay cada rato de hombres violando niñas y niños y son heterosexuales”* y además un contraargumento: *“Primero les hacen un estudio para saber a quién le van a entregar el niño y además los visitan para ver que todo esté bien”* De acuerdo con los componentes que presentan los argumentos de este estudiante se ubica en el nivel 5 de argumentación. Lo cual muestra un incremento en su habilidad argumentativa comparada con la que se evidencia en las actividades de exploración.

E3: *“Lo más importante es que los niños tengan un hogar y cariño y no estén abandonados. Yo si prefiero dos papás o dos mamás que nada. Mire todos los niños que hay abandonados”* En este argumento el estudiante 3 muestra un avance en su habilidad

argumentativa ubicándose en el nivel 4. Esto lo podemos apreciar al identificar un respaldo teórico: *“Mire todos los niños que hay abandonados”* Con estos ejemplos se evidencia el efecto de la secuencia didáctica en la habilidad argumentativa de los estudiantes logrando un notable aumento en la calidad de sus argumentos.

Lo anterior concuerda con las investigaciones consultadas en los antecedentes de la presente investigación. En estos trabajos los investigadores logran mejorar las producciones argumentativas de sus participantes al aplicar estrategias didácticas, donde intencionalmente facilitaron la interacción comunicativa a través de debates y discusiones orales entre pares sobre situaciones sociales y personales interesantes que le permiten al estudiante tomar posición y defenderla según sus conocimientos, intereses y deseos. Incentivando así el desarrollo de la capacidad argumentativa con acciones como presentar razones que motivan a seguir una consigna, siendo esas razones un medio para indagar, explicar y defender sus propias opiniones (Campaner y Longhi, 2007), (Tamayo y Márquez, 2015), (Causado, Santos y Calderón, 2015), (Ortiz Poveda, Morales Gasca, & Jiménez Mahecha, 2013), (Ruiz, Villamil, Vergel y Aguilar 2018), (Bolaños, 2017), (Useche, 2017).

Con relación a la diversidad de género los estudiantes en su mayoría muestran una mejor aceptación de esta y presentan comentarios que le dan menos importancia a los estereotipos de género que separan a las personas únicamente en dos grupos: hombres y mujeres generando discriminación de las personas que no se identifiquen con uno de estos dos grupos. Lo que se evidencia en los siguientes comentarios: E1: *“Creo que dos personas del mismo sexo deberían tener el derecho de adoptar un niño porque hay muchos niños abandonados que merecen tener un hogar y no hay ningún problema en que este conformado por dos hombres o dos mujeres. Si lo van a respetar, a querer y a cuidar eso es lo que importa”*

E6: *“Eso de separarnos en hombres y mujeres solo sirve para discriminar a los otros. Somos personas y ya. Y no debería ser un impedimento para adoptar tu género o tu orientación sexual eso es cosa de cada quien. Solo velar por la seguridad de los niños y ya”*.

Lo anterior muestra la importancia de tratar los temas de diversidad de género con los estudiantes para lograr combatir la discriminación y rechazo hacia personas que no se identifiquen con los dos géneros establecidos por la sociedad. En este aspecto la investigación de Escobar (2013) obtiene resultados similares. El autor implementa una estrategia didáctica relacionada con la sensibilización y visibilización del tema de diversidad sexual y de género, enfatizando en los deberes y derechos civiles y constitucionales de todas las personas. Lo que genera importantes cambios en la comunidad educativa, la cual muestra más aceptación y respeto hacia la diversidad de género.

Conclusiones

La realización de esta investigación da cuenta de la importancia de los procesos académicos en la habilidad argumentativa de los estudiantes y demuestra la importancia de la intencionalidad de la educación en el momento de incentivar el ejercicio de expresar las ideas basados en argumentos.

A partir de los resultados de la investigación también se puede concluir que la práctica de ejercicios argumentativos genera en los estudiantes más interés por los temas propuestos y una mejor comprensión y análisis de los mismos al tener la oportunidad de expresar sus opiniones e interactuar con sus pares, maestros y el conocimiento de forma activa. Estas actividades se

convierten en experiencias enriquecedoras, donde se dan mayores aprendizajes. En este tipo de ejercicios se incentiva un aprendizaje más dinámico y atractivo para el estudiante debido a la expectativa que le genera defender sus ideas frente a los compañeros, presentar sus argumentos y convencer a los otros de sus posturas.

Como se muestra en la última actividad (La Corte de la Diversidad) los estudiantes presentan argumentos con evidencias, que les sugirió un ejercicio de investigación y análisis de sus propios argumentos y los de sus compañeros. Esto indica una oportunidad muy potente que puede ser utilizada para el aprendizaje de cualquier otro tema. Con esta metodología el estudiante fija sus conocimientos con el interés de defender sus posturas frente a los otros. Se debe tener en cuenta que los temas a tratar deben ser actuales, de interés para el alumnado y que tengan posibilidad de debate, que se pueda mirar desde diferentes puntos de vista. Aunque con la suficiente creatividad cualquier tema que se quiera llevar al aula tiene la posibilidad de adaptarlo y convertirlo en un tema debatible y así generar el interés necesario para incentivar en los estudiantes la investigación, la organización de sus ideas y la confrontación de puntos de vista diferentes que permitan un aprendizaje más activo.

Es importante prestar especial atención a las actividades de exploración inicial las cuales van a permitir conocer los intereses y habilidades de los estudiantes y planear las actividades adecuadas para un grupo en particular. Otro aspecto a tener en cuenta es que las actividades deben ser muy bien planeadas para que los participantes tengan conocimiento de qué hacer en cada momento. Además, se deben acordar unas normas claras de respeto y sana convivencia al inicio de esta. Lo anterior se resalta ya que son actividades que se prestan para que haya confrontaciones entre los participantes y es indispensable que haya un control permanente por parte del moderador.

En relación con la diversidad de género la investigación encuentra que aún persisten estereotipos de género y pensamientos sexistas que influyen en comportamientos de discriminación y rechazo hacia quienes no entran en las clasificaciones sociales de lo masculino y lo femenino. Sin embargo, después de realizada la secuencia didáctica los estudiantes mostraron una disminución en estos comentarios sexistas y una actitud más comprensiva y de aceptación de la diversidad como una característica inherente al ser humano.

Es pertinente entonces que en las instituciones se hable del tema de diversidad de género en aras de que con una mayor información y comprensión del tema se evite comportamientos de discriminación por cuestiones de género y se incentive a una mejor convivencia. Lo cual no fue un objetivo de esta investigación, pero queda abierta la posibilidad de indagar acerca de los efectos que puede tener el conocimiento sobre este tema en la disminución de la discriminación por cuestiones de género en el ámbito escolar o en cualquier otro espacio ya que hablar sobre este tema permite visibilizar y crear conciencia de que somos una sociedad diversa que no todos somos iguales y que todas las personas merecemos respeto y tenemos los mismos derechos independientemente de nuestras características.

Referencias

- Alpízar Navarro, J., Rodríguez Jiménez, P., & Cañete Villafranca, R. (2014). Intervención educativa sobre educación sexual en adolescentes de una escuela secundaria básica. Unión de Reyes, Matanzas, Cuba. *Revista Médica Electrónica*, 36(5), 572-582.
- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242014000500005

- Álvarez, C., & Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-28. <https://cutt.ly/ZhAUaFV>
- Arroyave Moreno, K. P., & Londoño Villegas, M. A. (2016). *Descripción de formas para fortalecer el nivel de apropiación de la formación de educación sexual y reproductiva de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús del municipio de Bello-Antioquia*. [Trabajo de grado]. Universidad Minuto De Dios. <http://hdl.handle.net/10656/5288>
- Baez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 7(9), 71-86. <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art5.pdf>
- Baruch-Domínguez, R. (2016). Educación en diversidad sexual, necesaria para la salud y el bienestar social. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 48(4), 426-427. <https://cutt.ly/OhAIRGd>
- Bascón Díaz, M. J., & Salguero Fonet, J. (2015). Practicando la argumentación en educación secundaria: el efecto del sexo. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 419-433. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211161>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Bolaños Palacios, D. E. (2017). *Desarrollo de la capacidad argumentativa desde las ciencias naturales en el marco de la educación ambiental, usando la "living machine" como laboratorio de aula, en estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa CASD Armenia*. [Trabajo de grado]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://cutt.ly/0hAOa7j>

- Bravo, B., & Jiménez Aleixandre, M. (2010). ¿Salmones o sardinas? Una unidad didáctica para favorecer el uso de pruebas y la argumentación en ecología. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (63), 19-25.
- Buitrago, Á., Mejía, N., & Hernández, R. (2013). La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias. *Innovación Educativa*, 13(63), 17-40.
- Caldera Garrido, V. I. (2013). La radio escolar: un medio para fortalecer la argumentación oral en estudiantes del grado. [Trabajo de grado]. *Universidad de Antioquia*.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n63/v13n63a3.pdf>
- Campaner, G., & Longhi, A. L. (2007). La argumentación en Educación Ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 442-456. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART12_Vol6_N2.pdf
- Candela, A. (2001). *Ciencia en el aula*. México: Paidós.
- Cárdenas Molina, J. E. (2015). La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente. *Praxis*, 11(1), 103 - 115.
<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1558>
- Cardona Duque, D. V., Ariza Gerena, A., Gaona Restrepo, C., & Medina Pérez, Ó. A. (2015). Conocimientos sobre sexualidad en adolescentes escolares en la ciudad de Armenia, Colombia. *Archivo Médico de Camagüey*, 19(6), 568-576. <https://cutt.ly/8hAPqGF>
- Castaño Castrillón, J. J., Castro, C., García, G. V., & García, M. K. (2014). Conocimientos sobre sexualidad y prácticas sexuales en adolescentes de 8 a 11 grado en colegios de la ciudad de Manizales (Caldas, Colombia), 2013. *Salud Uninorte*, 392-404.
- Castro, D., Patiño, S., Gómez, N., Jalloh, C., Wylie, J., & Rojas, C. (2016). Grupos focales de discusión: estrategia para la investigación sobre salud sexual con adolescentes con

- experiencia de vida en calle en Medellín, Colombia. *Revista Científica Salud Uninorte*, 30(3), 285-296. <https://cutt.ly/LhAPAjK>
- Causado Escobar, R., Santos Carrasco, B., & Calderón Salas, I. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una escuela de secundaria. *Revista Facultad de Ciencias Universidad Nacional de Colombia*, 4(2), 17-42. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rfc/article/view/51437>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- CLADE (2 de octubre de 2014). *Diversidad Sexual e Identidad de Género en la Educación*. Obtenido de <https://redclade.org/recursos/diversidad-sexual-e-identidad-de-genero-en-la-educacion/>
- Cruz Ríos, A. C. (2016). Diversidad sexual y derechos sexuales y reproductivos un proyecto para la IED San Agustín. [Trabajo de grado]. *Universidad pedagógica nacional*. <https://cutt.ly/lhAAImJ>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía Para La Elaboración de Una Secuencia Didáctica. *Comunidad de conocimiento*. <https://cutt.ly/2hAAYLD>
- Duarte Castro, G. G., Cubillos, D. M., & Zapata, P. N. (2014). Desarrollo de la habilidad argumentativa a través de cuestiones socio científicas (CSC). *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, Tecné: TED, (Extra). <https://doi.org/10.17227/01203916.3199> 128-134.
- Escobar Córdoba, A. L. (2013). *El respeto por la diversidad sexual y de género en la Institución Educativa La Gabriela en Bello - Antioquia*. [Tesis de especialización]. Manizales: Universidad Católica de Manizales. <https://cutt.ly/whDK1Ge>

- Faur, E. (2018). *Escrito en el cuerpo. Género y derechos humanos en la Adolescencia*. Buenos Aires: Paidós Colección Tramas Sociales
- Fernández Rincón, C. A., & López Cardozo, L. I. (2011). La educación sexual como tema transversal de las instituciones públicas educativas de la básica primaria en armenia, Colombia. *Cultura del Cuidado Enfermería*, 8(2).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3926984>
- Ferreira, A. (2015). Cuerpo, género y sexualidades Problematizando estereotipos. *Retratos de la Escuela*, 9(16), 73-90.
- García Suárez, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- García, P. O. (2009). El desarrollo de las habilidades de argumentación en discusiones literarias en salas de clases: una revisión de la literatura. *Revista panamericana de pedagogía*, (14), 39-56.
- Gómez Zapiain, J. (2000). Educación afectivo sexual. *Anuario de Sexología*, (6), 41-56.
<https://sexologiaenredessociales.files.wordpress.com/2013/08/a6-3-gomez.pdf>
- González Díaz, M. R. (2012). La argumentación en el discurso oral de los/as estudiantes de Sexto Año Básico de la Escuela Graciela Letelier Velasco de la Comuna de Linares. *Comunicaciones en Humanidades*, (1), 123-135.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5080700>
- González Gómez, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-15. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00430.pdf>

- Henao, B. L., & Stipcich, M. S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 47-63.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana de Editores.
- I.E. San Benito. (2016). *Plan de área ciencias naturales y educación ambiental*.
- Jerónimo Maturana, C. A., Alvarez Leon, J. G., Carbonel Luyo, W. F., & Neira Goyeneche, J. (2009). Sexualidad y métodos anticonceptivos en estudiantes de educación secundaria. *Acta Médica Peruana*, 26(3), 175-179.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2010). *10 Ideas Clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: GRAÓ.
- Jiménez Aleixandre, M. P., & Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(3).
<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21944>
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Barcelona: Raycar impresores.
- Lagos Ramírez, M. L. (2010). Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP). *Colegio Internacional de Educación Integral*, 25-42.
- Lagos Ramírez, M. L. (2013). Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP). *Colegio Internacional de Educación Integral*, 1-25.

- Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94-107.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/287>
- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M., & Sabat, B. (2015). ¿La Universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la educación*, (43), 201-228. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200007>
- López, E., & Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *Praxis. Revista de Psicología*, (20), 61-89.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3996604>
- Marín Garcés, Ó. E. (2017). *El discurso y la argumentación en la construcción de identidad de estudiantes de CLEI IV del Colegio Combos de la ciudad de Medellín*. [Trabajo de grado]. Fundación Universitaria Católica del Norte. <http://hdl.handle.net/10469/13338>
- Márquez, C., & Prat, À. (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 23(3), 431–440.
- Marulanda Osorio, J. I., Giraldo Bedoya, K. S., & Fernández Ruíz, P. (2016). *Caracterización de las actitudes frente a las prácticas sexuales de riesgo en adolescentes entre 14 y 19 años de edad*. [Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia. <https://cutt.ly/NhARrcd>
- MEN, M. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación*. Bogotá: Ministerio de Educación. <https://es.slideshare.net/Jairo-Sandoval-Hernandez/cartilla-ambientes-escolares-libres-de-discriminacin>
- Mesa Bedoya, A. M. (2005). Argumentación oral y escrita, problema de enseñanza aprendizaje. [Trabajo de grado]. Medellín: *Universidad de Antioquia Facultad de Educación*, 1-49.

- MINSALUD. (1 de Julio de 2016). *Violencias de género*. Ministerio de Salud y Protección Social. <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/ssr/Paginas/violencias-de-genero.aspx>
- MINSALUD. (1 de septiembre de 2018). *Sala situacional Mujeres víctimas de violencia de género*. Obtenido de Ministerio de Salud y Protección Social: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacion-violencia-genero.pdf>
- Molina, D. L., Torrivilla, I. R., & Sánchez, Y. G. (2011). Significado de la educación sexual en un contexto de diversidad de Venezuela. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 415-444. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/23/espanol/Art_23_543.pdf
- Molina, M. E. (2012). Argumentar en clases de Ciencias Naturales: una revisión bibliográfica. Actas III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata Universidad Nacional de La Plata, 26, 27 y 28 septiembre, 552-564.
- Montero, A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista Médica de Chile*, 139(10), 1249-1252. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011001000001>
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, (184), 1-7. <https://cutt.ly/ZhDV1rr>
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones. Recuperado de <https://www.bba.unlp.edu.ar>: https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/esi_18_morgade___toda_educacion_es_sexual.pdf

- Morgade, G. (s.f.). *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*.
<http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capacitaciones/genero/u3/6-morgade-final.pdf>
- Morgade, G., Fainsod, P., González del Cerro, C., & Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 9(16) 149–167. DOI: <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia149.167f>
- Ortiz Poveda, C. A., Morales Gasca, M., & Jiménez Mahecha, H. (2013). Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de textos argumentativos. *Amazonía investiga*, 2(3), 4-29.
<https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/644>
- Parra Villa, I. I. (2018). *El papel de la argumentación en el campo de la educación sexual y reproductiva*. [Tesis de Maestría]. Manizales: Universidad autónoma de Manizales.
- Pineda Rodríguez, L. J., & Pineda Delgado, Y. (2018). *El desarrollo de la argumentación a partir de las situaciones socialmente vivas en los estudiantes del grado séptimo de la educación básica secundaria de la Institución Educativa Corazón Inmaculado de María*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales, pp. 1-119.
- Puerta, M. P. (2010). De por qué los adolescentes en Medellín no reflejan la educación sexual escolar que reciben - hablan adolescentes, padres y maestros. *Cuestiones Teológicas*, 37(88), 369-397. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457517>

Pulecio Pulgarín, J. M. (2009). Entre la discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación. *Revista Via Iuris*, (7), 29-41.

<https://www.redalyc.org/pdf/2739/273920959004.pdf>

Quaresma da Silva, D. (2014). Tratamiento de la educación sexual en escuelas primarias en el sur de Brasil. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40(4), 289-298.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662014000400005&lng=es&tlng=es.

Ramírez, N., & Souza, D. (2013). Desarrollo de habilidades argumentativas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares. *Cogency*, 5(1), 107-133. <https://cutt.ly/mhDNicH>

Restrepo Berrio, N. A., & Gutiérrez Cañas, J. C. (2019). *La argumentación como proceso analógico: una propuesta para formar en competencias ciudadanas comunicativas en el aula de clases, a través de la literatura y el cine de ciencia ficción*. [Tesis de Maestría] Medellín: Universidad de Antioquia Facultad de educación.

Revel, A., y Adúriz, A. (2014). La argumentación científica escolar. Contribuciones a una alfabetización de calidad. *Pensamiento Americano*, 7(13), 113-122.

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/41644>

Roa García, P., & Osorio González, A. d. (2016). Problematización de la educación sexual: reflexiones acerca de la sexualidad en la escuela colombiana. *Bio-grafía*, 9(16), 23-29.

<https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia23.29>

Rosales, A., & Salinas, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica Educare*, 21(2)

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919104>

- Ruiz Ortega, F. J., Tamayo Alzate, O. E., & Márquez Bargalló, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 629-645.
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0629.pdf>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Ruiz, N. Y., Villamil, L. I., Vergel, J. A., & Aguilar, D. P. (2018). La importancia de la discusión oral entre pares estudiantiles para el desarrollo de la competencia argumentativa en el currículo de Lenguaje de primaria. Un estudio de caso en un colegio rural de Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 77-92.
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.1.2018.05>
- Sánchez, L., González, J., & García, Á. (2013). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 11-28.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129372002.pdf>
- Sardá Jorge, A., & Sanmartí Puig, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 405-422.
<https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v18n3/02124521v18n3p405.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tamayo Alzate, O. E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233. DOI <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0017.10>
- Tibaquira Hernandez, I. X. (2017). *Desarrollo de la competencia argumentativa oral en los estudiantes del curso 901 del colegio Prado Veraniego a través de los juegos de rol*. [Trabajo de grado]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <https://cutt.ly/NhDMbOw>

- Torres, R. A., Carmona, M., & Torres, D. L. (2016). La formación de las competencias argumentativas. Un reto dentro de la enseñanza superior. *Revista Publicando*, 3(9), 299-314. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/360>
- Torriente Barzaga, N., Diago Caballero, D., Rizo Vázquez, A. C., & Menéndez López, L. R. (2010). Conocimientos elementales sobre educación sexual en alumnos de una escuela secundaria básica urbana. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 9(4), 576-587. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2010000400018&lng=es&tlng=es
- Useche Barón, N. M. (2017). *Análisis del desarrollo de la habilidad de argumentación escrita a través de experiencias de laboratorio dentro de la asignatura de física en estudiantes del Colegio Leonardo Posada Pedraza*. [Trabajo de grado]. Universidad de la Sabana, 1-217.
- Valencia Jiménez, N. N., & Solera Martínez, N. F. (2009). Necesidades de aprendizaje para la sexualidad de jóvenes entre 10 y 19 años en el caribe colombiano. *investigación y desarrollo*, 17(1), 106-131. <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a05.pdf>
- Vásquez, M. L., Argote, L. Á., Castillo, E., Mejía, M. E., & Villaquirán, M. E. (2005). La educación y el ejercicio responsable de la sexualidad en adolescentes. *Colombia Médica*, 36(3), 33-42. <https://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/374>
- Zabala Mejía, M. T. (2018). *Implementación de Estrategias Pedagógicas, Metodológicas y de Aprendizaje - Enseñanza que Coadyuven con la Sico-orientación para la Educación Sexual con responsabilidad de los Jóvenes y Adolescentes en el Colegio Rafael García Herreros*. [Trabajo de grado] Medellín Colombia. UNAD, 1-48. <https://cutt.ly/zhD1DzI>

Anexos

Anexo 1: Cuestionario

1. ¿Qué es ser mujer? ¿cuáles características debe tener?
2. ¿Qué es ser hombre? ¿cuáles características debe tener?
3. ¿Crees que todas las personas deberían catalogarse como hombre o como mujer? ¿Por qué?
4. ¿Crees que hay actividades que no podemos realizar por ser hombre o por ser mujer?
5. ¿Te has sentido limitado / limitada por tu género para realizar alguna actividad? ¿Cual? ¿Por qué?
6. ¿Qué es el sexo?
7. ¿Qué es el género?
8. ¿Cómo definirías diversidad de género?
9. ¿Sabes qué es la identidad de género?
10. ¿Crees que hay diferencias en el rendimiento académico entre niños y niñas? ¿lo has podido comprobar? explica tu respuesta
11. ¿Hay algunas cosas que los niños aprenden más fácil? ¿y otras cosas que las niñas aprenden más fácil?
12. ¿crees que el respeto a la diversidad es importante? ¿por qué?

Anexo 2: Secuencia Didáctica

Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. (Díaz-Barriga, 2013)

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, es decir, tenga sentido y pueda iniciar un proceso de aprendizaje. La secuencia demanda que el estudiante realice acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento. (Díaz-Barriga, 2013)

En esta investigación se tiene en cuenta la estructura propuesta por Jorba & Sanmartí, (1994) quienes afirman que, en las secuencias didácticas, las actividades se diferencian según fases o momentos del proceso de aprendizaje que se repiten en la enseñanza de cada contenido y en los diferentes niveles de enseñanza de dicho contenido. (Jorba & Sanmartí, 1994)

los autores presentan una estructura de secuenciación de las actividades en función de objetivos didácticos específicos. Así:

- Actividades de exploración o de explicitación inicial.
- Actividades de introducción de conceptos/procedimientos o de modelización.
- Actividades de estructuración del conocimiento.
- Actividades de aplicación.

Actividades de Exploración o de Explicitación Inicial

Son actividades que sitúan a los estudiantes en la temática objeto de estudio, identificando el problema planteado y formulando sus propios puntos de vista, o reconociendo cuáles son los objetivos del trabajo que se les ha propuesto y el punto de partida donde se sitúan. En ellas se propone el análisis de situaciones muy simples y concretas, cercanas a las vivencias e intereses del alumnado.

Actividades de Introducción de Conceptos o de modelización

Este tipo de actividades están orientadas a favorecer que el estudiante pueda identificar nuevos puntos de vista en relación a los temas que son objeto de estudio, formas de resolver los problemas o tareas planteadas, características que le permitan definir los conceptos, relaciones entre conocimientos anteriores y los nuevos, etc. Las propuestas metodológicas pueden ser distintas, en función tanto del tipo de contenido a enseñar como de los conocimientos anteriores del alumnado.

Actividades de Estructuración del Conocimiento

El proceso a través del cual se pretende ayudar al estudiante a construir el conocimiento está generalmente guiado por el profesorado y siempre es consecuencia de la interacción con los compañeros, pero la síntesis o ajuste es personal, lo hace cada alumno o alumna. Se evidencia el aprendizaje en la medida en que se es capaz de reconocer y comunicar los modelos elaborados, utilizando los instrumentos formales que se usan en las diferentes disciplinas. Estos instrumentos deben estar relacionados con las preguntas o problemas planteados inicialmente y deben posibilitar la esquematización y estructuración coherente de las distintas formas de resolución.

Actividades de Aplicación

Para conseguir que el aprendizaje sea significativo, se deben ofrecer oportunidades para que los estudiantes apliquen sus concepciones revisadas a situaciones o contextos distintos. También es interesante que comparen su punto de vista con el inicial para llegar a reconocer sus diferencias.

Esta fase también puede propiciar que el alumnado se plantee nuevas cuestiones sobre la temática estudiada, que utilice distintos lenguajes para explicitar sus representaciones, etc., ya que el modelo elaborado sólo es un modelo provisional que irá evolucionando y enriqueciéndose a medida que se aplique a nuevas situaciones didácticas.

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación se presenta la siguiente secuencia didáctica.

Objetivo. Analizar la relación entre el desarrollo de la habilidad argumentativa y la comprensión de la diversidad de género a partir de la aplicación de una unidad didáctica sobre educación sexual, en estudiantes del grado octavo de una institución pública de la ciudad de Medellín.

Tabla 8*Actividades de exploración inicial*

Objetivo	Técnica	Instrumento	Actividad
Caracterizar los estados iniciales de la habilidad argumentativa y de las nociones sobre el tema diversidad de género que presentan los estudiantes de octavo grado.	Análisis documental Observación participante Grupos de discusión	Diario de campo Grabación de audio Cuestionario de preguntas abiertas	Cuestionario: Preguntas para iniciar en grupos de discusión Análisis de casos reales por grupos de discusión.

Tabla 9*Actividades de Introducción de Conceptos*

Objetivo	Técnicas	Instrumentos	Actividades
Confrontar algunos imaginarios sociales sobre las personas LGBT, y analizar las reacciones de los estudiantes frente a estos	Grupos de discusión	Videos Diario de campo	Observar los videos acerca de las personas trans. Discutir sus opiniones acerca de lo observado Lectura cooperativa

Tabla 10*Actividades de estructuración del conocimiento*

Objetivo	Técnica	Instrumento	Actividad
Describir los estados finales de la habilidad argumentativa acerca del tema diversidad de género, luego de la aplicación de una unidad didáctica sobre educación sexual, para desarrollar recomendaciones en función de las prácticas de aula.	Observación participante	Diario de campo Grabación de audio	La corte de la diversidad

Tabla 11*Actividades de aplicación*

Objetivo	Técnica	Instrumento	Actividad
Describir los estados finales de la habilidad argumentativa acerca del tema diversidad de género, luego de la aplicación de una unidad didáctica sobre educación sexual, para desarrollar recomendaciones en función de las prácticas de aula.	Grupo de discusión Observación participante	Diario de campo Grabación de audio	Parlamento participativo Debate: adopción homoparental, matrimonio igualitario

Descripción de la Secuencia Didáctica: Todos Somos Diversos

Actividades de Exploración Inicial. La secuencia didáctica inicia con un cuestionario que tiene la finalidad de obtener información acerca del conocimiento y percepciones que tienen los estudiantes acerca de diversidad de género. Además de analizar sus respuestas para comprender

- Actividad de integración para formar subgrupos: “buscando mi tribu”
- En subgrupos contestar las preguntas del cuestionario
- Cada subgrupo elige un representante para hablar al resto de los compañeros acerca de la experiencia.

Preguntas orientadoras para las exposiciones:

¿Qué opinan de las preguntas? ¿hubo dificultad con alguna pregunta? ¿Hubo desacuerdo en alguna pregunta? ¿Cómo hicieron para llegar a un acuerdo? ¿Cuál creen que es la importancia de expresar adecuadamente su opinión?

- Aclaración de algunos conceptos necesarios para el proceso

Actividad: siluetas. La siguiente actividad se realiza para saber que opinan los chicos específicamente del tema de estereotipos de género.

- Dinámica para formar subgrupos: “Mi media naranja, y más”
- cada grupo dibuja en una hoja de papel periódico la silueta de un hombre o de una mujer, según les corresponda
- En la silueta deben escribir características de cada uno de los géneros
- cada equipo expone a sus compañeros las características que escribieron y el porqué.
- Se compara las características de hombres y de mujeres sus diferencias y similitudes.

- Con el Objetivo de entender la diferencia entre los conceptos de sexo y de género y como los caracteres biológicos de las personas se traducen socialmente en desigualdades sociales se realiza la siguiente reflexión: Después del ejercicio anterior se sigue preguntando sobre cuáles de las características anteriores están relacionadas con los aspectos biológicos (sexo) y cuáles con lo que las sociedades interpretan como atributo de los hombres y de las mujeres (género), y se va rellenando el cuadro:

SISTEMA	SEXO	GÉNERO
MUJERES		
HOMBRES		

Apuntes para reflexión: ¿Son de hecho suficientemente fuertes las diferencias biológicas para que los hombres y las mujeres no podamos tener los mismos derechos?

Actividades de Introducción de Conceptos

Actividad. Conceptos sobre diversidad (lectura cooperativa)

- El grupo se divide en subgrupos de 5 integrantes
- Cada integrante tendrá un rol dentro del subgrupo: relator, comunicador, director, vigía del tiempo, expositor.

- Cada subgrupo recibe un texto relacionado con los principales conceptos de diversidad.
- El director lee el texto y además coordina las acciones del grupo
- Todos escuchan la lectura para que en grupo saquen las ideas principales y sean escritas por el relator.

- El comunicador pasa por cada uno de los otros subgrupos llevando la información. (2 minutos en cada subgrupo)

- El vigía del tiempo cuida que cada uno de los comunicadores cumplan el tiempo establecido

- El relator escribe la información que llega de cada uno de los otros subgrupos
- Cuando terminan de pasar todos los comunicadores, los subgrupos deben sintetizar toda la información y sacar las ideas principales las cuales serán presentadas al grupo por parte del expositor.

Actividad 2. Análisis de casos

El objetivo es realizar una introducción del tema de argumentación reflexionando acerca de los derechos de las personas LGBTI

Reflexionar sobre la responsabilidad social de todas las personas en la lucha contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género.

Analizar las habilidades argumentativas de los estudiantes

Inicio: (10 minutos) Se plantea el tema argumentación y se realiza una actividad de integración

Desarrollo: (40 minutos) Se divide a los estudiantes en subgrupos. Cada uno de estos recibirá la fotocopia de una de los casos (los casos de 1- Kim, baños mixtos).

Un integrante del subgrupo leerá la propuesta al resto y finalizado esto se deben poner de acuerdo en la forma como van a defender su postura

Luego, se invita al diálogo para que cada subgrupo se permita recordar situaciones - personales o no-, en las cuales haya vivido o presenciado similares casos de discriminación.

Se selecciona un/a integrante por subgrupo para explicar el caso ante el resto del grupo y hablar de las conclusiones o perspectivas a las que llegaron.

Durante las diferentes instancias de la actividad, pueden aparecer dudas o confusión de términos. Estos deben ser abordados concretamente para mantener la reflexividad del diálogo y el debate.

Cierre: (10 minutos) Se retoman los temas y opiniones más relevantes, promoviendo la importancia del accionar individual para enfrentar los problemas de discriminación cotidianos. Se dialoga sobre las nuevas posturas que ellos/as tomarán frente a situaciones similares en las que se vean partícipes a futuro.

Caso 1: Kim

Kim, desde que se acuerda sabía que era diferente al resto de los que conocía. A pesar de haber nacido niño y ser llamado Braulio, ella siempre se sintió niña y luego de grande, mujer. Le agarraba las cosas a la hermana mayor y a la madre. Varias veces la castigaron por eso. La obligaron a entrar a fútbol, pero al final los padres se cansaron de insistir porque en la cancha no hacía nada y lo único que veían era su tristeza en el rostro.

Hoy tiene 16 años y ha decidido que no se vestirá más como un hombre porque se siente mujer. Entonces consiguió un jumper y se lo pone antes de entrar al colegio. Cuando llega al colegio, el coordinador le llama la atención por no llevar el uniforme adecuado para su género y le dice que esto está estipulado en el manual de convivencia el cual se comprometió a cumplir

cuando firmó la matrícula. Kim no está de acuerdo porque dice ser una mujer así que debe tener el derecho de vestirse como tal. El coordinador habla con los directivos de la institución y alega que lo de los uniformes se va a convertir en una burla de parte de los estudiantes y que deben hacer respetar el reglamento.

¿Qué debe hacer Kim?

¿Qué debe hacer la institución?

Desarrollo de la actividad: Un/a integrante del subgrupo leerá la propuesta al resto y finalizado esto se deben poner de acuerdo en la postura que van a defender ante el grupo. Luego, se invita al diálogo para que cada subgrupo se permita recordar situaciones - personales o no-, en las cuales hayan vivido o presenciado casos similares.

Se selecciona un/a integrante por subgrupo para explicar el caso ante el resto del grupo y hablar de las conclusiones o perspectivas a las que llegaron.

Durante las diferentes instancias de la actividad, pueden aparecer dudas o confusión de términos. Estos se resuelven en el momento.

En la parte final de esta actividad, se habla de la importancia de la argumentación como una actividad que permite la construcción social y la negociación de conceptos. La argumentación es tomada aquí como un diálogo en el cual, para sostener una afirmación o punto de vista, se deben presentar razones, formular preguntas, enfrentar discrepancias y, estar dispuesto a modificar o matizar una tesis inicial. Se resalta la importancia de expresar las opiniones, defender las posturas de forma adecuada y realizar acciones complejas como presentar contraargumentos y justificar las ideas.

Actividad. El género es solo una característica más (Phillips 66)

Observar los videos de Brigitte Baptiste y Alejandra Bogue donde se destaca su trayectoria profesional.

- formar subgrupos de 6 integrantes.
- Cada subgrupo elige un coordinador y un secretario.
- cada subgrupo discute durante 6 minutos acerca de los videos y deben llegar a una conclusión.
- Cada persona da su opinión brevemente.
- El secretario hace la síntesis.
- En el grupo grande, los secretarios presentan sus síntesis parciales y se hace una síntesis final.

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué opinan de la vida de estos personajes?
- ¿Qué es lo más interesante de sus vidas?
- ¿Qué opinan del cambio que tuvieron estas personas?

Actividad 2. La corte de la diversidad

- Hacer subgrupos para representar los componentes de una corte: el juez los abogados, los clientes
- Dos de los grupos defienden dos casos de diversidad: el cambio de nombre en la cédula de una persona trans y cirugía de reafirmación de sexo cubierta por la EPS

Actividades de Aplicación

Actividad 1. Parlamento participativo

- Recordar lo aprendido acerca de argumentación
- Dividir el grupo en cuatro subgrupos
- Dos de los grupos harán un debate acerca de la adopción homoparental y los otros dos acerca del matrimonio igualitario. Para esto cada subgrupo tendrá acceso a información acerca del tema y se decidirá cuál de los grupos está a favor y cual en contra del tema.
- Cada grupo tendrá un tiempo para preparar los argumentos que utilizarán para defender su postura.
- Aclarar las reglas que deben cumplirse en el debate las cuales quedarán por escrito
- Realización del debate

Actividad 2. Debate: El género es biológico o cultural

- Los subgrupos de trabajo eligen uno de los tópicos: “el género es biológico” o “el género es cultural”
- cada subgrupo debe buscar la correspondiente información previa explicación de donde deben buscar fuentes confiables.
- nombrar un moderador general
- Nombrar en cada subgrupo un coordinador, un secretario y un representante
- Cada grupo, por separado, deberá discutir y preparar el tema. La persona que haya sido elegida de representante funciona también de coordinador del grupo, y deberá reunir las distintas opiniones, proponer la postura que se va a defender, y apuntar distintos

argumentos para utilizarlos en el momento del debate con los demás representantes de cada uno de los grupos.

En esta segunda parte se analizan los argumentos de los estudiantes durante dos actividades en concreto: “La corte de la diversidad” y “Debate: el sexo es biológico y cultural”. Estas actividades reciben el nombre de actividades de aplicación dentro de la secuencia didáctica y permiten que los estudiantes apliquen sus concepciones revisadas a situaciones o contextos distintos. Cabe aclarar que estas actividades se realizan después de las actividades de estructuración del conocimiento a través de las cuales se pretende ayudar al estudiante a construir el conocimiento. Esta etapa de la secuencia estuvo dirigida y es consecuencia de la interacción con los compañeros, al igual que el resto de las actividades, pero la síntesis y ajustes fueron hechas por cada alumno y alumna.

Anexo 3: Entrevistas

Entrevista abierta con la psicóloga de la institución

¿Se brinda educación sexual a los estudiantes en esta institución?

¿En qué momento los profesores tratan estos temas con los estudiantes?

¿Se incluye cuestiones de género en estas actividades?

Entrevista abierta al profesor de ciencias naturales

¿Se brinda educación sexual a los estudiantes en esta institución?

¿Se incluye temas de género en estas clases?

¿Considera pertinente este tema para los estudiantes?

Anexo 5. Diario de Campo

La práctica pedagógica se realiza en la institución educativa San Benito con el grado octavo con 25 niños y 15 niñas. El maestro cooperador es el docente de Ciencias Naturales Saúl Correa quien es una persona muy colaboradora y dispuesta a los requerimientos de la investigación y de la práctica en sí.

Al comunicarle al profesor el tema y los propósitos de la investigación me ofreció todo su apoyo tanto en los recursos que necesite como en los espacios que requiera para las actividades con el grupo.

Mi primer acercamiento con el grupo se llevó a cabo durante una actividad que se realiza en la institución, la cual consiste en que los estudiantes de 11 grado realizan una clase para sus compañeros de grados inferiores. Mi participación fue como apoyo al estudiante de 11 el cual me informó con anterioridad cuál era el tema.

Al presentarme al grupo me di cuenta que son bastante receptivos y abiertos ante nuevas experiencias y manifestaron varios de ellos que las ciencias eran bastante aburridas y difíciles, y que “lo que falta es que se hagan cosas nuevas y divertidas para aprender más” “porque uno se aburre y empieza a hablar”.

Durante la actividad los chicos participaron siguiendo las indicaciones del estudiante de 11 que dirigía la clase. Hacían preguntas y buscaban la información que requerían.

En las siguientes visitas he podido observar que son estudiantes con mucha energía, con ganas de expresarse, de aprender de relacionarse con los otros de llamar la atención. Estas características hacen que los profesores los perciban como el grupo más indisciplinado de la institución. Además, el rendimiento académico de la mayoría de ellos es muy bajo.

Los profesores de la institución se reunieron para hablar de este grupo y su preocupación por su rendimiento académico y su indisciplina lo cual fue comunicado al grupo por el profesor Saúl. Ante estos comentarios, muchos de los estudiantes tomaron la palabra y expresaron su inconformidad con lo que estaban diciendo los profesores. Algunos de sus comentarios fueron: “no es justo que resalten solo las cosas malas de nosotros, nunca nos reconocen las cosas buenas que hacemos”, “como quieren que actuemos bien, si ustedes (los profesores) solo hablan de lo malo”, “si no van a reconocer las cosas buenas que hacemos, pues no las volvemos a hacer”, “Además, la responsabilidad de nuestro rendimiento académico no es solo de nosotros sino también de los profesores que no buscan nuevas estrategias para que aprendamos”.

Todos estos comentarios que los chicos hicieron durante esta conversación con el profesor, muestran un cierto nivel en su habilidad argumentativa lo cual es bastante importante para la investigación. Además, los chicos se mostraron bastante críticos y reflexivos frente a las acusaciones que se les hacían. Aunque no asumen la responsabilidad de sus acciones es importante que se muestren interesados en defender sus posturas y percepciones frente a la educación que reciben. Otra cuestión importante que se evidencia en ese momento es la confianza y fluidez de muchos de ellos para expresar sus ideas frente al profesor y sus compañeros, lo que puede ser una ventaja en el momento de realizar las actividades del trabajo de investigación.

El tema en el que están trabajando en este momento en la clase de biología es la reproducción humana. El profesor me sugirió que trabajara los temas de género en este momento. La idea es que el profesor termine con la parte biológica y yo siga con los temas de género para clarificar las confusiones en estos conceptos.

La clase de reproducción humana inicia con un cuestionario para visibilizar los saberes previos de los estudiantes. Durante esta actividad se observa que a los chicos les cuesta bastante mencionar sus partes íntimas o se refieren a estas con vulgaridades. La sexualidad es un tema bastante incómodo de tratar según sus reacciones con las preguntas que se les hicieron. Además, al revisar las respuestas de los cuestionarios el profesor concluye que tienen muchos vacíos en este tema. Desconocen cuestiones como: qué es la pubertad y en general la anatomía del sistema reproductor humano.

El tema inicia con un video acerca de las células sexuales y escribiendo en el cuaderno algunos conceptos referentes al tema.

La psicóloga de la institución expresa que no hay en la institución una cátedra específica de educación sexual, pero es un tema que se trata en el espacio de orientación de grupo. Los profesores se reúnen con la psicóloga y reciben capacitación en temas específicos por ejemplo para secundaria se habla de temas como planificación familiar prevención de ITS

Para la primaria se habla principalmente de cuidado del cuerpo y respeto por sí mismo y por los demás.

La psicóloga asegura que el tema del respeto a la diversidad sexual es un tema que está presente de forma implícita en todos los momentos. Ya que se promueve el respeto por todas las personas sin importar su género, la participación de todos y todas en las actividades de la institución sin ninguna distinción además hay un respeto por parte de los docentes hacia los estudiantes y no se presentan eventos de discriminación o irrespeto por estudiantes por temas de diversidad de género.

Por otro lado, en la institución se realizan celebraciones que incentivan el respeto por la diversidad de género como el “día de la diversidad sexual” y también el día del embarazo

adolescente para contribuir a que los chicos estén conscientes de los riesgos que conlleva un embarazo a temprana edad.

En la interacción con los chicos se evidencia que si existe algo de discriminación y estereotipos de género por ejemplo en comentarios de los chicos del tipo: “parece una mujer con ese arete” refiriéndose a un niño, o “habla como una niña”, además entre las chicas se presenta discriminación por las que no siguen los estereotipos sociales de lo que es ser una mujer. por ejemplo, a una de las niñas le hacen comentarios de rechazo porque no se “arregla” o porque comparte demasiado tiempo con los niños.

Después de las vacaciones de junio se realiza una actividad con los estudiantes para explorar los saberes previos acerca de temas de diversidad de género y también para explorar sus reacciones ante este tema.

La actividad consiste en un cuestionario acerca del tema.

Con el cuestionario se evidencia que existe bastante desconocimiento hacia el tema de diversidad sexual y de género, pero también que el tema es muy bien acogido por los estudiantes quienes se muestran bastante interesados en saber más sobre este.

Después de responder el cuestionario se forman grupos de discusión para hablar acerca de cada una de las preguntas y las dudas que tenían acerca de este tema. Esta actividad tuvo muy buena acogida, la mayoría de los estudiantes participaron preguntando y aportando su opinión.

Los estudiantes tienen dificultad para definirse como hombre o como mujer. no tienen claridad de la diferencia entre sexo y género y además desconocen la expresión diversidad de género lo que muestra que en general estos temas no han sido tratados en sus clases ni en otros espacios de sus vidas.

Al hacer la claridad ante cada uno de los conceptos desconocidos los estudiantes dieron sus opiniones al respecto. Por ejemplo, ellos opinan que tanto mujeres como hombres tiene las mismas capacidades para hacer lo que nos proponamos y que la crianza muchas veces hace que las mujeres pensemos que no podemos hacer ciertas cosas. Ante el ejemplo de que los chicos siempre los incentivan a hacer los trabajos que requieren fuerza y a las chicas en general les delegan las labores domésticas una de las

chicas dijo: “que mérito tiene hacer un jugo” “tanto hombre como mujeres nos deberían poner a hacer las mismas actividades y así todos podríamos hacer de todo”

Algunos de los chicos comentan que a las niñas hay que cuidarlas más porque corren más peligro que los chicos, pero otros decían que “a los niños también los violan” entonces el cuidado debería ser igual para los dos.

En general los chicos opinan que una característica de las mujeres es que se organizan más refiriéndose a que se peinan se maquillan se ponen adornos y se cuidan la piel. En cambio, los hombres no hacen ninguna de esas cosas y que si la hacen es porque quieren ser mujeres. Pero ante el interrogante: ¿si una mujer no realiza estas actividades catalogadas socialmente como femeninas sigue siendo mujer?, muchos de ellos opinaron que sí, que cada uno es libre de hacer lo que quiera y que una mujer decide si quiere arreglarse o no.

Ante el tema de la diversidad de género después de la explicación los chicos dieron varias opiniones: “cada uno es libre de sentirse como quiera y nadie debe juzgar por eso”, “la gente es muy metida” “si, a la gente que le importa lo que el otro hace”

La siguiente actividad se realiza para saber que opinan los chicos específicamente del tema de estereotipos de género. Con esta actividad los chicos piensan que la sociedad tiene unos estereotipos para hombres y para mujeres y que la mayoría de personas siguen estos estereotipos

pero que no son obligatorios y que somos libres de ser como queramos ser una conclusión importante a la cual llegaron los estudiantes es que los estereotipos no son necesarios que los hombres y las mujeres somos más iguales que diferentes y que lo único diferencia que tenemos es que las mujeres pueden quedar en embarazo y los hombres no.

La tercera actividad es el análisis de casos en esta actividad el objetivo era identificar situaciones en las que se utiliza la argumentación para exponer el punto de vista de alguien y hacer cumplir sus derechos. en todos estos casos se presentan hechos en los que una persona reclama sus derechos que le son vulnerados por su condición de género. en este ejercicio los chicos debían dar una solución al caso y explicar porque se debe proceder de esta manera.