

Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales

María Elicenia Monsalve Upegui

Asesores

Dora Inés Chaverra Fernández

Wilson Bolívar Buriticá

Trabajo de Investigación presentado para optar al título de Magister en Educación.

Línea Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín - Colombia

2013

“Ciertas voces le dan valor a nuestra existencia y se convierten en el timón de nuestras metas, en la fuerza que necesitamos para avanzar en nuestros proyectos y en la energía que los impulsa haciéndolos posibles.

Hoy recuerdo el compromiso de mi padre con la educación, su insistencia para que sus hijos asumiéramos con disciplina y tenacidad el aprendizaje, los llamados al valor, al trabajo constante y a la razón para superar los obstáculos. Convencido, en todo momento, de la formación académica como posibilidad de crecer y convertirnos en mejores seres humanos.

Esa voz tranquila y afectuosa, que aún resuena con intensidad en mi mente, ha sido el inicio de este logro que comparto con ustedes. Por eso concedo en esta ocasión un homenaje a mi padre, por todo el amor y la sabiduría que puso a mi alcance”.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este proyecto académico y personal requirió esfuerzo, compromiso, disciplina, y dedicación, apoyo institucional y de personas que hacen posible alcanzar el objetivo trazado.

Agradezco profundamente,

A mi madre, quien con su tenacidad, lucha y valentía me ha enseñado que la vida va más allá de los desaciertos y de los temores y que la fortaleza es el motor para no dar marcha atrás.

A mis familiares que partieron... porque con su partida aumentó el deseo de luchar por este sueño y por entender que cada instante de la vida es único. A mi hermana y amiga Eliana, por su apoyo en mi proceso de formación y por hacerme entender que los caminos son para recorrerlos con rectitud a pesar del sacrificio.

A mis amigos, especialmente a Andrea Perneth, por su amistad y apoyo incondicional.

Mis más sinceros agradecimientos,

A la profesora Dora Inés Chaverra Fernández de la Universidad de Antioquia, asesora del trabajo de Investigación, por su orientación y exigencia, aspectos fundamentales en este proceso.

Al profesor Wilson Bolívar de la Universidad de Antioquia, por sus valiosos aportes para mi formación profesional.

A los auxiliares de investigación Luisa Ocampo y Santiago Valencia por su apoyo incondicional y dedicación a este proyecto académico.

Institucionalmente agradezco,

Al grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, por el apoyo logístico, humano, y por la oportunidad brindada para cursar mis estudios de maestría en esta línea y crecer académicamente.

A los docentes, Directivos y a los estudiantes de la Institución Educativa Monseñor Víctor Wiedemann de Medellín (Colombia), por el compromiso, la responsabilidad y la participación en el desarrollo del trabajo de campo en el marco de esta investigación.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	5
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
Contextualización, planteamiento y delimitación del problema.	9
Capítulo I. Argumentar: un reto para la escuela	17
1.2. Habilidades argumentativas que influyen en la construcción del conocimiento	28
1.3. Estrategias discursivas implicadas en la argumentación	36
1.3.1. Estrategias enfocadas en el argumento por autoridad.	38
1.3.2. Los argumentos mediante ejemplos.	38
1.3.3. Los argumentos de causalidad.	39
1.4. Desarrollo de habilidades argumentativas apoyadas en algunas TIC	40
Capítulo II. Producción escrita de textos con características discursivas multimodales: reconfiguración de las prácticas de escritura en el marco de la alfabetización digital.	51
2.1. Alfabetización digital en el contexto educativo	52
2.1.2. La escritura en el contexto de la alfabetización digital	55
2.1.3. Prácticas de escritura multimodal en el contexto educativo	63
2.1.4. Síntesis de los aportes teóricos y de las investigaciones sobre escritura multimodal	81
2.2. Propuesta para evaluar las habilidades argumentativas presentes en la producción escrita de textos multimodales	85
2.2.1. Instrumento para evaluar las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales.	91
Capítulo III. Factores disciplinares y didácticos para orientar el desarrollo de las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales.	95
3.1. Didáctica y TIC en la escritura de textos argumentativos	97
3.1.2. Antecedentes de algunas propuestas didácticas para abordar la argumentación en la escuela.	102
3.1.2.1. Las secuencias didácticas	103
3.1.2.2. Los proyectos de aula	104
3.2. Lineamientos para la construcción de propuestas didácticas dirigidas a la enseñanza de la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales.	106
Capítulo IV: Metodología, enfoque y diseño de la investigación	116
4.1. Caracterización de la comunidad educativa	118
4.2. Fases del proceso de investigación	119

4.3. Conceptualización y descripción de los instrumentos	124
4.3.1. Instrumento uno: Protocolos verbales concurrentes	125
4.3.2. Instrumento dos: Escala para evaluar habilidades argumentativas en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales.....	129
4.3.3. Instrumento tres: Entrevista Semi-estructurada para indagar acerca del valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales.	131
Capítulo V: Presentación y análisis de resultados.....	133
5.1. Habilidades argumentativas en la producción de textos con características multimodales	134
5.2. Resultados protocolos verbales concurrentes	135
5.3. Resultados y análisis de la escala para evaluar las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales	137
5.3.1. Habilidad –Razonabilidad.....	139
5.3.2. Habilidad -Contraargumentación-.....	150
5.3.3. Habilidad – Reflexión Crítica -	156
5.4. Síntesis de los resultados.....	161
5.4.1. Habilidad razonabilidad.....	161
5.4.2. Habilidad – Contraargumentación –.....	168
5.4.3. Habilidad –Reflexión Crítica-	173
5.5. Resultados y análisis de la entrevista semi-estructurada para indagar por el valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura argumentativa de textos con características discursivas multimodales.	175
5.5.1. Nociones sobre la argumentación	176
5.5.2. Nociones sobre escritura de textos argumentativos y la relación aprendizaje y conocimiento a partir del uso de recursos multimodales	180
5.6. Síntesis de resultados entrevista semi estructura – Valor epistémico-.....	183
CONCLUSIONES.....	189
Bibliografía.....	199
Índice de gráficos	212
Índice de Figuras	212
Índice de tablas	212

INTRODUCCIÓN

La educación comprende unos objetivos que van más allá de la enseñanza y el aprendizaje de una materia o de un grupo de materias en concreto. Los objetivos de la educación deben centrarse en formar ciudadanas y ciudadanos críticos, capaces de dirimir conflictos, solucionar problemas, reconocer opiniones, presentar acuerdos o desacuerdos y detectar contradicciones en un discurso, independiente de la instancia social donde se presente, medios publicitarios, debates, diálogos etc., esto con el fin de desarrollar la capacidad para evaluar el conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico; habilidades que son esenciales en una persona que argumenta. En este sentido, la argumentación cobra relevancia ya que permite al ser humano construir el conocimiento, evaluarlo y comunicarlo. La argumentación como construcción del conocimiento requiere de quien argumenta la interpretación de fenómenos, la toma de decisiones y la evaluación de las mismas, además la argumentación es un acto comunicativo en tanto es un proceso social en el que se pretende convencer a un público respecto a un tema abordado o discutido.

Ante la importancia que reviste la argumentación en la vida cotidiana y en los aspectos descritos, ésta no recibe la atención que requiere en las diversas áreas curriculares, razón por la cual los estudiantes presentan dificultades para identificar hechos, argumentos, producir textos argumentativos y justificar afirmaciones. Es por tanto, que la enseñanza de la argumentación se ha constituido en tema de preocupación en áreas como lenguaje y ciencias, donde investigadores como Camps y Dolz (1995) y Jiménez-Alexandre et al (2003), sugieren ayudar a los estudiantes para que mejoren sus producciones argumentativas orales y escritas desde las diversas áreas curriculares, con el fin de lograr un aprendizaje y evolución significativa de los conceptos, de modo que puedan ser aplicados e interiorizados para actuar en cualquier circunstancia que así lo amerite.

Cuenca (1995) plantea la argumentación como una forma de interacción comunicativa que permite la confrontación de saberes, opiniones y creencias sobre un tema, por otro lado, Camps y Dolz (1995) la entienden como el medio para alcanzar la resolución de problemas, canalizar diferencias entre personas, defender ideas y posiciones, rebatir argumentos, reflexionar críticamente los puntos de vista de otros y resolver conflictos. Por las razones expuestas, la escuela ha de buscar acciones pedagógicas y didácticas que permitan el desarrollo de habilidades argumentativas como la razonabilidad, la contraargumentación y la reflexión crítica, lo cual se puede lograr mediante la incorporación de juegos de

roles, debates temáticos, foros de discusión, análisis e interpretación de textos alfabéticos y multimodales, concursos de oratoria, y mediante la utilización de otros sistemas simbólicos para expresar y comunicar argumentos.

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional (2003) en los estándares curriculares plantea que el valor social del lenguaje se transmite a través de diversas manifestaciones como la escritura, el habla, y códigos no lingüísticos como la imagen, o los gestos, que se dan en las interacciones y las relaciones de los individuo, o en el intercambio de significados, en el establecimiento de acuerdos, en el sustento de puntos vista, la descripción de objetos y el relato de acontecimientos. Es así como estas manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos que permiten al ser humano acceder a diversos ámbitos dela vida social y cultural.

(...) el lenguaje es una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede manifestarse de diversos modos, bien sea de manera verbal, bien sea a través de gestos, grafías, música, formas, colores (...)
MEN (2003, p. 20).

Las ideas planteadas desde el MEN (2003) se relacionan con las teorías del aprendizaje multimodal en tanto mencionan que en el mundo actual, la habilidad para leer, interpretar y producir textos está fundamentada en el uso de imágenes, y representaciones pictóricas, elementos que han redefinido el concepto de escritura. La preminencia de la imagen en el mundo digital y otras formas de comunicar, distintas al código alfabético, requieren adquirir habilidades para acceder a los nuevos entornos comunicacionales, la emergencia de dispositivos electrónicos que permiten la presentación de la información en múltiples modos, está llevando a redefinir la forma como las personas conocen y acceden a la información Bolter (2001).

La incorporación de algunos recursos tecnológicos en la producción de textos argumentativos hace posible a quien escribe volver sobre lo escrito, para revisar y refinar su texto, con la posibilidad de agregar, alterar, omitir, y corregir, hasta lograr un escrito con sentido. Además, el uso de estos recursos permite enriquecer la escritura con elementos gráficos, de video y audio, percibiendo otras formas de representar y comunicar la información logrando ir más allá de los modelos verbales. Estas diferentes modalidades para presentar las ideas suponen medios interesantes y motivadores para el aprendizaje, siempre y cuando vengan acompañados de estrategias didácticas que involucren los intereses de los estudiantes.

Los planteamientos anteriores, develan cómo ha cambiado la forma para producir discursos escritos y orales, sin embargo, el tema de la argumentación incorporando otros modos de representar las ideas ha quedado sujeto a áreas curriculares como las ciencias naturales a través del modelado de fenómenos, y en las matemáticas mediante las representaciones gráficas, el análisis de textos discursivos con características multimodales en la educación superior y en menor medida se encuentra la producción de textos argumentativos que incorporen el uso de recursos multimodales en la educación básica específicamente para el área de lenguaje, con una representatividad muy baja. En este sentido, las teorías al respecto avanzan rápidamente y las prácticas en contextos escolares no logran estar al mismo nivel, por cuanto no resulta simple traducir de forma comprensiva las teorizaciones a los procesos de enseñanza en la educación básica.

El presente estudio se ocupa de indagar desde una perspectiva educativa y didáctica, las relaciones que se presentan entre las habilidades argumentativas, las estrategias discursivas para argumentar, la producción y evaluación de textos con características discursivas multimodales y el valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de dichos textos. Específicamente esta investigación se centró en 1) caracterizar las habilidades argumentativas presentes en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales; 2) evaluar las habilidades argumentativas presentes en la producción de dichos textos; 3) indagar acerca del valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales. Comprender cómo ocurren estas relaciones y cómo se dan los procesos de construcción de textos argumentativos con características discursivas multimodales tiene como finalidad contribuir a la didáctica en la enseñanza de la argumentación determinando algunos factores disciplinares y didácticos para orientar el diseño de situaciones de aula que permitan el desarrollo de habilidades argumentativas en la producción de escrita de textos con las características mencionadas.

Investigaciones y teorías han abordado y definido diversas habilidades argumentativas y estrategias para argumentar; sin embargo en este estudio se determinaron tres habilidades argumentativas a saber: a) razonabilidad, b) contraargumentación y c) reflexión crítica. Respecto a las estrategias utilizadas para argumentar se seleccionaron tres a) argumentación mediante ejemplos; b) argumentos por autoridad, y c) argumentos por causalidad. Ocurre lo mismo con las características discursivas de un texto multimodal, muchas han sido definidas en la teoría, pero en este estudio se retoman tres: a) hipertextualidad, b) complementariedad y c) concurrencia.

Las relaciones sobre cómo se presentan las habilidades argumentativas, las estrategias discursivas y las características discursivas multimodales en la producción de un texto argumentativo multimodal, condujo a que esta investigación se presentara de la siguiente manera: los tres primeros capítulos teóricos y los dos últimos dedicados al diseño metodológico, a los resultados y análisis. En los primeros dos capítulos se desarrollan teóricamente los conceptos mencionados en el párrafo anterior asociados con la educación, se abordan las investigaciones que sustentan dichos desarrollos conceptuales y educativos; y se presenta además, la propuesta de evaluación lograda en la presente investigación. Si bien, se desarrolló un capítulo para cada uno de los ejes conceptuales, también se presentan algunas relaciones existentes entre cada uno. El capítulo tres plantea desde una perspectiva didáctica una serie de elementos a tener en cuenta para la construcción de propuestas educativas enfocadas en la enseñanza de la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales; este capítulo recoge elementos teóricos y empíricos de la investigación. En los capítulos cuatro y cinco se presenta la metodología de la investigación, los resultados, los análisis y las conclusiones.

Las conclusiones se presentan a partir de tres ejes: metodológico, teórico y didáctico. Estas no pretenden ser generalizables para todas las comunidades educativas, sino que se convierten en orientaciones para avanzar en el campo de investigación tratado en este estudio, se formulan preguntas que dejan abierto el debate y la necesidad de seguir explorando y profundizando en un tema que es relevante para la escuela debido a las exigencias que la sociedad actual demanda. Del mismo modo, se cierra una etapa de investigación y de exploración que abre el terreno para continuar con la búsqueda de preguntas alrededor de la articulación escritura, multimodalidad, argumentación, educación y TIC.

Es importante resaltar que el presente estudio se desarrolló en el marco de la investigación *Competencia argumentativa y educación ciudadana: Relaciones interdisciplinarias y didácticas a partir del uso pedagógico de las aplicaciones web 2.0 para la enseñanza en la educación básica*, financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI–, de la Universidad de Antioquia.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Contextualización, planteamiento y delimitación del problema.

La argumentación está presente en diferentes contextos, en los debates públicos, los espacios laborales, los libros de texto, la prensa, los artículos de revista y en el mundo académico. Por lo tanto, en el contexto escolar, esta habilidad requiere ser potenciada mediante aprendizajes que involucren elementos inherentes a dicho acto comunicativo. El desarrollo de la capacidad para argumentar de manera autónoma es inherente a la especie humana y es tarea de la escuela fomentarla, de modo que los niños no sean formados sólo para recordar, sino también para resolver problemas que exigen el ejercicio de pensar, el juicio y la capacidad de incluir normas aprendidas o encontrar nuevas soluciones (Ilienkov, 2005). En este sentido, es necesario pensar la educación, como escenario que estimule la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y autónomo; pues, en algunas ocasiones las experiencias generadas en el aula no son aprovechadas en toda su dimensión, dejando por fuera elementos importantes de la cotidianidad, que permiten a los niños fortalecer su capacidad reflexiva y por ende, la construcción de argumentos razonados necesarios para mejorar su desempeño escolar y sus relaciones con los demás miembros de la comunidad.

Los resultados obtenidos en las pruebas ICFES y SABER (2006-20011) utilizadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para evaluar las competencias interpretativas, argumentativas, y propositivas mostraron que los estudiantes presentan bajos niveles en la capacidad para argumentar. Sumado a lo anterior, las prácticas implementadas al interior de las aulas, no favorecen el desarrollo de esta habilidad. Estudios como los de Arango-Lasprilla, Sosa-Gallego y Hurtado-Vergara (2008), Caballero-Escorcia y Hurtado-Vergara (2008), señalan que algunos docentes abordan en sus clases los textos argumentativos, aunque dan mayor relevancia al género narrativo. Al respecto Martínez-Solís (2002) afirma: “La argumentación ha sido muy descuidada en la educación. Se ha constatado que los textos de opinión no aparecen en los manuales escolares, los juicios de valor y las opiniones morales siguen siendo expresadas en la escolaridad a través de los relatos, sin que los sujetos se asuman como sujetos discursivos con opiniones explícitamente expresadas”. (p. 163).

El desarrollo de las habilidades argumentativas involucra el dominio de estrategias discursivas, que permitan a los estudiantes asumir posiciones críticas respecto a un tema, interiorizar el conocimiento, traducirlo en elementos conceptuales y prácticos para la resolución argumentada y dialogada de

situaciones problema. Ante la importancia que reviste el desarrollo de las habilidades argumentativas, la constitución política de Colombia de 1991 en el artículo 67 reglamenta que la educación es un derecho y con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. En este artículo se sustenta la Ley General de Educación 115 de 1994, cuando en el artículo 5°, párrafo 9, plantea la necesidad de desarrollar la capacidad crítica, reflexiva y analítica con el fin de fortalecer los avances científicos, tecnológicos, el mejoramiento cultural y la calidad de vida de la población, la participación en la búsqueda de alternativas para la solución de problemas, y el progreso social y económico del país.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional en adelante -MEN-, plantea en los estándares curriculares para el área de lenguaje, la importancia de promover una cultura de la argumentación en el aula de clase y en la escuela, de tal forma que se convierta en un espacio para la interlocución, ya que una sociedad igualitaria se construye cuando quienes la habitan pueden cuestionar los saberes y justificar racionalmente sus propios conocimientos y los conocimientos de otros. Por lo tanto, la argumentación se constituye en un medio para la transformación de las prácticas pedagógicas y de la sociedad. Del mismo modo, atendiendo a las políticas gubernamentales, el Plan Decenal de Educación, 2006-2016, plantea la importancia de fortalecer los procesos de lectura y escritura como una condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y para ello propone el uso pedagógico, crítico y didáctico de las TIC como elementos de apoyo para fortalecer dichas habilidades.

Sin embargo, a la hora de evaluar la argumentación en la escuela, las posibilidades de conocer cómo se da el proceso de desarrollo de las habilidades de razonamiento, contraargumentación y reflexión crítica se queda corto, por cuanto las evaluaciones que realizan las Instituciones Educativas en cada periodo académico son diseñadas tomando el modelo de pruebas SABER, una evaluación censal que aplica el ICFES a los grados de 3°, 5° y 9°anualmente. Dichas pruebas realizadas en los colegios son acumulativas y diseñadas a partir de preguntas de selección múltiple con única respuesta, además se centran en medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante cada periodo académico como un producto acabado, más no en evaluar los procesos que realizan los estudiantes para poner a prueba las habilidades argumentativas. Por lo tanto, es importante pensar en propuestas que permitan caracterizar y evaluar dichas habilidades asociadas a la escritura multimodal, donde se dé uso a diferentes manifestaciones del lenguaje verbales y no verbal, de tal forma que sean incorporados de

manera consciente intencional y creativa en las actividades cotidianas y con diferentes fines: argumentativos, propositivos, descriptivos y expresivos entre otros.

En los estándares curriculares el MEN (2003) plantea que el lenguaje desde el valor subjetivo permite al ser humano compartir expectativas, deseos creencias, valores y conocimientos que conlleven a la construcción de espacios comunes para la difusión y la transformación. Del mismo modo, el lenguaje y la escritura permiten intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir conflictos, y resolver situaciones cotidianas; para ello se requiere activar escenarios que orienten a los estudiantes en la utilización de diferentes formas de comunicar sus ideas y expresarse en los escenarios que la sociedad actual demanda.

En este orden de ideas, el lenguaje en sus múltiples representaciones es una apuesta que la escuela debe incorporar en sus currículos y máxime cuando los seres humanos han logrado comunicarse mediante diversas formas y modos de representación, más allá de las prácticas de apropiación del código alfabético y la lectura del mismo; puesto que existen otras formas de expresarse a través de los códigos dados por las formas, los colores o la música, que también han sido usados como herramientas de comunicación. Lo anterior lleva a plantear que el aprendizaje multimodal siempre ha estado presente en las dinámicas humanas y que “ya no se puede tratar el lenguaje oral y escrito como los únicos y principales medios de representación y comunicación a nuestro alcance” (Kress, 2005, p. 49), lo que implica nuevas alfabetizaciones y transformaciones en la comunicación.

En este sentido, los recursos que ofrecen las Tecnologías de Información y Comunicación –TIC- se constituyen en herramientas cuyo uso hace posible formas diferentes de representar las ideas, y de comunicar. Estos espacios que disponen de elementos lingüísticos, y pragmáticos, pueden impactar las formas discursivas utilizadas en la escuela para abordar la producción de textos, entre ellos los multimodales, entendidos como textos en los que concurren múltiples modos de representación de las ideas (animaciones, fotografías, videos, audios, código alfabético). Los textos multimodales, presentan mayores posibilidades de conexión a través de diversos elementos, que no están limitados por una sola ruta o camino de lectura o escritura, (Kress, 2005). Bajo estas características, se ofrecen nuevos espacios para la producción, imaginación, y la argumentación.

Lemke (2002), Jewitt (2008), Kress (2005) y Stein (2000, 2008), han estudiado el lenguaje oral y escrito en las aulas de clase desde una perspectiva multimodal, indagando por los diversos tipos de lenguajes

usados y sus aspectos retóricos. Estos modos trabajados con diferentes propósitos e intenciones comunicativas generan efectos en la producción textual, ya que el estudiante puede usar una variedad de recursos semióticos para plasmar significados. En consecuencia, los discursos multimodales en el aula de clase hacen más visible la relación entre el uso de los recursos semióticos por parte de los docentes y estudiantes en la producción del conocimiento, la subjetividad del estudiante y la pedagogía, (Jewitt, 2008).

Según Bolter (2001), en el mundo actual la habilidad para leer, interpretar y producir textos está fundamentada en el uso de imágenes y representaciones pictóricas, elementos que han redefinido el concepto de escritura y de alfabetización, debido a que la yuxtaposición de la palabra y la imagen crean una tensión donde las palabras transforman el mundo de la imagen en un espacio de escritura, y al mismo tiempo la imagen invita al ser humano a considerar las palabras como imágenes o como formas abstractas en vez de signos. Ahora bien, la preminencia de la imagen en el mundo digital y otras formas de comunicar, distintas al código alfabético, plantean la necesidad de adquirir habilidades para acceder a los nuevos entornos comunicacionales. La emergencia de dispositivos electrónicos que permiten la presentación de la información en múltiples modos, está llevando a redefinir las maneras en que las personas reconocen y acceden a la información. Y en este sentido, se presenta una situación similar en la forma como se estructuran los discursos argumentativos apoyados en el uso de aplicaciones para la producción de textos multimodales.

Por otro lado, Shin y Cimasko (2008) exponen que con la influencia cada vez mayor de las tecnologías en las prácticas de escritura se han impuesto nuevos enfoques de composición multimodal, cambiando las formas de expresar el significado más allá de la modalidad lingüística utilizada para la composición de textos académicos. Una de las habilidades que se ha visto impactada por la emergencia de los nuevos formatos digitales, se refiere a la producción de discursos argumentativos en los que la multimodalidad ha empezado a ejercer una influencia en los procesos académicos. En este sentido, las habilidades argumentativas contraargumentación, razonabilidad, y reflexión crítica, implican procesos de construcción de discursos con el fin de apoyar o refutar una posición, e identificar las debilidades en las opiniones, planteamientos propios, o del oponente; la argumentación es un proceso que permite poner a prueba los conocimientos para extraer el significado de los argumentos y lograr una comprensión profunda de los mismos (MacAlister, 2001).

El propósito de las discusiones y los debates en los entornos digitales se enmarcan en buscar que los estudiantes externalicen, articulen y negocien diversas alternativas, que conduzcan a la reflexión sobre el significado de los argumentos presentados por sus colegas pares, o expertos. Los conocimientos y opiniones generados por los estudiantes son el resultado de la construcción y la co-construcción, que permiten ampliar la comprensión de problemas específicos. Por tanto, la argumentación debe ser vista como un mecanismo importante para el debate provechoso y la producción de actividades constructivas en la escuela (Dillenbourg y Schneider, 1995; Baker, 1999; Savery y Duffy, 1996).

En el contexto colombiano se mencionan algunas investigaciones que han estudiado el tema de la argumentación. Por ejemplo, Portela-Morales (2002) efectuaron una investigación con el fin de evaluar la comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de educación superior. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentan serias dificultades para identificar la tesis, los argumentos, las definiciones e incluso presentaron problemas para identificar el tema que planteaba un autor en una oración o en un párrafo.

Hernández-Gaviria (2005) desarrolló una investigación para enriquecer los conocimientos sobre cómo se construye la voz ajena o el discurso referido en textos argumentativos con estudiantes de educación superior. Los resultados evidenciaron que la implementación de una unidad didáctica planeada para tal fin mejora la comprensión y la producción escrita de dichos textos. Por su parte, Perilla, Rincón- Bonilla, Gil, y Salas (2004) estudiaron la comprensión de textos académicos con estudiantes de educación superior y encontraron que los estudiantes tienen problemas en la lectura inferencial específicamente en los modos de organización en el orden de lo explicativo y argumentativo.

Arango-Lasprilla y Sosa-Gallego (2008) y Caballero-Escorcía (2008) realizaron una investigación con estudiantes quinto grado de la básica primaria para fortalecer la comprensión lectora de textos argumentativos. Los resultados mostraron que no es suficiente incorporar estos textos en las aulas de clase, sin antes enseñarles a los estudiantes a identificar la super-estructura discursiva (tesis, identificación de argumentos y conclusiones). Por otro lado, dichos textos se deben incorporar en los discursos educativos desde edades tempranas para que los estudiantes estén familiarizados con la argumentación.

Se puede ver en las investigaciones referenciadas intereses especiales en la comprensión y o producción de textos argumentativos en textos manuscritos o procesadores de texto; y en evaluar la comprensión

lectora de textos argumentativos. Sin embargo, los resultados de cada una de ellas siguen registrando la importancia de continuar investigando sobre el tema y sobre todo dejan abierta la necesidad de tratar dichas problemáticas en los contextos de educación básica. Queda claro que el dominio de la lectura y la escritura sólo a través de textos escritos e impresos parece no ser suficiente para el desarrollo de habilidades argumentativas, puesto que en las sociedades actuales la información se presenta en múltiples formatos y los estudiantes en la escuela sólo están accediendo a una parte de ella mediante los libros de texto, desconociendo la riqueza del conocimiento que circula a través de los medios y las TIC.

Ante esta realidad ni la escuela ni los docentes deben permanecer ajenos dadas las exigencias que les demanda el medio, es imprescindible el acceso al conocimiento mediante diversos lenguajes, para permitir la interacción entre la realidad educativa y la realidad social. Por lo tanto, es necesario considerar la alfabetización digital como una clave para facilitar aprendizajes significativos, que permitan la comprensión y reflexión crítica de diversos contenidos y que además proporcionen nuevas formas de opinión, expresión y representación de las ideas como también, la comprensión de la información presentada en diferentes formatos.

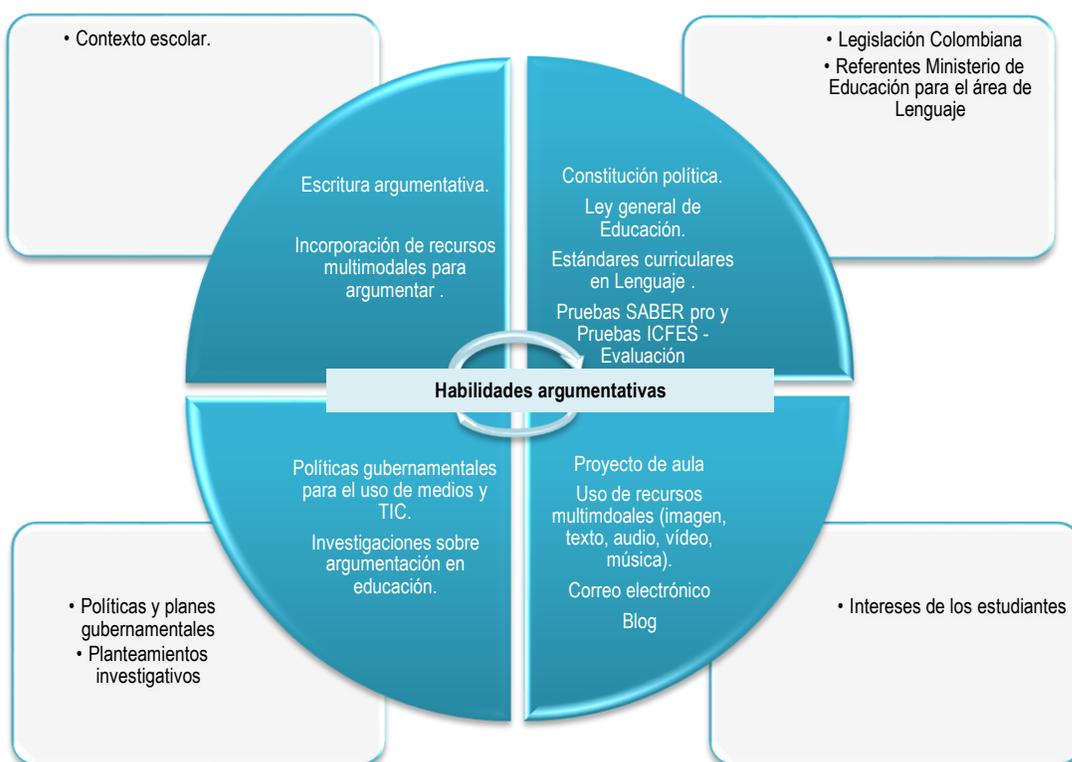
En este orden de ideas, el uso de recursos multimodales se convierten en aliados para que los estudiantes logren dar a conocer sus ideas y pensamientos a través de diferentes modos de representación, como también poner en juego habilidades como el habla, la escucha, la lectura y la escritura, todas estas necesarias e indispensables para argumentar en contextos que exigen de habilidades como la razonabilidad, la contraargumentación y la reflexión crítica.

De los planteamientos anteriores se infiere que esta investigación se inscribe en un campo de reciente exploración, el cual para el caso particular del este estudio, se delimita a partir de las siguientes preguntas ¿Qué habilidades argumentativas se pueden evidenciar en la producción de textos con características discursivas multimodales? ¿Qué valor epistémico tiene para los estudiantes la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales? Ambas preguntas, con el propósito de contribuir a la didáctica en la enseñanza de la argumentación, mediante la exploración de habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales en un grupo de estudiantes de educación básica. Para cumplir con este propósito se plantean cuatro objetivos específicos así:

- Caracterizar las habilidades argumentativas presentes en la producción de textos con características discursivas multimodales.
- Evaluar las habilidades argumentativas presentes en la producción de textos con características discursivas multimodales.
- Indagar por el valor epistémico que tiene para los estudiantes la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales.
- Determinar algunos factores disciplinares y didácticos para el diseño de situaciones orientadas al desarrollo de las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales.

El siguiente gráfico ilustra el contexto global del cual emerge el problema:

Gráfico 1: contexto global del cual emerge el problema



Las habilidades argumentativas se hacen visibles en los discursos orales y escritos, pero sin lugar a duda, la escritura ofrece la posibilidad de representar mediante texto, imagen, audio o vídeo; las ideas, los pensamientos, los desacuerdos, las opiniones frente a un tema, los puntos de vista a favor o en contra y de este modo, se potencia la adquisición del conocimiento. Por tanto, exponer a los estudiantes a participar en entornos de aprendizaje que promuevan la argumentación, les ayuda a aprender a pensar de manera crítica e independiente sobre problemáticas o asuntos importantes.

Cuando los estudiantes participan en el aula de discusiones que exigen argumentar, de la escritura de textos argumentativos y de otras actividades que involucran esta habilidad, están aprendiendo y construyendo conocimiento, la argumentación desde una perspectiva dialógica puede ayudar a alcanzar objetivos de aprendizaje como la elaboración, el razonamiento y la reflexión, los cuales ayudan a profundizar el aprendizaje conceptual. Involucrar a los estudiantes en actividades productivas de argumentación, les ayuda a conocer las estructuras argumentativas, aumenta la conciencia social, y la capacidad de trabajar colaborativamente (Kuhn, 1991; Adriessen, 2006).

Capítulo I. Argumentar: un reto para la escuela

La expresión competencia comunicativa fue abordada por primera vez en la literatura por Hymes (1972) refiriéndose a la habilidad de los hablantes de una determinada comunidad o cultura (nativo), para usar los recursos de su lengua de forma no sólo lingüísticamente correcta, sino también, socialmente apropiada. En este sentido, la competencia comunicativa se construye sobre la base de un conjunto de conceptos relacionados con los diferentes aspectos del mundo que rodean al ser humano, desde lo social y lo cultural.

La noción de competencia irrumpió en el desarrollo de la cultura contemporánea mediante un intento por trazar puentes entre el conocimiento y su aplicación, entre la teoría y la práctica, entre las capacidades y el ejercicio de las mismas. Cabe anotar que el primero que abordó el término de competencia fue el lingüista Noam Chomsky (1975), quien consideró que la competencia es solamente de carácter lingüístico, lo que implica que exista un individuo que conozca todos los elementos del sistema lingüístico. Para Chomsky, esta competencia está formada por la representación mental de las reglas lingüísticas que constituyen la gramática que todo hablante oyente ideal ha interiorizado, y se activan al momento de comunicarse con otros, permitiendo el logro de aspectos como: comprender, producir e interpretar sin dificultades expresiones orales y escritas producidas por otros, hacer un uso adecuado de su competencia, saber actuar de manera correcta y de acuerdo a las diferentes situaciones; implica ser capaz de identificar los rasgos pertinentes que definen los diferentes tipos de situación comunicativa (la situación, la relación entre los interlocutores, el género discursivo etc.), y saber qué elecciones resultan adecuadas a cada uno de ellos. En este punto, el sujeto pone en acción sus habilidades argumentativas para establecer discursos críticos y diálogos razonados.

Según Carvajal-Alvarado, et al. (2003), argumentar es una acción que tienen por objetivo dar razón de una afirmación expresada en el porqué de una proposición, la articulación de conceptos y teorías, la demostración matemática, la conexión de reconstrucciones parciales de un texto que fundamenta la reconstrucción global, la organización de premisas para sustentar una conclusión, el establecimiento de relaciones causales, entre otras expresiones. Del mismo modo, Díaz (2002) afirma:

La argumentación es una forma de convencer o de lograr una adhesión de un determinado auditorio, pero apoyándose más que todo en criterios racionales. Por eso argumentar es mucho más difícil que persuadir (...). Con la argumentación se busca fundamentalmente un convencimiento, una aceptación de una forma de interpretar un

hecho o situación y no propiamente la manipulación para realizar una acción. (p. 5). Weston (2003), expone que argumentar, significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión (...). Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones (...). Los argumentos no son inútiles, son esenciales (p. 13).

La argumentación está relacionada con la persuasión en dos sentidos: el primero, referido a los discursos enfocados en defender posturas basadas en razones; y el segundo, asociado a los discursos o debates entre personas que no comparten los mismos puntos de vista. Díaz (2002) plantea que el acto de persuadir está estrechamente relacionado con las emociones, los deseos, temores y prejuicios. Es así como el persuasor sólo le interesa que el persuadido haga o no haga, más no le interesa que piense o critique. El propósito de persuadir es alcanzar un fin preestablecido, donde no hay lugar a pensar, por tanto no es lo mismo persuadir que argumentar.

La argumentación es una forma de convencer o de lograr que un público determinado se adhiera a un discurso argumentativo apoyado en criterios racionales. Cuando se argumenta, se busca convencimiento, y aceptación para interpretar un hecho o situación, más no la manipulación para realizar alguna acción. La argumentación no es un acto de coerción, es un acto de convencer, que puede obedecer a necesidades como influenciar las opiniones de las personas o modificarlas, y explicar una posición o refutar los puntos de vista que no se comparten.

El tema de la argumentación ha sido abordado desde teorías como la lógica formal, la retórica y la pragma-dialéctica. Desde la teoría de la lógica formal, el estudio de la argumentación consiste en fijar unos estándares o premisas para lograr un juicio racional acerca de la validez de un conjunto de proposiciones, o lo que se ha denominado confiabilidad en las ciencias exactas. Los argumentos son construidos como productos o cosas abstraídas del proceso de interacción comunicativa, dicho proceso está centrado en un conjunto de proposiciones que se ubican en un contexto automatizado y el receptor ejerce una función de examinador crítico que aplica reglas de validez invariables para obtener conclusiones generalizables.

Desde la retórica, surgen los planteamientos de Perelman y Olbrechts-Tyteca (2001) y Toulmin, (2003) quienes han considerado que la finalidad de la argumentación es convencer con razones o persuadir. En el tratado de la nueva retórica la argumentación es eficaz cuando se logra una adhesión de una audiencia a un discurso. Desde esta perspectiva, el discurso argumentativo se produce alrededor de una situación real, concreta y cotidiana, pero el sujeto que argumenta debe integrar elementos a modo de premisas, y

la audiencia ocupa un papel central pero pasivo; quien asume el papel de argumentador parte de unas premisas, hechos, supuestos o presunciones que la audiencia debe admitir partiendo de un saber previo sobre el tema abordado. En los planteamientos de la nueva retórica se considera que los procedimientos de la argumentación deben enfocarse en la comprensión de unas reglas sociales y en las habilidades del argumentador para organizar un discurso de acuerdo a la audiencia y a un criterio de eficacia. Estos autores han aportado a la retórica contemporánea un inventario de técnicas para una argumentación efectiva en aras de un conocimiento o creencias de la audiencia.

Van Eemeren y Grootendorst (2002), realizaron un estudio crítico acerca de las diferentes perspectivas teóricas que han sustentado el tema de la argumentación, destacando principalmente los planteamientos de Toulmin (2003) y Perelman (2001). Del primer autor, afirman que su modelo no sería aplicable a las situaciones de argumentación que se dan en la vida cotidiana, por cuanto está enfocado a la distinción entre evidencias y garantías, aspectos que solo aplican en casos muy bien seleccionados y en la vida cotidiana estos dos aspectos no se podrían distinguir. Del segundo autor señalan que la teoría propuesta se reduce a un inventario de elementos que pueden servir como puntos de partida o esquemas argumentativos útiles para persuadir una audiencia, y en este sentido, afirman que estas técnicas ofrecidas no están bien definidas, y se presentan otras debilidades que impiden su aplicación en un análisis de la argumentación presentada en situaciones cotidianas.

Van Eemeren y Grootendorst (2002) manifiestan que Toulmin y Perelman intentaron construir sus teorías al margen de los planteamientos de la lógica formal, de modo que se ofrecieran elementos para analizar la argumentación cotidiana, pero aun así, consideran que son planteamientos cuestionables en tanto no ofrecen elementos importantes para el análisis de los argumentos cotidianos, y además fallan al no reconocer la argumentación como un fenómeno que se da en la cotidianidad y por lo tanto debe ser abordado con cuidado. Al trabajar con argumentos aislados, se dejan de lado aspectos propios de los contextos verbales y no verbales en los actos de habla. A partir de estos planteamientos, surge una teoría sobre el discurso argumentativo con el objetivo de superar las limitaciones de un enfoque exclusivamente normativo, basado en la lógica moderna o las limitaciones de un modelo descriptivo perteneciente a la retórica contemporánea.

Desde la pragma-dialéctica, Van Eemeren y Grootendorst (2002) ven la argumentación como una teoría que tiene por objeto la resolución en las diferencias de opinión, y su principal interés radica en llegar a acuerdos con la contraparte, mas no en la persuasión. En esta teoría se busca fomentar una actitud

propicia para la discusión, hay un interés por las situaciones argumentales en tanto éstas permiten establecer unas condiciones ideales para que se dé la interacción. Se considera indispensable la existencia de otro sujeto, para hacer frente y oposición respecto a una postura asumida y ambos interlocutores deben ser conscientes de sus respectivos roles. En esta teoría, la argumentación es un acto de naturaleza interactiva, un diálogo que se da a través de una discusión crítica, permite analizar y evaluar los argumentos en tanto se orienta a la resolución de una diferencia de opinión, y además potencia la capacidad para descubrir las falacias o pasos incorrectos que dificultan la resolución de la situación.

Estos autores ven la argumentación como una actividad intelectual y social, enfocada en defender o rebatir un punto de vista con el propósito de llegar a un acuerdo en las ideas; está centrada en las interacciones entre dos o más personas a través de los debates y las discusiones. Esta actividad puede llevarse a cabo de forma oral o escrita; tiene un carácter social porque quien argumenta se está dirigiendo a un público; es racional orientada a defender los puntos de vista buscando una aceptación desde la crítica razonada. Argumentar no es sólo el producto de un proceso de razonamiento formal, sino que hace parte del desarrollo comunicativo y de la interacción entre los seres humanos. Del mismo modo, Kuhn (1991) define la argumentación como un proceso de apoyo a la presentación, la crítica y el aprecio por las ideas de los demás.

Walton (2006) ve la argumentación como un movimiento hecho en un diálogo en el que dos partes intentan razonar juntas. Este autor plantea seis tipos de diálogo, el persuasivo, el investigativo, diálogo de negociación, búsqueda de información, deliberación y erística (conflictos personales), estos son utilizados como un modelo normativo cuando la argumentación se presenta en entornos de aprendizaje colaborativo.

La argumentación se refiere a la forma como las personas dan razones para apoyar o criticar una afirmación que es cuestionable o que deja abierta la duda. Por lo tanto, decir que un argumento es exitoso significa que está constituido por una o varias razones que apoyan o critican un reclamo, lo que implica la existencia de dos partes en una discusión donde el argumento adopta una forma de diálogo. “Así, cada diálogo es una secuencia conectada de movimientos (actos de habla) que tiene un sentido de flujo. Los diálogos son marcos convencionales que hacen posible la argumentación racional”. (Walton, 2006 p. 2), a menudo los diálogos no contienen solamente argumentos, éstos también contienen explicaciones, instrucciones sobre cómo hacer algo etc., y para que la argumentación tenga éxito, es

importante que los participantes tomen turnos, donde cada parte tenga una oportunidad justa para expresar su argumento.

Sin embargo, cuando en el diálogo no se logra llegar a un acuerdo, o no se logra que una de las partes modifique su punto de vista, éste se torna en un espacio para el aprendizaje, en tanto los dialogantes aprenden el uno del otro si logran profundizar en cada uno de sus puntos de vista, lo cual permite la comprensión de la problemática planteada y de las razones expuestas en los argumentos que dan ambas partes.

La argumentación es una habilidad social, práctica y cognitiva que necesita ser enseñada desde la edad temprana y se puede llevar a cabo a través de ejemplos y situaciones cotidianas auténticas que impliquen el diálogo argumentado y razonado. Pero la argumentación más allá de ser una habilidad crítica, es una actitud útil para la resolución de problemas de forma reflexiva. Por lo tanto, desde una perspectiva dialéctica y crítica debe centrarse en identificar, analizar y evaluar los argumentos (Walton, 2006).

Argumentar permite a las personas, aprender a pensar por sí mismas, a formular y a defender sus propias opiniones de forma responsable y coherente. La argumentación es un tema central en la educación, especialmente, por la conexión entre las habilidades para el razonamiento y el conocimiento, constituidas en objetivos que buscan particularmente promover en los estudiantes la reflexión, la resolución y planteamiento de problemas, de orden práctico, moral, pragmáticos o teóricos

La argumentación cobra relevancia en la educación, no sólo porque sea una habilidad que se tiene que enseñar y aprender, sino porque puede ser utilizada para fomentar el aprendizaje en áreas disciplinares como las ciencias, la filosofía, las matemáticas y otros dominios. La promoción y el desarrollo de las habilidades argumentativas, no se traducen en requisitos para hacer ciencia, sino en habilidades para el pensamiento crítico, la adquisición del conocimiento y la capacidad de los estudiantes para participar de forma adecuada en la toma de decisiones. Jiménez-Aleixandre y Erduran (2007) y Jiménez-Aleixandre et al. (2000), resumen la importancia de la argumentación en el campo de la educación a partir de las siguientes orientaciones:

- Apoyar el acceso de los estudiantes a modelos que permitan el desarrollo de procesos cognitivos y meta-cognitivos. Ésta dimensión está sustentada en la teoría de la cognición situada y la consideración de las aulas como comunidades de aprendizaje.

- Apoyar el desarrollo de competencias comunicativas y en particular el desarrollo del pensamiento crítico.
- Contribuir al logro de la alfabetización científica y el empoderamiento de los estudiantes para hablar y escribir el idioma de la ciencia. Esta dimensión toma parte de los estudios del lenguaje y la semiótica social.
- Apoyar la enculturación en las prácticas científicas y el desarrollo de criterios para la evaluación epistémica del conocimiento. Esta dimensión se basa en los estudios epistemológicos de la ciencia.
- Apoyar el desarrollo del razonamiento, en particular la elección de teorías o posiciones basadas en criterios. Esta dimensión se basa en la filosofía de la ciencia y en la psicología.

Todas estas orientaciones presentan una compleja interrelación que refleja la versatilidad y las interdisciplinariedad en el tema de la argumentación, aspecto que demuestra que no existe una visión uniforme del concepto y además hace referencia a como los procesos de argumentación y los argumentos mismos, son procesos susceptibles de ser analizados, evaluados y fomentados en las aulas de clase. Por otro lado, las prácticas argumentativas son recursos que permiten enfrentar contradicciones cognitivas, dudas, controversias, decisiones complejas e invitar a los participantes de una discusión al razonamiento, la consolidación de contraargumentos, la coordinación de acciones, y la reflexión en torno a la construcción del conocimiento, ya que este no significa sólo la interiorización de conceptos y la apropiación del aprendizaje, sino que implica traducir lo aprendido a situaciones y contextos reales de interacción, la argumentación facilita por tanto, el almacenamiento y el acceso al conocimiento en la memoria y el desarrollo elaborado de modelos mentales que ayudan a la generación de inferencias, la resolución de problemas y el aprendizaje (Khun y Undell, 2003).

La argumentación corresponde a un ejercicio en el cual las personas asumen puntos de vista a favor o en contra de cierta situación o idea. En los contextos escolares implica la visión de nuevos conocimientos y la re-estructuración de los ya adquiridos de forma creativa. Mediante su ejercicio, los individuos son capaces de establecer las diferencias en sus puntos de vista o consolidar las perspectivas que asumen frente a posiciones ideológicas, políticas, y filosóficas. La argumentación tiene la particularidad de avivar la confrontación, que permite movilizar ideas y pensamientos hacia direcciones inexploradas, con lo cual se plantean avances en la construcción de puntos de acuerdo y alternativas frente a las situaciones debatidas.

Las prácticas argumentativas implican explorar, criticar, acercarse a la realidad; la argumentación lleva a los estudiantes a formular objeciones, contraargumentar, y comprender las múltiples posiciones que puede asumir una persona respecto a un tema o situación que implique el diálogo. Poner en práctica las habilidades argumentativas en las aulas de clase, permite que los estudiantes desarrollen el razonamiento, construyan hipótesis, y busquen alternativas para la solución de problemas y conflictos. Argumentar no significa solamente rebatir o contradecir en una discusión; esta habilidad es considerada como una forma de negociar lo que implica a las partes que dialogan ceder en sus posiciones para dar cabida a los puntos de vista de otros dialogantes. La formulación de un argumento va más allá de un silogismo, de una deducción o de escribir un ensayo. Argumentar, permite a los individuos crear espacios para reafirmar posiciones y definirse a sí mismos en relación con los demás.

Andrews (1994), aduce que la argumentación puede tener múltiples funciones en la sociedad. Pero afirma que en la escuela es usada en gran parte para mostrar el juicio del profesor, y con menos frecuencia para ganar, defender, persuadir, aclarar situaciones, ideas y temáticas abordadas. Rara vez se usa para entender y resolver un problema, y tampoco ocupa un lugar importante en el currículo formal, espacio en el cual la argumentación debe tener un papel capital, ya que lo que requiere una sociedad son individuos capaces de argumentar, de resolver problemas, afrontar cordialmente sus diferencias, individuos que lleguen a consensos, aclaren sus problemas y expongan sus necesidades. En el ámbito escolar, las habilidades argumentativas no han sido un tema prioritario, ya que requieren de un tiempo importante para su desarrollo y los planes curriculares en ocasiones están sobrecargados, razón por la cual no se alcanza a trabajar este tema a cabalidad. Además, potenciar la argumentación en los estudiantes requiere de docentes formados para el trabajo en esta temática, como también conocer las prácticas de evaluación pertinentes para dicho proceso.

De los planteamientos anteriores se derivan cinco funciones importantes de la argumentación, la función dialógica, social, dialéctica, cognitiva y epistémica. A continuación se presenta un breve resumen de cada una.

Función dialógica, a primera vista hablar del aspecto dialógico implicaría la existencia de dos personas en una interacción para llevar a cabo un acto argumentativo, pero esta no es una condición necesaria porque la argumentación se da también en la escritura, en los pensamientos donde el ser humano se hace preguntas que el mismo responde y a través de pensar en las posibles respuestas que le daría un posible oponente. Ésta orientación dialógica de la argumentación desde la teoría se puede dar en varios

niveles a saber: en primer lugar está la necesidad de una audiencia universal como lo propuso Perelman y Olbrecht-Tyteca (2001) o las voces internas de la persona como lo planteo Bajtín (1986) quien aduce que la dialogicidad es una característica esencial del pensamiento y el lenguaje. En segundo lugar está la orientación de las metas que se tengan en el acto argumentativo (resolver un problema, tomar una decisión, o aprender), porque finalmente lo que se busca es influir en la opinión de una audiencia a la cual se dirige el discurso.

En este sentido, la importancia del diálogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje es evidente. La idea de que las personas experimentan cambios en sus concepciones y en la comprensión de fenómenos mediante la participación en actividades conjuntas y el intercambio de prácticas discursivas, ha sido un tema relevante tratado en las teorías de socioculturales del desarrollo y el aprendizaje planteadas por Vigostky (1978), que aún permanece vigente porque el diálogo y la interacción son procesos básicos para la internalización y el entendimiento.

Función social, se refiere a la naturaleza de la argumentación basada en la cultura y el contexto. La argumentación es vista como una actividad cuya estructura es el discurso, depende en gran medida de la naturaleza del entorno en el cual se produce, este puede ser un hito en los estudios contemporáneos sobre el tema (Van Eemeren y Grootendorst 2002). La argumentación es un acto social porque es un medio lingüístico que da sentido a los argumentos de acuerdo con las prácticas culturales de comunicación que se dan a través del lenguaje. Por otro lado, se enmarca en el ámbito social porque las demandas del contexto en el cual se produce revisten unas características particulares entre ellas las metas relacionadas con la tarea, los propósitos interpersonales de quien argumenta, las creencias y conocimientos previos sobre el tema tratado, el tipo de público a quien se dirige el argumento, la seguridad y confiabilidad de la información, como también el estado emocional del argumentador. Todos estos elementos influyen significativamente en la estructura del discurso y en la manera en que evoluciona la argumentación (Kuhn, 1991).

Función dialéctica, ésta se sustenta desde los planteamientos de Van Eemeren y Grootendorst (2002), quienes aducen que los actos argumentativos deben centrarse en resolver una diferencia de opinión. Un acto dialéctico se logra al tratar la argumentación como un medio racional para convencer a un oponente crítico y no como la mera persuasión. En los entornos de enseñanza y aprendizaje la exigencia dialéctica de la argumentación se basa principalmente en la confrontación entre los participantes y en la resolución de conflictos.

Función cognitiva, la argumentación ha sido tratada desde diferentes perspectivas. En primer lugar ha sido vista como un producto resultado de la conjunción de proposiciones interrelacionadas entre sí y donde por lo menos una sirve de apoyo a la otra. Por otro lado, ha sido tratada como un proceso cognitivo que ocurre en la mente del argumentador, quien a su vez está en capacidad de regular los significados y los resultados de argumentar. Desde este punto de vista, la argumentación implica la combinación de contenidos y formas de razonar que permiten organizar, evaluar, y elaborar conceptos. La argumentación tiene como propósito la construcción de conocimiento, visto como un proceso dialógico para la reconstrucción de puntos de vista y contenidos y también como un proceso de razonamiento que permite a las personas no sólo generar sus puntos de vista, sino también reflexionar sobre ellos.

Por último está la ***función epistémica***, tiene que ver con las características del conocimiento en dominios particulares. Además de centrarse en preguntas relacionadas con el ¿qué aprende el ser humano cuando argumenta? ¿Cómo transforma lo que aprende en conocimiento? ¿Cómo se relacionan los dominios de un conocimiento en particular, con los procedimientos y formas de razonamiento? ¿Cuándo las razones y los contraargumentos son aceptables en un discurso particular? Kuhn (1991); y Leitão, (2000) proponen que independientemente del contexto y de los dominios que se tengan sobre un conocimiento, la argumentación se organiza como una especie de juego entre las razones que apoyan o se contraponen a un punto de vista y si no se hacen explícitas las contraposiciones en una situación, de igual modo forman parte del pensamiento sobre el tema en el individuo. Kuhn (1991) plantea que las personas tienden a mostrar patrones similares de argumentación en diferentes ámbitos y temas. Por lo tanto, cualquier tema que se trabaje en las aulas de clase orientado al aprendizaje y al desarrollo de la argumentación, está planteado desde una red de conceptos y formas de razonamiento que incitan a los estudiantes a dar sus puntos de vista y razones que poco a poco se convierten en formas de conocimiento.

Argumentar implica un aprendizaje epistémico, mediante la apropiación de prácticas asociadas con la producción, la comunicación y la evaluación del propio conocimiento. Dichas prácticas implican formas específicas propuestas por una comunidad de indagación para justificar, evaluar y legitimar los conocimientos de una disciplina. En las aulas de clase las prácticas cognitivas y discursivas implicadas en la elaboración y evaluación del conocimiento llevan a los estudiantes a la comprensión epistemológica del mismo. La argumentación con prácticas como la justificación de razones expuestas, la coordinación

entre las justificaciones y las pruebas, puede potenciar el desarrollo de criterios epistémicos para la elaboración de conocimientos.

Por otro lado, las prácticas educativas contextualizadas y vinculadas con las experiencias de los estudiantes permiten que ellos entiendan y expliquen mejor el mundo en que viven, tengan mayor claridad de las ideas y establezcan relaciones con nuevos conocimientos. Este tipo de prácticas lleva a los estudiantes a modificar sus creencias epistémicas respecto a conocimientos adquiridos. Las creencias epistémicas son definidas como los dogmas sobre el conocimiento y el saber, y se refieren a diversos aspectos del aprendizaje asociados con la argumentación, a saber: resolución de problemas, interpretación contraargumentos, cambio conceptual derivado de los conflictos cognitivos. Nussbaum y Bendixen (2003) han demostrado recientemente que las creencias epistemológicas se refieren directamente a disposición de los estudiantes para participar en la argumentación.

Por tanto, la construcción del conocimiento mediante las prácticas argumentativas según Andriessen, Baker y Suthers (2003) se refiere a la construcción conjunta y a la adquisición individual de conocimientos a través de los procesos de razonamiento y la exploración colectiva de espacios dialógicos para la solución de problemas. Por las razones antes expuestas, es importante involucrar a los estudiantes en la argumentación desde un enfoque educativo para prepararlos respecto al manejo de temas de actualidad de modo que puedan participar activamente en la “*sociedad del conocimiento*”, potenciar la argumentación requiere el uso de estrategias discursivas que provean el individuo de herramientas para tal fin.

Estudiosos de la argumentación han llegado a consensos al afirmar que la participación en prácticas argumentativas sientan las bases para la construcción de nuevos conocimientos y los cambios en las opiniones de las personas (Kuhn, 1991). El énfasis en los cambios y la construcción del conocimiento da a la argumentación una dimensión epistémica, que surge como consecuencia de la actividad discursiva y social que tiene por objetivo la resolución de una diferencia de opinión, presentada en un contexto real argumentativo, lo cual transforma el discurso en conocimiento.

Billig (1987, citado en Leitão 2000) pone la argumentación en un lugar central en la teoría del pensamiento y plantea dos aspectos particulares, el primero relacionado con el diálogo como una forma de argumentación razonada y la contraargumentación como un mecanismo de desarrollo básico, que permite a una persona pasar de perspectivas y concepciones ya existentes a nuevas perspectivas de

conocimiento. Por otro lado, la presencia de la oposición o contraargumentación, como el centro de la argumentación destaca su carácter dialéctico y se convierte en un paso importante para mejorar el pensamiento argumentativo.

Kuhn, Shaw y Felton (1997) realizaron una investigación con el fin de proporcionar una prueba explícita para verificar la hipótesis sobre la participación de los estudiantes en una reflexión que buscaba mejorar la calidad del razonamiento sobre un tema tratado. Para ello plantearon una serie de discusiones dialógicas con adolescentes y jóvenes sobre la pena capital. Los resultados del pretest y el posttest, muestran que la interacción dialógica mejoró significativamente la calidad de los razonamientos, lo que sugiere un proceso de transmisión social de nuevos conocimientos. Por otro lado, encontraron que los argumentos pasaron de ser individuales a ser argumentos basados en un marco de múltiples alternativas los cuales estimularon la conciencia meta-cognitiva respecto a la coexistencia de múltiples puntos de vista, esto proporcionó una variedad diferente de formas de interacción que contribuyen a un cambio de opinión entre los discutidores.

Para conseguir que alguien piense mejor, más profundo, y más rigurosamente acerca de un tema, hay que lograr que dedique un buen tiempo a pensar en ello. La investigación desarrollada por Kuhn, Shaw y Felton (1997) fue definida como una forma eficaz para mejorar el pensamiento de los estudiantes y darles la oportunidad de participar en prácticas que estimulan el pensamiento, de modo que se generaran reflexiones más allá de la rutina y de los impulsos. En este sentido, Dewey (1989) señala, “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende” (p. 25).

De los planteamientos anteriores se derivan potenciales fuertes de la argumentación para mejora el aprendizaje, las cuales son sintetizadas en el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Síntesis de los potenciales de la argumentación en el aprendizaje.



Este gráfico es autoría de quien presenta la investigación

1.2. Habilidades argumentativas que influyen en la construcción del conocimiento

Desde los planteamientos teóricos que se han tratado a lo largo de este apartado, se evidencian convergencias en las posturas de los autores, respecto a que en la argumentación se ponen en juego una serie de habilidades o destrezas que le permiten al ser humano asumir posiciones, dirimir conflictos, resolver problemas de diversas índole, reflexionar sobre una temática y sobre sus propios actos, adquirir conocimientos y transformar los saberes previos en aprendizajes conceptuales entre otras. Surge el interés en este estudio para indagar por la razonabilidad, la contraargumentación y la reflexión crítica

como habilidades centrales de la argumentación asociadas a la escritura de textos con características discursivas multimodales, enfocadas en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, si la teoría refiere la importancia de éstas habilidades en todos los contextos de la vida, la escuela no debe ser un lugar ajeno e indiferente: Por el contrario, este es uno de los escenarios donde mayor importancia reviste el desarrollo de la argumentación, pues es allí donde se forman ciudadanos capacitados para responder a las demandas que la sociedad exige, se forman personas críticas, reflexivas y capaces de establecer relaciones de convivencia adecuadas.

La preocupación por estudiar los desacuerdos y los contraargumentos como parte del pensamiento no son nuevos, éstos se remontan a los estudios de Piaget (1977) quien a través de diferentes experimentos miraba los desacuerdos de los niños sobre temas intelectuales o morales, como una experiencia relevante para fomentar el desarrollo cognitivo. En los primeros escritos de Piaget, las discusiones de los niños fueron representadas como un escenario privilegiado que permite el conflicto entre las perspectivas que surgen de los participantes, llevándolos a buscar nuevas formas de conocimiento que se ajustaran mejor a sus realidades y a sus puntos de vista originales.

Para este caso la transición de viejas formas a nuevas formas de conocimiento son descritas por Piaget como procesos internos que trascienden dialécticamente a las perturbaciones surgidas cuando el conocimiento alcanzado ha demostrado ser ineficaz para hacer frente a las realidades. “Durante los últimos años, los procesos intraindividuales de la abstracción reflexiva y el equilibrio son elementos clave para explicar el desarrollo cognitivo de los niños para tratar de conciliar puntos de vista contradictorios” (Leitão, 2000, p. 335). Sin embargo, estos procesos inician en el individuo cuando éste es consciente de la oposición entre sus formas particulares de ver el mundo y la información que el medio proporciona. Ambos procesos provienen de la reflexión sobre el conocimiento existente y llevan al individuo a reafirmar o a negar parte de su conocimiento “estos supuestos se refieren a las nociones de argumentación y contra argumentación. Cada perspectiva entiende el proceso que conduce a la resolución de conflictos y que permite cambios en las opiniones de los argumentadores” (Leitão, 2000, p. 336).

Es por tanto, que potenciar las discusiones en el ámbito educativo, es una forma prometedora para la reflexión, la razonabilidad y la argumentación; ya que el propósito de las discusiones y los debates se debe enmarcar en buscar que los estudiantes externalicen, articulen y negocien diversas alternativas, que conduzcan a la reflexión sobre el significado de los argumentos presentados por sus colegas pares, o por

expertos. En un acto argumentativo, los estudiantes pueden dar importancia a los conflictos y negociaciones, discutir críticamente los planteamientos para resolver un problema y explorar múltiples formas para debatir. Dillenbourg y Schneider, (1995); Baker, (1999); Savery y Duffy, (1996) plantean que la argumentación debe ser vista como un mecanismo importante para el debate provechoso y la producción de actividades que permitan a los estudiantes la construcción de conocimientos.

Para examinar el desarrollo de las habilidades argumentativas, Felton y Khun (2001) investigaron comparativamente los diálogos entre adultos y adolescentes a partir de una temática polémica (el aborto, y la pena capital), en la investigación encontraron que los adolescentes centran su discurso en dar argumentos que apoyan sus posiciones sin hacer frente a los argumentos de los oponentes. Sin embargo, el grupo de adultos, además de dar sus propios argumentos estuvo en capacidad de abordar los argumentos de sus oponentes, a través de contraargumentos, buscando recabar el argumento del oponente, claro está sin descuidar los propios. Los resultados del estudio evidencian que los adolescentes y jóvenes presentan más dificultades para contraargumentar por cuanto han sido menos expuestos a situaciones que se lo exijan; mientras que los adultos presentan un mayor dominio de la contraargumentación por encontrarse expuestos a situaciones que lo demandan constantemente. Los autores concluyen que la razonabilidad y la contraargumentación son las habilidades que deben desarrollarse en la infancia y la adolescencia.

La capacidad de comprender la argumentación surge en la edad temprana, se desarrolla a medida que la persona va evolucionando y se propone alcanzar metas que tengan un significado personal, por eso la razonabilidad y la contraargumentación mejoran con la edad, sin embargo, esto no garantiza una comprensión más profunda de los planteamientos de un opositor, las estructuras mentales para comprender los argumentos son similares a las usadas para entender los conflictos sociales y las acciones dirigidas a la consecución de metas.

De las habilidades argumentativas que hacen parte de este estudio, se tratará la razonabilidad como una habilidad que conduce al ser humano a usar el conocimiento que tiene para juzgar, analizar y determinar si la información suministrada en un discurso argumentativo es apropiada, confiable y se sustenta en buenas razones. Voss, Wiley y Sandak (1999) describen la razonabilidad como un proceso mediante el cual un individuo se mueve de un estado de conocimientos previos a un estado nuevo de conocimientos adquirido mediante la inferencia de la información proporcionada. Por otro lado, los autores plantean que para explicar los procesos de razonamiento se deben determinar actividades que le

permiten al individuo los cambios conceptuales, ya que por lo general el razonamiento está relacionado con los objetivos y las metas fijadas para la resolución de un problema, o la toma de una decisión.

La razonabilidad tiene lugar en cualquier situación de la vida e incluye la toma de decisiones para generar razones a favor o en contra de un reclamo. Sin embargo, la razón como un acto dialógico, no es un modelo elaborado desde la exterioridad del ser humano, como si se tratara de un sistema cerrado y acabado, la razón es una descripción de reglas y orientaciones que forman una especie de diálogo desde el interior, es aquí donde se logra establecer una relación con los planteamientos de Vygotsky (1987) sobre el desarrollo individual, el cual destaca que todo lo que se interna en las funciones mentales superiores fue en un tiempo externo, y que la capacidad del individuo para llevar a cabo tareas cognitivas al actuar, se deriva de un proceso de socialización, por tanto el razonamiento está circunscrito a una práctica social.

Voss, Blais, Means, Greene y Ahwesh (1986) estudiaron el razonamiento y la resolución de problemas en la escritura de un texto argumentativo; para evidenciar estos dos procesos recogieron protocolos verbales, y los analizaron a partir de los procesos de resolución de problemas. Para la resolución del problema, plantearon los siguientes operadores: estado, argumento, afirmaciones, y los operadores para el razonamiento fueron, estado de restricción del sub-problema, estado de solución, e interpretación del problema, evaluación y apoyo suficiente a los argumentos. Los autores manifiestan en el estudio que cuando un individuo está produciendo un texto argumentativo, ocurre un proceso similar al que ocurre cuando genera el protocolo intentando producir un texto verbal persuasivo, razonado, coherente y con calidad. Estos factores pueden influir en el proceso de razonamiento.

Los resultados del estudio, sugieren que en la preparación para la escritura de un texto argumentativo se deben tener en cuenta cuatro componentes que son: a) el análisis para determinar las fortalezas y debilidades, b) las aclaraciones y las recapitulaciones ya que permiten al escritor asegurarse de que ha entendido el contenido del texto, c) la generación de múltiples alternativas de interpretación incluyendo las ofrecidas, y d) el esclarecimiento de las cuestiones inexplicables, los hechos, las rarezas y contradicciones, y la búsqueda de información para aclararlas y resolverlas.

Los investigadores concluyen que la relación entre el razonamiento y la argumentación parte de examinar el uso de operadores particulares de razonamiento, de modo que se desarrolle mejor la comprensión de las razones generadas en el texto argumentativo. Además, plantean la necesidad de estudiar la

evaluación de los textos argumentativos entorno a los contenidos, la calidad y la estructura. La naturaleza del razonamiento en la escritura es de naturaleza informal y consiste en hacer afirmaciones y examinar su viabilidad teniendo en cuenta el apoyo y la oposición a las reivindicaciones. Igualmente, la escritura de un texto argumentativo exige de quien escribe tomar en consideración aspectos propios de la escritura (forma y contenido), además de tener en cuenta las decisiones y justificaciones que se producen en el proceso de razonamiento. Sin embargo, el texto en sí no resume el proceso, sino que ofrece conclusiones producto del razonamiento.

La razonabilidad está influenciada por disposiciones sociales, culturales y de interacción social que llevan a la persona a respetar y a tomar en cuenta los puntos de vista de otros, como también a estar preparados para tomar sus propios puntos de vista y modificar su parecer acerca de temas significativos; en consecuencia, es una persona dispuesta a razonar con otros, que reflexiona sobre sus decisiones y juicios para luego proceder a actuar de manera consciente.

Splitter y Sharp (1995) plantean la razonabilidad como el pilar para una comunidad de indagación, ya que razonar con otros permite la adquisición de múltiples conocimientos. La experiencia del razonamiento social que se da mediante el diálogo, los debates o las indagaciones fortalecen el aprendizaje en tanto le permite al estudiante conocer y explorar los conocimientos de sus compañeros y reflexionar sobre ellos. El diálogo argumentado conlleva a la solución de conflictos cognitivos y contribuye al desarrollo de destrezas para el análisis, la clasificación, el cuestionamiento, la justificación, la categorización, la evaluación, la contraargumentación y la reflexión.

Las destrezas mencionadas se logran a través de la reflexión crítica, la cual es una habilidad académica que debe abordarse con la misma importancia con que se trabaja en la escuela la lectura y la escritura u otras disciplinas; porque ésta habilidad representa la capacidad para interpretar las observaciones, la información, las formas para comunicar ideas y argumentar razonadamente. Reflexionar críticamente implica tener claridad en las ideas, hacerlo de forma pertinente y racional, como también tener la capacidad de confrontar y pensar sobre lo que se piensa y se hace.

En síntesis, la naturaleza de un ser razonable le permite planificar, identificar, resolver problemas, combinar ideas complejas, y aprender de la experiencia. La razonabilidad implica la capacidad amplia y profunda para comprender el medio, dar sentido a las cosas y planear lo que se debe hacer. Sin embargo, la razonabilidad no se limita a las destrezas mencionadas, ser razonable exige la capacidad

para argumentar, defender posiciones y convicciones, pensar por sí mismo, tomar decisiones sustentadas en ideas, creencias o razones fundamentadas. La razonabilidad lleva a las personas a pensar en el diálogo como estrategia para solución de conflictos, a aceptar y a tener consideraciones con las personas que hacen parte del contexto habitado, a aceptar las equivocaciones, a poner en consideración las opiniones y estar dispuesto a cambiarlas en la medida en que otras opiniones se muestren mejor fundadas que las propias y por último, pensar de forma crítica y creativa para buscar soluciones alternativas e innovadoras a los problemas.

Por otro lado, Splitter y Sharp (1995) ven la reflexión crítica como una manera de autocorregir y mejorar el pensamiento, el cual, además de ser sensible a los contextos, se orienta a criterios y normas para juzgar si una opinión es débil, fuerte, buena o mala etc. Los criterios responden al planteamiento de razones y las normas a una serie de reglas que deben ser consensuadas en la comunidad de indagación. Lograr que los estudiantes corrijan sus pensamientos y transformen sus equivocaciones a través de la reflexión crítica, ayuda a mejorar la capacidad de pensar. En este orden de ideas, los autores plantean que la reflexión crítica no debe enseñarse como una disciplina en sí misma, sino que se deben buscar mecanismos para establecer relaciones entre esta habilidad y los campos disciplinares de modo que se logre una transferencia de conocimientos.

Reflexionar críticamente permite comprender y conectar conceptos para dar sentido a la información. Estas destrezas se relacionan con las formas de pensar y están dirigidas a la conducta reflexiva y razonable, lo cual lleva al ser humano a pensar mejor, a ser cuidadoso y a desarrollar la capacidad de juicio. Cuando estas habilidades se logran, se alcanza un pensamiento autónomo e independiente. Splitter y Sharp (1995) arguyen: una persona que piensa por sí misma es más libre y capaz de reflexionar sobre sus experiencias, evaluar sus propios actos, es comprometida con los procesos de indagación que implican la autocorrección y la confluencia de diferentes perspectivas. Quien está en capacidad para pensar por sí mismo, y reflexionar, es capaz también de formular argumentos y conclusiones para sustentar sus puntos de vista, abordar ideas que no necesariamente se relacionan con argumentos y como pensadores reflexivos están en capacidad de regular su propio pensamiento.

La reflexión crítica es un proceso que se realiza antes, durante y después de cada acción, no es un asunto espontáneo o impulsivo, es el resultado de la auto-reflexión, de pensar dialécticamente, de afrontar las contradicciones para descubrir soluciones objetivas, expresadas en la capacidad de

polemizar y contradecirse así mismo, evaluando los pro y los contra sin la necesidad de un opositor externo.

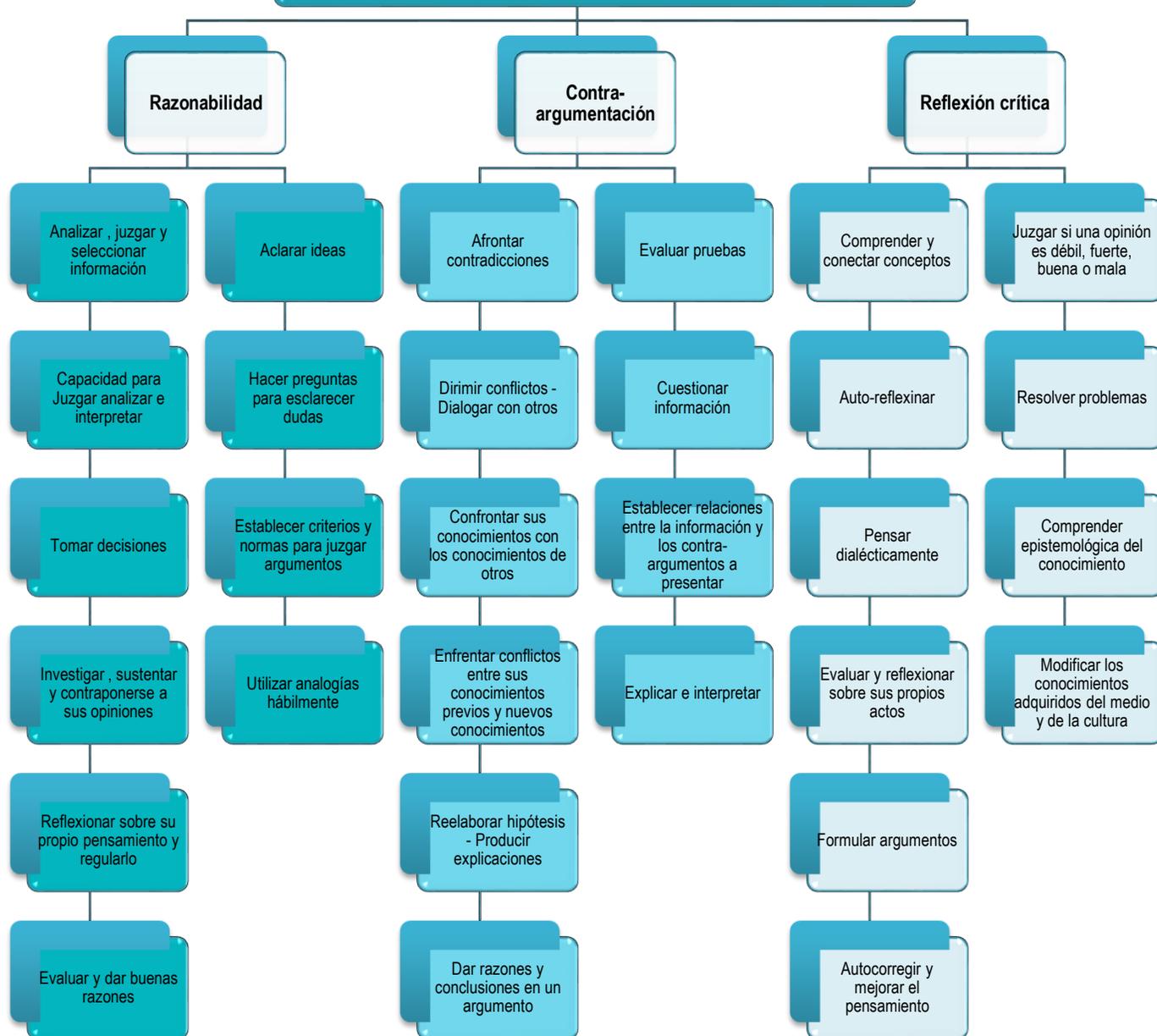
Las habilidades argumentativas antes descritas y abordadas en la teoría citada, se constituyen en ejes fundamentales para la adquisición del conocimiento en tanto permiten al ser humano acercarse a los fenómenos, estudiarlos, cuestionarlos, reflexionar sobre sus propias acciones, confrontar sus conocimientos previos con las teorías que circulan, desarrollar la capacidad de juicio, contradecir sus propias opiniones y las de otros, razonar, pensar críticamente, y comprender epistemológicamente el conocimiento. Cuando una persona logra poner en acción estas destrezas, habrá desarrollado un pensamiento dialéctico que como lo plantea Ilienkov (2005) otorga al ser humano “la capacidad de fijar rigurosamente las contradicciones, y, por tanto, lograr la solución real a través del examen de la cosa, de la realidad, y no a través de manipulaciones formales, verbales, que ocultan las contradicciones en vez de resolverlas” (p. 35).

Los diferentes puntos de vista desde los cuales se han abordado las habilidades argumentativas, evidencian una serie de destrezas que cada una contiene, además estas destrezas pueden ser generales o específicas y se presentan en determinados contextos. En el presente estudio, las habilidades argumentativas se refieren a un conjunto de acciones desarrolladas en un contexto específico y pueden ser aplicadas en la cotidianidad.

El análisis de las teorías propuestas en apartados anteriores, permiten establecer algunas ideas para la comprensión y el estudio de las habilidades argumentativas implicadas en la construcción del conocimiento. El gráfico 3 resume las destrezas que hacen parte de cada habilidad argumentativa.

Gráfico 3: Destrezas que hacen parte de las habilidades argumentativas y que influyen en la construcción del conocimiento

Habilidades argumentativas implicadas en la construcción del conocimiento



Este gráfico es autoría de quien presenta la investigación

1.3. Estrategias discursivas implicadas en la argumentación

Potenciar las habilidades argumentativas en el contexto escolar es un tema relevante, por cuanto los estudiantes deben estar preparados para asumir posiciones críticas sustentadas en buenas razones, frente a las diversas temáticas que se desarrollan en el contexto educativo. Por otro lado, la argumentación es planteada por Del Caño (1999) como “uno de los fundamentos de la vida en sociedad” (p.144), que influye de forma significativa en las actividades de la cotidianidad. La argumentación como una práctica discursiva y social, permite a las personas actuar razonablemente ante los conflictos y diferencias, como también asumir un papel crítico ante un discurso y establecer relaciones con seres humanos de su contexto y de otros contextos a los cuales entra a formar parte (escuela, universidad etc.). Por las razones antes expuestas es importante fortalecer en los estudiantes estrategias discursivas para argumentar, de modo que sean sujetos, críticos y razonables.

Investigaciones relacionadas con los estudios sobre el discurso argumentativo, cómo un proceso dialógico y de convencimiento, dejan en evidencia que se requieren mecanismos discursivos y lingüísticos que permitan una estructura lógica que atienda aspectos como: la coherencia, la cohesión, la estructura de un argumento, la incorporación de premisas, conclusiones y el uso de estrategias discursivas argumentativas (Cuenca, 1995). Por consiguiente, las estrategias argumentativas son todos los mecanismos utilizados para llegar a un diálogo razonado y argumentado, en situaciones donde se ponga en juego la argumentación (Cros-Alavedra, 2003; Del Caño, 1999; Casanny, 1999; Perelman, 2001; Plantin, 1998).

De acuerdo con lo anterior, el uso de estrategias discursivas se enmarca en el propósito que tiene quien argumenta. Apelando a los planteamientos de Del Caño (1999) y Díaz (2002) un acto argumentativo tiene dos propósitos, primero convencer al destinatario para que comparta una idea, para que realice determinada acción, o para que adopte un comportamiento o actitud al respecto, y segundo, convencer al público destinatario apelando a sus sentimientos para que realice una acción utilizando argumentos decisivos y contundentes. Según los propósitos que se plantean y su importancia en la argumentación, las estrategias argumentativas que se activan para alcanzar dichos propósitos se clasifican en: *La Sensibilidad*, en la cual predomina la subjetividad y la construcción de un discurso persuasivo y *La Razón* en la cual predomina la objetividad, y la construcción de un discurso convincente (Díaz, 2002; Weston, 2003; Plantin, 1998).

Las estrategias discursivas más comunes relacionadas con la razón y a las cuales apela el argumentador a fin de convencer a una audiencia son entre otras: **Los argumentos por autoridad**, esta estrategia incluye *la citación de la autoridad, la autoridad polifónica, y la referencia a la propia autoridad* (Cros-Alavedra, 2003; Weston, 1999; Ducrot y Anscombe, 1994). **Los argumentos mediante ejemplos**, incluye *la existencia de más de un ejemplo, la representatividad de los ejemplos, y la presentación de contra-ejemplos* (Weston, 1999). **Los argumentos de causalidad** incluye *causas y efectos de determinada acción, presentación de hechos relacionados con la causa, evidencia de relaciones causales* (Weston, 1999).

El gráfico 4 sintetiza las estrategias discursivas más utilizadas para argumentar y que serán descritas posteriormente.

Gráfico 4: Estrategias discursivas utilizadas para argumentar.



A continuación, se presenta una breve explicación de cada una de estas estrategias mencionadas en el gráfico 4.

1.3.1. Estrategias enfocadas en el argumento por autoridad.

Consiste en hacer que un público admita una tesis poniéndola en relación con su autor, razón que lo considera digno de credibilidad. Por otro lado, el proponente o quien argumenta a favor de su tesis, apoyándola en un locutor autorizado, ejemplo (en escritura citar una fuente que sustenta una premisa). Perelman y Olbrechts-Tyteca (2001) presentan la argumentación de autoridad como una estrategia que permite reconocer y validar una opinión, para ello, se pueden utilizar los actos o juicios de una persona o de un grupo de personas como medios de prueba a favor de una tesis, es así, como la autoridad está determinada por el respeto o reconocimiento que pueden profesar otras autoridades.

La citación de autoridad: El argumento de autoridad se basa en la existencia de una relación entre algunas características de una persona, tales como el prestigio, las competencias y el crédito que se otorga a sus palabras. Esta estrategia según Weston (1999) busca contribuir a mostrar la fiabilidad de una premisa citando una referencia exacta, y el autor adecuado, de modo que un lector u oyente pueda comprobar dicha premisa, y encontrar la información por sí mismo.

La autoridad polifónica: Mediante esta estrategia se introducen en el discurso otras voces a fin de dar mayor veracidad y validez a los argumentos expuestos. Ducrot y Anscombe (1994) conceptualiza esta estrategia como un caso de polifonía enunciativa mediante la cual el escritor, u orador introduce en su discurso una voz que no se corresponde con la de ninguna persona o institución pero se identifica con una autoridad científica o académica responsable de la proposición (Expertos científicos) esta estrategia se introduce en el discurso usando los verbos (dice o afirma).

La referencia a la propia autoridad: Esta estrategia es usada por quien argumenta cuando plantea sus proposiciones, opiniones o tesis y justifica el valor de las mismas, enfocándose en la autoridad que él se otorga a partir de su experiencia, el prestigio ganado y los niveles de apropiación y conocimiento sobre un tema.

1.3.2. Los argumentos mediante ejemplos.

En esta estrategia se plantea la necesidad de presentar ejemplos suficientes que soporten el argumento, por otro lado es importante presentar ejemplos representativos y relacionados con el argumento propuesto, pues si son ejemplos débiles se deforma el argumento Cuando se argumenta o se generaliza

mediante ejemplos, se debe comprobar que no haya contraejemplos de lo que se quiere defender. Para Del Caño (1999) una manera de contraargumentar es dar un ejemplo *ad contrarium* que invalide la regla o debilite la tesis que queremos atacar. A continuación se presentan los tipos de ejemplos que apoyan un argumento según los planteamientos de Weston (2003).

Ejemplos simples: Son utilizados para ilustrar, pero un solo ejemplo no ofrece apoyos suficientes para una generalización. En un argumento sustentado en casos pequeños, el mejor argumento examina todos o casi todos los ejemplos presentados.

Ejemplos representativos: La idea no es presentar muchos ejemplos sino, presentar ejemplos fuertes que tengan buen significado, ya que incluso muchos ejemplos a la vez pueden desfigurar el argumento. Los ejemplos deben enfocarse en conjunto de argumentos presentados.

Contra ejemplificar: Para presentar un contra ejemplo se deben revisar los argumentos y generalizaciones para poder llegar a conclusiones defendibles. Es importante presentar contra ejemplos cuando se evalúan los argumentos de otra persona y cerciorarse de que el contra ejemplo puede ser reinterpretado como un ejemplo más.

1.3.3. Los argumentos de causalidad.

Mediante el uso de esta estrategia, el argumentador presenta situaciones causales que conducen a un efecto, los argumentos presentados bajo esta estrategia contienen ejemplos seleccionados que apoyan el argumento, se presentan posibles conclusiones relacionadas con las causas planteadas, se presentan hechos relacionados con la causa expuesta, al igual que se presentan evidencias de relaciones causales (Weston, 1999). Serrano de Moreno y Villalobos (2008) citando a (Perelman, 2001) arguyen que:

Para utilizar las diferentes estrategias en virtud de sus intencionalidades, el que argumenta apela a diversos recursos que ofrece la lengua que le permiten expresarse de una manera adecuada. Uno de los recursos lingüísticos específicos utilizados para expresar y encadenar los razonamientos son los organizadores textuales lógico-argumentativos. Estos ponen en evidencia, en la superficie del texto, la función de la estrategia empleada. Así, si un argumento comienza con un *si bien* o un *sin embargo* o un *aunque*, podemos anticipar que se utilizará el procedimiento argumentativo concesivo que implica aceptar objeciones parciales a afirmaciones o conceptos. Si, en cambio, leemos o escuchamos un argumento iniciado con *no es cierto que* o *contrariamente a o es necesario aclarar que*, podemos suponer que la estrategia utilizada será desmentir, cuyo objetivo es *descartar la validez de un argumento opuesto* (p. 78).

Presentar un argumento a través de evidencias consiste en aportar un grupo de afirmaciones referidas a un hecho conocido; el propósito de argumentar con explicaciones radica en la importancia de aclarar una serie de causas de un hecho, constituidas en un conjunto de enunciados que establecen conexiones entre hechos y causas conocidas; argumentar mediante evidencias permite consolidar nueva información a partir de otra ya aceptada, de este modo, se establecen relaciones causales entre un hecho determinado y un hecho objeto de estudio. En síntesis, la meta en un marco de argumentación con evidencias es justificar si una afirmación dada es un hecho o no, mientras que en una explicación el propósito es aclarar por qué se da el caso de ese hecho y no de otro (Walton, 2006).

La elección teórica de las estrategias discursivas utilizadas para argumentar, responde a las relaciones que se logran establecer con el contexto en el cual los estudiantes argumentan, con sus disposiciones y conocimientos sobre la argumentación, además de las posibles relaciones que se establecen con el uso de recursos multimodales para argumentar.

1.4. Desarrollo de habilidades argumentativas apoyadas en algunas TIC

Es deber de la escuela, buscar elementos que se articulen a la formulación de propuestas para el aprendizaje, en función de potenciar y fortalecer el desarrollo de habilidades argumentativas. Es así, como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden constituirse en herramientas cuyo uso provee entornos para generar debates, estimular la participación e interacción entre los estudiantes y la discusión argumentada sobre temáticas de interés.

Algunas investigaciones han demostrado que el uso de herramientas informáticas como soporte para el aprendizaje, aumentan las interacciones entre pares y el desarrollo de habilidades argumentativas a través de la discusión en online; se mejora la comprensión, la resolución de problemas, y se fortalece la reflexión crítica (Collins y Collins, 1996; Ward y Tiessen, 1997; Golanics, y Nussbaum, 2007).

Los entornos de aprendizaje mediados por TIC se están utilizando en la actualidad con mucha frecuencia para potenciar la argumentación; las reflexiones sincrónicas y asincrónicas proporcionan mayor oportunidad para la deliberación, la reflexión y la participación, en comparación con las discusiones cara a cara. Según Andriessen (2006), las limitaciones y posibilidades que operan en los entornos en línea difieren sustancialmente de las discusiones cara a cara y pone como ejemplo que los estudiantes tienen que responder sólo a los mensajes inmediatamente anteriores, lo cual implica que el hilo de la discusión

ofrezca múltiples posibilidades para el desarrollo, pero de igual forma, puede pasar que el discurso sea desorganizado e incoherente si los estudiantes no lo hacen bien. La argumentación apoyada en TIC, se ha convertido en un marco, que examina con especificidad las prácticas de enseñanza y los materiales que permiten a los estudiantes mejorar sus argumentos durante las discusiones (Cho y Jonassen 2002; Andriessen, Baker, y Suthers, 2003).

Sin embargo, para que los procesos de argumentación apoyados en herramientas tecnológicas sean realmente productivos, se requiere que los participantes hagan frente a múltiples elementos. En primer lugar, es importante un enfoque adecuado para la comprensión de los mensajes, los estudiantes deben iniciar y mantener un enfoque común de la tarea, deben ponerse de acuerdo sobre el objetivo general, la descripción, el estado del problema planteado y poner a disposición las acciones o estrategias para la resolución de problemas. Caber resaltar, que si no se mantiene un enfoque compartido en los temas y en los problemas a solucionar, los resultados en la discusión se verán afectados presentándose una disminución en la solución de problemas de forma conjunta (Baker y Bielaczyc, 1995).

Otro de los problemas que se presentan en los entornos electrónicos que apoyan el desarrollo de la argumentación, lo plantean Veerman, Adriessen y Kanselaar (2000) en uno de sus estudios, y se relaciona con la evaluación crítica de la información y el significado de la misma, como también su fuerza o relevancia, puesto que requiere los pares de estudiantes, el papel del tutor, el tipo de tarea, el tipo de instrucción y el medio seleccionado. Los autores plantean cuatro problemas claves que pueden inhibir la participación de los estudiantes en la argumentación crítica, que incluyen los siguientes aspectos:

- Los estudiantes tienden a creer en la existencia de una solución correcta en general, incluso en los dominios discutibles del conocimiento.
- Presentan dificultades en la generación y la comparación de argumentos en contra.
- Tienen dificultades para utilizar justificaciones fuertes, relevantes e impersonales.
- Al estar expuestos a las actitudes de crítica pueden ser inhibidos por la conducta socialmente sesgada. (p. 272).

En los espacios de argumentación apoyados en TIC, los estudiantes tienen la facilidad de trabajar juntos para construir la crítica y la argumentación, además están dispuestos a ceder cuando no están de acuerdo ante un argumento dado por un contrincante (Nussbaum, 2005; Veerman, 2003). Es por ello que el propósito de la argumentación en estos entornos, es reflexionar acerca de un tema o de un problema, a fin de encontrar una buena respuesta.

“La argumentación con apoyo de tecnologías, es más productiva que la argumentación contradictoria en los entornos interactivos de aprendizaje debido a que más estudiantes pueden participar de ella, la exploración del problema es más enriquecedor y se desarrollan más habilidades para la resolución de problemas. La argumentación en colaboración es más práctica, porque en situaciones de la vida real y en espacios cara a cara, la mayoría de los individuos encuentran que tienen dificultades para negociar y solucionar en común” (Golanics y Nussbaum, 2007, p. 168).

El desarrollo de argumentos en espacios mediados por el uso de TIC se logra cuando se presentan conflictos entre los estudiantes, y estos participan en los procesos argumentativos produciendo una interpretación compartida de la información, o en la resolución conjunta de un problema. Sin embargo, aunque estos entornos ofrecen múltiples posibilidades, es importante pensar en un problema que se presenta en las discusiones en línea y es que, a pesar de que estos espacios ofrecen mayor posibilidad para la reflexión, los estudiantes aún no suelen hacer uso de estas potencialidades, evidenciándose que muchos se resisten a estar en desacuerdo con los demás, no se presentan contraargumentos, alejándose de la discusión si otros refutan sus comentarios y presentan oposición cuando sus argumentos son impugnados (Adriessen, 2006; Veerman, 2003; Koschmann, 2010).

Una investigación desarrollada por Veerman, Andriessen, y Kanselaar (2000) planteó como propósito principal, mejorar la sincronía en los debates electrónicos, centrados en la relación entre la construcción del conocimiento y la argumentación en situaciones de aprendizaje colaborativo, para aumentar la conciencia de los estudiantes sobre los conceptos que caracterizan las interacciones pedagógicas eficaces. Dos preguntas direccionaron el proceso de investigación: 1. ¿Cómo caracterizar el diálogo producido por los pares de estudiantes durante la tarea de discusión en términos de argumentación y cómo caracterizar la producción de actividades constructivas?, y 2. ¿Cómo se puede apoyar el diálogo argumentativo entre pares de estudiantes con el fin de mejorar el aprendizaje en términos de producción de actividades constructivas?

El estudio se llevó a cabo con un grupo de estudiantes universitarios de la licenciatura en tecnología educativa. Se recogieron los datos relacionados con 42 estudiantes en condiciones de grupo experimental, y los datos de 26 estudiantes pertenecientes al grupo control. Fueron utilizadas como categorías de análisis las siguientes: a) los cambios de enfoque, b) los intercambios de información, incluida la argumentación, y, c.) las actividades constructivas. La categoría de enfoque está relacionada con los objetivos de la tarea, el desarrollo de los conceptos, el uso del conocimiento conceptual y las

estrategias utilizadas para llevar a cabo la tarea (planificación, gestión del tiempo, y ejecución de la tarea).

Los resultados indican que el aprendizaje de los estudiantes en los debates electrónicos requiere un análisis con respecto a la argumentación, ya que los intercambios argumentativos sólo están relacionados con la producción de actividades constructivas centradas en el cambio de enfoque o en el significado de conceptos. En segundo lugar, se encontró que los estudiantes del grupo control cuestionaron la información con menor frecuencia que los estudiantes en condiciones de grupo experimental, sin embargo se produjeron actividades de interacción constructivas. Según Baker (1999) por interacción constructiva se define “aquella interacción en la que los nuevos significados o conocimientos son co-elaborados y cumplen con algunas especificidades respecto a la actividad cooperativa” (179).

En cuanto a la estrategia de entrenamiento reflexivo los investigadores plantearon que, fue un primer paso acertado, sin embargo, se debe extender en dos direcciones: 1. Hacer mayor énfasis en el apoyo para centrar el conocimiento conceptual y. 2. Cambiar el enfoque de la utilización del significado de los conceptos. Otro aspecto que sugieren debe cambiar, es evitar las acciones de inhibición de forma explícita, evitando presionar a los estudiantes ante la falta de tiempo a que den sus argumentos cuando un problema ha sido explorado. Por último, los investigadores sugieren que los estudiantes requieren ayuda constante para centrarse en los significados más que en la argumentación, para realizar un seguimiento de la discusión y para la organización de la interfaz. Además, plantean que las comunicaciones electrónicas basadas en texto pueden ser sensibles a cuestiones que pueden inhibir una interacción significativa, sugieren interfaces más gráficas y con posibilidad de resúmenes que permitan un seguimiento a la discusión.

Se evidencia en este estudio la preocupación de los investigadores por potenciar la reflexión mediante el diálogo, como también la contraargumentación. Sin embargo, los resultados son claros en mostrar que el nivel de argumentación es bajo y la contraargumentación no es una habilidad muy desarrollada por los estudiantes. Por otro lado, la sugerencia de los autores para utilizar plataformas más gráficas deja abierta la necesidad de incorporar elementos diferentes a la escritura alfabética para argumentar. Estos resultados, son un aporte para este estudio, en tanto evidencian la necesidad de abordar la argumentación con estrategias de enseñanza en las que se utilicen diversos medios y recursos, como

también, explorar en los recursos multimodales otras formas para argumentar. Además, sigue abierta la posibilidad de potenciar la argumentación desde el trabajo colaborativo.

El estudio descrito evidencia que la argumentación está altamente asociada a las concepciones de aprendizaje desde la construcción social de significados, donde los estudiantes aprenden a través de la interacción, la reflexión y la argumentación para la construcción social del conocimiento, lo cual se contrapone a los modelos tradicionales para la enseñanza abordada desde los métodos inductivos. Duschl y Osborne (2002) argumentan que enseñar ciencia como proceso de investigación sin darles la oportunidad a los investigadores de participar en la construcción de explicaciones, elaboración o evaluación de propuestas, representa un componente aislado que no permite a los estudiantes desarrollar la comprensión para la construcción de conocimientos. Los planteamientos de los autores ponen de relieve la importancia que tiene el tema de la argumentación en el aula de clase, desde una perspectiva interdisciplinaria y no solo en las ciencias aplicadas.

Erkens, Jaspers, Prangma y Kanselaar (2005) estudiaron la relación entre los procesos de escritura colaborativa y el apoyo del proceso de planificación en la escritura argumentativa, mediante el uso de la herramienta TC3 (Text Composer, Computer-supported, and Collaborative). Participaron de este estudio 290 estudiantes holandeses (151 niñas y 139 niños), con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, pertenecientes a 6 escuelas de secundaria, agrupados en parejas al azar. En la tarea de escritura colaborativa, los estudiantes debían escribir un texto argumentativo, sobre los pros y los contras de la clonación o la donación de órganos. Los argumentos a favor o en contra de la posición debían basarse en hechos y los debates sobre el tema presentado en las fuentes de información externa tomada de internet y de periódicos holandeses.

Las producciones textuales fueron analizadas a partir de las siguientes dimensiones: 1), *estructura textual*, definida formalmente por la introducción, cuerpo y conclusión. 2), *segmento de la argumentación*, referida a la calidad argumentativa en los párrafos. 3), *argumentación en general*, en términos de audiencias trata la calidad de la línea principal de la argumentación en el texto y, finalmente, 4.), *el enfoque de audiencia*, referido al nivel de formalidad y presentación del texto al lector.

Los hallazgos de este estudio indican que las actividades constructivas difieren en las fases del proceso de escritura en colaboración, tanto en términos de uso de software, como en términos de la discusión de la tarea. La planificación y las discusiones están presentes durante todo el proceso, sin embargo a la hora

de escribir el texto, estos factores no fueron evidenciados en la calidad del mismo. Por otra parte, los investigadores reportan que la coordinación comunicativa, la comprobación de la información, y el enfoque en el discurso, son factores que tienen un efecto positivo en la calidad de los textos argumentativos.

El estudio reporta que el uso de los diagramas funciona muy a menudo como una representación visual más no como generadores de ideas y de debates, pero puede ser una herramienta valiosa como punto de partida para escribir el texto argumentativo teniendo en cuenta su estructura. Finalmente, los autores concluyen que con el uso de los diagramas para argumentar se potencia el trabajo activo, constructivo, autónomo y se permite la construcción colaborativa del conocimiento.

Los resultados de la investigación descrita aportan al presente estudio desde lo metodológico en lo relacionado con la escritura colaborativa y desde las estrategias utilizadas para que los estudiantes produjeran sus textos, ya que los temas polémicos incitan a argumentar y a contraargumentar.

Respecto a la escritura colaborativa, el aporte de la investigación para este estudio presenta ventajas cuando se compara con la escritura individual y es la posibilidad de recibir y dar realimentación inmediata entre quienes escriben. En lo relacionado con la argumentación, se facilita el aprendizaje, ya que se requiere la búsqueda de información relevante y se utiliza como fuente de conocimiento. Además, las discusiones generadas en la escritura argumentativa realizada de forma colaborativa permiten verbalizar, negociar, proponer, planear, conceptualizar, aclarar dudas, probar sus hipótesis, justificar posiciones y clarificar objetivos. Estas acciones conducen a una mayor conciencia y control sobre los procesos de escritura y el aprendizaje.

Nussbaum (2005) propuso un estudio con el fin de examinar si existe o no una combinación entre los objetivos o metas generales de una discusión, los objetivos específicos y la eficacia para la producción de múltiples argumentos en un contexto interactivo. Participaron de la investigación 180 estudiantes de pregrado, los participantes usaron un foro de debate electrónico (Web-TC) para discutir la pregunta ¿La televisión causa más violencia en los niños? Web-TC, permite a los estudiantes discutir cuestiones en foros privados.

El estudio reportó que la necesidad del conocimiento (Cognición) se asocia a la argumentación, hallazgo que es importante y que se relaciona con la necesidad de los estudiantes para reaccionar mejor al

conocimiento en un contexto dialectico, ya que son estimulados por las ideas de otros estudiantes, estimulación que hace falta en un contexto de escritura tradicional (Nussbaum, 2005).

Otro resultado importante es la estrecha relación entre el conocimiento (cognición) con el poder de convencer como resultado de argumentos profundos y complejos. La discusión fue un objetivo de gran utilidad en el contexto interactivo, puesto que se tiene una audiencia real y los participantes son expuestos a diferentes puntos de vista. Si bien, el objetivo de convencer es relevante, lo es más el objetivo de la contraargumentación, la cual no se evidenció de forma significativa en la investigación, este resultado indica que los estudiantes presentan dificultad para contraargumentar y convencer, en espacios mediados por TIC, los cuales ofrecen posibilidades como la construcción conjunta del conocimiento, generar ideas con más facilidad y mejorar la calidad de los argumentos.

Munneke, Andriessen, Kanselaar, y Kirschner (2007) realizaron un estudio cuyo propósito fue determinar si los estudiantes ampliaban y profundizaban en los debates argumentativos, utilizando las herramientas de apoyo en un entorno de aprendizaje colaborativo apoyado en TIC. Participaron de este estudio 175 estudiantes de secundaria del ciclo preuniversitario de dos escuelas holandesas, con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años de edad. La tarea era escribir un texto argumentativo con el apoyo de esquemas o diagramas argumentativos, haciendo uso de la herramienta TC3 (Text Composer, Computer-supported, and Collaborative), una versión anterior de VCRI (Virtual Collaborative Research Institutes), desarrollado por Jaspers, y Erkens (2002).

Los datos fueron recolectados a través de protocolos realizados con MEPA un programa de computador para múltiples episodios de análisis. La actividad argumentativa se codificó por separado y estuvo basado en la obra de Kuhn (1991) tomando para el análisis las cinco habilidades elementales implicadas en la capacidad de argumentar propuestas por la autora, a saber:

“1. Habilidad para ofrecer teorías causales como soporte a las reclamaciones (las teorías de apoyo), 2. Habilidad para ofrecer argumentos a favor de las teorías de apoyo (generación de pruebas). 3. Habilidad para generar teorías alternativas, 4. Habilidad para imaginar las condiciones que contrastan con una teoría de apoyo, que son llamados contra argumentos, y 5. Habilidad para refutar teorías alternativas o contra argumentos”. (Munneke, Andriessen, Kanselaar, y Kirschner, 2007, p. 1074).

Los resultados de la investigación indican que los estudiantes que participaron en el debate utilizando diagramas argumentativos presentaron mayor número de afirmaciones, produjeron más teorías de apoyo,

más pruebas, más teorías alternativas y presentaron argumentos con más profundidad y amplitud sobre el tema objeto de discusión, los investigadores concluyen que los diagramas apoyan a los participantes a elaborar sus argumentos y los estimulan a pensar en las opiniones de los oponentes. Los estudiantes que utilizaron esquemas durante el debate, presentaron más profundidad y amplitud en los argumentos lo que indica que la ampliación y la profundización de los debates en diagramas frenan la ampliación y la profundización de los argumentos en el chat.

Otro resultado encontrado es que la argumentación en el espacio del chat fue casi inexistente, lo que se atribuye a que escribir un texto requiere de habilidades complejas, y este es un tema difícil para los estudiantes. Este resultado mostró además, que los estudiantes siempre vieron la fase de discusión y la fase de escritura como algo separado y como tareas consecutivas, esto llevó a que las diferencias en el grupo que utilizó los diagramas y el grupo que utilizó el esquema se tradujera en poca amplitud y profundidad en los textos argumentativos. Los autores concluyen que, aunque se den instrucciones a los estudiantes para que sean críticos y utilicen múltiples perspectivas para contraargumentar, en realidad esta habilidad es difícil de lograr, por cuanto los estudiantes ven las tareas argumentativas, como tareas de la cotidianidad que no ameritan profundizar y pueden ser realizadas rápidamente y sin reflexionar.

Si bien este estudio afirma que la argumentación conduce a ampliar y a profundizar en los debates mediante la estimulación de procesos cognitivos como la elaboración, la explicación, y el repensar los conceptos, se presentan dificultades relacionadas con el nivel de razonamiento informal, puesto que la mayoría de las pruebas que presentan los contrincantes no son realmente las evidencias sino ejemplos de teorías, además es difícil conseguir que se presenten contraargumentos. Es necesario diseñar las tareas y seleccionar herramientas que permitan producir argumentos de forma interactiva y colaborativa, mediante actividades que motiven a los estudiantes a participar en los debates.

Lu, Chiu y WaiYing (2011) realizaron un estudio que buscó examinar en un discurso, si las secuencias y las características del discurso estaban relacionadas con los tipos de justificaciones (pruebas y explicaciones) durante las discusiones argumentativas en línea, en situaciones de aprendizaje colaborativo mediadas por computador. Participaron de este estudio 24 estudiantes de una escuela de Hong Kong, que cursaban noveno grado de secundaria. Las sesiones de trabajo fueron organizadas por un profesor, quien facilitó la discusión en línea con la creación del foro, seleccionó los temas y realizó la gestión de dichas discusiones. Durante el trabajo de campo hubo una parte presencial en la que el profesor se reunía con los estudiantes durante 45 minutos para aclarar dudas.

El trabajo en línea se realizó a través de conferencias, grupos de discusión y debates con todos los estudiantes, alrededor de dos temas seleccionados, “la crisis energética y, las ventajas o desventajas que para china con el desarrollo de la energía nuclear”. El profesor inicialmente proporcionó información básica sobre cada tema y dio instrucciones claras a los estudiantes sobre cómo debía ser la participación en las discusiones aclarando que no debían copiar mensajes repetidos y dichos por otros.

Los hallazgos de esta investigación desde los aspectos metodológicos, teóricos y prácticos, sugiere que las secuencias están relacionadas con la calidad de la argumentación, demuestra además, que los procesos cognitivos y sociales están estrechamente relacionados e integrados con las actividades discursivas que se realizan en línea.

Los resultados de este estudio pueden ayudar a los maestros en el monitoreo, la gestión y orientación del debate mediado por un computador y de este modo guiar las construcción del conocimiento a través de la argumentación en línea a partir de cinco sugerencias de los investigadores.

- Usar las explicaciones con menos frecuencia que las pruebas; los estudiantes deben ser motivados a explorar nuevas pruebas en apoyo a sus justificaciones, en particular cuando no están de acuerdo con una explicación de un compañero.
- Promover la opinión, sobre todo a nivel de los desacuerdos y las justificaciones ya que estas provocaron un mayor uso de las pruebas y las explicaciones. Por lo tanto, los profesores pueden motivar a los estudiantes a expresar los desacuerdos, ya que en los espacios en línea los participantes son menos propensos a tomar represalias emocionalmente ante un desacuerdo.
- Es importante animar a los estudiantes a leer los mensajes de los demás, porque de este modo pueden obtener más información para exponer o explicar sus ideas.
- Monitorear las discusiones para asegurar que los estudiantes responden a las preguntas o problemas con los que se inicia a discusión.

Muchos son los estudios que se han desarrollado acerca de la argumentación mediada por computador en la última década. Estos permiten hablar de una tradición investigativa relacionada con el tema, pero aun así, al pensar en la realidad escolar se evidencia que es un tema reciente y que amerita ser investigado. En los estudios descritos se ha logrado evidenciar que la gran mayoría se han centrado en indagar el tema de la argumentación colaborativa (dialéctica) en áreas específicas como las ciencias naturales, y algunas en temas de las ciencias sociales (Historia), aspecto que lleva a plantear la

necesidad de desarrollar investigaciones enfocadas a indagar el tema de la argumentación en áreas como lenguaje, con el fin de lograr una relación interdisciplinar con las demás áreas del currículo que plantea el MEN para la educación básica. Es por ello que la revisión de estos antecedentes investigativos se convierte en relevante para este estudio por los aportes metodológicos y enfoques de investigación asumidos por los autores, los componentes teóricos y conceptuales que aportan, así como las directrices que ofrecen para futuras investigaciones.

Aparece de modo recurrente en los estudios descritos la importancia de abordar en la escuela el tema de la argumentación indistintamente de la herramienta a utilizar o de los temas objeto de discusiones y las formas de trabajarlos (debates o escritura). El análisis de estos estudios permitió identificar las habilidades argumentativas que han sido objeto de investigación. Sin embargo, en ninguno de ellos se han estudiado o se han caracterizado dichas habilidades utilizando recursos multimodales para presentar, argumentos, apoyarlos o contraargumentarlos.

Por otro lado, los estudios mencionados ponen en evidencia que a la hora de diseñar estrategias para potenciar la argumentación apoyada en TIC se deben tener en cuenta diversos aspectos que garanticen el éxito de las misma, a saber: dar instrucciones claras a los estudiantes, elegir plataformas o software con interfaces dinámicas y con elementos gráficos que permitan a los estudiantes apoyar sus argumentos: mediar las discusiones o diálogos de los estudiantes y finalmente, plantear temas de interés. Como puntos de convergencia, las investigaciones plantean la argumentación como una habilidad de orden superior a través de la cual se llega a la resolución problemas, se construye y se adquiere el conocimiento. Jonassen y Kim (2010) manifiestan que aprender a argumentar representa una forma importante de pensar que facilita el cambio conceptual, además de ser una habilidad esencial para la resolución de problemas.

En los estudios citados, la reflexión crítica, la contraargumentación y la razonabilidad o razonamiento informal han sido los objetivos esenciales en los escenarios educativos, ya que todos los estudiantes independientemente de la edad, requieren aprender a explicar con claridad sus opiniones, dar buenas razones, asumir posiciones críticas, juzgar los conocimientos y resolver problemas. Del mismo modo, los planteamientos abordados a nivel teórico y a nivel investigativo, abogan por la necesidad y la importancia de argumentar eficazmente para la gestión del conocimiento en la sociedad actual, para la participación en debates razonados que permitan el aprendizaje conceptual, la inmersión en comunidades de

aprendizaje, de investigación, para reflexionar, compartir y mejorar la comprensión que se tiene sobre algún tema y por lo tanto desarrollar ideas de pensamiento crítico para la construcción del conocimiento.

Capítulo II. Producción escrita de textos con características discursivas multimodales: reconfiguración de las prácticas de escritura en el marco de la alfabetización digital.

Los cambios en las formas de nombrar un concepto, no implica que en algunos casos docentes e investigadores dejen de hacer lo mismo que siempre se ha hecho en nombre de la “alfabetización”. Por ejemplo, la lectura tradicionalmente se ha concebido desde una perspectiva psicológica y la alfabetización es un concepto que se relacionan más con la sociología, un ejemplo de ello son los términos analfabetismo y analfabeto, estos se asocian con pobreza, y marginación social. Desde un enfoque sociocultural, la alfabetización rechaza abiertamente la idea de que las prácticas textuales son en gran medida una cuestión exclusivamente de procesos, la alfabetización es una cuestión de las prácticas vinculadas con las relaciones sociales, institucionales y culturales, y sólo puede entenderse cuando se sitúan en su contexto social, cultural e histórico.

Green (1988) sostiene que la alfabetización debe ser vista a partir de tres dimensiones interconectadas de aprendizaje y práctica: la dimensión operativa, la dimensión cultural y la dimensión crítica. Estas dimensiones reunirán el lenguaje, el significado y el contexto. Desde una visión integrada todas las dimensiones deben tenerse en cuenta al mismo tiempo. La dimensión operativa se centra en los aspectos lingüísticos de la alfabetización y debe ir más allá de las competencias para el manejo de las herramientas, procedimientos y técnicas que intervienen en el ser capaz de manejar el sistema de la lengua escrita. La dimensión cultural implica la competencia relacionada con sistemas de significados de una práctica social, el saber hacer y entender significados adecuadamente dentro de la práctica - en pocas palabras, se centra en la comprensión de textos en relación con los contextos. La dimensión crítica implica la conciencia de que todas las prácticas son sociales. La dimensión crítica de la alfabetización es la base para asegurar que los individuos no sólo son más que capaces de participar en algunas alfabetizaciones existentes y crear significados dentro de ella, sino que también, son capaces de transformar y producir conocimiento activamente.

La alfabetización permea todos los contextos de la vida; una muestra de ello es que muchas personas en el mundo se ganan la vida interactuando a través de una pantalla de un computador, otros encuentran en la lectura de un buen libro una vía de escape para escapar a sus problemas, otras personas se dedican a la composición de diarios, cartas y poemas en formato electrónico y “para los muchos adultos que

trabajan con *información*, hay notas, memorandos omnipresentes, horarios, e informes. Sin embargo, esta intensa interrelación del texto y la vida es un fenómeno bastante reciente y de alcance social limitado” (Collins y Blot, 2003 p. 1).

Kress (2005) afirma que no se puede pensar en el concepto de alfabetización, sin ligarlo a una serie de factores sociales, económicos y tecnológicos. Hay dos factores que requieren especial atención: el paso de la predominancia de la escritura a la predominancia de la imagen, y la transición del libro a la pantalla como medio de lectura. “estos dos factores están produciendo una revolución en los usos y efectos de la alfabetización y en los medios de representación y comunicación en todos los niveles” (Kress, 2005, p.1).

2.1. Alfabetización digital en el contexto educativo

En la actualidad, una de las tantas acepciones que circulan relacionadas con la alfabetización, es la "alfabetización digital". Ésta se está convirtiendo en muchos casos en política educativa como un objetivo básico de todos los países. Tendencia que se asocia con el temor a la aparición de "brechas digitales" entre quienes están alfabetizados digitalmente y quienes no lo están. Por tanto, el temor radica en las profundas desigualdades sociales y económicas, que causarán una serie de desventajas. Sin embargo, a lo que se debe apuntar es a una cultura digital y a transmitir las habilidades y los conocimientos, tanto a quienes están involucrados en la educación, como a quienes no lo están.

La sorprendente variedad de clases de alfabetización que las personas describan o el deseo y el impulso fundamentalista para controlar cómo se enseña la alfabetización en la escuela ilustran aspectos aparentemente contrarios a la naturaleza de la alfabetización. Parece que no hay una sola alfabetización, en su lugar hay una multiplicidad de prácticas y valores que se conocen con la misma etiqueta. De hecho, la etiqueta de "alfabetización" puede ser y se extiende a áreas que no tienen o tienen poca relación con el texto, o al menos con los procesos de decodificación de información; "alfabetización moral" no es en sí misma una práctica de lectura. Sin embargo, el control de la alfabetización, el empleo, y las condiciones bajo las cuales la gente lee y escribe es una ocupación permanente política y social (Collins y Blot, 2003 p. 3).

El concepto de alfabetización se ha ampliado, planteándose desde una perspectiva social que propende por el desarrollo humano, busca potenciar la adquisición y el desarrollo de habilidades y conocimientos que permitan el desempeño de los sujetos en diferentes contextos y campos de la vida cotidiana que exigen habilidades y competencias para dar solución a problemas en un sociedad compleja y cambiante.

Estar alfabetizado significa desarrollar estrategias que permitan el acceso, selección, procesamiento crítico y transformación de la información en nuevos conocimientos. Del mismo modo, la alfabetización se puede definir como un proceso de orden cognitivo y lingüístico mediante el cual se desarrollan habilidades como el habla, la escucha (discurso oral), la lectura y la escritura, (producción y comprensión de textos), pero no se limita solo a estas cuatro habilidades sino también a la interpretación gráfica, a la creación, a la comunicación y al análisis de la información y procesamiento de la misma.

En relación con lo anterior, la Asociación Internacional de Lectura (IRA, 2001) propone un concepto de alfabetización digital que impone retos en los procesos de enseñanza puesto que, para estar plenamente alfabetizados, se deben dominar competencias relacionadas con el uso, el acceso y el procesamiento de la información que circula a través de los formatos antes mencionados. En consecuencia “La alfabetización de los ciudadanos, requiere no solo desarrollar los conocimientos y habilidades tanto instrumentales como cognitivas en relación con la información vehiculada a través de nuevas tecnologías, sino también plantear y desarrollar valores y actitudes de naturaleza social y cultural con relación a las tecnologías.” (Area-Moreira, 2005, p. 25).

Con la llegada del Internet se han ampliado aún más las nociones de alfabetización ya que el incremento de la información que circula obliga a todas las instancias educativas a potenciar en los estudiantes el desarrollo de habilidades y competencias para indagar, clasificar y seleccionar la información relevante y necesaria, pues no es suficiente acceder a la información y almacenarla, lo realmente necesario es procesarla, criticarla y repensarla.

Gros-Salvat y Contreras (2006) definen la alfabetización digital como la capacidad de un sujeto para realizar juicios de valor acerca de la información desde una perspectiva del pensamiento crítico, destreza para comprender y analizar la lectura en entornos hipertextuales, construcción del conocimiento a partir del análisis de información proveniente de diversas fuentes, capacidad para identificar y evaluar información relevante proveniente de internet y, finalmente, la capacidad para usar adecuada y eficazmente las herramientas que brindan los espacios digitales como entornos para la participación.

Convergen en este párrafo tres elementos importantes a tener en cuenta, la comprensión crítica de la información, la producción del conocimiento y la participación, elementos que se traducen en la recepción activa o en la inteligencia con la que un sujeto procesa la información, en el uso de múltiples formas y elementos pragmáticos para la producción de un texto y en la configuración de comunidades de

aprendizaje. La conjunción de ellos redefine los procesos de lectura y escritura y por ende su enseñanza y aprendizaje, puesto que la producción y comprensión de la información requiere del desarrollo de competencias multimodales. Estas, definidas por Casanny (2003) como la capacidad para producir y entender un texto compuesto por diferentes sistemas de representación tales como la imagen estática y en movimiento, la infografía, la voz, la escritura, y el audio entre otros recursos que convergen en un sólo formato. Sin embargo, escribir de forma analógica o de forma digital no presenta diferencias sustanciales, ya que en ambos medios se requiere construir significado y sentido, pero en la escritura digital las exigencias para tal fin son diferentes respecto de las habilidades que debe desarrollar quien escribe.

Gilster (1997) sostiene que para estar alfabetizado digitalmente es necesario leer imágenes y comprender los sonidos complejos, así como comprender las sutilezas sintácticas de las palabras, inmersas en sistemas multimediales; estar alfabetizado digitalmente alude a la capacidad para comprender y utilizar la información en múltiples formatos a partir de una amplia gama de fuentes y recursos presentados a través del computador y, en particular, a través de un medio como la Internet.

La alfabetización digital consiste en adaptar nuestras habilidades a un nuevo medio evocador, consiste en el dominio de las ideas, no en las pulsaciones de teclado. De ahí la importancia de enseñar y aprender cómo utilizar la web correctamente y cómo ser crítico, asimilar la información, evaluarla, y luego transformarla en significado. Los aspectos antes mencionados implican, para el campo de la escritura, la búsqueda de espacios educativos que permitan conectar a los estudiantes con el conocimiento, el aprendizaje y la cultura desde el uso pedagógico y didáctico de medios como el correo electrónico, las redes sociales, los foros de discusión, el chat, los blogs e internet, lo cual se puede lograr a través de la implementación de propuestas didácticas que trasciendan la novedad y la descripción de actividades enfocadas al desarrollo de habilidades para el uso técnico de herramientas que poco aportan para la transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Muchas de estas prácticas traen nuevas formas de involucrar la producción, distribución, intercambio y recepción de textos por vía electrónica. Estos incluyen la producción y el intercambio de formas multimodales que pueden llegar a través de códigos digitales con elementos como sonido, texto, imágenes, vídeo, animaciones y cualquier combinación de éstos. Estas formas de lectura y escritura incluyen aspectos como el uso y la construcción de enlaces entre los documentos y las imágenes, sonidos, películas, etc.; mensajes de texto en un teléfono móvil utilizando lenguajes digitales semióticos, el uso de emoticones en la mensajería instantánea, navegar mundos tridimensionales en línea, subir

imágenes a partir de una cámara o un teléfono a internet, insertar un sonido, imágenes, animaciones a un texto, como también la creación de universos multimedia, juegos de rol en línea, la elección, la construcción y/o la personalización de una plantilla de blog.

Para Henao-Álvarez y Ramírez-Salazar (2006) las TIC están alejando la escritura del código alfabético, desplazándola hacia un espectro más amplio de elementos simbólicos. Diversos autores hacen referencia al concepto de alfabetización audio-visual y plantean que las generaciones jóvenes requieren habilidades para utilizar recursos multimediales para la escritura. Por otra parte, la lectura de textos hipermediales requiere por parte de quien lee la capacidad para apreciar y analizar sus componentes audiovisuales (figuras, videos, animaciones, sonidos) y comprender su relación con el texto alfabético. Henao-Álvarez (2002) sostiene que habilidades tales como componer y enviar un correo electrónico, leer y escribir un documento en formato hipermedia, participar en una discusión en el chat o en un blog, buscar, seleccionar y analizar la información de internet, configuran el nuevo concepto de alfabetización.

La alfabetización digital es la habilidad de poder interactuar con las herramientas tecnológicas e informáticas, incorporando toda la carga semántica de los textos escritos, hipertextuales y multimediales. Además, hace referencia a la comprensión de la imagen no solamente estática sino también en movimiento y lo que ella comunica en su espacio y tiempo.

2.1.2. La escritura en el contexto de la alfabetización digital

Con el fin de avanzar en la precisión y la capacidad del ser humano para decir todo sin limitarse a recordar y saltar de la mnemotécnica a la escritura, se ajustaron los signos al lenguaje hablado y se estableció una estrecha relación no solo con las cosas nombradas sino con las palabras, tomando forma directa la relación pensamiento-escritura, fue entonces a partir de estas relaciones que la escritura obtuvo una transformación y progreso sustancial logrando a través de ella comunicar las intenciones de un escritor, mediante un discurso cargado de actividad intelectual, basada en la profundización, el análisis del texto, la reflexión, la comparación, la selección y el razonamiento. Villamizar (1998) afirma: “la escritura es una expresión gráfica del lenguaje sonoro, éste es de cualquier manera un instrumento de comunicación que exige niveles de racionalidad conducentes a una organización y estructuración para facilitar su cometido”. (p. 22).

Escribir no puede reducirse a la simple realización de trazos o grafías que representan el lenguaje hablado, por cuanto este es un proceso que está compuesto por normas, reglas y formas que requieren de la cognición humana para concretarse en pensamientos, ideas y conceptos que se reflejan en el acto comunicativo. Por tanto, la escritura es un proceso complejo que le permite al escritor representar y comunicar lo que siente, piensa y conoce del mundo, como también comprender mejor lo que comunica. Es decir, movilizar y potenciar habilidades relacionadas con el pensamiento (Bereiter y Scardamalia, 1992). Escribir implica dimensiones superiores a la simple idea de la correspondencia que existe entre el alfabeto y el sistema fonológico, el saber escribir transforma la mente de los sujetos, permitiendo el desarrollo de habilidades intelectuales, la consecución de objetivos a nivel académico, científico y personal. Casanny (1999) afirma “que el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje”. (p. 47).

La escritura está mediada por contextos sociales, culturales, y lingüísticos, como también por diferentes actos comunicativos que con frecuencia son ignorados en el contexto escolar convirtiendo la escritura en una práctica mecanicista de reproducción textual donde los docentes se posicionan como únicos destinatarios de las producciones escritas de los estudiantes. De ahí la importancia de recuperar el valor y el verdadero sentido de la escritura, a través de experiencias significativas en contextos de interacción, aprendizaje y comunicación. “Escribir es un proceso; es el acto de transformar pensamiento en letra impresa e implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos” (Cassany, 1995, p. 30). “Escribir no es poner letras y signos en un papel en blanco, es elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito” (Cassany, 1997, p. 161).

El acto de escribir, en sí es un medio de conservación de las experiencias humanas y es un importante vehículo de transformación y difusión cultural, que hace posible descubrir y crear nuevas formas de pensamiento y conocimiento por parte del escritor; un buen proceso de escritura exige reflexionar, pensar, elaborar y organizar información, lo que requiere de mayor exigencia cognitiva. Teberosky y Tolchinsky (1995) definen la escritura como “una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, que se realiza por medio de un artefacto gráfico manual, impreso o electrónico para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre las conductas de los otros, que posibilita la producción y no sólo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética”. (p. 30).

Leer y escribir sugieren la construcción de significado y atribución de sentido a determinados signos que contribuyen a la transformación de nuestro saber. Leer no se constituye en un ostento, sino que es un derecho social y una condición indispensable para acceder al conocimiento. Al respecto, Freire (2008) desde una concepción social afirma que “el auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y el conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos.” (p.17).

Para la escuela, la enseñanza de la lectura y la escritura debe ir más allá del simple logro de los objetivos asignados; ésta es una condición que debe ser el principal encargo social, transferir los saberes culturales. Por tanto, no se trata de saber leer y escribir, sino de dominar los conocimientos intelectuales que están ligados a la escritura y que son esenciales para la formación de los niños y los jóvenes, la lectura y la escritura no son fines en sí mismos, sino medios o instrumentos universales para acceder a la cultura y al conocimiento (Chartier Anne-Marie y Hébrard 2000).

La escritura, ofrece la oportunidad para el desarrollo del pensamiento abstracto, pero el impacto real en los procesos cognitivos depende del contexto social de uso. Este principio es general y se aplica también para las nuevas formas de escritura soportadas TIC; estas herramientas ofrecen oportunidades para el desarrollo de habilidades cognitivas y las interacciones sociales, pero los efectos reales de la tecnología depende de las interacciones con el contexto y los usuarios (MacArthur, 2006).

En este sentido, Henao-Álvarez y Ramírez-Salazar (2006) realizaron una investigación sobre producción textual mediada por herramientas tecnológicas, con el propósito de explorar el impacto que produce la utilización de algunas TIC en las nociones sobre valor epistémico de la escritura, para ello plantearon como pregunta de investigación ¿cómo influye, en las concepciones que poseen estudiantes de educación básica sobre la escritura y su relación con el aprendizaje y el conocimiento, la participación en un programa para desarrollar habilidades de expresión escrita expositiva, utilizando internet como espacio para realizar proyectos de escritura, y trabajando en grupos que se comunican e interactúan a través del correo electrónico y video mensajes?. Participaron de la investigación un grupo de 180 estudiantes de la educación básica.

Los resultados de este estudio indican que el programa experimental de escritura apoyado en algunas TIC como internet, el correo electrónico y el video-mensaje, tuvo un impacto positivo en sus concepciones sobre el valor epistémico de la escritura. Los estudiantes expresaron que para escribir es importante, leer, resumir, sacar conclusiones, consideran que cuando escriben aprenden sobre un tema, y que para ello se requiere investigar y consultar buenas fuentes de información y que el conocimiento se adquiere a través de otras fuentes como libros, personas e internet. Un hallazgo importante de este estudio es que los estudiantes conciben la escritura como un medio para adquirir conocimientos nuevos.

Las tecnologías cambian la forma en que las personas se comunican y comprenden el mundo, los cambios tecnológicos se plantean como modificadores en la naturaleza de las prácticas de alfabetización, reconfigurando las habilidades cognitivas y sociales necesarias para que un individuo se considere completamente alfabetizado.

La influencia directa de los computadores en la educación y en la alfabetización se plantea desde dos posibilidades, la primera está representada por la hipertexto (la integración de texto con gráficas, video y sonido), haciendo un mayor énfasis en las imágenes que en el texto y afectando la forma de representar y manipular mentalmente el conocimiento. Y la segunda desde la modificación del rol del estudiante, el cual pasa de ser un lector o consumidor a un generador de nuevos tipos de documentos, asumiendo el rol de escritor o productor (MacArthur, 2006).

Es preciso reconocer que este cambio sustancial no se le atribuye solamente al uso de los computadores. Fueron la radio, la televisión y el cine los medios que iniciaron las transformaciones que vive la sociedad actual, cambiando la forma como se reciben las noticias, las formas de entretenimiento, la forma en que el ser humano consume bienes y servicios y lo más importante la forma en que se comprende la cultura. Pero aun así, la incursión de los medios y recursos tecnológicos en la escuela ha tenido un efecto limitado, cuando lo que se ha esperado es que generen un impacto directo en estos contextos.

Henao- Álvarez, Ramírez-Salazar y Giraldo-López (2001) desarrollaron un estudio con estudiantes de grado quinto con el fin de utilizar el correo electrónico como una alternativa didáctica para el desarrollo de habilidades de escritura de una forma más real, significativa y estimulante que permitiera trascender el contexto institucional y establecer contacto con diferentes personas y culturas. Los investigadores reportaron que la implementación del programa experimental impactó significativamente la noción que tienen los estudiantes sobre el valor de la escritura como expresión y comunicación, otorgándole

funcionalidad más allá del contexto escolar. Además, el uso del correo electrónico fortaleció en los niños el gusto por una escritura permanente con intencionalidad, mejoraron de manera significativa la calidad de sus producciones, estuvieron más atentos a las revisiones, a la edición y al diseño de los escritos. “Los computadores ofrecen a los estudiantes oportunidad para crear nuevos tipos de documentos, y al mismo tiempo, están cambiando la forma en que se produce el texto tradicional, las tecnologías son cada vez más prometedoras para nuestras escuelas, si logran ser usadas como instrumentos para la investigación y para el aprendizaje” (MacArthur, 2006. p. 48). Es aquí donde se requiere de un docente con la capacidad de transformar las prácticas de enseñanza y llevar a los estudiantes a descubrir en la escritura un aporte para su formación intelectual.

Las diferentes modalidades para presentar la información suponen medios interesantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura, sin embargo, la tecnología *per se* “no va a simplificar las dificultades cognitivas del proceso de alfabetización, ni es la oposición “*Método vs. Tecnología*” la que permitirá superar las desventajas del analfabetismo” (Ferreiro, 2000.p. 1). La escuela no puede, ni debe estar ajena a que los estudiantes hablen, escriban y vivan el lenguaje utilizado en las TIC; para ellos es natural, nacieron bajo este ambiente informático, y lo que la escuela puede hacer es integrar este elemento informático con la realidad y la cotidianidad de los estudiantes (Rueda-Ortiz, 2007). Lo realmente importante es que el sentido de la lectura y la escritura sean el eje de trabajo didáctico en la aulas de clase, pero intentando articularlas a los contextos inmediatos de los estudiantes para que estas prácticas tengan sentido en la escuela y fuera de ella.

Desde la aparición de la imprenta, el texto escrito en todas sus presentaciones (libros, folletos, revistas, periódicos, etc.) ha sido el medio por excelencia para acceder a la información y a la cultura. La lectura y la escritura se han producido de forma secuencial porque así lo exigían las distintas tecnologías en las cuales estaban soportados, pero con el surgimiento del hipertexto, las pantallas se han convertido en el principal soporte que permite la multi-secuencialidad, poniendo en evidencia una alta competencia con el medio impreso, (libro) que deja en cierto modo de ser el soporte privilegiado y la única vía suprema de acceso al conocimiento. Chartier (2001) afirma:

El nuevo soporte de lo escrito no significa el fin del libro o la muerte del lector. Puede ser todo lo contrario. Pero esto impone una redistribución de los roles en la «economía de la escritura», *la concurrencia (o la complementariedad)* entre los diversos soportes de los discursos, y una nueva relación, tanto física como intelectual y estética, con el mundo de los textos. El texto electrónico, en todas sus formas, podrá construir lo que no pudo ni el alfabeto, a pesar

de la virtud democrática que le atribuía Vico, ni la imprenta, en relación con la universalidad que le reconocía, es decir construir, a partir del intercambio de lo escrito, un espacio público en el cual cada uno participe (p. 75 - 76).

Landow (2009) pone en conocimiento que desde la antigüedad han existido una serie de elementos en los libros impresos y manuscritos, que pueden ser considerados como elementos predecesores del hipertexto y da como ejemplos citas a otros autores, notas de pie de página, los índices, los sumarios de libros entre otros, etc., manifiesta que existen una serie de obras como los diccionarios, y las enciclopedias que presentan mayor aproximación al hipertexto y a una lectura no secuencial, que se aleja de una lectura y un acceso lineales. Por su parte el hipertexto hace posible la asociación de notas, citas, referencias, glosarios, anexos, entre otros, etc., al texto principal, permitiendo acceder a todo el corpus que conforma el texto de forma simultánea, por otro lado permite aglutinar saberes enciclopédicos a los cuales años atrás no se hubiese podido acceder.

En este orden de ideas, Bermúdez-Grajales y Agudelo-Tobón (2003) realizaron una investigación basada en el uso de recursos hipermediales para potenciar las habilidades de escritura en niños de educación básica primaria. Los resultados expresan que un entorno hipermedial sugerido para la creación escritural se convierte en un espacio que involucra diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, cada sujeto transforma sus esquemas previos, logrando con ello nuevas construcciones.

Del mismo modo plantean que el chat, el correo electrónico, los ambientes de juego y las herramientas de composición hipermedia se convierten en entornos de aprendizaje motivantes para los niños en el momento de escribir, puesto que Internet ofrece la posibilidad de navegar de manera autónoma sobre los textos, al facilitar al usuario relaciones más flexibles con la escritura; es decir, “no es sólo la posibilidad de poder utilizar diferentes medios lo verdaderamente significativo, es que esos medios se combinen no de forma lineal, sino hipertextual, lo que facilita, por una parte, conexiones individuales en función de los intereses de los propios usuarios, notablemente diferentes a la mera suma de los recursos ofertados y, por otra, la participación activa del usuario en la creación de su ruta de conocimiento” (Martínez y Paz, 2004, p. 18).

Henao-Álvarez, Chaverra-Fernández, Villa-Orrego, Bolívar-Buriticá y Puerta-Bedoya (2006) desarrollaron una investigación con estudiantes de sexto grado, con el propósito de explorar el proceso de composición escrita mediado por una herramienta hipermedia, desde una perspectiva psicopedagógica, cognitiva, motivacional y discursiva. Para esta investigación se compararon variables como el nivel de aprendizaje,

las estrategias de composición, la calidad de los textos, el estilo de composición y la actitud hacia la escritura de un grupo de estudiantes.

Los resultados derivados de esta investigación se explican a continuación: a). No hubo diferencias significativas en los niveles de aprendizaje sobre el tema objeto de escritura. b). Los proyectos de escritura realizados con la herramienta hipermedial presentaron una mejor calidad; c). Las estrategias de composición (reflexión, producción y revisión) fueron diferentes al escribir con estas dos herramientas; d). El estilo de composición de los estudiantes se aproxima más al modelo “transformar el conocimiento” cuando escriben con una herramienta hipermedia; e) La actitud de los estudiantes frente a la escritura es distinta cuando utilizan estas dos herramientas. Estos resultados confirman que el uso tanto de herramientas hipermedias, como del procesador de textos, estimulan a los estudiantes para que asuman la escritura no como un proceso mecánico, sino como un proceso cognitivo; de igual manera contribuyen a una mejor comprensión de los procesos de escritura y a la cualificación e innovación de estrategias didácticas enfocadas a mejorar la composición escrita.

La lectura y la escritura hipertextual implican un lector más activo, más reflexivo, más crítico y con la capacidad de seleccionar su propio recorrido y de leer como un escritor, es decir, en cualquier momento de la lectura estar en capacidad de asumir el rol de autor y complementar con enlaces a otros textos lo que se está leyendo.

Resulta fácil concebir que los contenidos de las lecturas cambiaran constantemente, pero es difícil pensar que la lectura misma (la práctica) no se hubiera mantenido estable, a pesar de los cambios en el soporte, el código escriturario o el estilo caligráfico o tipográfico en una hoja suelta o en la pantalla de un ordenador. (...) La llegada del papel impreso, y más tarde del procesador de textos, nos han proporcionado una gran variedad de caracteres. (...) Dependiendo de si el soporte es de mármol o de arena, un rollo o un libro encuadernado, un manuscrito o un impreso, algunas maneras de leer son posibles o imposibles, lo cual delimita de manera variable, según las épocas, las fronteras de lo “leíble” y las ocasiones de recurrir o no a la lectura (Chartier Anne-Marie y Hébrard, 2000. p. 15).

Las formas de lectura hipertextuales, no suprimen la lectura y la escritura como muchos lo han pensado, tampoco eliminan el libro impreso, sino que expande los modos y formas de leer y escribir, crea nuevos soportes, nuevos formatos de almacenamiento y procesamiento de textos, aporta otros modos de expresión, nuevas formas de prosa discursiva y escritura académica, la cual se logra durante el proceso de escritura incorporando lexías a otros textos “creados para funcionar solos y formar parte de una red

mayor. En ambas modalidades, el autor puede formular su argumento a través de los documentos en red, que puede reforzar enlazándoles información que sustente su tesis” (Landow, 2009, p. 112) para apoyar o contradecir los argumentos plasmados, o pueden servir como series de comentarios para tener en cuenta.

Según Landow (2009) la escritura en los blogs, se constituye como otro tipo de prosa discursiva, que adopta un tipo de periódico *online*, o un diario escrito por una sola persona, donde otros usuarios de la red pueden acceder y comentar, o solamente ver la información publicada por el autor del blog, cabe resaltar que la hirtextualidad en los blogs se da siempre y cuando se permita a los lectores comentar las entradas. Los blogs permiten el dialogo con las ideas de otros, las reflexiones sobre las experiencias propias de los autores y además de desarrollar un sentido de comunidad. Lankshear y Knobel (2006b) aducen que los blogs proveen un carácter participativo que da sentido a la escritura colaborativa socialmente construida a través de colectivos; del mismo modo Baggetun y Wasson, (2006) plantean que los blogs permiten ampliar los diálogos en el aula de clase ya que a través de la lectura de los mismos los estudiantes pueden analizar las publicaciones y compartir sus puntos de vista al respecto.

En este orden de ideas, Nicholson, Caverly, y Battle (2007) han utilizado los blogs para mejorar la lectura, el pensamiento crítico y la escritura en sus clases, con el fin de convertir este tipo de escritura en un registro más académico que conlleve al buen rendimiento y al buen desempeño de los estudiantes. Teniendo como objetivo el desarrollo de la alfabetización académica, estos autores creen que los blogs pueden servir como foro para la participación y el andamiaje de los estudiantes para la resolución de situaciones críticas, para la solución de problemas actuales. A través de la lectura, el pensamiento y la escritura, los estudiantes aprenden a formular posiciones apoyadas en la evidencia sobre temas de actualidad y a buscar respuestas dialógicas expresadas en los espacios públicos.

Estas formas de escritura, indiferentemente del espacio en que se den, favorecen nuevos modos de edición y publicación. Cualquier persona, con medios y herramientas sencillas y de fácil acceso se puede convertir en productor, editor y distribuidor de sus propias obras. Todas las formas de hipertexto, desde las más rudimentarias, cambian las concepciones de texto y de textualidad, al igual que los discursos, como lo afirma Chartier (2001):

“reflexionar sobre la nueva forma de construcción de los discursos de saber y las modalidades específicas de su lectura permitidas por el libro electrónico no puede constituirse en una simple sustitución de un soporte a otro (...) Si las «formas tienen un efecto sobre el sentido», como lo escribía McKenzie, los libros

electrónicos organizan de manera nueva la relación entre la demostración y los hechos, la organización y la argumentación, y los criterios de la prueba”. (p.73).

La conexión electrónica otorga al lector un papel más activo de lo que normalmente permite el libro impreso, genera efectos importantes a la luz de una literatura vinculada a la tecnología del libro; sin embargo, se generan cuestionamientos en torno a cómo argumentar en textos fragmentados, extendidos, dispersos y abiertos que tienen el final donde el lector lo quiera ubicar, no hay además, una última palabra, ni una última versión de texto, siempre hay una nueva idea y una nueva interpretación. “Los documentos que fluyen, los documentos vivos en la red están siempre sometidos a uso y conexión constante, y estos enlaces nuevos constantemente se vuelven interactivos y accesibles” (Landow, 2009, p. 152).

2.1.3. Prácticas de escritura multimodal en el contexto educativo

Las culturas mesopotámicas encarnaron a través de la escritura pictográfica o ideográfica las formas de representar, pero los significados directos de los caracteres plasmados no eran las palabras de una lengua, eran las realidades inmediatas, de modo que cada lector independiente de su idioma podía advertir su significación; este tipo de escritura estaba en función de ayudar a memorizar y recordar lo conocido, pero prácticamente incapaz de enseñar o transmitir algo nuevo, si por escritura “se entiende un sistema de signos aptos para codificar y fijar todos los mensajes, todo lo que pasa por la mente” (Bottéro 1995, p. 11).

Figura 1: Línea de tiempo en la historia de la escritura. Tomado de Flicker imágenes cc

					SAG Cabeza
					NINDA Pan
					GU ₂ Comer
					AB ₂ Vaca
					APIN Arado
					SUHUR Carpa
En torno al 3100 a.C. (Uruk IV)	En torno al 3000 a.C. (Uruk III)	En torno al 2500 a.C. (Fara)	En torno al 2100 a.C. (Ur III)	En torno al 700 a.C. (Época neosiria)	Lectura sumeria + significado

Durante años, estas imágenes fueron utilizadas como recursos mnemotécnicos que permitieron la

conservación de la información para una sociedad que en su mayoría era analfabeta, con el paso del tiempo estas formas evolucionaron a formas más elaboradas y con significados que representaban no sólo las realidades sino también las palabras; a partir de estos avances fue posible asignarle a la escritura una transformación y un progreso sustancial poniéndola en condiciones de transcribir todo para informar al lector (Bottéro 1995).

Desde el punto de vista convencional de la escritura, la naturaleza y el significado de un texto se encontraban en el contenido lingüístico y en la estructura del mismo, más no en su diseño o materialidad, referida ésta a la forma física. Por otro lado, para los seres humanos, las ilustraciones en un texto no han formado parte de la escritura, éstas se han encargado de alegrarlo o de complementar la información contenida en él. Para muchos el diseño y la tipografía de un texto han sido considerados aspectos de forma y comercialización de interés para escritores e impresores de los mismos, pero lo que no se ha tenido en cuenta es que los aspectos visuales y de forma llaman la atención de los lectores, logrando que éstos obtengan una impresión inmediata del mismo (Sharples, 1999).

En el siglo XIX, se presentaron dos eventos que marcaron la separación del texto de su imagen visual y su forma física. La primera fue la mecanización de la editorial, el uso de máquinas de escribir y el rol de escritor y el lector. El segundo la promoción de la página impresa como símbolo de la alfabetización. Para esta época se pensaba que un escritor debía estar en capacidad de presentar sus argumentos a partir de la lógica del lenguaje y un lector debería tener la capacidad analítica y la imaginación suficiente para comprender un texto científico o disfrutar de una novela sin ser distraído por las imágenes. Se planteó además, que las imágenes serían esenciales en textos de geometría, pero debían ser pocas y utilizadas como fuentes para analizar en el texto. Esta noción relacionada con la ilustración de los textos y el diseño de los mismos, ha desaparecido paulatinamente con el uso del computador, el software de edición y las utilidades que estos ofrecen a escritores y editores de textos.

El tiempo ha pasado y la re-integración del diseño, la ilustración y el texto con la escritura no es sólo un aspecto de alfabetización visual, es una parte esencial tanto del proceso de escritura como del diseño, ya que el lenguaje, la forma y los aspectos físicos de un texto en su conjunto constituyen la comunicación entre el escritor y el lector, de modo que éste pueda establecer un puente de comunicación entre el código, y el significado. En la alfabetización digital, las imágenes y los sonidos ocupan un lugar relevante,

con el mismo nivel jerárquico que tiene el código alfabético, lo que ha obligado a los lectores/escritores a adquirir habilidades para producir, interpretar y contextualizar la información presente en estos nuevos formatos (Bolter, 2001).

La imagen y otras formas de representar han cobrado relevancia desde las catedrales medievales que fueron consideradas como ejemplos de dispositivos multimodales, ya que presentaban la información a través de imágenes, coros religiosos, y textos. Estos lugares eran adornados en su interior con escritos, vitrales, mosaicos y amenizados por los cánticos religiosos de monjes. “La catedral medieval era un lugar repleto de estatuas y vitrales, era a la vez un símbolo de la autoridad cristiana y un repositorio de conocimiento medieval, el conocimiento moral sobre el mundo y la condición humana. La catedral era una biblioteca para ser leída por los religiosos, que caminaba por sus pasillos mirando las escenas de la Biblia, las figuras de santos y, figuras alegóricas de la virtud y el vicio, y las visiones del cielo y el infierno” (Bolter, 2001. p. 1-2). En este sentido, las catedrales fueron utilizadas para enseñar a la población analfabeta temas religiosos de la época. La ilustración 2, es una muestra de los planteamientos de Bolter.

Figura 2: Fotografías tomadas en la catedral de San Pedro de los Milagros Antioquia 2008



En el contexto educativo, las imágenes han sido utilizadas como recursos para facilitar el aprendizaje, un ejemplo de ello es la obra del pedagogo Joh Amós Comenius’s el “*orbis sensualium pictus*”, (el mundo en

imágenes) la cual surgió a partir de la preocupación del autor por buscar un método eficaz que permitiera a los estudiantes aprender con facilidad el latín y otras lenguas, esta obra está diseñada a partir de imágenes acompañadas de palabras, con ello el autor buscaba que los niños tuvieran una experiencia directa con el aprendizaje a partir de las representaciones gráficas.

Las ilustraciones insertadas por Comenio en su obra, dan cuenta su experiencia docente y un conocimiento amplio sobre diversos temas del conocimiento, por tanto su obra obedeció a un programa pensado claramente para la enseñanza del latín a partir de las realidades de quienes aprendían, estas imágenes fueron presentadas en el texto a partir de cuadros temáticos que operaban como núcleos y el texto aparecía distribuido en columnas de acuerdo a las lenguas de referencia por ejemplo, latín, checo y alemán, por otro lado las palabras se relacionan a través de un signo numérico con algún objeto particular de la imagen, mientras que la intervención del maestro, estaba dirigida a orientar al alumno para que lograra unir el signo visual con el auditivo. (Aguirre-Lora, 2001).

Figura 3: Imagen tomada del "Orbis sensualium pictus", p. 34



El texto mencionado está estructurado en "(...) ciento cincuenta y dos capítulos que dan cuenta de la organización del conocimiento y de la percepción de la realidad de los hombres del siglo XVII de una manera total. Se trata de verdaderos cuadros de época." (Aguirre-Lora, 2001, p. 7). Por lo tanto, pensar en el uso de las imágenes en el contexto educativo obliga remitirse a esta obra, como un ejemplo del primer

recurso impreso diseñado para la enseñanza y donde la imagen cumple un fin educativo en el conocimiento del mundo (Aguirre-Lora, 2001).

Comenio consideró en su obra que las imágenes acompañadas de descripciones en textos cortos podían registrarse de una forma más certera en la memoria del aprendiz; asumía además que estas composiciones como él las plasmaba serían más difíciles de olvidar. Respecto a la pertinencia del diseño en el material educativo y el valor de la imagen en ellos, Comenio expresó que: “la imaginación y la memoria, repletas de cosas sensibles, no captan ni retienen con igual facilidad todas las cosas. Deben, pues, ser ayudadas” (Comenio, 1922, p. 253, citado en Aguirre-Lora, 2001).

Más tarde en “*la didáctica magna*” Comenio afirma:

Debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos (...) Puesto que los sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad del conocimiento; esto es, que lo que cada cual sepa, lo sepa con constancia (Comenio, 1922).

En este orden de ideas Villa-Orrego (2009), llevó a cabo una investigación centrada en el diseño de una propuesta didáctica apoyada en TIC, orientada a favorecer la lectura de la imagen, y de los textos verbo-icónicos e ícono-verbales; en ella se tuvieron en cuenta imágenes fijas con un alto nivel de iconicidad. Los resultados derivados de este estudio indican que una intervención didáctica orientada a capacitar a los estudiantes en la lectura y el reconocimiento de los elementos constitutivos de las imágenes, promueve la valoración formal de las mismas en tanto pueden llegar a reconocer sus rasgos y características, además, se puede mejorar la lectura de cualquier tipo de imagen que circula y el disfrute de las mismas. La valoración de la imagen permite el desarrollo de habilidades como el análisis, la deducción, la inferencia y la elaboración de conclusiones a partir de lo que se observa, logrando de este modo que los estudiantes trasciendan estas habilidades a la lectura de textos verbales. Por otro lado, “la lectura de los textos verbo-icónicos entraña cierto nivel de complejidad relacionado paradójicamente con la comprensión del componente verbal” (Villa-Orrego, 2009. p. 236). Esta es una muestra de la necesidad de continuar trabajando en el desarrollo de habilidades para la comprensión de los textos alfabéticos, ya que relegar este material ante el interés que suscitan otros textos en diferentes formatos, implica una ruta equivocada para la educación.

Finalmente, respecto a la producción de textos verbo-icónico, la investigadora reporta que los estudiantes después de la intervención estuvieron en capacidad de leer y producir dichos textos, esto pone en evidencia que con su elaboración se logra: 1) la producción de nuevo conocimiento; 2) reconocer la importancia del entorno mediato como referente contextual; y 3) el desarrollo de mejores habilidades comunicativas, como algunas de las metas vinculadas a la formación en el área de lenguaje. Llevar a cabo propuestas como esta en los contextos escolares, favorece el desarrollo de habilidades relacionadas no solo con la comprensión y empleo del lenguaje visual, también redundando en el desarrollo de mejores habilidades comunicativas Villa-Orrego (2009).

Algunos hallazgos de esta investigación, se acercan a los planteamientos de Bolter (2001), cuando manifiesta que se está viviendo en una era de la cultura visual donde hay un bombardeo de imágenes en todo momento a través de diversos medios, razón por la cual la imagen se ha hecho cargo de la palabra escrita y la cultura está siendo dominada por imágenes, lo que pone en evidencia una relación entre el texto y la imagen en las diversas formas de representación, en espacios como libros, revistas, periódicos, vallas publicitarias y pantallas de computador. Esta revolución de la imagen ha ocasionado un temor innegable por la desaparición del significado cultural de los libros impresos y de la escritura misma. Pero como lo señala Derrida (1976b Citado en Bolter, 2001) tan pronto como la cultura inventa un sistema de signos arbitrarios, surge el anhelo de cerrar la brecha entre el signo y el significado. Este anhelo se puede adoptar de diferentes formas dependiendo de las tecnologías disponibles para su representación.

Por otro lado, algunas investigaciones relacionadas con las representaciones en los recursos de aprendizaje, se han centrado en la comprensión o en el efecto de la imagen en la memoria de los estudiantes o la comprensión de conceptos (Martínez-Pena y Gil-Quílez, 2001). Otros estudios se han preocupado por las formas en que la imagen es utilizada por los diseñadores (Unsworth, 2001). Por otro lado, Dimopoulos, Koulaidis, y Sklaveniti, (2003) han clasificado las imágenes a partir de una revisión histórica desde su aparición en diferentes libros de texto, y han comparado los resultados con otros medios de comunicación, incluyendo revistas científicas y periódicos. Otros estudios han indagado por las posibilidades que ofrecen los medios electrónicos para la representación de las ideas y el conocimiento (Bourne y Jewitt, 2003).

Kres y Benzemer (2008) han indagado acerca de la relación entre la composición, la forma de los textos, y los potenciales educativos en los recursos para el aprendizaje que se da a través de diversos modos; para ello plantearon la siguiente pregunta: ¿Qué relación se establece entre los recursos semióticos

multimodales y su potencial para el aprendizaje? El objetivo de la investigación consistió en mostrar como los cambios en los principios de diseño de los textos y como los diseñadores de recursos para el aprendizaje han utilizado la imagen, la escritura, el diseño y otros recursos semióticos en la creación de recursos potenciales para el aprendizaje, y de esta manera dar forma a lo que se aprende, como se aprende, la forma en que se aprende y la influencia de estos materiales en el aprendizaje.

Este estudio partió del análisis de un corpus de recursos de aprendizaje en las áreas de matemáticas, ciencias e inglés, a partir de 1930, 1980 y desde la primera mitad del siglo XXI, recursos presentados digitalmente y en línea desde el año 2000; para dicho análisis tomaron tres ejemplos de textos y se centraron en los procesos de transformación referida a los cambios en el modo y en la transducción referida a los cambios que se dan cuando un material pasa de un modo a otro; ejemplo un texto impreso y el mismo texto en formato digital.

Kress y Bezemer (2008) señalan que los medios de comunicación han contribuido a la distribución y a los cambios en los modos de representar, lo cual tiene efectos sociales y epistemológicos que revisten importancia para la pedagogía, la didáctica y para las prácticas de escritura multimodales, por cuanto el significado de los recursos modales y semióticos en el diseño de material didáctico, en la mayoría de los casos es asignado por un diseñador, poniendo en riesgo el reconocimiento del contexto, el aprendiz y el docente que enseña.

Los autores reportaron en su investigación que los modos de representación cambian cuando se da la transducción de un espacio a otro, y argumentan que esto tiene consecuencias sociales en las posibilidades de producción. Por ejemplo, los lectores de un libro impreso no pueden modificar el texto que leen mientras que los, lectores de un texto en pantalla por lo general lo pueden modificar de acuerdo a su interés, “el potencial social de los diferentes medios de comunicación significa que el cambio de un medio a otro produce cambios en la materialización semiótica del significado del contexto social” (Kress y Bezemer 2008, p.183).

Por otro lado estos autores sostienen que las imágenes han superado a la escritura como el principal portador de significado. En los libros de matemáticas y ciencias, encontraron que las ilustraciones y las imágenes juegan un papel importante para esclarecer conceptos complejos descritos con palabras, por otro lado concluyen que la información ya no se transmite a través de un modo único de representación, sino a través de una multiplicidad de modos.

La educación en el siglo XXI ha cambiado y con ella se han reconfigurado prácticas como la escritura y se ha redefinido el concepto de alfabetización; la noción de texto se ha ampliado para incluir múltiples modos de representación, combinando elementos del texto impreso con imágenes, audio, vídeo y diseño. Investigaciones relacionadas con el tema de la alfabetización ponen de manifiesto la existencia de elementos emergentes como la imaginación, la interpretación, la no linealidad en un texto, la interactividad, lo dinámico, visual y móvil del mismo, características relacionadas con elementos propios de la comunicación digital (Coiro, Knobel, Lankshear, y Leu, 2008).

Si bien, estas características interactivas de los textos son evidentes en muchos soportes tecnológicos como los computadores, los teléfonos celulares, también están presentes en libros de texto para niños publicados recientemente, como es el caso del texto *Alicia en el país de las maravillas* versión Ipad, poniendo en evidencia una visión más amplia de lo que ahora es el texto y que va más allá de la impresión. Estos medios han puesto a disposición nuevas posibilidades de representación que hace años fueron impensables o por lo menos si existían eran costos y escasos; un ejemplo es el CD-ROM, medio en el cual convergen modos como la escritura, la imagen fija, la imagen en movimiento, la voz, la música, bandas sonoras, elementos que ofrecen posibilidades de representación diferentes a las formas que ofrecen las imágenes estáticas o sólo la escritura, éstas posibilidades que se plantean exigen un compromiso tanto de quien produce materiales como de quien accede a ellos.

Las transiciones que han surgido en las prácticas de escritura basadas en el texto impreso a la escritura multimodal indican un profundo cambio en las nociones de lectura y escritura; aún sigue predominando por tradición el concepto de alfabetización tornándose insuficiente para muchas prácticas relacionadas con la comunicación, tema que en la actualidad está permeado por los medios digitales, y los textos compuestos por otros elementos de significado correspondientes a una cultura multimodal que requiere de formas variadas y complejas para codificar y decodificar las relaciones entre el texto y la imagen. Como lo plantea Chartier (2000) el texto en pantalla crea una distribución, una organización diferente que no es la misma de un texto impreso, no hay una secuencialidad, no hay fronteras visibles como en un texto impreso que termina cuando se cierran las pastas. En el texto digital el lector tiene la posibilidad de mezclar, entrecruzar y reunir textos, estas características indican una revolución en las estructuras del soporte material de lo escrito como también de las maneras de leer. En los espacios electrónicos la lectura desde una posición física o intelectual, es sustancialmente original ya que reúne aspectos como: técnicas, posturas y posibilidades que en la historia se han mantenido separadas.

Hoy con las nuevas posibilidades ofrecidas por el texto electrónico, siempre maleable y abierto a reescrituras múltiples, lo que está en tela de juicio son los fundamentos mismos de la apropiación individual de los textos (...) las prácticas de lectura cambian según los tiempos, los lugares, según los objetos leídos, y las razones de la lectura. Se reinventan nuevas actitudes y otras desaparecen (...), diversas rupturas marcan hitos en la historia en las maneras de leer, modifican las relaciones entre el cuerpo y el libro, los posibles y usos de lo escrito y las categorías intelectuales que aseguran su comprensión (Chartier, 2000 pp. 35, 51).

Burbules (2004) señala que la idea no es hacer comparaciones respecto a si las nuevas formas de lectura y escritura rempazan viejas formas; es mejor preguntarse si éstas prácticas se llevan a cabo teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales, y cómo éstos contextos alteran las prácticas de alfabetización. Una diferencia significativa en el contexto social actual es que la lectura y la escritura en impreso pueden tomar muchas formas a través del diseño visual y la relación imagen texto, aspectos que se relacionan con los modos para representar las ideas y el lenguaje.

Bourne y Jewitt (2003) plantearon una investigación con estudiantes del grado décimo, con edades entre 14 y 15 años. El objetivo fue proporcionar un marco de trabajo en el que fueran capaces de obtener el éxito académico para leer críticamente situaciones de la vida real, como también ofrecer una explicación social para la producción de textos en una clase de inglés; para ello analizaron un texto producido en conjunto por un grupo de estudiantes y por el profesor, los investigadores tomaron dicho texto porque en primera medida se evidenciaba en él una estrecha relación con las teorías de la enseñanza multimodal, donde el habla es un aspecto relevante, en segundo lugar, porque se puede explorar la forma como fue co-producido por profesores y estudiantes y por último, porque el texto era un ejemplo de cómo el conocimiento del profesor sobre sus estudiantes da una forma retórica a la producción en una clase de inglés.

El documento mostró cómo un análisis multimodal desde la interacción facilita y amplía la comprensión de la enseñanza que se está produciendo en las aulas de clase. La investigación da un ejemplo de como la alfabetización y el estar "alfabetizado" se enseña y aprende en la interacción social en la escuela y de la construcción social de la "respuesta personal" que se requiere para fines de evaluación. "En nuestro ejemplo, el texto literario se utilizó deliberadamente para construir entendimientos particulares de la identidad social. Éstos se reflejaron en el texto con el fin de construir un marco viable para su análisis crítico, un marco que pueda ser desplegado por los estudiantes en alcanzar con éxito para la

construcción de un ensayo” (Bourne y Jewitt, 2003, p. 71).

Finalmente, plantean que en las actividades de leer y escribir, los estudiantes y los profesores están obligados a elegir e interactuar con los procesos de transformación que se dan a partir de los diferentes modos de representación y comunicación disponibles en el aula de clase. Plantean además, que un enfoque de trabajo multimodal en los procesos de alfabetización debe tener una intención pedagógica.

Se supone entonces que los entornos pedagógicos, dentro y fuera de la escuela, son ambientes semióticos, donde los estudiantes y los docentes están constantemente ocupados en ejercicios de lectura y producción de signos a partir de una gama de géneros, modos y discursos. Los procesos pedagógicos se pueden entender como la selección y configuración de los recursos semióticos disponibles en un entorno de aprendizaje (Kress et al, 2005). Desde esta perspectiva, un enfoque basado en la enseñanza multimodal deja por fuera la enseñanza “tradicional” y lo que habitualmente ha significado la lectura y la escritura. Por lo tanto, un enfoque basado en la enseñanza multimodal debe partir de los siguientes supuestos:

- Todos los actos de comunicación son multimodal: no hay comunicación monomodal.
- Los modos son el efecto del trabajo de la cultura para la creación de materiales y recursos con sentido.
- Los seres humanos, como agentes de creación de significado, forman y transforman los materiales disponibles para la representación.
- Diferentes modos y potencialidades que las hacen mejor para ciertas tareas que otros.
- En los cambios de uno de los modos (transducción) las entidades de significado cambian y se transforman.
- Cada modo es parcial en relación con la totalidad de su significado.
- Cualquier modo puede convertirse en primer plano en una representación particular (Jewitt y Kress, 2003, pp, 1-4).

Teóricos del enfoque de la comunicación multimodal sostienen que este proceso implica formas culturales en la utilización de los modos de representación disponibles en un momento dado de la comunicación (Jewitt y Kress, 2003, Kress, 2005). Desde esta perspectiva la escritura ya no es monomodal, se ha convertido en multimodal. El enfoque de escritura multimodal se ha vuelto más importante con la transferencia de la escritura a la pantalla, en la que los escritores tienen más opciones para crear y representar significados, estos modos amplían la representación de los textos escritos a las imágenes, los sonidos, los enlaces y los videos (Jewitt, 2006).

Kress (2005), Burn y Parker's (2001) han trabajado sobre el tema de medios para la educación y la animación digital, y han indagado, cómo los estudiantes exploran significados a través de los diferentes recursos semióticos disponibles en pantalla y lo que significa esto para el aprendizaje y la alfabetización. La investigación sobre la producción de textos multimodales ha explorado su potencial en el significado y estructura de los textos, a través de la vinculación de recursos semióticos, como ocurre con el hipertexto y el hipermedio (Jewitt, 2002). La importancia del concepto de multimodalidad al momento de pensar en la producción de textos en los contextos de aprendizaje escolar, radica en el surgimiento de nuevos modos de representación y comunicación de las ideas. Por tanto, las prácticas de escritura multimodal, han dado señales de un cambio sustancial en el tema de la alfabetización. Una muestra de ello, es la facilidad con que los estudiantes pueden dibujar, pintar, cantar y bailar, además de producir sus propias películas digitales, dominar juegos complejos de computador y participar en la creación de sitios web interactivos.

Shin-shin y Cimasko (2008) investigaron con estudiantes de educación superior, provenientes de diferentes países entre ellos Colombia, la composición escrita de textos académicos con características multimodales, a través de la construcción y uso de páginas web. El proyecto fue trabajado en cinco momentos de los cuales el último incluyó la composición de un escrito argumentativo donde los estudiantes debían identificar un tema para el debate, presentar un argumento, e identificar evidencias, como también investigar al respecto con el fin de defender sus posiciones. Los resultados de este estudio indican que, aunque a los estudiantes se les dio libertad para incluir múltiples modos en sus ensayos, estos aún siguen priorizando el diseño lingüístico, y cuando usan imágenes tienden a elegir las de modo que representen situaciones inalterables, objetivas y reales. De otro lado, las formas hipertextuales usadas no tenían conexión con otros textos, que aportaran a sus construcciones, optando por mantener un enfoque de escritura lineal y el uso de los recursos no lingüísticos fue indiscriminado. El estudio plantea conclusiones importantes relacionadas con las mediaciones y el tipo de instrucción que se brinde a los estudiantes por parte del docente para lograr un buen uso de los recursos multimodales.

Promover prácticas de escritura desde una perspectiva multimodal, requiere de docentes con una amplia experiencia y formación en la construcción de textos multimodales a fin de que puedan evidenciar las oportunidades y limitaciones que enfrentan sus propios estudiantes; y de igual manera, ofrecer instrucciones y ejemplos explícitos acerca de los géneros multimodales. Este tipo de instrucciones

explícitas implican la discusión de temas relacionados con la transferencia de las características de un género no académico como han sido considerados los textos multimodales, a una composición académica que lleve a los estudiantes a ampliar las posibilidades de composición en un ámbito digital.

Archer (2010) exploró mediante el análisis de diversos textos la influencia de la incorporación de aspectos visuales en la producción escrita; la autora intenta hacer explícitas algunas de las maneras en que se construye el discurso académico en un entorno multimodal, es decir, un ambiente que reconoce y utiliza la amplia gama de modos semióticos para la representación. Para ello la autora analizó tres tipos de textos de estudiantes de diversas disciplinas (ingeniería, humanidades, lingüística y arquitectura).

El primer texto analizado se constituyó a partir de una serie de carteleros diseñados por un grupo de estudiantes de ingeniería. La autora indagó sobre los aspectos de significado en cada uno de los modos presentados. Los carteles estaban enfocados en el tema del desarrollo rural, y estaban constituidos por imágenes, fotografías, diagramas, colores y descripciones. El segundo texto fue una reflexión escrita acompañada de recursos visuales diseñados en el programa photoshop, por un grupo de estudiantes de arquitectura, que debían mirar cómo los espacios y fachadas cambian con el paso del tiempo. Finalmente, el tercer texto fue una producción derivada de una visita a observar una exposición artística en una galería, y a partir de esta observación los estudiantes debían producir un texto académico.

La autora encontró en el primer texto analizado que las imágenes fotográficas y diagramas estaban estrechamente relacionadas con aspectos del texto escrito, los carteles estaban enmarcados en líneas verticales y horizontales fuertemente marcadas, no había ningún centro de representación, como tampoco un camino de lectura claramente designado, por otro lado había una predominancia del modo escrito. En cuanto al significado de los modos utilizados encontró que las imágenes elegidas por los estudiantes daban cuenta de la presentación de una dimensión afectiva en lugar de aspectos científicos. La autora concluye con relación a este primer texto que algunos modos se complementan entre sí, aunque también pueden contradecirse. Sugiere la necesidad de pensar en la evaluación de este tipo de textos donde los modos de representación cumplen diferentes funciones.

En el análisis del segundo texto, la autora concluyó que la escritura de reflexiones tiene connotaciones personales interesantes relacionadas con la conciencia y el pensamiento en voz alta, sin embargo

plantea que los escritores se constituyeron en participantes del texto en lugar de tomar una posición crítica acerca del mismo. Plantea además que en los entornos de diseño se debe dar especial atención a la producción y a la reflexión escrita ya que este es un género difícil de producir y más aún cuando está acompañado de elementos visuales puesto que requiere el uso de metalenguajes complejos para analizar y describir las imágenes.

Respecto al tercer texto, la autora concluye que es importante dar orientaciones sobre la escritura de textos académicos compuestos por diversos modos a partir de una observación, ya que la tendencia de los estudiantes giró en torno a descripciones coloquiales haciendo de la escritura un asunto más vivencial que académico, por tal razón la mediación del docente es importante en tanto el estudiante requiere comprender primero que es un texto académico.

Finalmente, el estudio concluye que es importante tener conocimiento sobre la producción de discursos modales en el ámbito de la educación superior, ya que estos ofrecen posibilidades vitales para las prácticas de alfabetización, además la producción de textos multimodales puede dar algunas orientaciones respecto a cambios importantes en la evaluación.

Por otro lado, es importante definir criterios claros para la producción de textos académicos multimodales, enfocados en contextos particulares, con propósitos específicos; pensar los vínculos del texto con los modos de representación, como también pensar en la innovación y en el uso de los recursos a utilizar. Un hallazgo importante evidencia la necesidad de adentrar a los estudiantes en la estructura de un texto académico, para luego llevarlos a la producción multimodal, ya que representar datos o crear argumentos apoyados en diversos modos resulta una tarea compleja para quien escribe, "Tenemos que redefinir la didáctica de la escritura a través del desarrollo de metalenguajes que faciliten la toma de conciencia y el análisis de la construcción textual multimodal. Los metalenguajes implican el conocimiento técnico sistemático de las formas en que los recursos semióticos están desplegados en la construcción de significados" (Archer 2010, p. 211).

Jewitt, (2008), Kress, (2005) Stein, (2000) y Stein (2008) se han preocupado por estudiar las formas de lenguaje utilizados en las aulas de clase y sus aspectos retóricos, refiriéndose al lenguaje oral, escrito, gestual y corporal. Estos estudios aportan específicamente en el campo del lenguaje vinculándolo con

otros recursos utilizados por docentes y estudiantes, entre ellos: las imágenes, la escritura, el diseño, la música, las palabras, las imágenes en movimiento, y los objetos en 3D, son ejemplos visibles de los diversos modos utilizados para la representación y la comunicación. Los modos de trabajo de diferentes formas y con diferentes efectos, crean múltiples propósitos comunicacionales que afectan el significado de aprender y de enseñar en las aulas de clase contemporáneas.

Lankshear y Knobel (2003) explican que este tipo de cambios estructurales en el texto muestran diferencias muy reales y concretas en la forma de ver los libros e interpretarlos en la actualidad, en comparación con los textos tradicionales lineales. Según estos autores los textos multimodales incluyen varios caminos a seguir, presentan la información de forma paralela, amplían los elementos de referencias cruzadas, gráficos e imágenes evocadoras que se extienden, y remplazan a menudo la palabra impresa como la principal portadora de sentidos. Los textos multimodales en lugar de tener imágenes simples, estáticas vinculadas con la impresión, permiten asumir dinámicamente elementos interactivos, relacionados con elegir, buscar e interactuar con ciertos aspectos del texto. Ser capaz de navegar por Internet, utilizar los medios digitales, o leer un libro para niños implica estar en capacidad de descifrar y comprender un texto alfabético en combinación con otras formas sociales y culturales de representación, es decir, con un conjunto de múltiples modos.

Jewitt (2005) realizó una investigación con el fin de indagar cómo los diversos modos de representación reconfiguran las relaciones imagen, texto y palabra, y cómo estos recursos afectan la producción de textos y la lectura de los mismos en las aulas escolares inglesas, además indagó cómo la evolución de la escritura del papel a la pantalla esta permeada por aspectos visuales como la imagen, que cada vez es más dominante, desestabiliza y descentra el papel de la palabra. Para llevar a cabo la investigación se utilizaron ejemplos ilustrativos de aplicaciones basadas en TIC para las áreas de Inglés y Ciencias, en la investigación la autora exploró la forma en que se promueve la imagen a través de la escritura, y discute las implicaciones para la alfabetización y cómo los lectores en edad temprana interpretan los textos multimodales.

Los resultados de la investigación reportan que los textos basados en el uso de la pantalla son complejos conjuntos multimodales integrados por imágenes, sonido, animaciones, movimiento y otros modos de representación y que la escritura es un modo perteneciente a este conjunto, razón por la cual su significado

debe ser entendido en relación con los demás modos ofreciendo recursos específicos para la construcción de significado, por ejemplo la representación de conceptos como la célula y las partículas, se realiza con diferentes recursos de escritura que difieren de recursos como la imagen, es decir, diversos aspectos están incluidos o excluidos de una representación escrita o visual, por lo tanto, escribir no es el significado central de esta representación.

La investigación plantea que los modos de ofrecidos por las tecnologías destacan potencialidades en el papel visual de la escritura, a través de formas que llevan nuevas configuraciones como el tipo de letra, negrita, color de la cursiva, y el diseño que van más allá de simples caprichos de quien escribe; estas formas desdibujan los límites entre lo visual y lo escrito. Estos cambios en la escritura hacen eco y muestran cómo las formas visuales en la antigüedad eran usadas para adornar los textos y como en la actualidad cada símbolo está diseñado para transmitir significado. Por otro lado, Jewitt (2005), manifiesta que en la construcción de folletos planeada para el trabajo con los estudiantes, se evidenció que las producciones realizadas incluían elementos que requieren un esfuerzo cognitivo para la toma de decisiones relacionadas con qué tipo de imagen usar, el tipo de letra, los estudiantes debían discutir, organizar y decidir sobre lo que realmente debían comunicar con los elementos incorporados, por tal razón la producción de dichos textos tardó un tiempo considerable.

Respecto al tema de la lectura y la escritura como práctica multimodal, los investigadores plantean, que la concepción de estas dos prácticas está mediada por una variedad de recursos que las redefine, y las convierte en un proceso que demanda importancia, por cuanto el lector debe estar en capacidad de entender desde aspectos como el color, hasta la forma utilizada para representar. Un ejemplo de ello fue una lectura que los estudiantes debieron realizar de una simulación acerca de la transformación de un sólido a un líquido a través de un multimedio, esto generó algunas dificultades y tensiones ya que debían dar sentido a cada una de las formas presentadas. Según la autora, esta dificultad responde a una consecuencia relacionada con la diferencia en los principios de aprendizaje que los estudiantes emplean y los principios de enseñanza que los diseñadores utilizan en relación con el uso de los recursos modales, entre ellos la textura, color, forma. Quien diseña se enfrenta a pensar en principios que los estudiantes posiblemente utilizarían, sin embargo los estudiantes suelen privilegiar un modo u otro cuando leen textos multimodales.

Jewitt (2005) refiriéndose al impacto de la revolución multimodal/digital en los procesos de lectura y escritura, señala: “hasta recientemente el dominio de la imagen sobre la palabra era una característica de

los textos en pantalla, y se les ha dado mayor prominencia sobre los elementos escritos (...) a pesar del carácter multimodal de los textos basados en pantalla y el proceso de diseño y producción de texto, la política educacional y la evaluación continúan promoviendo una visión lingüística de la lectoescritura y una visión lineal de la lectura".(p. 330).

De acuerdo con lo anterior, preocupa entonces la necesidad de replantear los enfoques de evaluación, en los procesos de lectura y escritura, ya que ésta debe ser acorde a las prácticas culturales, multimodales y las demandas de los estudiantes que convergen en las aulas, por cuanto sus ritmos, estilos y estrategias de aprendizaje son de carácter diverso. Las prácticas y las formas de evaluar deben ser diseñadas para fomentar y desarrollar habilidades como la sensibilidad, la resolución de problemas, la crítica y el conocimiento. La evaluación debe replantearse en tanto los conocimientos se transforman con el cambio de un modo de representación a otro y lo que para el docente puede tener un significado, para el estudiante puede no significar lo mismo, ni ser representado en la forma en que el docente lo espera. En las transformaciones culturales, los modos de representación cambian alterando los procesos de evaluación, por ejemplo, la forma de la imagen a la escritura, este cambio no alcanza a ser abiertamente reconocido por el evaluador; por lo tanto, la evaluación debe considerarse más que un logro lingüístico y pensarse desde una dimensión multimodal, (Kress, 2005).

Repensar las prácticas de enseñanza escriturales desde una perspectiva multimodal significa un cambio en el concepto de alfabetización y en los modos cómo se enseña y se aprende, esto conlleva a un cambio de paradigma en términos de cómo los textos de trabajo adquieren significado. Además, es crucial pensar en desarrollar una alfabetización crítica basada en la investigación y para hacerlo de una manera eficaz, los maestros están llamados a ampliar sus conocimientos en el tema de la producción multimodal y de paso profundizar en sus conocimientos pedagógicos en función de cómo utilizar los recursos multimodales para mejorar las prácticas de escritura. Por otro lado, es importante profundizar en la comprensión de los contextos culturales y populares de los estudiantes a fin de apreciar como éstos se basan en los recursos multimodales y semióticos de la cotidianidad, como la música, el video juegos, las formas de expresión, etc., para darle sentido a sus conocimientos. (Stein, 2008).

Daly y Unsworth (2011) desarrollaron una investigación con el fin de evaluar la comprensión que tienen los estudiantes de las relaciones semióticas que se dan entre el lenguaje de las imágenes y otros modos

de representación en la comprensión de textos, desde el marco de la lingüística sistémico funcional. Este estudio fue realizado, con estudiantes de 3° (8años) y estudiantes de 5° (10 años), a los cuales les fueron aplicadas pruebas de habilidades básicas de lectura. Se aplicó además el modelo de las relaciones entre el lenguaje de las imágenes y el análisis de textos el cual se desarrolla en torno al concepto de “concurrentia”, que se refiere a la relación en que un modo revela o describe el significado de otros modos mientras no exista un elemento nuevo introducido en un texto escrito o en una imagen.

Un texto multimodal con características concurrentes puede tomar tres formas.

- Ejemplificación: se da cuando la imagen es tomada como ejemplo para ilustrar algún concepto o tema que refiere el texto.
- Exposición: Re-expresión de un significado de la imagen, el texto o un recurso semiótico alternativo, para representar el mismo nivel de generalidad.
- Equivalencia, se presenta cuando hay una redundancia a través de recursos semióticos por ejemplo cuando en una etiqueta o imagen aparece el título al lado. Los resultados de este estudio demuestran que los significados en las imágenes y el lenguaje escrito pueden interactuar de forma *concurrente* o *complementaria*, lo cual afecta la facilidad para comprender un texto, ya que no se debe suponer que la inclusión de imágenes en los textos hace que su comprensión sea más fácil o que las imágenes sean inherentes a la lectura.

Estos hallazgos implican un llamado a los docentes para que motiven la atención de los estudiantes respecto a analizar cómo se relacionan las imágenes entre sí, los textos y la interacción de los significados que de estas pueden surgir. Por otro lado, el estudio reporta como relevante que la complejidad de las relaciones lenguaje-imagen fue fácil de comprender por los estudiantes en este estudio.

Sin embargo, no debe suponerse que el hecho de comprender una relación imagen-lenguaje es un gran logro para conectar dos partes diferentes de un texto, ya que los estudiantes pueden necesitar apoyo para de-construir estructuras gramaticales complejas que ayuden a comprender las relaciones entre dichas partes. Los autores concluyen haciendo un llamado a investigar sobre la enseñanza en las aulas de clase, acerca de cómo los estudiantes pueden recibir ayuda para hablar sobre el significado de las relaciones que se dan entre el lenguaje escrito y las imágenes y como sus partes se relacionan entre sí.

Los autores plantean que la producción de textos multimodales podría desafiar a los estudiantes a convertirse en creadores de conocimiento, aunque no se han encontrado evidencias que apoyen tal afirmación (Twiner, Coffin, Littleton, y Whitelock, 2010).

Estos planteamientos se relacionan con las teorías constructivistas del aprendizaje derivadas de las obras de Piaget, Vigotsky, Dewey, Montessori y la idea de construccionismo de Papert (1991) quien ha manifestado que los niños aprenden mejor cuando asumen un papel activo, de diseñadores y constructores de sus aprendizajes y según él la tecnología puede ofrecer potentes herramientas de apoyo a estos principios, señala que los maestros deben ver la tecnología como un medio para apoyar el descubrimiento de conocimiento y de la construcción, en lugar de dejar que el alumno sea un receptor pasivo de los conocimientos que se le transfieren. Es así, como la producción de textos multimodales puede tener el potencial de ser una herramienta útil para potenciar el aprendizaje y despertar el interés de los estudiantes hacia diversas áreas del conocimiento.

Otras investigaciones se han centrado en potenciar el trabajo colaborativo a través de la producción de textos multimodales, Wikan, Mølster, Bjørn y Hope (2010) exploraron mediante un estudio, cómo y en qué medida la producción digital de textos multimodales puede jugar un papel importante y potenciar el aprendizaje colaborativo, además analizaron cómo los profesores y los estudiantes pueden ver la producción de textos multimodales como parte del proceso de aprendizaje.

Los resultados de la investigación fueron presentados de acuerdo a las tres fases que propone la metodología del trabajo por proyectos: Formulación del problema, búsqueda, producción, presentación y comentarios, en este sentido los investigadores reportan que se presenta mayor discusión e interacción entre los estudiantes para la creación del producto final ya que la elaboración de un texto multimodal implica seguir muchos pasos que pueden fortalecer la creatividad, la colaboración, la planeación de actividades, la escritura creativa, y la selección relevante de información de internet, plantearon además que con la ejecución de este tipo de investigaciones se mejoran las competencias digitales, procesos que implican el co-aprendizaje y la colaboración.

Otro hallazgo reportado se refiere a que los estudiantes fueron más críticos respecto a las fuentes de información, y que quienes presentaban dificultades en el aprendizaje obtuvieron mejores calificaciones.

La producción de textos con características discursivas multimodales ofrece herramientas de apoyo centradas en los principios socio-constructivistas, claro está siempre y cuando los maestros vean en las tecnologías un medio para apoyar la construcción del conocimiento. Finalmente, los investigadores afirman que los retos de integrar en el aula la producción de textos multimodales bajo la metodología por proyectos radica en estimular las discusiones grupales, el trabajo colaborativo y evitar el trabajo individual.

Los profesores están retados por el mundo actual a incluir nuevas alfabetizaciones digitales, de modo que se establezcan conexiones entre los espacios de aprendizaje extra escolares y escolares, ya que los estudiantes están inmersos en una cultura digital; un ejemplo de ello y relacionado con el tema de alfabetización multimodal es la participación en redes sociales, ya que al crear su perfil por ejemplo en Facebook, utilizan diferentes modos como la escritura, las fotografías, la publicación de vídeo, la comunicación sincrónica y asincrónica, publicación de enlaces y recursos que llevan a los usuarios a otros lugares en la red.

Las investigaciones reportadas acerca de la participación de los adolescentes en las prácticas textuales multimodales a menudo hacen hincapié en la necesidad de ajustar las prácticas de escritura convencional a prácticas de escritura multimodal, de modo que los intereses de los niños y los jóvenes también hagan parte del aprendizaje ya que como lo ha planteado Dewey, los estudiantes están dispuestos para aprender, por lo tanto hay que tener en cuenta sus conocimientos, sus competencias e intereses como punto de partida para el diseño de los contenidos y de los espacios de aprendizaje.

2.1.4. Síntesis de los aportes teóricos y de las investigaciones sobre escritura multimodal

La presentación, descripción, análisis de las teorías abordadas y las investigaciones que se han venido trabajando durante las últimas décadas, relacionadas con la escritura multimodal, ilustran algunas convergencias y divergencias, además, permiten formular algunas conclusiones para la discusión teórica y metodológica sobre el tema tratado.

Los estudios sobre la multimodalidad abordados desde 1991, en el ámbito anglosajón se han centrado en el análisis discursivo y lingüístico, y se han vinculado al campo educativo mediante la evaluación de

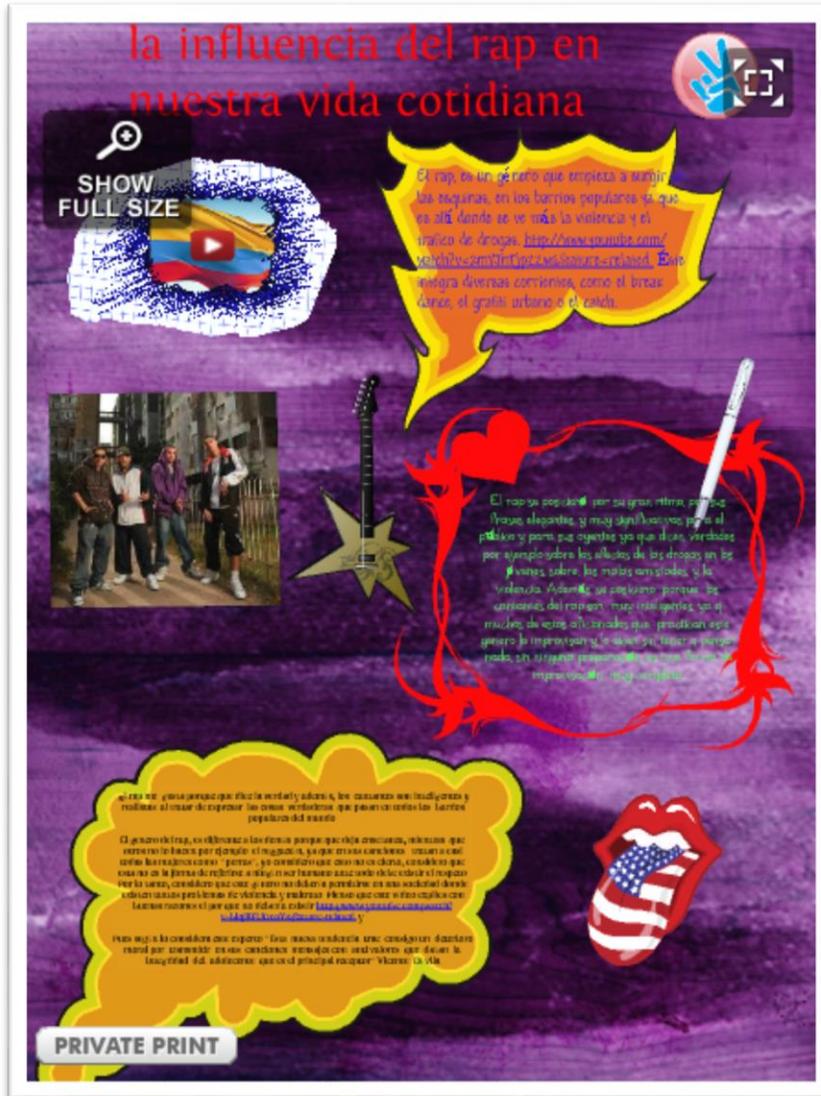
recursos como libros de texto, o multimedios, constituidos por recursos multimodales, abordados en la escuela, desde diferentes visiones. Los intereses que orientan las investigaciones presentadas y las teorías al respecto se han circunscrito en diferentes áreas del conocimiento, entre ellas las ciencias naturales, las matemáticas, el inglés y el lenguaje en menor proporción. Estas investigaciones han centrado sus intereses en estudiar cómo el uso de recursos multimodales en la educación transforman las prácticas de escritura, el acceso al conocimiento y la representación del mismo mediante diferentes modos de representar las ideas.

Las teorías y las investigaciones reportadas plantean que un texto multimodal está conformado por unas características especiales a saber: *el uso de elementos gráfico/visuales* (tipografía, iconos, diseño, y representaciones gráficas). La *conurrencia* entre dos o más modos de representación (imagen estática o en movimiento texto, audio), para ejemplificar, exponer o re-exresar un significado y para establecer relaciones de equivalencia entre un modo y otro. La *complementariedad* evidenciada en el uso de imágenes u otros recursos para complementar el significado central de un texto. Y por último, la *hipertextualidad*, la cual desde los planteamientos de Landow (2009) constituye un aspecto discursivo y lingüístico básico en un texto multimodal, ya que lo convierte en un escrito en red conformado por nodos o lexias que se enlazan entre sí. Establecer las relaciones semánticas entre los enlaces o unidades de significado, demanda del escritor unas habilidades cognitivas importantes, entre ellas el análisis de la pertinencia en las relaciones establecidas que no necesariamente se dan bajo un orden lógico y secuencial de las ideas, sino que se manifiesta como una red, lo que demanda que el escritor defina las rutas de navegación desde la construcción de significado.

El término “*multimodal*” describe las relaciones complejas inmersas en más de un modo de decir, y de representar las ideas, es decir, la combinación visual, lingüística, auditiva, gestual y los modos espaciales. Por ejemplo, una aplicación de la Web 2.0 puede combinar colores de fondo, sonido, elementos de audio, imágenes fijas, en movimiento, y elementos gestuales representados en las imágenes de seres que allí aparecen. Los textos multimodales difieren significativamente de los modos utilizados tradicionalmente para representar o significar la información y el conocimiento, ya que conectan modos de relaciones dinámicas donde está involucrado el ser humano en su conjunto en la construcción de significado (Kress y van Leeuwen, 1996; New London Group, 1996). Por su parte, Kress y Benzemer (2008) definen los modos como recursos sociales y culturales que crean significados. Imagen, escritura,

diseño, expresión, imagen en movimiento, son un ejemplo de los modos, y todos ellos son utilizados como recursos de aprendizaje. La ilustración 4 representa el concepto de escritura multimodal.

Figura 4: Ejemplo de un texto multimodal producido por un estudiante del grado 7°



La escritura multimodal, según las teorías abordadas, reivindica la naturaleza icónica que tuvo el lenguaje escrito antes de que surgiera el código alfabético, los elementos icónicos son un conjunto de imágenes y formas que representan conceptos. Como se mencionó al inicio de este apartado en los aportes de Bottéro (1995) históricamente la escritura fue representada a través de códigos icónicos, que fueron pasando a un segundo plano. En la escritura multimodal lo icónico forma parte relevante del texto, deja de ser una opción para hacer parte de su calidad (Sharples, 1999).

De las teorías que sustentan el tema de la escritura multimodal en este estudio emergen retos que debe asumir quien produce un texto con las características discursivas antes descritas. El primero se relaciona con la armonía que debe establecer un escritor entre las ideas, el conocimiento y la información que consulta. El segundo se relaciona con las habilidades del escritor para incorporar elementos multimodales, darles sentido, contextualizarlos y producir un texto coherente de modo que responda a criterios de calidad. Estos retos responden a la exigencia en la utilización de recursos como la imagen, el audio, los gráficos entre otros, por cuanto éstos no pueden ser leídos de forma individual como formas de ilustrar o de reemplazar palabras; sino que son elementos simbólicos que por sí mismos o en su conjunto, comunican ideas: “ya no se puede tratar el lenguaje alfabético como el único y principal gran medio de representación y comunicación a nuestro alcance” (Kress, 2005, p. 49), lo que implica que quien escribe tiene a su disposición nuevas formas y modos de representación para la escritura y la comprensión de la misma.

Las propuestas de evaluación planteadas en las investigaciones citadas exploran de manera importante los componentes de los textos multimodales, sin embargo dejan abiertas preguntas como ¿Cuáles son las características discursivas multimodales que más utilizan los estudiantes en la escritura? ¿Cómo valorar un texto multimodal producido por estudiantes de la educación básica primaria? ¿Cómo vincular de manera efectiva los modos de representación en un texto académico? ¿Cómo vincular las características discursivas multimodales con las estrategias discursivas utilizadas para argumentar?, estas preguntas se constituyen en orientadoras para el diseño del instrumento que se construye en el presente estudio como parte de sus resultados.

Los estudios que analizan y desarrollan la escritura de textos multimodales con estudiantes de la básica primaria son pocos, comparados con los que han sido realizados a nivel universitario. Esta situación es comprensible en tanto la literatura refiere unas exigencias significativas para la escritura multimodal y para la producción de textos argumentativos, aspectos que son determinantes a la hora de llevar a las aulas las prácticas escriturales de este tipo. Además, típicamente se ha pensado que la argumentación y las competencias de la alfabetización digital se abordan en niveles avanzados de la educación. Prevalen también las investigaciones dirigidas por lingüistas y filósofos, enfocadas en el análisis de textos multimodales, esto resulta lógico cuando se estudian los orígenes y desarrollos que ha tenido la escritura multimodal de textos argumentativos como objeto de investigación y como campo de

conocimiento. Sin embargo, los estudios sobre este tema dirigidos por educadores resultan bastante escasos, lo cual puede explicar, al menos en cierta medida, por qué hasta el momento no es un tema tan visible en la escuela.

A nivel nacional no se reportan estudios que se preocupen por el tema de la escritura argumentativa asociada al uso de recursos multimodales, y a nivel internacional se reportan pocos estudios, en los que se aborde dicha temática desde enfoques pedagógicos y didácticos como lo hizo Wikan, Mølster, Bjørn y Hope (2010) explicitan la necesidad de vincular la producción de textos multimodales con elementos que partan de situaciones de aprendizaje auténticas y significativas para los estudiantes.

2.2. Propuesta para evaluar las habilidades argumentativas presentes en la producción escrita de textos multimodales

Evaluar las habilidades argumentativas reviste un proceso complejo por tratarse de indagar temas de orden social, epistémico, cognitivo, cultural y del contexto durante la ejecución de tareas escriturales. Algunos estudios de orden cualitativo o cuantitativo, reportan herramientas de evaluación para la producción de textos argumentativos, sin embargo, dichas producciones escriturales no disponen de características multimodales y las investigaciones se enfocan en evaluar calidad, estructura del texto, y la estructura de los argumentos. Otros estudios se centran en valorar la comprensión de textos argumentativos o la producción de los mismos para indagar por estrategias meta-cognitivas u otros aspectos de orden cognitivo. Los estudios que más se acercan al tema de argumentación y multimodalidad se enfocan en valorar la comprensión de textos con dichas características. La revisión bibliográfica muestra que son pocos los estudios que se enfocan en valorar las habilidades argumentativas en la producción de textos multimodales.

A continuación se presentan algunas investigaciones que se han interesado en el tema de la evaluación en la argumentación y otras que se han interesado en evaluar la producción o la comprensión de textos multimodales.

Parodi-Sweis (2000) realizó una investigación de corte cuantitativo, con el fin de estudiar los procesos de comprensión y producción de textos argumentativos escritos por alumnos de educación básica e indagar acerca de las conexiones de tipo psicolingüísticas a nivel discursivo que puedan existir en la producción y comprensión de dichos textos. El instrumento fue enfocado desde una óptica organizacional, para evaluar

el desempeño del escritor respecto a la organización de textos coherentes, cohesivos y de tipo argumentativo. En síntesis, la evaluación de la habilidad para generar y organizar la información en dichos textos se orientó hacia el empleo de destrezas como: el desarrollo de razonamientos adecuados, la formulación de ideas pertinentes a la tarea desarrollada y audiencia asignada, organización de las ideas en un texto coherente a nivel de macro-estructura y superestructura, y la orientación adecuada en función de la estructura retórica de los argumentos.

El instrumento diseñado por los autores indaga habilidades de orden superior como la comprensión y la producción escrita, pero estos dos procesos se enfocan en objetos que no se relacionan con los intereses del presente estudio, razón por la cual dicho instrumento no podría ser tenido en cuenta como referente de evaluación a la hora de indagar las habilidades argumentativas en la producción de un texto con características multimodales, ya que para valorar este tipo de producciones, se requieren evaluaciones que den cuenta del proceso llevado a cabo por el estudiante y de cómo él utiliza diversos modos para representar sus ideas y para apoyar sus argumentos. Si bien los autores refieren que su instrumento “Se ofrece como una herramienta exploratoria en búsqueda de alternativas renovadas que acojan los aportes de la psicología cognitiva y la lingüística textual” (Parodi-Sweis, 2000. p. 165), éste no se compagina con las exigencias del mundo actual, donde la información que circula y las formas de escritura han cambiado y están permeadas por el uso de múltiples modos de representación.

De la investigación descrita se retoma la idea de indagar por aspectos pragmáticos y lingüísticos de la escritura y la argumentación.

Poblete-Olmedo (2005) realizó una investigación empírica enmarcada en la psicolingüística, la cual abordó como tema central la relación entre meta-producción y calidad de los textos producidos por alumnos textualmente competentes, siendo el objetivo comprobar si existe correlación entre ambas variables. Para la recolección de los datos se utilizaron tres instrumentos: tarea de escritura de un texto argumentativo, pauta para evaluar la competencia textual y cuestionario de selección múltiple para medir el conocimiento meta-productivo. El análisis de los datos se desarrolló sobre la base de los 43 alumnos que mostraron ser textualmente competentes, comprobándose que no existe una relación determinante entre las variables estudiadas.

La tarea de escritura giró en torno a la siguiente situación; “el Centro de Alumnos de tu Colegio le ha pedido a las autoridades que eliminen el uso del uniforme escolar y lo remplacen por el buzo

deportivo. Las autoridades quieren conocer la opinión de todos los estudiantes antes de tomar una decisión. Te pedimos que escribas una plana como mínimo donde expreses tu opinión respecto del tema. Ella servirá para que el establecimiento tome una decisión” (Poblete-Olmedo, 2005. p. 64).

Los aportes de esta investigación para el presente estudio se toman en el orden de lo didáctico, en lo relacionado con el desarrollo de situaciones de escritura a partir de un tema polémico como instrumento para recolectar la información. En el orden de lo metodológico se toma la idea de diseñar una escala para evaluar la producción textual. Sin embargo, la escala que se plantea en el presente estudio debe contener unos requerimientos especiales, que van más allá de la calidad del texto, por tratarse de un tema complejo en la escritura (argumentación/multimodalidad).

Marinkovich (2007) realizó un estudio con el fin de explorar cómo se desarrolla la argumentación oral en el aula en una clase de Lengua Castellana y Comunicación con estudiantes de tercer año medio en un colegio de Valparaíso, Chile. Se trató de determinar, por un lado, la dialéctica de la interacción argumentativa que se observa en las intervenciones tanto del profesor como de los estudiantes cuando discuten acerca de un tema polémico; y, por otro, explorar las estrategias cognitivo-retóricas que ponen en juego cuando deben plantear sus posturas. Los resultados de este estudio muestran que, la participación de los alumnos resulta ser reducida, aunque aquellos que lo hacen logran interactuar defendiendo o atacando las tesis expuestas con argumentos que surgen de su experiencia. Una vez que los estudiantes y el profesor se comprometen en la interacción argumentativa, la estrategia cognitiva-retórica más utilizada por los primeros es la causalidad, lo que revela que los argumentos están basados principalmente en la percepción de lo real, congruente con la temática que les preocupa.

El estudio dispone de elementos conceptuales y metodológicos que pueden ser útiles, como lo son el tema de las estrategias discursivas exploradas, entre ellas la argumentación por ejemplificación y la argumentación por causalidad que también se indagarán en la presente investigación ya que son formas a las que recurren los estudiantes para argumentar y de este modo poner en evidencia las habilidades que utilizan al momento de hacerlo. Sin embargo, la investigación citada se enfoca en la argumentación oral, y se aleja de la producción escrita de un discurso argumentativo con características multimodales.

Siguiendo las indagaciones respecto al tema de la producción escrita, se reportan algunos estudios enfocados en el análisis de los elementos que constituyen dichos textos, otros indagan sobre la importancia que reviste la escritura multimodal en las prácticas de alfabetización, Stein (2000, 2008) y

Jewitt (2005) indagan acerca de la escritura de textos académicos multimodales en la educación superior (Archer, 2010).

Archer (2010) por ejemplo, analizó la producción escrita de una serie de textos multimodales producidos por estudiantes de educación superior de diversas disciplinas, como ingeniería, humanidades y arquitectura, en el análisis la autora se centró en indagar como los diversos modos de representación utilizados por los estudiantes cumplen diversas funciones, indagó como los estudiantes plantean reflexiones en torno a una producción visual, una obra de arte, y por último indagó sobre la complejidad de los vínculos visuales/verbales en la producción de un texto visual.

De esta investigación se retoman aportes valiosos para la evaluación en tanto la autora plantea la importancia de definir criterios claros para tal fin, tener en cuenta los contextos particulares, los propósitos específicos al querer vincular los modos de representación con un texto académico, como también pensar en la innovación y en el uso de los recursos. Por otro lado, se toma en cuenta la importancia de acercar a los estudiantes a la estructura de un texto académico, para luego poderlos llevar a la producción multimodal.

Kres y Benzemer (2008) han indagado acerca de la relación entre la composición, la forma de los textos, y los potenciales educativos en los recursos para el aprendizaje que se da a través de diversos modos. Bourne y Jewitt (2003) plantearon una investigación con estudiantes del grado décimo con edades entre 14 y 15 años. El objetivo de la investigación se enfocó en proporcionar a los estudiantes un marco de trabajo en el que se buscó fueran capaces de obtener el éxito académico para leer críticamente situaciones de la vida real, como también ofrecer una explicación social para la producción de textos en una clase de inglés. Daly y Unsworth (2011) evaluaron la comprensión que tienen los estudiantes de las relaciones semióticas que se dan entre el lenguaje de las imágenes y otros modos de representación en la comprensión de textos. Los autores presenta en su estudio algunas características que debe contener un texto multimodal y que se retoman para el diseño del instrumento que se realiza en este estudio, a saber: *la concurrencia y la complementariedad*.

Shin y Cimasko (2008) identificaron en la literatura reciente tres tipos de investigaciones en las cuales se aplicó el modelo de diseño multimodal en el marco de las multialfabetizaciones al considerar los distintos modos en textos multimodales. El primer grupo, examinó principalmente los modos individuales de forma aislada, el segundo grupo discutió la relación multimodal de dos modos en formas dicotómicas y el tercer

grupo asistió a la interactividad del espectro total de los modos disponibles y trató de acercarse a ellos de una manera holística. Podría decirse que el tercer grupo tiene un potencial considerable para la comprensión de cómo los estudiantes sintetizan los modos disponibles en la producción de textos multimodales, pero Shin y Cimasko (2008) consideran que muchos de estos estudios sobre los textos multimodales no ofrecen orientaciones concretas y amplias para examinar la interacción entre los modos disponibles en la producción de textos multimodales.

Tratando de dar respuesta a las necesidades de evaluación en la producción de este tipo de textos, Hung, Chiu y Yeh (2012) propusieron una rúbrica para evaluar el diseño de textos multimodales, como una opción para apoyar la valoración de los textos prácticas de alfabetización digital. La investigación tuvo como objetivo indagar cómo la rúbrica diseñada afectaba la producción de textos multimodales realizados por estudiantes de inglés, y cómo impactó el desarrollo de la comprensión respecto a los principios de presentación y eficacia para mejorar las estrategias de comunicación al realizar presentaciones multimodales. La evaluación diseñada tuvo un componente de realimentación, evaluación crítica y constructiva, donde el docente mediante un diálogo interactivo con cada uno de los estudiantes realizaba correcciones con el fin de llevarlos a mejorar sus aprendizajes y la producción de dichos textos.

La matriz de valoración se basó en las cinco dimensiones de diseño planteados por el New London Group's (2000) lingüístico, visual, auditivo, gestual y espacial; consta de cinco grupos de preguntas que se evalúan con una escala tipo Likert con valores de 5 y 1 donde uno indica cohesión pobre en el uso de los diferentes modos y 5 indica una cohesión excelente. El concepto de cohesión fue adoptado en el estudio como la forma en que los diversos elementos del texto se vinculan para lograr la unidad, el grado de éxito o la eficacia en el logro de la cohesión está vinculado a la capacidad cognitiva del usuario, instalación tecnológica y sentido estético.

El estudio reporta que este tipo de evaluaciones tiene implicaciones pedagógicas para el desarrollo de valoraciones enfocadas en el tema de la multimodalidad, ya que se puede mejorar la comprensión de los estudiantes en el diseño de los textos multimodales. Los investigadores concluyen que las habilidades para hacer frente a la producción multimodal son menos desarrolladas en la escuela y se puede potenciar a través del diseño acertado de procesos evaluativos. Se reporta que los estudiantes mejoraron significativamente la producción de textos multimodales y reiteran la importancia de la evaluación formativa como alternativa para llevar a los estudiantes al éxito.

En este orden de ideas, las prácticas de evaluación enfocadas en la naturaleza de la producción de textos multimodales revisten un valor importante para la escuela, porque han sido mínimamente exploradas. Los aportes de esta investigación en cuanto a las dimensiones que proponen los autores, determinan una ruta clara que incluye características específicas de un texto multimodal, pero orientadas al diseño, la coherencia y la cohesión entre los modos de representación. De este instrumento se retoman algunas orientaciones. Sin embargo, en el presente estudio, se propone la integración de aspectos como lo multimodal, lo discursivo, lo lingüístico y los elementos de la argumentación relacionados con las buenas razones, las estrategias discursivas, la relación entre los modos de representación y las habilidades para argumentar.

En los últimos años, las editoriales y los fondos educativos reconocen y producen textos multimodales, pero al mismo tiempo los investigadores que trabajan sobre el tema han expresado su preocupación por los problemas relacionados con la enseñanza y la evaluación (Cope et al, 2011; Shin y Cimasko, 2008; Jewitt, 2005, Stein, 2008, Kress y Benzemer, 2008) por esta razón la escuela se enfrenta con dificultades al momento de implementar dichas prácticas.

Caber resaltar entonces, que los modelos emergentes de evaluación multimodal, se han venido desarrollado en contextos teóricos y desde el análisis del discurso (Kress y van Leeuwen, 1996). Los estudios descritos, se han enfocado en indagar sobre el tema de la escritura multimodal sin que estas prácticas se desarrollen directamente en las aulas de clase. Al respecto Cope, Kalantzis, McCarthey, Vojak y Kline (2011) ponen en evidencia que debido a la naturaleza cambiante de las prácticas de alfabetización, se requiere el desarrollo de evaluaciones que respondan a las prácticas de escritura multimodal contemporáneas, señalan que, lo que se hace en las escuelas se enfoca en aspectos lingüísticos de la alfabetización, y en particular lo que se evalúa o se mide en las evaluaciones no se ha puesto al día con los cambios profundos que han surgido con el advenimiento de las tecnologías y máxime cuando enseñar a escribir textos multimodales reviste mayor complejidad y dificultad en las tareas de instrucción, producción de textos y evaluación.

A la luz de los estudios mencionados, cabe resaltar que en el contexto colombiano, las pruebas ICFES y SABER, evalúan asuntos relacionados con la argumentación, sin embargo éstas son pruebas estandarizadas y se caracterizan por estar estructuradas partir de preguntas de selección múltiple con única respuesta o varias respuestas, son diseñadas de acuerdo con las necesidades de investigación que se planteen, en estas pruebas por lo general se busca indagar o determinar resultados de orden

cuantitativo, como también medir cuál o cuáles competencias de las evaluadas (argumentativa, interpretativa y propositiva), sobresalen en porcentajes respecto a las demás.

Las pruebas no estandarizadas se pueden apoyar en procesos de escritura, en los debates, y el diálogo, además parten de situaciones problema y se pueden modificar y adecuar durante el proceso de investigación. Ahora bien, otras estrategias para evaluar las habilidades argumentativas pueden partir de la escritura de textos de opinión, ensayos, discusiones orientadas al debate, las cuales permiten que el estudiante tome posiciones, plantee contraargumentos, reflexione en torno a la tarea, y ponga en juego las destrezas de cada habilidad argumentativa.

2.2.1. Instrumento para evaluar las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales.

La evaluación debe mirarse como proceso continuo e integral cuyo objetivo es valorar los procesos que llevan a cabo los estudiantes para la adquisición de los aprendizajes. En este sentido, Beach, Campo, Edmiston, y Borgmann (2010) argumentan que el propósito de la evaluación debe enfocarse en fomentar la auto-reflexión a nivel individual y a nivel colaborativo, respecto a los usos de las herramientas para la alfabetización a fin de encontrar puntos de vista que converjan con una redefinición de la evaluación. Los autores plantean que los cambios basados en la evaluación de los estudiantes deben ir más allá de los factores intrínsecos del trabajo que cada uno realiza. Estos cambios incluyen el diálogo, la reflexión, la investigación, la construcción del conocimiento, la promulgación de identidad y el sentido de pertenencia. La evaluación en las sociedades actuales tendrá éxito si busca ir más allá de mirar el procesamiento cognitivo de los estudiantes, si se centra en el cómo se construye y se representa el conocimiento social y cultural; si se reflexiona en torno a los usos de las herramientas mediadoras para la alfabetización como ejes para fortalecer la participación en trabajos colaborativos.

En los procesos de evaluación es de vital importancia el papel que juega el docente como mediador, ya que puede llevar a los estudiantes a cuestionarse, reflexionar, buscar diversas vías para resolver un problema, y proporcionar la realimentación individual a cada estudiante. Otro aspecto relevante a tener en cuenta al momento de pensar en la evaluación, es el uso de portafolios electrónicos donde los estudiantes puedan reflexionar sobre sus propios aprendizajes a corto y largo plazo, a través de propuestas innovadoras que potencien el desarrollo de habilidades escriturales y de igual forma, los

docentes a través de preguntas deben potenciar la auto-reflexión y la autoevaluación de los estudiantes a fin de que reconozcan sus fortalezas y debilidades.

La propuesta que se plantea en la presente investigación ha sido pensada para evaluar y caracterizar las habilidades argumentativas; razonabilidad, contraargumentación y reflexión crítica, en la producción de textos con características discursivas multimodales en el marco del contexto escolar. Para desarrollar la propuesta de evaluación se definió un instrumento mediante el cual se pudieran identificar las asociaciones entre aspectos propios de la argumentación, las estrategias discursivas utilizadas para argumentar y las características discursivas de un texto multimodal. Además, se tuvieron en cuenta algunos estándares curriculares para el área de lenguaje que hablan sobre la importancia de incorporar los diferentes sistemas simbólicos para representar el lenguaje, en el marco de la educación básica.

Previo al diseño de la escala, se revisaron las habilidades argumentativas evaluadas en las pruebas SABER, se revisó una serie de literatura que permitió identificar las habilidades argumentativas, se revisaron investigaciones, unas enfocadas en la evaluación de la argumentación y otras enfocadas en la evaluación de la producción y comprensión de textos multimodales. Se indagó en la literatura por las características de los textos multimodales, con el fin de decidir cuáles eran las más relevantes en la producción de un texto. Se realizó un listado de las habilidades argumentativas y posteriormente se plantearon las relaciones o interacciones entre las habilidades determinadas y las características de la escritura multimodal. Se construyó en conjunto con los estudiantes un proyecto de aula planteado desde temáticas de su interés, mediante las cuales se buscó que se produjeran textos argumentativos multimodales en diferentes momentos del proyecto; además, con un grupo de estudiantes se desarrollaron protocolos verbales concurrentes que permitieron indagar por las habilidades presentes en este tipo de textos.

Los textos argumentativos con características discursivas multimodales se evalúan a partir de los ejes que se han descrito en los capítulos que sustentan el marco teórico. Las acciones estratégicas que se enuncian en la escala están sustentadas desde la pragmática y lingüística textual, la argumentación y la escritura multimodal (Kress, 2003; Casanny, 2003; Chartier, 2000; Landow, 2009).

El instrumento fue diseñado integrando las estrategias discursivas utilizadas para argumentar, a saber: *argumentación por autoridad* que contiene las siguientes sub-estrategias (argumentación apelando a su propia autoridad, argumentación apelando a la autoridad polifónica) y *Argumentación mediante ejemplos*

(argumentación mediante situaciones causales, por medio de evidencias, y explicaciones), las habilidades argumentativas y las características discursivas de un texto multimodal entre ellas *la concurrencia, la complementariedad, y la hipertextualidad*. Es importante mencionar que esta propuesta de evaluación se construye porque de acuerdo con la revisión de la literatura, los instrumentos que allí se presentaron no se ajustaban a las elecciones teóricas y metodológicas del presente estudio. Si bien, dichos estudios como se mencionó en párrafos anteriores aportan elementos de orden didáctico, y conceptual, y algunos aspectos metodológicos, no cumplían con los presupuestos necesarios de esta investigación.

Para caracterizar las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales es necesario tener una posición clara respecto a la concepción de habilidades argumentativas y a la concepción de escritura multimodal y por ende disponer de un instrumento que permita su caracterización y posterior evaluación. En este caso, se diseñó una escala para valorar en las producciones escritas habilidades argumentativas, reflejadas en una serie de acciones estratégicas que implican procesos de pensamiento, estrategias, y toma de decisiones seleccionadas por quien escribe en contextos que implican argumentar.

Evaluar las habilidades argumentativas en la escritura de un texto multimodal es una tarea compleja debido a que implica relaciones entre el pensamiento, la argumentación, las habilidades para la alfabetización digital, las características de la escritura multimodal y el lenguaje. Existen instrumentos para evaluar la argumentación, los cuales han centrado sus intereses en la estructura de los argumentos, la superestructura y la macro-estructura del texto, pero a la fecha, no se han encontrado en la literatura ninguno acorde al contexto latinoamericano, con las particularidades y características que indaga el presente estudio. La evaluación propuesta es un punto de partida para reconocer las características propias de la escritura multimodal en el contexto colombiano, y pensado para una comunidad educativa local. Sin embargo, ofrece la posibilidad de adaptarlo a otros contextos.

Inicialmente se propuso una escala integrada por 18 acciones estratégicas agrupadas en las dimensiones pragmáticas y lingüísticas y distribuidas en las habilidades razonabilidad, contraargumentación y reflexión crítica. Dichas acciones reflejan las relaciones entre habilidades argumentativas, y las características multimodales. Las acciones estratégicas están distribuidas de la siguiente manera: la habilidad razonabilidad se evalúa a través de seis acciones estratégicas. La contraargumentación se evalúa a partir de siete acciones estratégicas y la reflexión crítica se evalúa a partir de cinco acciones. El instrumento

dispone de dos columnas para determinar si las acciones se presentan o no en el texto, y además dispone de un espacio para observaciones que puede ser utilizado por el evaluador en caso de considerarlo pertinente.

Es importante mencionar que al finalizar el análisis de la información, la escala fue modificada agregando una columna más, para ubicar una serie de sub-acciones estratégicas que permiten evidenciar de forma detallada, las diferentes formas o maneras como se hace visible cada una de las acciones estratégicas en cada habilidad. Para conocer con detalle los instrumentos en su versión inicial y final (ver anexos 2 y 3).

Capítulo III. Factores disciplinares y didácticos para orientar el desarrollo de las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales.

Desde el campo de la psicología, se considera el aprendizaje humano como una adquisición que empieza con la interacción entre los individuos en sus ambientes naturales. Diversos autores han compartido la premisa de que el conocimiento se origina a partir de las relaciones del individuo con el medio. De esta manera algunos de sus planteamientos han hecho grandes aportes al campo de la educación; por ejemplo: Piaget, se preocupó por entender los procesos cognitivos y los planteamientos de Vigotsky (1987) quien resalta la importancia de lo social en el aprendizaje, específicamente los planteamientos relacionados con la teoría sociocultural. Autores como Savery y Dufy (1996) combinan los planteamientos constructivistas de Piaget y Vigotsky y los resumen en tres categorías: a) El aprendizaje sucede como el resultado de las interacciones con el contexto; b) los estímulos para aprender provienen de los conflictos cognitivos internos y; c) el conocimiento se da socialmente mediante formas de poner a prueba las representaciones propias con las de los demás.

Vigotsky es considerado uno de los autores más representativos del socio-constructivismo, ya que su obra representa contribuciones importantes para la educación. Sus postulados además, han ayudado a transformar los paradigmas tradicionales de enseñanza, con una mirada socio-cultural, teniendo en cuenta al sujeto en la construcción de sus conocimientos. Vigotsky le da especial relevancia a la manera cómo los individuos llegan a construir procesos mentales, y cómo estos se mediatizan en el entorno a través de los signos, las herramientas, diferentes conceptos, pero que en su combinación, orientan la actividad psicológica humana y facilitan el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (atención, memoria, lenguaje, etc.). Del mismo modo, Ausubel, Novak, y Hanesian (1991) han planteado que el papel representativo y por el cual se distingue un maestro en el aula de clase moderna, es el de guiar las actividades de aprendizaje; su función ya no es ni debería ser la de transmitir información, su función principal es la enseñanza mediante el uso de materiales y recursos adecuadamente utilizados y programados.

En los planteamientos expuestos, se le otorga al estudiante un papel activo en la construcción del conocimiento, al cual se llega a través de diferentes medios a saber: prácticas educativas que motiven la reflexión, la crítica y la argumentación; las estrategias que utilizan los estudiantes para desarrollar una

tarea, las estrategias propuestas por los docentes para guiar a los estudiantes a realizar actividades de forma autónoma; los tipos de tareas y la intencionalidad de las mismas etc. Sin embargo, los bajos niveles de argumentación, y reflexión crítica alcanzados por los estudiantes, tienen relación directa con las prácticas pedagógicas de los maestros, quienes influyen sustancialmente en los procesos de aprendizaje mediante sus métodos, técnicas y saberes. Surge el interés por considerar importante caracterizar y evaluar las habilidades argumentativas y el diseño de algunas orientaciones disciplinares y didácticas para potenciar su trabajo en el aula desde propuestas pedagógicas innovadoras apoyadas en tecnologías de la información y la comunicación -TIC-.

Sin embargo, las atribuciones determinantes asignadas a las TIC en los contextos educativos, han chocado con una realidad y es en que los docentes y muchos entes estatales han caído en la idea de pensar, que las tecnologías por sí mismas mejoraran la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, su utilización más allá de los aspectos técnicos e instrumentales son ideas que convergen en los planteamientos de investigadores como Marchesi y Díaz (2009); Henao-Álvarez (199-2008) han trabajado en este campo. Ahora bien, el acceso a la información y las posibilidades que ofrecen las TIC son un soporte para el desarrollo intelectual y cultural del ser humano. Algunos estudios señalan que diferentes aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje pueden ser mejorados con el apoyo de éstas, siempre y cuando sean incorporadas en el aula con el propósito de fomentar cambios educativos, rediseñar ambientes de aprendizaje, cualificar estructuras curriculares, modificar y modernizar los enfoques pedagógicos, mejorar el ambiente educativo, las condiciones de enseñanza-aprendizaje, los métodos y los materiales didácticos (Bartolomé, 2006; Cabero-Almenara, 2007; Spanhel, 2008; Tulodziecki, 2008).

El propósito de este capítulo está orientado a presentar una reflexión sobre algunos aspectos de orden disciplinar y didáctico para potenciar el desarrollo de las habilidades argumentativas en la escritura de textos con características multimodales a partir de algunas propuestas didácticas que pueden ser implementadas en el aula de clase. Para ello se inicia abordando el concepto de didáctica; se revisan de forma breve algunas propuestas relevantes que han sido implementadas para trabajar la argumentación en las aulas y por último se presentan algunos lineamientos que permitan estimular la escritura de este tipo de textos. Es importante mencionar que no se busca presentar un manual de actividades para trabajar en las aulas, sino dejar abierta la reflexión y el debate para abordar la argumentación en la escuela.

3.1. Didáctica y TIC en la escritura de textos argumentativos

Enseñar a pensar, argumentar y a razonar no es un tema exclusivo del área de lenguaje, este es un tema transversal a todas las áreas curriculares. Estructurar un proceso que lleve a los estudiantes a tomar conciencia de sus maneras de argumentar, a que reconozcan los discursos, o a producir argumentos en un contexto que así lo requiera, es contribuir al desarrollo de las habilidades para el debate razonado. En este sentido las propuestas didácticas para el trabajo de la argumentación con estudiantes de la educación básica primaria han sido muchas, derivadas de marcos conceptuales que han caracterizado la argumentación desde aspectos lingüísticos, discursivos o pragmáticos. Dichos marcos conceptuales han sido abordados por autores como Camps y Dolz (1995); Camps (1995), Cotteron (1995), Brassar (1995); Dolz (1994), Perelman (2001), Rubio y Arias (2002) han esbozado rutas para enseñar la argumentación, teorías y maneras de trabajarla en el contexto escolar.

La didáctica ha sido vista como la técnica instrumental de la enseñanza. Sin embargo, para Litwin (1997a) la didáctica estudia la teoría acerca de las prácticas de enseñanza, es parte del currículo, y comprende diversos aspectos relacionados con los procesos educativos tales como: los modos o formas como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar, los contenidos que aborda, las relaciones que establece entre ellos, la profundización en los contenidos abordados; los supuestos que maneja respecto del aprendizaje; el uso de prácticas meta-cognitivas; el estilo de negociación de significados; la relación entre la teoría y la práctica; y la relación entre el saber y el ignorar. Vista de este modo, la didáctica es entendida desde una perspectiva más amplia:

Si a la didáctica se la presenta, (...) no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno. (Litwin, 1997b, p. 43).

Las orientaciones pedagógicas de las propuestas didácticas diseñadas para la enseñanza de la argumentación no deben superar los presupuestos teórico-conceptuales y el saber específico propio del área que se enseña; si bien, lo visible en la enseñanza es la técnica o el método que se utiliza, el énfasis se debe hacer en el que se enseña, a quién se enseña; qué se aprende, y cómo se aprende. Es válido pensar en estos presupuestos porque la pregunta que circula entre docentes se enfoca en el cómo

hacerlo y en la búsqueda de manuales que resuelvan la pregunta ¿cómo se enseña a argumentar?, lo importante es partir de una apropiación conceptual y epistemológica que sustenten el trabajo empírico.

La escuela en ocasiones se ha quedado en la pregunta por el cómo realizar una articulación curricular cuando se utilizan las TIC para mediar la enseñanza, llevando la didáctica al uso técnico de programas y guías para su aprehensión. Sin embargo, la relación TIC y educación reflejadas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, tiene que constituir una instancia que va más allá de lo instrumental; éstas se deben articular con aspectos conceptuales y metodológicos que sustenten su uso y aplicación. Es así como la organización de los contenidos, y las estrategias metodológicas seleccionadas, deben enfocarse desde una concepción social y de interés para los sujetos que aprenden, donde se evidencie una intencionalidad explícita, que en la medida de lo posible debe incluir componentes como: los contextos socioculturales, la heterogeneidad de los estudiantes, las particularidades e individualidades de quien aprende, la importancia, la relevancia y la novedad del contenido a enseñar y las teorías que sustentan el acto de enseñar y aprender.

La escuela requiere ambientes diseñados para el diálogo y la comunicación como valores preponderantes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Litwin (1997) afirma: “las buenas propuestas de enseñanza implican tratamientos metodológicos que superen, en el marco de cada disciplina, los patrones del mal entendimiento, esto es, malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinar” (p. 197). Se trata de buscar las mejores maneras para enseñar cada contenido llevado al aula y articular la buena enseñanza con la enseñanza comprensiva, de modo que se contribuya a un aprendizaje, activo, reflexivo y crítico. Pensar la escuela como un espacio de reflexión, es conducir a los docentes, estudiantes y comunidad implicada en el acto educativo a pensar críticamente, a asumir realidades que dan sentido al pensamiento y a las experiencias individuales como aportes para la construcción conjunta del conocimiento

La investigación y las reflexiones acerca de la didáctica en muchas ocasiones se han centrado en los aspectos relacionados con métodos y técnicas para enseñar, entendidos éstos como los procedimientos adecuados, relacionados con los tiempos, los espacios y los materiales utilizados para tal fin (Litwin, 1997a). Es por tanto, que no se puede concebir la didáctica desde lo práctico, desde lo operativo, o desde lo instrumental, pues su función real está en la reflexión por la enseñanza significativa y por la forma como los estudiantes aprenden. En este sentido Camps (2004) plantea algunas ideas relacionadas con la didáctica de la lengua al referirse a:

El objetivo del conocimiento didáctico no es simplemente descriptivo, sino que intenta interpretar y comprender la realidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua (...) La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos. Pero la investigación en didáctica de la lengua no tiene únicamente una función praxeológica, sino que aspira también a la creación de un cuerpo teórico de conocimientos. (p. 12)

Las propuestas didácticas enfocadas en la enseñanza de la escritura argumentativa deben preocuparse, no sólo porque los estudiantes argumenten bien, sino por que comprendan el sentido de argumentar, reconozcan su función social y epistémica, desarrollen habilidades para la producción textos y discursos argumentativos, y usen la argumentación en sus diferentes formas discursivas (oral/escrita) de manera eficiente en la cotidianidad, de tal forma que aprendan el significado de dialogar, resolver conflictos, discutir sus puntos de vista con otros, aceptar sus equivocaciones, corregir errores conceptuales y construir el conocimiento con otros.

Tal como se ha mencionado en apartados anteriores, las tecnologías de la información y la comunicación han cambiado las dinámicas de la lectura, la escritura, el acceso a la información y han transformado prácticas sociales de comunicación. Todos estos cambios si bien son positivos, también traen otras problemáticas relacionadas directamente con las dinámicas de la escritura argumentativa, éstas requieren ser analizadas y estudiadas de modo que se diseñen estrategias para llevarlas al aula de una forma adecuada, por cuanto la enseñanza de la escritura argumentativa reviste por si sola unas demandas y variables específicas, pero acompañada por el uso de TIC, implica otros desafíos, otras dinámicas y otras estrategias para su enseñanza y aprendizaje que también son susceptibles de un análisis y estudio riguroso. En este sentido, Rincón-Bonilla (2006) plantea:

En general, se coincide en que además de aprender y enseñar un saber-hacer (saber escribir y leer) de lograr que los estudiantes sean cada vez más conscientes de los conocimientos estructurales que ponen en juego cuando interpretan textos o cuando deben generarlos (saber sobre ese saber hacer), en este proceso se pueda también llegar a sentir que se puede-hacer (poder de escribir y de leer), que se puede participar de la cultura escrita, de todos los beneficios que ella puede brindar en una sociedad letrada. Y para esto, se necesitan maestros que sean ejemplos de lo que predicán, o por lo menos que reconociendo sus competencias y desempeños estén interesados y realicen acciones para transformarse (p. 6).

Con la idea de innovación, transformación o modernidad, la tecnología llegó a la escuela bajo un papel determinante y remediador de todos los problemas. El rol que cumplen éstas son motivo de controversias que cobran relevancia en el ámbito educativo, muchas de las reformas que se han presentado, o por lo menos las concepciones de éstas, son atribuidas de forma determinante a la incorporación de las TIC, como herramientas para mejorar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así, la incorporación de dichas herramientas tiene consecuencias no solo a nivel del proceso de enseñanza, sino también en las prácticas docentes (Litwin et al 2000). Estas preocupaciones se relacionan a demás, con la importancia que tienen las competencias propias de la alfabetización digital descritas en apartados anteriores y las cuales requieren ser adquiridas, comprendidas y utilizadas en diversos ámbitos de la vida.

Posiblemente, algunas de las ideas que justifican la presencia de las TIC en las aulas de clase, es el acceso ilimitado a una amplia gama de información y a múltiples contenidos de enseñanza y aprendizaje, aunque no todos estos contenidos que circulan son utilizados con fines educativos. Éstas concepciones deben llevar a una reflexión crítica que indague por la necesidad de formar a docentes y estudiantes en el uso de estrategias de búsqueda, selección, identificación y evaluación de la información, ya que hablar de un cambio tecnológico no es suficiente para producir transformaciones, es importante que se produzca también un cambio de mentalidad hacia el uso de los recursos, ya que las tecnologías no sólo transfieren información, sino también valores, actitudes y aspectos culturales provenientes de quienes las desarrollan, lo cual requiere de una mirada social y educativa.

Pensar en la relación TIC y educación, requiere por parte de quien enseña un conocimiento técnico, conceptual, didáctico y pedagógico, además un amplio dominio de su saber específico. No obstante, esta relación debe ir más allá de la capacitación y el uso eficaz de las herramientas. Su uso debe partir de un análisis crítico y reflexivo. El uso de las TIC en educación, es algo más que la posibilidad de ampliar la atención y acceso a las ofertas educativas, su incorporación implica, la conceptualización de modelos específicos para el aprendizaje, la participación de especialistas que aporten enfoques para el diseño de materiales desde el punto de vista pedagógico, y la selección de los recursos tecnológicos que propicien el cumplimiento de los objetivos educativos enfocados al cambio y a las transformaciones educativas.

La incorporación de las TIC desde una dimensión didáctica en las prácticas de escritura, requiere una lectura y comprensión crítica sustentada en concepciones pedagógicas, didácticas y disciplinares. Las posibilidades didácticas generadas por el uso de TIC en los procesos de escritura, sólo surten efectos y transformaciones si hay una formación disciplinar, cultural, pedagógica, investigativa y tecnológica por parte del maestro. Cuando se busca una transformación en las prácticas de escritura, no hay que enfocarse en la tecnología *per se*, sino en los aportes potenciales que pueden ocasionar a nivel de la vida cotidiana de los estudiantes, en los métodos de enseñanza, en los materiales educativos, en la evaluación, en las concepciones de espacio y tiempo, utilizando todo el potencial que ofrecen como instrumentos mediadores del funcionamiento cognitivo, o como sistemas de construcción de significados, de transformación y creación de contenidos culturales.

Desde las políticas públicas colombianas, y desde los desarrollos teóricos e investigativos, se promueven propuestas y exigencias para la integración de TIC en los contextos escolares. Sin embargo, esto podría convertirse en una presión que condicionan la tarea de la escuela; por ejemplo el Plan Nacional de Tecnologías de la información y las comunicaciones –Plan TIC- plantea unas metas para el desarrollo tecnológico, apropiación y uso pedagógico de las TIC en el sector educativo entre ellas: eliminar el analfabetismo digital del país para lograr que el uso de las TIC sea una habilidad materializada en aspectos como encontrar, descargar, seleccionar, evaluar, procesar y divulgar información: investigar periódicamente sobre los avances del país en materia de alfabetización digital; usar las TIC de forma efectiva para lograr altos niveles de calidad y cubrimiento de la oferta educativa: poner en marcha proyectos enfocados a la alfabetización digital; promover las comunidades virtuales de aprendizaje; socializar el conocimiento mediante contenidos digitales de calidad y pertinentes bajo unos parámetros claros sobre lo relacionado con derechos de autor, y por último, crear ambientes favorables que estimulen el aprovechamiento de las TIC.

Reconociendo la influencia que metas mencionadas ejercen en el sector educativo y las reticencias que generan, no logran convertir las TIC en un factor determinante y condicionante de las propuestas didácticas de enseñanza independientemente del saber disciplinar, sino que se vuelven un factor obstaculizador o una herramienta que por el carácter de obligatoriedad asignado en las políticas estatales, no trasciende las prácticas pedagógicas. Cuando se utilizan las TIC desde un modelo de enseñanza tradicional, su uso puede contribuir a que el alumno amplíe la información y realice ejercicios con el objetivo de aprender determinados contenidos y dar cuenta de ellos en las evaluaciones de las

áreas. La presencia de las TIC en las aulas de clase no necesariamente implica una innovación en las metodologías de enseñanza y en los modelos de educación, lo que ocurre es que se están innovando y cambiando los recursos tecnológicos pero no se está asignando la función didáctica que deberían tener para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas Bustamante-Zamudio (2005) plantea:

(...) el mejor regalo que se le puede hacer a una escuela no es un buen aparato, sino un buen maestro... claro que si, además, hay buenos aparatos, no hay problema. Podemos darnos por bien servidos si hay buenos profesores, a pesar de que no haya buenos medios; pero la recíproca no se cumple: no podemos darnos por bien servidos si hay buenos aparatos, a pesar de que no haya buenos profesores. No se trata de una negativa a los medios, sino de su real aprovechamiento, en dirección a una finalidad cognitiva. (pp. 157-158).

La presente cita pone de manifiesto la importancia del rol docente y llama la atención sobre el papel de los medios en el contexto escolar. Urge hacer análisis crítico y pedagógico con el fin de lograr que las posibilidades que ofrecen sean utilizadas desde una visión renovadora para el contexto educativo, evitando el peligro de convertirlas en el remedio a todas las necesidades de la escuela. Es importante entonces, plantear propuestas didácticas para potenciar la escritura argumentativa, que se enfoquen en incorporar el uso de herramientas tecnológicas desde una visión enriquecedora y encaminada a mejorar la reflexión, la crítica y la participación. El valor pedagógico de los medios emerge del contexto metodológico en el que se usen, más que de las cualidades o posibilidades intrínsecas que tienen, es éste contexto el que realmente les da un valor y pone de manifiesto las posibilidades técnicas para llevar a cabo objetivos concretos, de tal forma que un medio técnico puede tener una función didáctica diferente en una u otra situación, valor que difiere de si se usan las TIC como fuentes para la enseñanza y el aprendizaje o como recursos de apoyo para ésta.

3.1.2. Antecedentes de algunas propuestas didácticas para abordar la argumentación en la escuela.

El cómo enseñar a los estudiantes a argumentar es una pregunta que está presente en el ámbito educativo, en las políticas nacionales y locales, además ha sido un tema de preocupación investigado desde el ámbito académico en las aulas de clase. A continuación se presentan algunas propuestas didácticas que han sido representativas y utilizadas en la escuela para el desarrollo de la argumentación. Las secuencias didácticas para argumentar Cotteron, (1995); Pérez-Abril (2005); Dolz (1995,); Dolz y

Schneuwly (2011) Dolz y Pasquier (1996); y Los proyectos de aula Camps (2003) y Rincón-Bonilla (2003).

3.1.2.1. Las secuencias didácticas

Las secuencias didácticas han sido trabajadas en la literatura por autores Cotteron, (1995); Pérez-Abril (2005); Dolz (1995, 2011); Dolz y Pasquier (1996), quienes las plantean como unidades de trabajo que a través de un proyecto, permiten materializar y hacer operativo un proyecto de aula planeado para la escritura. Los estudios desarrollados por estos autores, subrayan la importancia de las secuencias como un medio didáctico que favorece la participación de los estudiantes de un proyecto que integra un problema real del contexto inmediato del estudiante, además esta actividad requiere la mediación del docente. Las secuencias consisten en pequeñas fases de enseñanza-aprendizaje compuestas por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, la consecución de una producción por parte de los estudiantes.

Una secuencia didáctica está estructurada en una serie de fases: planeación conjunta con los alumnos, evaluación inicial, desarrollo de actividades de acercamiento, desarrollo de actividades de profundización, y evaluación del proyecto. “las secuencias didácticas buscan desarrollar en los alumnos una relación consciente y voluntaria con su texto y permitirles elaborar una representación de la actividad de la escritura como el producto de un trabajo, de una elaboración progresiva” (Dolz y Schneuwly 2011, p.3).

Las secuencias didácticas no buscan tratar contenidos diferentes por nivel o grado, sino ir complejizando las temáticas trabajadas de acuerdo a las edades y a las capacidades de los estudiantes. Los contenidos se complejizan con los textos abordados y con la ampliación de los objetivos de aprendizaje. Dolz y Schneuwly (2011) plantean que en el marco de una secuencia didáctica es importante trabajar por lo menos cuatro actividades centrales con el fin de encaminar a los alumnos progresivamente hacia una concepción de escritura integral, a saber: la discusión en parejas o en grupos de otros textos, el dispositivo o producción inicial, las situaciones de reescritura del texto y la lista de criterios para producir el texto. Pérez-Abril (2005) plantea la siguiente definición:

La Secuencia Didáctica SD está referida a la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones). Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. De otro lado, una SD no es necesariamente una secuencia lineal ni

es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo, (...) se refieren a una toma de posición respecto de los saberes, las creencias, los rituales, la cultura escolar, el marco de políticas, el discurso disciplinar, las concepciones sobre el enseñar, el aprender y el interactuar. Enmarcada esta complejidad en una reflexión sobre los fines políticos de la enseñanza (p. 52).

En las definiciones y planteamientos, las secuencias didácticas tienen un interés particular por hacer evidentes los procesos de los estudiantes al realizar determinada actividad, por involucrar en las planeaciones el contexto social, los actos comunicativos y el valor epistémico de la escritura, por tal razón como lo plantea Pérez-Abril, no pueden convertirse en planeaciones inalterables y lineales o en recetas e instructivos para enseñar a argumentar.

3.1.2.2. Los proyectos de aula

Son macro-situaciones que incluyen varias disciplinas de enseñanza con una intencionalidad pedagógica, ubicada en el marco de un contexto real, el cual busca establecer una conexión significativa entre los estudiantes y sus realidades, con el fin de responder a los intereses de las personas involucradas, y desde el cual se deriva un producto final concreto y significativo para los estudiantes. Los proyectos de aula requieren la participación del grupo de estudiantes completo, por tanto no son excluyentes. Pensar en los proyectos de aula como generadores de situaciones para el aprendizaje es comprender que esta es una de las tantas estrategias con las que cuentan los docentes para integrar los contenidos educativos con los saberes contextuales, culturales, sociales y disciplinares.

De acuerdo con Chaverra-Fernández (2008):

Los proyectos de aula surgen de las necesidades e intereses de los estudiantes y de la comunidad educativa en general, pero también de las exigencias institucionales y curriculares propias de las diferentes áreas del saber, que hacen posible el desarrollo general del sujeto. Por ello, una característica que subyace a las diferentes definiciones y concepciones que se pueden encontrar en torno al trabajo por proyectos es la integración, tanto de conocimientos, como de mecanismos y destrezas del sujeto para resolver múltiples situaciones (p. 201).

Cuando se diseñan proyectos de aula, se debe procurar por buscar que los estudiantes desarrollen actividades reflexivas, de análisis, de recolección de datos, de organización de la información obtenida, de realización creativa, etc., y que involucren contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y desarrollen habilidades para interpretar, indagar, juzgar, y resolver problemas. Los proyectos de aula

deben proveer espacios lingüísticamente ricos, que aporten sentido al proceso de aprendizaje mediante el diseño de situaciones comunicativas reales y contextualizadas que potencien el desarrollo de habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar). De acuerdo con Dolz (2011).

Elegir una situación de comunicación y un tema para una redacción en clase no siempre es fácil y se tiende a crear situaciones escolares que se alejan de las prácticas sociales de referencia. Escribir, ya sea creando situaciones auténticas para practicar la escritura (...) supone lanzar proyectos que anticipen y aclaren la imagen de la situación que queremos alcanzar. Un proyecto de escritura explicitando la situación de comunicación, el papel del autor y el destinatario del texto ayuda a dar sentido a los aprendizajes. En esos proyectos, los alumnos toman conciencia de los desafíos que tratan de resolver escribiendo y ponen la escritura en el lugar que le corresponde. Una lengua sin autor, sin destinatario y sin desafíos no conviene para el aprendizaje de la escritura.

En la planeación de proyectos de aula es necesario tener en cuenta el para qué se va a realizar, si se tienen objetivos claros y definidos se evita que estos se conviertan en listados de actividades sin sentido, de este modo, el trabajo por proyectos se configura como estrategia metodológica de enseñanza que integra los contenidos disciplinares mediante la participación activa de los estudiantes. El desarrollo de proyectos de aula requiere un trabajo guiado, que implique fortalecer la autonomía de los estudiantes y desarrollar actividades significativas, lo cual se logra realizando una planeación conjunta docente-estudiante, aunque también es posible que el docente presente la propuesta de proyecto y los estudiantes aporten ideas para enriquecerla; además es importante diseñar cuidadosamente las actividades de modo que se involucren contenidos curriculares de diferentes áreas y que las conexiones que se den entre los contenidos no sean forzadas. Rincón-Bonilla (2003) plantea:

(...) los proyectos permiten articular la teoría y la práctica, superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos que hay que desarrollar porque “toca”, para cumplir con obligaciones externas, para “verlos” para abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, que se quiere investigar porque es un problema sentido, no sólo en el entorno sino también en los asuntos disciplinares. Además, al mismo tiempo que se desarrollan procesos educativos y significativos, se propicia una forma de aprender a aprender y se perfila un ciudadano autónomo en una sociedad democrática (p. 4).

El trabajo por proyectos además de permitir aprender sobre temas diversos, plantea Rincón-Bonilla (2003) hacen posible la transferencia de las competencias adquiridas durante la planificación, el desarrollo y la evaluación, al aprendizaje de la lectura, ya que ésta requiere el desarrollo de unas competencias similares. Por otro lado, anticiparse a situaciones, buscar, organizarse consecuentemente,

estar dispuesto a las propuestas de los demás, valorarlas mediante la confrontación argumentada, ser exigente, realizar una tarea hasta finalizarla de manera autónoma, reconocer que nadie puede hacer aprender o comprender por otro, tener confianza en uno mismo y saber autoevaluarse son saberes y quehaceres propios de un participante en un proyecto.

3.2. Lineamientos para la construcción de propuestas didácticas dirigidas a la enseñanza de la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales.

Enseñar a escribir textos argumentativos con características discursivas multimodales es un tema reciente en la literatura, en el campo educativo y en el campo investigativo, quizá sea ésta una de las razones por la cual el tema no ha llegado con fuerza a las aulas de clase y sea un asunto desconocido para los maestros en lo referido a las concepciones teóricas y a las prácticas explícitas para enseñarlo. Enseñar a argumentar va más allá de pensar en qué método utilizar, es pensar en cómo formar a los estudiantes en el desarrollo del pensamiento reflexivo, en la crítica y en la argumentación tal y como lo plantea Dewey (1989)

... el problema del método en la formación de hábitos de pensamiento reflexivo se identifica con el problema de crear condiciones que despierten y orienten la curiosidad, de establecer, entre las cosas experimentadas, las conexiones que promuevan en el futuro el flujo de sugerencias y creen cuestiones y finalidades que favorezcan la coherencia lógica en la sucesión de ideas (...) la formación del pensamiento sólo puede conseguirse mediante la regulación de las causas que lo evocan y lo orientan (p. 64).

La tecnología ha traído cambios significativos en las formas de escribir y en las formas de persuadir al público, formas que se evidencian en las comunicaciones diarias a través de periódicos, folletos informativos o publicitarios donde las palabras están acompañadas de imágenes, fotografías, diagramas, dibujos y una gran variedad de fuentes y formas. Las pantallas son ahora más familiares y se encuentran en diversos lugares como tiendas, cafés, lugares de trabajo, escuelas y hogares, los teléfonos móviles transmiten imágenes, palabras y sonidos. Todos los elementos mencionados son de uso cotidiano para los estudiantes, docentes y algunos padres familia.

Por otro lado, muchos textos de estudio están diseñados multimodalmente, combinando palabras con imágenes, formas y colores para el caso del formato impreso. En el formato digital contienen imagen en movimiento, texto, colores, formas, audio y fotografías etc. Sin embargo, el tema de la multimodalidad no es “nuevo”, en todas las culturas ha existido una gran variedad de formas para representar las ideas y

comunicar significados a través del habla, la escritura, la imagen, el gesto, el movimiento, la música y los sonidos. Lo que hace de la multimodalidad un tema “nuevo” es la forma en que se transmiten los mensajes y se distribuyen a través de diferentes medios de comunicación.

Cualquier texto multimodal puede combinar elementos relacionados con: gestos, movimiento, posturas, expresiones faciales, imágenes fijas y en movimiento; sonidos, palabras habladas, efectos de sonido, música; escritura, incluyendo la fuente y la tipografía. Los niños crecen en entornos altamente multimodales, en la calle, el hogar y la escuela, están rodeados de textos en pantalla y en papel en los que se vinculan imágenes, palabras y sonidos. En la escuela, están familiarizados con una gran cantidad de libros ilustrados bien diseñados; estos libros y los textos que los estudiantes leen en la pantalla influyen en sus composiciones, actuando como modelos y ejemplos de posibles maneras de expresar las ideas y la información. Estos cambios tienen implicaciones para la enseñanza ya que los textos con que los niños están familiarizados incluyendo video juegos e hipertexto, a menudo siguen una estructura diferente de la narrativa secuencial, instrucción o explicación. Las posibilidades de composición hipertextual que ofrece la tecnología digital, con su facilidad para importar imágenes y la manipulación de texto, hacen que la escritura sea más variada, además de implicar características de diseño que la escritura en papel no permite.

Sin embargo, la expansión de los diversos tipos y formas de texto no significa que la escritura se convierta en una cosa del pasado; de hecho, los mensajes de texto, correos electrónicos y los blogs han contribuido a una mayor experiencia cotidiana de la escritura. Una de las ventajas de la producción de textos en pantalla es que los estudiantes pueden verse más fácilmente como autores, con la responsabilidad de corregir, redactar mejor sus escritos y argumentar en sus textos para convencer a los destinatarios del mismo. El uso de algunas herramientas tecnológicas permiten la escritura colaborativa, la discusión conjunta y mejorar la producción textual, con ellas se logra que los estudiantes se apropien de la revisión de sus composiciones con un ojo analítico, examinen su propio estilo, diseño e incorporación de recursos multimodales. Este proceso de aprendizaje de la escritura con una mirada crítica, sobre edición y revisión, es igualmente importante cuando los estudiantes están escribiendo o redactando textos multimodales en papel y en la pantalla.

Incluir la escritura de textos argumentativos con características multimodales en los planes de las áreas curriculares, significa que los estudiantes aprendan a saber decidir cuándo deben comunicar por escrito utilizando sólo texto alfabético y cuando usar elementos multimodales para presentar un argumento, un

contraargumento, para ilustrar un concepto o para fortalecer una idea. Las decisiones sobre si es mejor utilizar una combinación de modos o un solo modo, están relacionadas con los propósitos del escritor y con el tipo de audiencia al cual se dirige el texto. Si se busca que un mensaje tenga el máximo efecto, es importante que el estudiante sepa elegir la mejor forma de comunicarlo; esto se verá influenciado por la opinión del autor respecto de lo que necesita la audiencia para comprender mejor el significado. Por ejemplo, para explicar un proceso complejo, es adecuado utilizar tablas, ilustraciones o palabras para ampliar información; mientras que si se está creando un cuento hay otro tipo de propósito comunicativo. Del mismo modo, los medios de comunicación seleccionados juegan un papel importante para ciertos tipos de comunicación.

Enseñar acerca de las opciones para representar las ideas y de los medios para hacerlo, es uno de los objetivos hacia donde la escuela debe encaminar las prácticas de escritura multimodal, de tal forma que los estudiantes entiendan que las diferentes formas y medios para comunicar las ideas ofrecen opciones para la construcción de significados que se vinculan con el contexto y con la cultura. Por otro lado, cuando los hechos o explicaciones se presentan mediante modos de representación que combinan imágenes, audio y otros recursos, estos están organizados espacialmente, el escritor distribuye deliberadamente las palabras o imágenes, así como las sombras, los cuadros, los diagramas, los tipos de letra y el tamaño para enfatizar ideas particulares. Del mismo modo, puede incluir una imagen central para llamar la atención sobre el texto, o para representar una idea clave, logrando que el lector dirija su atención a recorrer una gama de posibilidades, lo cual le exige un mayor nivel de lectura comprensiva y crítica.

La escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales implica una construcción compleja de relaciones semánticas significativas para darle sentido al texto, requiere además reflexionar críticamente, razonar y pensar deliberadamente acerca de la incorporación de cada elemento en el texto, de tal modo que se logre un discurso plausible. Por lo tanto, enseñar las habilidades argumentativas asociadas a la escritura multimodal requiere potenciar destrezas propias de la alfabetización digital y por otro lado indagar sobre lo que conocen los estudiantes acerca de los textos multimodales que abordan dentro y fuera de la escuela, para maximizar el potencial de los significados que otorgan a este tema; en este sentido, es importante enseñarles:

- Cómo los textos, los modos y los medios para representar ideas poseen significados tanto de forma separada, como cuando se combinan.

- Ayudar a los estudiantes a ser selectivos respecto a los modos que utilizan en determinada situación comunicativa, a los fines y a la audiencia a quien dirigen sus producciones.
- Enseñarles a utilizar sus experiencias y conocimientos previos.
- Desarrollar en los estudiantes la conciencia crítica respecto a cómo leer e interpretar las imágenes, los sonidos, el diseño y las palabras.
- Incluir en los materiales educativos, textos argumentativos con características discursivas multimodales en formato impreso y digital para fortalecer el conocimiento y el acceso a materiales que se constituyan en ejemplos para sus producciones.
- El acceso y la inmersión de los estudiantes a ejemplos de textos antes de enseñarles es esencial para asegurar que puedan crear sus propios textos argumentativos con características discursivas multimodales.
- Leer textos argumentativos e identificar las características que lo componen, analizar las premisas del escritor, los puntos de vista, los argumentos a favor o en contra, las conclusiones y en este mismo orden de ideas analizar los recursos que los componen, es de gran importancia para que los estudiantes comprendan el significado de escribir textos argumentativos.

Llevar al aula las prácticas de escritura argumentativa con características discursivas multimodales, implica incorporar el uso de recursos TIC con una planeación responsable, sustentada en principios pedagógicos, didácticos y teóricos que orienten los objetivos de la enseñanza; Henao-Álvarez (1998) plantea que incorporar TIC a través de planeaciones innovadoras para lograr la adquisición de aprendizajes significativos, enfocados en la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos colaborativos que fomentan el desarrollo de habilidades científicas, literarias y de razonamiento. El aprendizaje colaborativo a través de proyectos mediados por TIC, permite la descentración del conocimiento y otorga a los docentes y estudiantes otros roles y otras dinámicas de aprendizaje, donde la cultura y las interacciones juegan un papel importante.

Si bien, el uso de herramientas tecnológicas no se traduce en calidad, y pertinencia, para la educación, si lo son los cambios metodológicos y las estrategias innovadoras que el docente utiliza, y es aquí donde las herramientas aportan a las transformaciones educativas en tanto se convierten en apoyos para las mediaciones pedagógicas y didácticas que desarrolla el docente en el aula de clase. En este sentido,

Litwin et al, (2005), proponen unos lineamientos pedagógicos y didácticos a tener en cuenta para la construcción de propuestas innovadoras que incorporen el uso de TIC.

- Justificar el uso de las herramientas informáticas de acuerdo las necesidades de incorporación que se presentan en los procesos de construcción del conocimiento.
- Articular al uso de TIC los objetivos, los logros, los saberes disciplinares, la cultura, el contexto y los conocimientos de docentes y estudiantes.
- Promover en estudiantes y docentes la producción de contenido educativo de calidad, e innovador.
- Potenciar la participación de estudiantes de modo que se vean involucrados en la toma de decisiones a la hora de resolver problemas cotidianos y contextuales.
- Potenciar la crítica y la reflexión con el fin de llevar a los estudiantes a comprender los procesos y las vías para la resolución de problemas.
- Representar el conocimiento a través de múltiples modos, para respetar los ritmos y estilos de aprendizaje propios de cada estudiante.
- Potenciar el desarrollo de procesos cognitivos a partir de la construcción guiada del conocimiento.
- Potenciar en los estudiantes la capacidad de transferir los conocimientos aprendidos, y de este modo desarrollar competencias desde el ser, el saber y el hacer.
- Fomentar en los estudiantes la construcción colaborativa del conocimiento, lo cual se puede lograr mediante el desarrollo de los proyectos de aula.

De acuerdo con los planteamientos de Litwin, la idea de incorporar TIC, no radica en adaptar o importar las formas de enseñanza de la lectura, la escritura, la argumentación y demás contenidos curriculares a la pantalla, lo verdaderamente necesario es resignificar el currículo y la enseñanza en la búsqueda constante y coherente de la construcción del conocimiento. La importancia en la incorporación de herramientas TIC para la potenciar la argumentación, está en lograr descifrar el potencial de éstas como artefactos de la mente, descubrir los nuevos lenguajes que ofrecen, las diversas formas de interacción, y aprovechar su potencial en tanto instrumentos cognitivos, que conducen a pensar, interpretar y comunicarse. Para lograr algunas metas mencionadas en este apartado se puede partir de:

- Potenciar el desarrollo de habilidades y competencias de la alfabetización digital enfocadas en las estrategias para el análisis, la búsqueda, selección, cuestionamiento crítico de la información y el descubrimiento de recursos, fuentes y usos apropiados de la información que circula.
- Reconfigurar las prácticas de escritura argumentativa desde una planeación basada en ambientes de aprendizaje flexibles, y abiertos para potenciar el razonamiento, la crítica, la argumentación a partir de diversas perspectivas que faciliten al estudiante el uso de diversos métodos, recursos, materiales y actividades.
- Abordar la argumentación desde una perspectiva sistemática, estructurada y didáctica, donde no sólo se creen situaciones argumentativas para los estudiantes, sino que también se tengan en cuenta los contextos, los niveles de argumentación y sus intereses. Camps y Dolz (1995), mencionan aspectos como buscar los medios para que los estudiantes comprendan y analicen situaciones de comunicación que impliquen argumentar, plantear ejercicios y actividades sobre recursos lingüísticos característicos de la argumentación, reflexionar acerca de las estrategias retóricas y los procedimientos a utilizar, buscar la articulación entre los usos lingüísticos y las actividades de reflexión sobre la lengua, y diversificar las actividades en la realización del texto argumentativo.
- Las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura argumentativa con características discursivas multimodales, debe responder a ritmos y estilos de aprendizaje personalizados, mediante la planeación de actividades flexibles y con diversas alternativas que permitan a los estudiantes trabajar sobre un tema hasta que haya alcanzado los niveles adecuados de logro o desempeño. Uno de los componentes necesarios para la enseñanza de la argumentación es exponer a los estudiantes a situaciones, donde participen en diálogos sobre temas de interés, buscar maneras adecuadas de trabajar las predicciones, los resúmenes, la observación, la investigación, la contrastación y evaluación de pruebas o de información, para que alcancen a desarrollar la capacidad de juicio, la crítica y la reflexión.
- Privilegiar tareas que implique el desarrollo de procesos cognitivos superiores (pensamiento, razonamiento), que tengan relevancia social, enfocados a la resolución de problemas en contextos cotidianos. Camps y Dolz (1995) plantean la argumentación como una habilidad que permite el intercambio de ideas, rebatir argumentos, la negociación de la norma para la solución de conflictos en distintos ámbitos de la vida. De ahí la importancia de generar situaciones didácticas en las cuales los niños y los jóvenes tengan la posibilidad de poner en práctica acciones propias de la argumentación, de

modo que se construya conocimiento y se desarrolle la capacidad para establecer diálogos que conlleven a mediar en la resolución de problemas cotidianos.

- Proporcionar medios y herramientas necesarias para potenciar el desarrollo del pensamiento estratégico, la autorregulación, y la meta-cognición; mediante el uso de diarios, reflexiones, blogs, bitácoras, portafolios electrónicos, que permitan un seguimiento y evaluación a los procesos de los estudiantes.
- Buscar espacios donde los estudiantes tengan la posibilidad de participar en discusiones con expertos y el desarrollo de tareas de escritura auténticas relacionadas con las problemáticas contextuales. Es importante que docentes y estudiantes se acerquen a unos principios de construcción, uso y apropiación de la argumentación de modo que aprendan a enfrentar posiciones contrarias, justificar sus opiniones, desarrollar su capacidad de juicio y pensar crítica y reflexivamente. Ante los conflictos generados en torno a una opinión, surge la argumentación como un recurso o una vía para la negociación entre las personas, la cual privilegia la capacidad de entendimiento y razonamiento.
- Involucrar a los estudiantes en actividades que impliquen la discusión, la contradicción y la puesta en escena de argumentos para defender sus puntos de vista, puede ser mediante el chat, video conferencia, foros de discusión o el uso de blogs. Investigaciones realizadas muestran algunas bondades de los blogs, las wikis y los podcast en el ámbito educativo. El uso de estas aplicaciones, promueve del desarrollo del pensamiento crítico, el análisis, la creatividad, la intuición, la interacción, y la participación social. Su uso pedagógico potencia el desarrollo de la expresión artística, el diseño, la adquisición de aptitudes creativas, competencias argumentativas, y de trabajo colaborativo que se reflejan en contextos académicos y profesionales Roig-Vilá (2007), Downes (2004), Duffy, y Bruns, (2006), Hew, (2009), Lankshear y Knobel. (2006a).
- Vincular a los estudiantes en actividades de trabajo online con fines académicos, comunicativos y sociales, para fomentar el desarrollo de habilidades argumentativas. Las herramientas de la Web 2.0, permiten no sólo nuevas formas de comunicación, sino otras posibilidades y estrategias educativas, entre las cuales se destaca un modelo de enseñanza y aprendizaje que da prioridad al aprendizaje colaborativo por encima del aprendizaje individual, se encuentra también la comunicación asincrónica, la cual permite que los participantes de redes o comunidades trabajen a un ritmo individual y se tomen

el tiempo necesario para leer, reflexionar, escribir y revisar antes de compartir preguntas, ideas o informaciones con el resto de participantes (Cabero-Almenara, 2002).

- Utilizar recursos de la web 2.0 como los blogs y las wiki para fomentar la expresión, la comprensión escrita y las habilidades implicadas en los procedimientos para la búsqueda, selección y publicación de la información. El potencial que ofrecen estas herramientas, en función de su adecuación didáctica, mejoran los procesos de aprendizaje. Cuando los estudiantes realizan actividades en espacios virtuales, comparten experiencias de aprendizaje, desarrollan habilidades para la escritura, el trabajo colaborativo, y generan nuevas ideas a partir de la retroalimentación que reciben de sus compañeros. Aprender en comunidad promueve la iniciativa, el pensamiento crítico, y la construcción de su propio conocimiento. La escuela está llamada a innovar y a generar verdaderas transformaciones teniendo presente que “Aprender cambia constantemente y no puede ser enseñado de una vez para siempre” (Piscitelli, 2010, p, 3).
- Articular las actividades del currículo con las experiencias de los estudiantes y enseñarles a relacionar dichas situaciones con diversos modos de representación de las ideas. Variar las actividades que se planean a la luz de los proyectos de aula, ya que cuando las actividades son repetitivas y monótonas tienden a desmotivar a los estudiantes. Las posibilidades didácticas que se pueden generar a partir de la incorporación de recursos tecnológicos y de los dispositivos móviles en la escuela, impulsan una nueva etapa en el campo educativo; en algunos casos se superan los límites espaciales y comunicacionales propios de las instituciones escolares; permite acceder a entornos de aprendizaje que, además de servir como fuentes de información, también contribuyen a la creación de simulaciones, mapas conceptuales, proyectos multimediales, a través de los cuales se desarrollan actividades que promueven el aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento.
- Fomentar la discusión a partir de casos hipotéticos apoyadas en el uso de audio o vídeo, redes sociales, entre otras. La proliferación de los computadores, con conexiones en red, supone una redefinición del aula como espacio pedagógico, ya que es difícil en estos nuevos entornos mantener una enseñanza homogénea, frontal y simultánea en un contexto donde las tecnologías proponen una fragmentación de la atención y un recorrido más individualizado según el usuario.

- Construir conjuntamente, docentes y estudiantes criterios para valorar las producciones textuales y proponer actividades de evaluación que impliquen el intercambio de productos para que sean leídos y revisados entre pares, de modo que los estudiantes se involucren en la evaluación.
- Potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas leer, escribir, hablar y escuchar; utilizando herramientas que permitan construcciones textuales multimodales. Presentar y discutir con los estudiantes múltiples opciones de textos argumentativos con características discursivas multimodales, para que a través de los ejemplos vayan adquiriendo patrones que les permita acercarse con más facilidad a su construcción.
- Estimular el desarrollo de habilidades argumentativas mediante la oferta de situaciones de aprendizaje significativo que posibilite la participación, el diálogo, el interés por la pregunta, las comparaciones y la construcción de significados. El uso de las aplicaciones que ofrecen las TIC, otorgan un espacio horizontal de trabajo en contraposición con los entornos tradicionales de enseñanza, éstas herramientas al interior de las aulas de clase implican cambios en el rol docente, éste debe asumirse como un docente flexible, y participativo, lo cual implica cambiar el papel de transmisor al de productor de conocimientos, potenciar el aprendizaje colaborativo y autónomo de los estudiantes, investigar, compartir recursos, y crear conocimiento.
- Incitar a los estudiantes a utilizar diversos sistemas simbólicos para representar las ideas. Los audios, animaciones, imágenes, videos, tipos de letra, entre otros, ya que estos constituyen elementos valiosos para expresar pensamientos. Sin embargo, es importante señalar que su utilización debe estar relacionada con las temáticas tratadas, con los propósitos de escritura, con la intención comunicativa que se tiene y con la audiencia a la cual se dirige el texto.

El uso de las herramientas que ofrecen las TIC para fomentar la escritura, han incursionado en la cotidianidad propiciando nuevas prácticas de comunicación instantánea, por medio del correo electrónico, el chat, las compras en línea, la realidad virtual, las cámaras Web, etc., estos nuevos modos de comunicar y reorganizar las relaciones espacio temporales a gran escala, y en espacios más reducidos como la escuela y el aula de clase, ponen en evidencia que el conocimiento y el aprendizaje ya no están geográficamente enlazados a un escritorio o a una biblioteca, o al texto que el profesor exige, o a los viejos modos de enseñanza, ya la pedagogía de la vigilancia se ha vuelto menos estable y defendible

(Luke, 2003). Se ha generado una transformación de la alfabetización tradicional, a una alfabetización múltiple que reconoce la diversidad de información, y la facilidad para acceder, negociar e implementar nuevas situaciones de la cotidianidad. Al respecto Díaz-Barriga (2009), afirma:

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

Proporcionar a los estudiantes una realimentación continua de sus procesos de escritura. Una clave para valorar los textos multimodales es considerar si la combinación de la imagen, el audio, el vídeo, el texto, y las palabras cumplen una función comunicativa y representan las ideas del escritor y se puede partir de preguntas como: ¿Se cumplen los fines previstos? ¿Se tiene en cuenta un objetivo? Por otro lado, es importante permitir a los estudiantes comparar sus textos con los compañeros, de modo que les sirvan de guía sin que ello implique hacer copia. Sino que realmente se conviertan en apoyo para la escritura.

Capítulo IV: Metodología, enfoque y diseño de la investigación

Se asume un enfoque cualitativo, en el que se plantea la existencia de una realidad por descubrir, a partir de la cual se pueden construir interpretaciones que permiten profundizar, describir y explicar el problema objeto de investigación (Hernández-Sampieri et al, 2010). Pero no se pretende sólo descubrir una realidad e indagar sobre ella, se busca también asumir un enfoque metodológico y teórico, que responda a las necesidades del presente estudio. Del mismo modo, el enfoque cualitativo, parte de un proceso inductivo que busca explorar, describir y concebir perspectivas teóricas a partir de las cuales se construyen nuevos campos de investigación, sin que se pretendan las generalizaciones. Los enfoques cualitativos permiten entender detalles que los datos numéricos no pueden explicar, por ejemplo los procesos de pensamiento o las emociones. Estos enfoques se caracterizan por la flexibilidad para interpretar y comprender la realidad desde distintos puntos de vista (Strauss y Corbin, 2002).

El enfoque cualitativo está orientado a explicar cómo desde lo específico a lo general, a través de observaciones, e identificación de patrones de análisis se pueden comprender los fenómenos investigados, para ello los investigadores pueden utilizar técnicas como la observación participante, los diarios de campo, los registros filmicos y fotográficos, los protocolos verbales y las entrevistas estructuradas o semi-estructuradas. Las estrategias seleccionadas en un proyecto de investigación cualitativo, tienen gran influencia sobre los procedimientos que se realizan, ya que las estrategias no son uniformes y permiten mostrar diversas perspectivas que varían según las necesidades de quien investiga, (Creswell, 2010). Por otro lado, Hernández-Sampieri et. Al (2010) plantea que el enfoque cualitativo se guía por el desarrollo de temas relevantes para la investigación, este enfoque permite proponer hipótesis antes, durante y después del proceso llevado a cabo. En el presente estudio se busca observar y caracterizar cómo ocurre el desarrollo de procesos y habilidades argumentativas en la escritura de textos multimodales en un entorno natural como es el aula de clase, claro está sin pretender generalizaciones, pero buscando alcanzar una comprensión de los fenómenos que se dan alrededor de la escritura de textos argumentativos y de las habilidades argumentativas que se pueden encontrar en dichas producciones.

El diseño seleccionado en este estudio es la etnografía, sin embargo, según la clasificación taxonómica realizada por Morse (2006) la etnografía está clasificada desde dos dimensiones así: las Etnografías en

cuanto a sus rasgos binarios (urbana, rural, tema múltiple y tema único) y las Etnografías procesales, que incluyen las siguientes categorizaciones: Etnografía clásica u Holística, intersectorial, Etnohistórica y la *Etnografía particularista o enfocada*, que contiene la micro-etnografía, enfoque asumido en este estudio. Consiste en el trabajo con pequeños grupos de una cultura, para este caso, un ambiente escolar, como en el que se llevó a cabo este estudio. Según Creswell (2010) la Etnografía es una estrategia de investigación mediante la cual se estudian los fenómenos que se dan en un grupo cultural intacto en un escenario natural, durante un periodo de tiempo prolongado, la recolección de los datos cuando se utiliza esta estrategia es mediante entrevistas, y observaciones. Esta es una estrategia flexible y se desarrolla de manera contextual en respuesta a las realidades vividas y encontradas en el ambiente de trabajo de campo.

Los diseños etnográficos se enfocan en la descripción de los fenómenos que suceden en una comunidad, y para ello el investigador debe estar inmerso directamente en el medio estudiado con el fin de aprehender y detallar cada una de las cosas que suceden al interior. Permiten realizar un proceso de indagación flexible, reflexionar profunda y constantemente sobre la realidad estudiada, asignando significados a lo que se observa, se escucha y se hace, redefiniendo continuamente los procesos hasta llegar a construir e interpretar la realidad, lo cual conduce a construcciones teóricas. En este sentido, la elección del diseño metodológico para este estudio, es importante por cuanto permite al investigador estar en constante revisión, reelaboración y reestructuración de cada elemento que hace parte de la investigación.

Se plantea un alcance descriptivo e interpretativo para contar cómo ocurren los sucesos investigados, de modo que se dé respuesta a los objetivos y a las preguntas de investigación que se plantean. Hernández-Sampieri et al (2010) plantean que: “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características, y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.80). Es decir, estos estudios únicamente pretenden recoger información de manera independiente o conjunta sobre los fenómenos estudiados o conceptos. En este sentido, se busca ir más allá de la descripción de fenómenos o conceptos, explicando y describiendo el por qué ocurren los fenómenos, en qué condiciones se manifiestan o por qué dichos fenómenos se relacionan con dos o más categorías (Hernández-Sampieri et al, 2010).

4.1. Caracterización de la comunidad educativa

La comunidad con la cual se realizó el trabajo de campo corresponde una Institución Educativa de carácter público, ubicada en la comuna 80 del Municipio de Medellín (Colombia), núcleo 937. Su modelo pedagógico para los niveles de preescolar, básica y media se basa en un enfoque humanista. La institución se encuentra ubicada en un sector que se caracteriza por un nivel socio-económico medio-bajo, con limitaciones de acceso a espacios de carácter cultural y económico, sin embargo, a través de diversas actividades y convenios interinstitucionales con el municipio, se busca suplir estas carencias. Las familias de los estudiantes se desempeñan en actividades laborales de orden informal, actividades económicas independientes, y en menor proporción algunas familias son empleados formales que reciben un ingreso fijo mensual.

La selección del grado séptimo compuesto por 35 estudiantes, se hizo por distintas razones. La primera, por la exigencia que implica la producción de textos con características discursivas multimodales, entre ellas, un dominio de la lectura y la escritura, y manejo de algunas herramientas tecnológicas. La segunda debido a que las pruebas SABER son aplicadas a los grados quinto y noveno, lo que implica que en los grados intermedios de esta franja entre los que se encuentra séptimo, las habilidades argumentativas requieren ser trabajadas fuertemente y con propuestas que permitan la participación de los estudiantes. En tercer lugar, la selección obedeció a las necesidades planteadas por las directivas y la coordinación de grupo, relacionadas con su bajo rendimiento académico, repitencia escolar y dificultades de convivencia.

Para conocer un poco del grupo, previo al inicio del trabajo de campo se sostuvo una reunión con la directora de grupo, donde se conocieron características y problemáticas individuales de cada estudiante. Posteriormente, se realizó un encuentro con los estudiantes, en el cual se presentaron los investigadores y se diálogos con ellos indagando sobre sus intereses y sus gustos particulares. En este encuentro se escuchó a los estudiantes y se tomó atenta nota de cada una de las temáticas sugeridas, para presentarles el proyecto y realizar un taller de conocimientos previos sobre temáticas de interés. Durante el encuentro se observó en los estudiantes interés y disposición respecto al trabajo a realizar, se mostraron motivados y atentos por tratarse de algo nuevo para ellos. De esta sesión, surgió el nombre del proyecto de aula, (Abracadabra tele-palabra ver anexo 10) sugerido por los estudiantes, como también el nombre del blog (*expoideas*) que se diseñaría para los debates y la publicación de las producciones.

Una vez concertado con las directivas de la Institución Educativa la selección del grupo de estudiantes con los cuales se desarrollaría el proyecto de aula, se procedió a programar una reunión con los docentes de las áreas de tecnología, ciencias sociales y lenguaje, con el fin de integrar las actividades propias de dichas áreas con las actividades desarrolladas en la propuesta de investigación. Posteriormente, en una sesión se explicó a los estudiantes los aspectos a tener en cuenta durante la investigación y la importancia de su participación en cada una de las actividades desarrolladas, de igual manera los estudiantes tuvieron la posibilidad de hacer preguntas, aclarar dudas y brindar sugerencias para el proceso.

En un período de 6 meses, con un promedio de 4 horas semanales, se desarrollaron las actividades en la institución educativa, incluyendo las planteadas en el proyecto de aula *“Abracadabra tele-palabra”*. Durante cada semana alrededor de las temáticas se generaron situaciones de discusión, de escritura, y de trabajo colaborativo, orientadas al desarrollo de habilidades argumentativas, apoyadas en el uso de algunas herramientas tecnológicas. Se registraron las observaciones de cada sesión de trabajo, haciendo énfasis en las habilidades argumentativas desarrolladas por los estudiantes. Las producciones de los estudiantes se compartieron con la comunidad educativa a través del blog. Finalmente, se programó con los docentes, estudiantes y padres de familia una reunión para socializar el informe pedagógico del trabajo realizado y los logros alcanzados por los estudiantes durante la ejecución del proyecto.

4.2. Fases del proceso de investigación

El proyecto de investigación se desarrolló en 4 fases que se describen a continuación:

Fase I: Indagación previa y presentación del proyecto: esta fase se centró en la revisión del proyecto de investigación a la luz de los referentes y orientaciones institucionales, identificando las características de la comunidad educativa, con el fin de planear un proyecto de aula contextualizado desde el entorno institucional, y desde los lineamientos curriculares -logros y estándares- trabajados por los docentes, en las áreas de lenguaje, ciencias sociales ética y valores y tecnología. Posteriormente, se socializó la propuesta de investigación con las directivas de la Institución Educativa y con los docentes directores

grupos. Finalmente, se revisaron los planes de las áreas seleccionados y las temáticas desarrolladas para proceder con la planeación del proyecto de aula.

Durante esta fase se realizó la presentación del proyecto “Abracadabra Tele-palabra”, se explicó a los estudiantes en qué consistía, cuáles eran los objetivos y cuál sería su participación en el proyecto; seguido de ello, se indagó con un taller sobre los saberes previos sobre la educación ciudadana, buscando identificar conceptos como la convivencia, el respeto, la solución de problemas, dicho taller se estructuró a partir de situaciones cotidianas y preguntas que permitían la discusión. Además al inicio de la sesión se realizó una dinámica de presentación con el fin de conocer más los integrantes del grupo.

Posteriormente, se contextualizaron los conceptos claves en la convivencia y elección del nombre para el blog, construcción y socialización de las normas de convivencia. Para conocer o aclarar algunos conceptos necesarios como: convivencia, participación, conflicto, ciudadanía, justicia, dignidad, derechos y deberes, se propuso un juego llamado “alcance la estrella” que consistía en plantear algunas preguntas y/o situaciones que incluyeran estos conceptos, para que los estudiantes las debatieran y les dieran respuesta en pequeños grupos para socializar las respuestas y así, sacar conclusiones grupales. Luego de realizar la actividad se construyeron las normas de convivencia para tener en cuenta durante la ejecución del proyecto, esta actividad se realizó en el aula de sistemas y finalmente, se invitó a los estudiantes a proponer algunos nombres para el blog grupal; luego de escuchar varias propuestas, se hizo una votación en la que los estudiantes eligieron el siguiente nombre: “Expoideas”

Fase II: Planeación del proyecto de aula: para realizar la planeación del proyecto de aula, en un primer momento se realizó un encuentro con los estudiantes del grado séptimo, con el fin de contarles en qué consistía la propuesta, cuáles eran los objetivos que se pretendía lograr y de qué forma participarían ellos en el proyecto.

En este momento se indagó acerca de las temáticas de interés para los estudiantes, entre las cuales surgieron los concursos televisivos, la música, la moda, los deportes. Se exploraron además, los conocimientos previos de los estudiantes mediante el desarrollo de un taller (Anexo 1) con el que se indagó por conceptos relacionados con la convivencia, la solución de conflictos, el respeto; el uso de internet, las redes sociales, y la importancia de la escritura en el contexto escolar. De las temáticas

sugeridas por los estudiantes se consideraron para la planeación del proyecto de aula los “*reality Show y la Música*”, temáticas que fueron desarrolladas a partir de situaciones problema de la cotidianidad, discusiones orales, lecturas y análisis de columnas de opinión y la escritura de textos de opinión sobre las temáticas abordadas; con el fin de lograr que los estudiantes produjeran textos argumentativos con características discursivas multimodales.

Fase III: Trabajo de campo, y diseño de instrumentos: En un periodo 16 de semanas, con un promedio de 4 horas semanales, se desarrollaron las sesiones de trabajo de campo, y se realizaron las entrevistas y los protocolos verbales. En dichas sesiones, se trabajaron temáticas asociadas a la educación ciudadana, partiendo de los intereses manifestados por los estudiantes; así, las sesiones incluyeron actividades sobre “los reality show”, la música y situaciones de convivencia basadas en experiencias cercanas a su contexto inmediato, entre ellos la amistad, la escucha, el diálogo y la participación; todas estas enmarcadas y desarrolladas a partir de debates y discusiones argumentadas, que permitían indagar por habilidades como la razonabilidad, la contraargumentación y la reflexión crítica.

Además, se diseñó una escala compuesta por 18 acciones estratégicas, para valorar las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales. Este instrumento se fue desarrollando paulatinamente, de modo que las actividades realizadas, los protocolos verbales, las observaciones del investigador y el diálogo con los participantes, permitieran un proceso de revisión sistemático para validarla de tal forma que al finalizar el trabajo de campo, pudiera ser aplicada a las producciones escritas. Del mismo modo, para el diseño de la entrevista semi-estructurada, se partió de una situación realizada con los estudiantes para recordar conceptos y temáticas abordadas en el proyecto. Esta actividad se realizó pasado un periodo vacacional y de allí emergieron las preguntas para la entrevista que se aplicó con el propósito de indagar por el valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales. Dicha entrevista se aplicó al finalizar el trabajo de campo.

En el proyecto de aula se diseñaron situaciones de escritura y la realización de protocolos verbales concurrentes como instrumentos para caracterizar las habilidades argumentativas. Las situaciones de escritura se empezaron a desarrollar a partir de la tercera sesión de trabajo tal y como se presenta a continuación:

Sesión tres: *Reconocimiento de lo justo y lo injusto dentro de la institución educativa.* Los estudiantes reunidos en equipos, escriben que elementos consideran que son justos y son injustos en su institución, ya sea por parte de los profesores, los empleados y/o el contexto social en el que se encuentra la institución educativa. Después de hacer dicho reconocimiento, se ponen en común las ideas y argumentos generando discusión al respecto. Se familiariza al grupo de estudiantes seleccionado para la grabación de protocolos verbales, y se habla sobre la importancia de pensar en voz alta, se les presenta la biblioteca de recursos disponible como fuente de consulta. Se crearon los correos electrónicos de los estudiantes y se les dio a conocer sus usuarios y claves, se les enseñó a cambiar la contraseña y a comunicarse por este medio.

Sesiones cuatro, cinco, y seis: *Exploración, debate y situación de escritura.* Estas sesiones inician con la realización de un diagrama exploratorio sobre lo que opinan los estudiantes acerca de los reality show; posteriormente, se les presenta a través del blog grupal, un sonoviso con una situación de convivencia, los estudiantes hacen su participación de manera crítica en el blog y luego observan algunos vídeos educativos sobre lo que significan los reality, se discute sobre lo educativo y lo no educativo de los mismos.

Posteriormente, después de discutir y haber reflexionado a partir de los videos, se abordó el tema de los textos de opinión, profundizando en las partes que lo componen y ejemplificándolo con textos de opinión multimodales sobre el tema abordado; a partir de la discusión generada tanto por la lectura, como por los vídeos surgieron dos temáticas sobre los valores que se pueden evidenciar en los reality Show: “la importancia del respeto y la escucha” y “el valor de la amistad y la lealtad”, y sobre estas temáticas los estudiantes produjeron textos de opinión.

Sesiones siete y ocho: *Recordemos lo que hemos aprendido en el “Abracadabra Tele-palabra.* Para retomar las temáticas trabajadas, después de vacaciones se diseñó un juego “Tingo, tango”, que mediante preguntas permitió hacer un recuento de las temáticas trabajadas y abordar conceptos desarrollados en las sesiones anteriores. Luego de realizado el juego, los estudiantes pasaron al aula de informática para terminar los textos que habían dejado iniciados.

Sesiones nueve, diez y once: *Indagación y exploración de saberes previos sobre música.* Se indagó los saberes de los estudiantes sobre música, para ello, se llevaron algunas biografías de cantantes y mediante una dinámica llamada “adivina adivinador” los estudiantes en grupos debían leer la biografía e identificar cuál era el cantante, qué era lo que más le gustaba de ese género musical, etc., así se inició el tema de música. Posteriormente, los estudiantes participaron de una exploración sobre música, mediante la lectura de algunas columnas de opinión que se leyeron en grupos de trabajo se analizaron y se socializaron identificando las ideas principales de los textos, el tema tratado, los argumentos o razones que sustentaban dichos textos, y las conclusiones del mismo. Luego de leer los textos se plantearon a los estudiantes varias temáticas relacionadas con la música, de las cuales ellos debían seleccionar una para dar inicio a la producción de un texto de opinión multimodal, fue escogida “La influencia de la música en los niños y en los jóvenes”.

Sesiones doce, trece y catorce: *Escritura de un texto de opinión multimodal.* Se presenta a los estudiantes la situación, que consiste en la escritura sobre el tema previamente seleccionado por ellos. Luego se dieron a conocer algunos géneros musicales entre ellos el reggaetón, el pop, el Metal, el vallenato, la bachata, la música cristiana, y el rap, etc., los estudiantes en grupos de dos seleccionaron un género de su interés, para tratarlo en los textos a partir de la pregunta *¿qué influencia tiene la música en los niños y en los jóvenes?* Para el desarrollo de la producción escrita se diseñó una guía para orientar la escritura (Anexo 9) del texto a partir de preguntas, esta fue entregada impresa a cada estudiante. Dicha guía se dividió en tres momentos a saber:

Descripción o introducción sobre el tema tratado: este momento se enfocó en orientar a los estudiantes para investigar sobre el género musical seleccionado teniendo en cuenta aspectos generales relacionados con la historia, los cantantes representativos, el posicionamiento a nivel cultural, social, educativo, las temáticas tratadas en el género escogido, y la influencia de dicho género en la personalidad de los niños y los jóvenes. En el desarrollo de este momento, los estudiantes tuvieron la posibilidad de buscar en internet, sobre el tema seleccionado y empezar a desarrollar la guía de escritura paso a paso.

El segundo momento se centró en las *opiniones de los estudiantes sobre el género seleccionado:* este punto se desarrolló a partir de debates, de la observación y discusiones grupales sobre videos, y

situaciones problemas relacionadas con el tema, lecturas de artículos de opinión sobre la influencia de la música en los niños, y en los jóvenes, lecturas sobre los aportes de la música a nivel cultural, educativo y social. Luego de las actividades previas a la escritura, se plantearon una serie de preguntas orientadoras para continuar la producción textual, ¿Qué opinas de las temáticas que tratan los cantantes en el género que seleccionaste? ¿Por qué?, ¿Qué te enseñan algunas canciones del género que seleccionaste? ¿Para qué te sirve lo que te enseñan esas canciones? ¿Cómo puedes aplicarlo en tu vida? Vale la pena aclarar que estas preguntas no se plantearon con el fin de que los estudiantes respondieran literalmente a ellas, sino con el fin de darle un norte al estudiante sobre qué escribir y con el ánimo de evitar que sus producciones se convirtieran en textos copiados y pegados de internet, sin que se evidenciarán las habilidades argumentativas indagadas.

Finalmente, el tercer momento se centró en la *producción de las conclusiones* del texto, para ello se realizaron actividades similares a las del segundo momento, y se plantearon preguntas como: ¿Consideras que la música influyen en la forma de ser de las personas? ¿De qué manera influye?, y ¿de qué manera influye la música en tu forma de ser? Posterior se pasó a la revisión de los textos y estructura de los mismos. Para mayor claridad sobre el proyecto de aula (Ver anexo 10).

Fase IV: Sistematización de la información, interpretación y análisis de resultados: Se realiza un análisis cualitativo a partir la información recolectada, con las categorías definidas, las categorías emergentes y la teoría abordada para sustentar la investigación. Se realizó un análisis e interpretación que permitieron llegar a algunas conclusiones y consideraciones. Vale la pena mencionar que este proceso de investigación no fue un proceso lineal, sino que en la medida en que avanzó se realizaron ajustes, reelaboraciones, y consultas para la construcción teórica y práctica.

4.3. Conceptualización y descripción de los instrumentos

Para evaluar las habilidades argumentativas en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales no existen baterías estandarizadas, se lograron recabar algunos estudios e investigaciones que dan cuenta de instrumentos que evalúan las estrategias meta-cognitivas utilizadas por los estudiantes en la escritura de textos argumentativos, y las estrategias discursivas utilizadas para argumentar, estos fueron referenciados en el capítulo 2. Sin embargo, las investigaciones

mencionadas responden a intereses y cuestiones que se alejan de las preguntas de investigación y de los objetivos del presente estudio. Por lo tanto, fue necesario diseñar un instrumento que respondiera a las relaciones entre habilidades argumentativas, estrategias discursivas y características de la escritura multimodal, y que permitiera ver que habilidades están presentes en la producción escrita de un texto argumentativo; se pensó en la grabación de protocolos verbales para identificar las habilidades y las acciones realizadas por los estudiantes durante la escritura y de este modo caracterizar las habilidades argumentativas y recabar información relevante para un análisis a profundidad. Por último, se diseñó una entrevista semi-estructurada para indagar por el valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales.

4.3.1. Instrumento uno: Protocolos verbales concurrentes

Los protocolos verbales han sido utilizados como una técnica propia del método de investigación cualitativa, y en diferentes áreas de conocimiento, para obtener información a partir de relatos o narraciones individuales, mediante las cuales se exploran aspectos propios de la cognición humana, relacionados con los procesos de aprendizaje a nivel educativo.

Los protocolos verbales son definidos por De Brito Neves (2006) como un método que facilita la obtención de relatos individuales acerca de la cognición humana a medida que el sujeto ejecuta (Introspectivos) una tarea o a medida que la recuerda (Retrospectivos), es así cómo las tareas introspectivas que realizan los sujetos al narrar o describir sus acciones durante el desempeño de una actividad en particular, permite evidenciar los mecanismos, las estrategias y las estructuras cognitivas, tema que es relevante para una mayor comprensión de procesos como la memoria y procesos relacionados con el aprendizaje de un área específica (Lenguaje, Matemáticas, Física etc.). En este sentido, Ericsson y Simon (1980) plantean que los relatos introspectivos pueden generar mejores resultados que los relatos retrospectivos, ya que los primeros permiten precisiones en la descripción y en la interpretación de una situación.

La trayectoria en investigaciones que reportan el uso de protocolos verbales, es amplia en el campo de la lectura y la escritura, estudia elementos relacionados con la meta-cognición y con los procesos mentales que intervienen en estos dos procesos. Bereiter y Scardamalia (1987), Hayes y Flower (1980) han

otorgado relevancia y validez a esta técnica, definiéndola como una herramienta poderosa para acceder a los procesos mentales implicados en la escritura. Del mismo modo Afflerbach (2000) afirma que los protocolos verbales conservan vigencia y validez como técnicas de investigación, este autor en sus estudios ha demostrado su idoneidad para describir hechos complejos relacionados con los procesos cognitivos implicados en la escritura, aduce además, que el valor de los mismos depende en gran medida del rigor metodológico y del uso que asigna el investigador y entre ellos menciona los siguientes aspectos: la divulgación y uso de la información verbalizada, la triangulación de los datos recolectados con la teoría abordada en la investigación, y hacer una clara distinción entre qué tipo de protocolo a emplear concurrente o retrospectivo. El autor afirma, que una descripción detallada y coherente en la metodología de investigación, facilita una lectura y análisis apropiado de los protocolos verbales, además de darle objetividad y confiabilidad a la información obtenida.

Ericsson y Simon (1980) y De Brito Neves (2006) resaltan que la validez y la confiabilidad de los protocolos se puede lograr teniendo en cuenta algunos aspectos metodológicos para su aplicación, entre los cuales sugieren: el objetivo o propósito del registro, el tiempo y las sesiones estimadas para cada registro, las características individuales y socioculturales del participante, los temas abordados para el registro, el ambiente y las demandas cognitivas de la tarea, las relaciones del investigador con el grupo de participantes, la claridad y coherencia en las instrucciones del antes, el durante y el después en los registros del protocolo, la transparencia y veracidad en las transcripciones del protocolo, el proceso de codificación y el sistema de categorías seleccionadas para el análisis de la información.

Si bien esta técnica ha sido ratificada como válida, para el conocimiento de los procesos de pensamiento, la literatura especializada también reporta críticas al respecto ya que continuamente es objeto de debate por cuanto se ha pensado que esta técnica requiere mayor rigurosidad en la fundamentación conceptual y operativa a fin de lograr un reconocimiento y estatus científico en la validez y confiabilidad de la información, de tal modo que se logre superar las representaciones anecdóticas que han sido otorgados por quienes han criticado dicha técnica (Ericsson y Simon 1980).

Dado el interés del presente estudio, vale la pena mencionar que aún no se encuentran investigaciones que hayan utilizado los protocolos verbales concurrentes para explorar la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales, pero si hay investigaciones en las cuales se

han utilizado para explorar las estrategias de lectura y la producción de textos académicos, incluso asociados al uso de TIC, es el caso de Zanotto, Monereo, y Castelló (2010) desarrollaron una investigación con el fin de describir y analizar las estrategias de lectura y escritura aplicadas por 5 lectores y escritores expertos quienes integraron un tribunal para evaluar la idoneidad de un trabajo de investigación. Los evaluadores utilizaron la técnica de protocolos verbales concurrentes en la revisión del documento. La unidad de análisis correspondió a las secuencias estratégicas (SE) integradas por el planteamiento del problema, el proceso de solución y las producciones realizadas. Los resultados mostraron distintos abordajes estratégicos: el lector A se centró en evaluar contenidos temáticos; "B" en la búsqueda de información; "C" en complementar los contenidos del texto; "D" en prever la información que se presentaría en el escrito y "E" en comprender a profundidad el contenido. Los resultados aportan criterios para evaluar textos de investigación y los autores destacan la relevancia de la lectura y escritura estratégicas para la formación de investigadores.

Del mismo modo, Meneses-Báez, Mata, F.S., y Ravelo-Contreras (2007) estudiaron los procesos de planificación, transcripción, revisión, procesos meta-cognitivos y afectivos implicados en la construcción de un ensayo realizados por once estudiantes de psicología. Fueron aplicados instrumentos como: protocolos verbales concurrentes y retrospectivos, un cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos, una escala de auto-percepción, eficacia y actitudes hacia la escritura. En la observación de los procesos a través del protocolo verbal, los participantes durante el proceso de la escritura del ensayo evidenciaron los componentes de planificación, transcripción, revisión y meta-cognición. Sin embargo, en el componente revisión, ninguno de ellos presentó evidencia y en el componente de meta-cognición solamente dos participantes demostraron tener conciencia de la estructura del ensayo. Los autores indican que el uso de protocolos es una técnica apropiada para registrar cómo funcionan los procesos meta-cognitivos implicados en la escritura.

Los protocolos concurrentes se aplican con el fin de identificar las habilidades argumentativas presentes en la producción de textos con características discursivas multimodales. Se realizan mediante la captura en pantalla de las actividades que el estudiante realiza y al tiempo le permite verbalizar los pasos empleados, las rutas y las estrategias que utiliza para la elaboración de sus producciones de carácter argumentativo.

Con los protocolos verbales se pretende explorar cómo los estudiantes hacen visibles en las producciones textuales las habilidades argumentativas contraargumentación, razonabilidad y reflexión crítica, desde el punto de vista del estudiante/escritor, tanto en lo que verbaliza como en las acciones que ejecuta, de modo que se pueda describir, interpretar y comprender estas habilidades en la escritura de un texto multimodal. El Instrumento se estructura de acuerdo con los intereses y las orientaciones del investigador, teniendo en cuenta algunos criterios metodológicos sugeridos por Ericsson y Simon (1980); De Brito Neves (2006) y Chaverra-Fernández (2008). (Ver Anexo 5). Más que validar el instrumento, este permitió categorizar y analizar la información, la cual se presenta con detalle en el capítulo de resultados.

Para aplicar el instrumento, del grupo de estudiantes que hicieron parte de la investigación, se seleccionó un sub-grupo de 6 estudiantes para registrar durante 40 minutos sus verbalizaciones y acciones en cada una de las sesiones previstas para la producción textual. Se produjeron 18 protocolos. Para realizar las grabaciones se utilizó el programa Camstudio, este es un programa importante por cuanto permite la captura en pantalla de las actividades y acciones realizadas por los estudiantes, como también la grabación mediante audio de sus ideas y opiniones, esta herramienta permite obtener información confiable, precisa y detallada sobre las acciones y pensamientos que el estudiante tiene en la producción del texto.

La tabla 1 presenta la estructura del registro de grabación de los protocolos realizados

Tabla 1: Estructura de grabación de protocolos verbales

Estudiante	Sesiones de escritura					
	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis
E1: JuaPablo	x	x	x	x	x	x
E2: Esmeralda	x		x	x		x
E3: Laura				x	x	
E4: Jorge					x	x
E5: Heimar		x	x			
E6: María C				x	x	

Los protocolos fueron transcritos en un formato distribuido en dos columnas. En la columna derecha se consignaron las verbalizaciones realizadas por los estudiantes. En la columna izquierda se consignaron las observaciones, las acciones o situaciones relacionadas con las verbalizaciones durante la producción del texto, para hacer más comprensible la transcripción. Se consideraron los siguientes criterios formales en la transcripción.

- - Para indicar que no hubo verbalización y es la descripción del investigador

{ } Para indicar cuando el estudiante lee.

[] Para señalar cuando un estudiante está escribiendo.

* * Para marcar las pausas entre una verbalización y otra.

Luego de haber finalizado las transcripciones (ver anexo 6), se procesó la información y se procedió a través de un sistema de categorial en el que se combinaron las categorías pre-establecidas con las categorías emergentes al análisis de la información. Cabe anotar que la información recolectada con este instrumento fue el insumo esencial para la construcción de la escala que se describe a continuación.

4.3.2. Instrumento dos: Escala para evaluar habilidades argumentativas en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales

La propuesta que se plantea en el presente estudio ha sido pensada para evaluar las habilidades argumentativas razonabilidad, contraargumentación, y la reflexión crítica, en la producción escrita de un texto con características discursivas multimodales. Éstas habilidades y características se evalúan a través de acciones que se materializan a partir de estrategias discursivas que utilizan los estudiantes para argumentar, a saber: *Argumentación por autoridad* que contiene las siguientes sub-estrategias (argumentación apelando a su propia autoridad, argumentación apelando a la autoridad polifónica) y *Argumentación mediante ejemplos* (argumentación mediante situaciones causales, por medio de evidencias, y explicaciones).

Los textos argumentativos con características discursivas multimodales se evalúan a partir de los ejes que se han descrito en los capítulos que sustentan el marco teórico. Las acciones estratégicas que se enuncian en la escala están sustentadas desde la pragmática y lingüística textual, la argumentación y la escritura multimodal (Kress, 2003; Casanny, 2003; Chartier, 2000; Landow, 2009).

El diseño de este instrumento, se sustenta en los antecedentes citados en el apartado propuesta para evaluar las habilidades argumentativas, y escritura multimodal, en los cuales se consideran aspectos relacionados con la argumentación, la coherencia, la cohesión, la escritura multimodal con sus

características y las estrategias discursivas que utilizan los estudiantes en la escritura de textos argumentativos, entre otros aspectos que resultan relevantes. Sin embargo, una revisión más detallada a partir de los desarrollos conceptuales mencionados en el marco teórico, obligan a precisar las acciones estratégicas consideradas en el instrumento, teniendo en cuenta las dimensiones pragmática y lingüística, argumentativa y multimodal, las cuales se conceptualizaron el marco teórico capítulo 2 . Esta escala tiene como propósito evaluar las habilidades razonabilidad, contraargumentación y reflexión críticas presentes en un texto argumentativo con características discursivas multimodales, a partir de los trabajos producidos por los estudiantes en la temática sobre música abordada en el proyecto de aula *“influencia de la música en los niños y los jóvenes”*

La escala construida está integrada por un conjunto de acciones y sub-acciones estratégicas agrupadas en las dimensiones pragmáticas y lingüísticas y distribuidas en las tres habilidades enunciadas anteriormente: Razonabilidad, contraargumentación y reflexión crítica. Dichas acciones reflejan las relaciones entre habilidades argumentativas, las características multimodales y las dimensiones pragmática y lingüística de la escritura. El proceso de evaluación se realiza a partir de los textos, y de los protocolos verbales, ya que se puede evidenciar el proceso que desarrollan los estudiantes en la escritura del texto y no sólo el producto acabado, a diferencia de las pruebas SABER, las cuales desde su objetivo y estructura están pensadas para indagar por los saberes acumulados y para validar investigaciones que buscan medir impacto educativo entre otros. Las acciones estratégicas están distribuidas de la siguiente manera:

Gráfico 5: Distribución de acciones estratégicas



El instrumento fue validado mediante un proceso sistemático de elaboración, reelaboración, confrontación y aplicación de la escala a algunos protocolos verbales, para identificar las acciones ejecutadas por los estudiantes en las sesiones de escritura; como también mediante la valoración y las correcciones por parte de los asesores de tesis. Este proceso se realizó previo a la aplicación de la escala a las producciones escritas. La escala fue aplicada a las producciones finales de los estudiantes, por parte de la investigadora quien evaluó cada uno de los trabajos y luego de hacer una compilación de la evaluación procedió a presentar los resultados y el análisis de los mismos.

4.3.3. Instrumento tres: Entrevista Semi-estructurada para indagar acerca del valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales.

Una entrevista semi-estructurada, es un conjunto de preguntas, diseñadas con el fin de generar la información necesaria para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. Como lo señala Bernal (2006) “se trata de un plan formal para recabar información de la unidad de análisis de objeto de estudio y centro del programa de investigación” (217). Las entrevistas permiten estandarizar y uniformar los procesos de recopilación de datos, siempre y cuando estén bien diseñadas, ya que un mal diseño puede conducir a recolectar información incompleta, datos imprecisos e información poco confiable.

La construcción de este instrumento tiene como punto de partida un cuestionario utilizado por Henao-Álvarez (2006), para indagar el valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura, dicho instrumento fue construido teniendo en cuenta las siguientes categorías: nociones sobre la escritura, nociones sobre el aprendizaje, y por último las nociones que tenían los estudiantes sobre la relación entre

escritura, aprendizaje y conocimiento. Si bien se toma el cuestionario mencionado como guía, se aclara que no es una réplica del mismo, por cuanto indagan por asuntos diferentes.

Al diseñar una entrevista es preciso tener en cuenta algunos criterios que plantea Bernal (2006), la naturaleza de la información que se busca, la naturaleza de la información que aportará la población, y el medio o los medios para la aplicación del instrumento, es importante, tener en cuenta los objetivos, el problema, las preguntas de investigación, el tipo de información que se busca ya que debe responder a la razón de ser de la investigación. Por otro lado, es importante indagar acerca de las características de la población ya que es importante tener en cuenta aspectos socio-culturales que pueden influir en el cuestionario y finalmente, es importante indagar sobre la existencia de otros cuestionarios o técnicas de recolección de información sobre el mismo tema de la investigación que se va a desarrollar. Según Hernández-Sampieri et al (1998) sostienen que la revisión de otros instrumentos, sirve para utilizar uno ya existente y estandarizado o como orientación para preparar uno nuevo.

El propósito de este instrumento es indagar por el valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura argumentativa con características multimodales. Esta entrevista está estructurada de la siguiente manera: nociones sobre argumentación que se indagó a mediante cuatro preguntas y nociones sobre escritura de textos argumentativos con características multimodales y la relación con el aprendizaje, y el conocimiento a partir del uso de recursos multimodales, dimensión indagada mediante otras cuatro preguntas. En total se realizaron ocho preguntas a cada estudiante. El instrumento fue validado mediante la aplicación de algunas preguntas previamente, en una actividad del trabajo de campo que consistió en un juego llamado Tingo tango, la cual se realizó para recordar después de vacaciones, las actividades desarrolladas en el proyecto, y algunos conceptos relacionados con las temáticas trabajadas. A partir de dicho juego surgieron las demás preguntas que se aplicaron en esta entrevista. La entrevista fue aplicada al final del trabajo de campo a un grupo sub-grupo de 17 estudiantes, la entrevista fue grabada en audio y en vídeo y luego, cada una fue categorizada y analizada (Ver anexo 4)

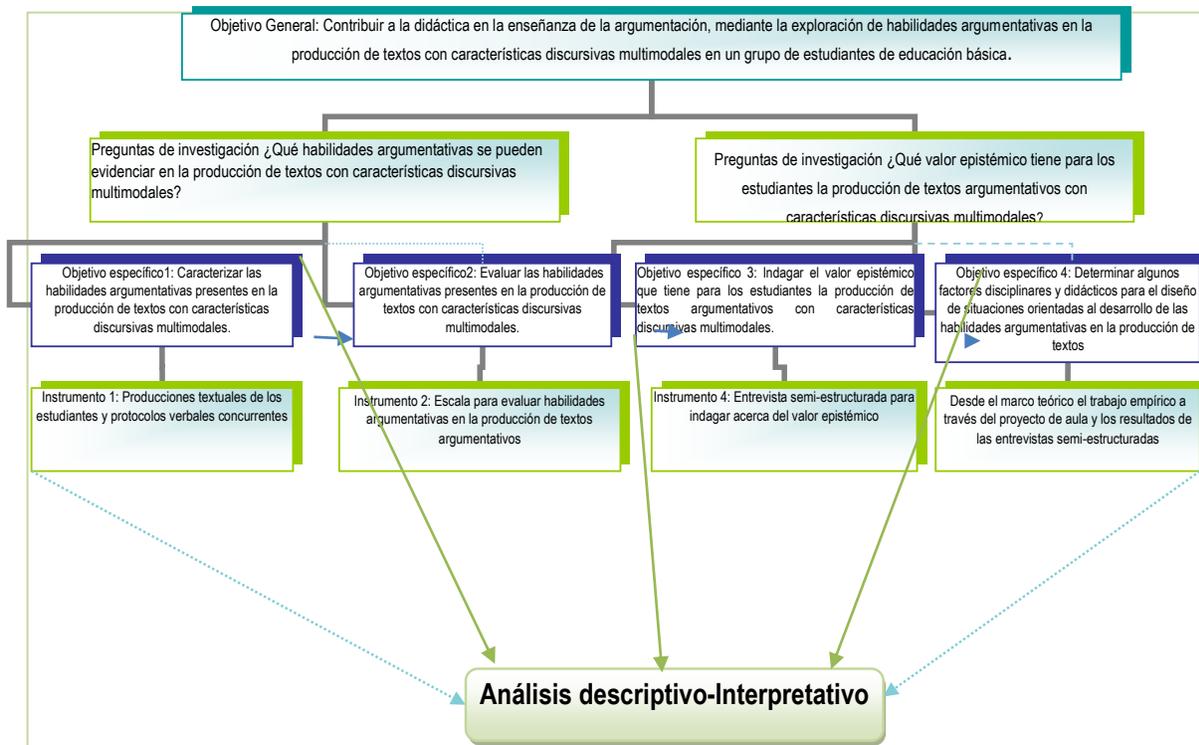
Capítulo V: Presentación y análisis de resultados

Los resultados están organizados en dos ejes que responden a las preguntas de investigación planteadas y a los objetivos específicos así: el primero se ocupa de dar respuesta a los objetivos, caracterizar y evaluar las habilidades argumentativas presentes en la producción de textos discursivos multimodales. En él se presentan y analizan los resultados reportados por cada uno de los instrumentos utilizados para la recolección de la información

El segundo eje se enfoca en dar respuesta a la pregunta que indaga por el valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales, a partir de las siguientes categorías: nociones sobre argumentación, sobre escritura de textos argumentativos y la relación aprendizaje y conocimiento a partir del uso de recursos multimodales.

El gráfico 6, muestra las relaciones que se establece entre las preguntas, los objetivos y los instrumentos diseñados para la recolección de la información:

Gráfico 6: Relación preguntas de investigación objetivos e instrumentos



5.1. Habilidades argumentativas en la producción de textos con características multimodales

La caracterización y el análisis de las habilidades argumentativas que se presentan en la escritura de un texto argumentativo con características discursivas multimodales, se desarrolló a partir del registro de acciones estratégicas previamente establecidas en la escala y de una serie de sub-acciones que emergieron en la categorización de la de la información.

Las habilidades argumentativas se refieren a las capacidades que tiene una persona para comprender mensajes de tipo oral y escrito, la capacidad para expresar necesidades, deseos y sentimientos a través del lenguaje oral y escrito; a la capacidad de expresar a través de diferentes géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, cartas, narraciones, etc.), las ideas, pensamientos, y sentimientos. Las habilidades argumentativas son entendidas como prácticas que implican explorar, razonar, criticar, contraargumentar, acercarse a la realidad, y probar la veracidad de las ideas y opiniones del otro, como también hipotetizar y buscar alternativas para la solución de problemas o conflictos.

La razonabilidad es entendida como la capacidad de una persona para dar argumentos plausibles, entendidos cómo argumentos socialmente validados y aceptados. Proviene del latín “rationabilis” que significa arreglo justo conforme la razón, el que piensa u obra de una manera que no puede censurarse, el que evidencia un juicio sano y normal, Ferrater Mora.

La contraargumentación es entendida como un mecanismo que permite al ser humano refutar, rebatir y contradecir en una discusión, sin embargo no queda limitado solo a éstas características, por cuanto la argumentación se considera como una negociación que implica a las partes que dialogan, ceder en sus posiciones para dar cabida a los puntos de vista de otros dialogantes.

La reflexión crítica es definida como un proceso de construcción de discursos con el fin de apoyar o refutar una posición, identificar las debilidades en una opinión, planteamiento propio o del oponente; es un proceso que permite poner a prueba las incertidumbres para extraer el significado de los argumentos y lograr una comprensión profunda de los mismos.

5.2. Resultados protocolos verbales concurrentes

Para resolver el objetivo caracterizar las habilidades argumentativas presentes en la producción de textos con características discursivas multimodales. Se categorizó un corpus de 21 producciones textuales realizadas por los 35 estudiantes del grado 7°, y 18 protocolos verbales concurrentes realizados por un grupo de 5 estudiantes seleccionados de dicha comunidad.

La verbalización de los estudiantes durante el desempeño de la tarea de escritura, buscó obtener información relacionada con las habilidades argumentativas razonabilidad, contraargumentación, y reflexión crítica, del mismo modo se indagó por las estrategias discursivas (argumentación por autoridad, argumentos por causalidad y argumentación mediante ejemplos) que utilizan los estudiantes para producir sus argumentos en un texto con características discursivas multimodales (conurrencia, hipertextualidad, y complementariedad). Las habilidades, las estrategias discursivas y las características multimodales surgieron como producto de la revisión e interpretación teórica, lo cual sustenta el punto de partida para la exploración empírica que se llevó a cabo en este estudio.

La información que se recolectó de los protocolos verbales y de las producciones textuales, se tomó como elemento primordial para la caracterización y la evaluación de las habilidades mencionadas. Para caracterizar las habilidades argumentativas, se diseñó una matriz de categorización que tuvo como punto de partida, las acciones estratégicas propuestas en la escala de evaluación. Durante el proceso de categorización se fueron identificando y analizando fragmentos transcritos de los protocolos y de las producciones textuales y se fueron asociando con la acción estratégica a la cual se consideró correspondían. En el proceso de categorización surgieron además, unas sub-acciones estratégicas que permitieron evidenciar el cómo se dio cada acción en el proceso de producción y la relación con la habilidad explorada. Cabe resaltar que en la medida en que los estudiantes realizaban las verbalizaciones, se fue validando la escala a través de un proceso de reelaboración de modo que las acciones estratégicas planteadas fueran coherentes con las acciones realizadas por los estudiantes de tal modo que se pudieran evaluar las producciones textuales de manera adecuada y contextual.

En la Tabla 2 se presenta a modo de ejemplo la matriz de categorización en la cual se establecen las relaciones entre la dimensión pragmática y lingüística, las habilidades, las acciones estratégicas, y las sub-acciones estratégicas. Luego de realizar la categorización se procedió a organizar la información y a depurarla, agrupando las acciones estratégicas que tuvieran estrechas relaciones. Se presentan

fragmentos de los protocolos y de los textos escritos, de acuerdo con la categorización realizada de modo que se pueda hacer una lectura comprensiva de los mismos.

Para más detalle ver la categorización completa en el anexo 7.

Tabla 2: Matriz de categorización

Caracterización de las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales				
<p>Macro categoría:</p> <p>Dimensión pragmática y Lingüística: Hacen parte de esta dimensión aspectos como: la coherencia, cohesión, la forma (corrección ortográfica), el contenido, la calidad del texto, los aspectos grafico visuales, las hipertextualidad, la concurrencia, complementariedad. Las estrategias para argumentar (argumentación por autoridad, argumentación mediante ejemplos)</p> <p>Selección de información pertinente y relevante</p>				
Habilidad	Acción estratégica	Sub-acción estratégica	Fragmentos de protocolos	Fragmentos de texto
Razonabilidad	Relaciona en el texto algunos argumentos apoyados en fuentes o referencias externas a través de (hipervínculos, imágenes, audios o videos) para fortalecer y dar validez a sus argumentos.	<p>Relaciona y presenta argumentos plausibles apoyados en algún modo de representación o en fuentes externas.</p> <p>Los modos utilizados tienen una relación semántica con el texto y con los argumentos planteados</p>		<p>La música la conocemos como un nuevo medio de entretenimiento y cultura a seguir, pero en algunos individuos puede generar conductas, costumbres o vicios no adecuados. Por ejemplo:</p>  <p>MICHAEL JACKSON. Este reconocido cantante tuvo muchos problemas depresivos a lo largo de su exitosa carrera, esto a raíz de falta de inteligencia emocional y el no tener satisfacción consigo mismo, esto lo llevo a hacerse numerosas operaciones buscando cambiar su aspecto físico. Por otro lado el mal manejo de altas sumas de dinero y el uso constante de sustancias psicoactivas lo llevaron a un deterioro de su salud. (Fragmento de texto Esmeralda).</p>
		<p>Consulta información en fuentes externas, la valora y parafrasea para incorporarla en el texto con el fin de apoyar sus argumentos.</p>	<p>*Voy a buscar en Wikipedia porque me parece que es una de las paginas donde uno puede encontrar la información más completa que quiere buscar y voy poner Historia del pop *5*(Protocolo, Esmeralda). *Bueno voy a ir a Yahoo, para buscar, bueno es como una página de opiniones donde hacen una pregunta y muchos personas de esa página opinan, entonces aquí hay una opinión que considero muy completa de una persona que se llama marcos y entonces la voy a poner en mi texto en lo que llevo. Bueno entonces ahora si vamos a cambiar la letra *4* (Protocolo, Esmeralda).</p> <p>Me toca entonces consultar en Wikipedia sobre la importancia de saber escuchar.*4* (Juan Pablo)</p> <p>*Bueno ya que leí un poco de la música pop y su definición entonces voy a explicarlo con mis propias palabras de acuerdo con lo que leí, entonces volvamos a la página del proyecto *4* Protocolo, Esmeralda).</p> <p>*Entonces voy a ir al texto y voy a escribir y voy a decir, según lo consultado en Wikipedia, el respeto es la consideración de que alguien o incluso algo tienen valor por sí mismo. *6* (Juan Pablo)</p> <p>*Bueno ahora voy a abrir otra página en google "Yahoo</p>	

			<p>Respuestas" y hago la pregunta, cuáles han sido los mayores exponentes de la música pop *6* *Buen voy a buscar un poco sobre la música pop *5* Bueno estamos en yahoo respuestas y una de sus usuarias hizo la siguiente pregunta ¿Cuáles son los principales exponentes del arte pop? Y dijo: Conozco sus orígenes y sus principales representantes *5* *Bueno me parece que esta página no me está sirviendo mucho para lo que estoy buscando*. Voy entonces a buscar otra página, google y voy a dar clic en un enlace llamado géneros musicales y sus características, *5*Laura</p>	
--	--	--	--	--

5.3. Resultados y análisis de la escala para evaluar las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales

Para evaluar las producciones textuales de los estudiantes, se utilizó una escala compuesta por 18 acciones estratégicas distribuidas en tres dimensiones a saber: razonabilidad, contraargumentación, y reflexión crítica, dicha escala se aplicó a las producciones finales realizadas por los estudiantes terminado el trabajo de campo. La escala contenía dos opciones para la valoración, a saber: se presenta y no se presenta la acción evaluada. A continuación se presentan los resultados para la evaluación y la caracterización de las habilidades relacionando la información recabada en los protocolos verbales y la información obtenida en la escala aplicada a los textos. Se presentan los resultados para cada habilidad explorada.

La tabla 3, ilustra el resumen de la evaluación de los textos para cada uno de los estudiantes, y los logros para cada habilidad y acción estratégica evaluada. Por otro lado, se muestra el total de textos en los que se presentaron algunas de las acciones estratégicas.

Tabla 3: Resumen de la evaluación de las producciones textuales

Cod-Estudiante	Razonabilidad						Contraargumentación						Reflexión crítica						
	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP		
001	x	x	x	x	x	x	6			x		x		x		x	x		
002														1	x		x		
003	x	x	x	x	x	x	6			x		x		4	x	x	x		
004				x			1							0			x		
005	x		x	x	x	x	5			x		x		3	x	x	x		
006												x		1	x		x		
007												x		1	x		x		
008		x	x				2							1	x		x		
009		x					1					x		1	x		x		
010												x		1	x		x		
011		x	x				2					x		1	x		x		
012	x	x	x	x	x	x	6					x		3	x	x	x		
013	x	x	x		x	x	5	x	x		x	x	x	5	x	x	x		
014	x	x	x	x	x	x	6	x	x	x	x	x	x	7	x	x	x		
015	x	x	x	x	x	x	6			x		x		4	x	x	x		
016	x	x	x	x	x	x	6	x	x		x	x	x	4	x	x	x		
017												x		1	x		x		
018												x		1	x		x		
019	x	x	x	x	x	x	6					x		2	x	x	x		
020	x	x	x	x	x	x	6	x	x	x	x	x	x	7	x	x	x		
Total	10	12	13	9	10	10		4	3	7	3	18	2	11	19	10	10	15	18

5.3.1. Habilidad –Razonabilidad.

Vale la pena aclarar que si bien la caracterización y la evaluación de las habilidades partió de las 18 acciones estratégicas propuestas en la escala, al depurar la información después de categorizada y caracterizada, se agruparon las acciones 3 y 4 y las acciones 5 y 6 tal y como se presenta en la tabla 3. Sin embargo es importante mencionar que el hecho de haber agrupado dichas acciones, no quiere decir que no se hayan presentado, sino que se presentaron en menor medida, y la agrupación obedeció a aspectos metodológicos, con el fin evitar la elaboración de unos resultados repetitivos y con poco sentido. Por tal razón en la presentación de los resultados para la habilidad razonabilidad figuran 4 acciones estratégicas.

Tabla 4: Relación de acciones propuestas en la escala y acciones agrupadas -Razonabilidad-

Habilidad	Acciones estratégicas Propuestas en la escala	Agrupación final de acciones estratégicas
Razonabilidad	1. Relaciona en el texto algunos argumentos apoyados en fuentes o referencias externas a través de (hipervínculos, imágenes, audios o vídeos) para fortalecer y dar validez a sus argumentos.	No se agrupa
	2. Utiliza algún elemento gráfico (imagen, cuadro, diagrama) para ampliar y/o complementar su punto de vista.	No se agrupa
	3. Complementa mediante algún modo de representación los ejemplos relacionados con el tema para justificar sus opiniones.	Complementa y relacionan mediante algún modo de representación ejemplos y situaciones causales relacionadas con el tema de escritura para justificar sus opiniones y fortalecer sus argumentos.
	4. Relaciona imágenes, o vídeos con hechos y/o situaciones causales para fortalecer sus argumentos.	Presenta buenas razones apoyadas en algún modo de representación de las ideas (libros, periódicos, canciones, páginas en Internet) lo hace de forma coherente y articulada, para sustentar sus posiciones, aclarar información y fortalecer sus argumentos
	5. Asocia adecuada y coherentemente enlaces a fuentes como (libros, periódicos, canciones, páginas en Internet) para sustentar sus posiciones, aclarar información y fortalecer sus argumentos.	Presenta buenas razones apoyadas en algún modo de representación de las ideas (libros, periódicos, canciones, páginas en Internet) lo hace de forma coherente y articulada, para sustentar sus posiciones, aclarar información y fortalecer sus argumentos
	6. Presenta buenas razones apoyadas en algún modo de representación relacionado con el tema tratado, lo hace de forma articulada y coherente.	Presenta buenas razones apoyadas en algún modo de representación de las ideas (libros, periódicos, canciones, páginas en Internet) lo hace de forma coherente y articulada, para sustentar sus posiciones, aclarar información y fortalecer sus argumentos

Acción estratégica 1: *Relaciona en el texto algunos argumentos apoyados en fuentes o referencias externas a través de hipervínculos, imágenes, audios o vídeos para fortalecer y dar validez a sus argumentos:*

La habilidad razonabilidad se evidenció en los textos mediante la acción estratégica que se menciona, porque los estudiantes incorporaron algunos modos de representación para fortalecer y dar validez a sus argumentos, con razones apoyadas en imágenes, vídeos o hipervínculos a la web, los cuales conservan

una relación semántica y coherente con el texto desarrollado. Incorporaron otras voces en el discurso mediante el uso de algunos modos de representación para sustentar sus posiciones, apoyarlas o ejemplificarlas.

Vale la pena mencionar que si bien, no se estaba evaluando la presentación de argumentos mediante el uso de texto alfabético, esta fue una sub-acción estratégica que emergió en el análisis, ya que los estudiantes en su gran mayoría presentaron sus argumentos en formato lineal. Esto se debe a que las prácticas de escritura multimodal no son cotidianas en el contexto escolar, lo que limita el desempeño de los estudiantes en la construcción de dichos textos. Por otro lado, lograr una producción multimodal implica un mayor esfuerzo cognitivo, en tanto se requiere de habilidades como la planeación de las acciones estratégicas a realizar, entre ellas: analizar, evaluar, seleccionar la información y los modos de representación de forma adecuada, tomar decisiones acertadas al momento de incorporar algún modo, establecer relaciones coherentes entre los argumentos planteados y los modos de representación incorporados, de manera que aporten elementos semánticos y comunicativos al texto. Las habilidades mencionadas requieren ser enseñadas y puestas en práctica en la escuela, para que los estudiantes se familiaricen con la argumentación, y se acerquen a ella mediante situaciones de aprendizaje llamativas y motivadoras que les permita verla no como un asunto de confrontación y de rivalidad mal intencionada, sino como medio para la construcción de conocimientos.

Este resultado se puede asociar con el desconocimiento de los estudiantes respecto al uso de otras formas para representar las ideas y también con el poco uso que hacen de las herramientas informáticas en espacios diferentes al que ofrece el currículo para el área de tecnología. Sin embargo, esto no quiere decir que los estudiantes no tengan las capacidades o disposiciones para producir textos con características discursivas multimodales. Es cuestión de planear estrategias didácticas sistemáticas para la enseñanza de la escritura argumentativa en las cuales se incluya el uso de recursos diferentes a la escritura alfabética, como oportunidad para que los estudiantes entiendan que hay otras formas de representar ideas, comunicar, argumentar y construir conocimiento con sentido.

Sin embargo, en la medida en que avanzó el trabajo de campo, durante la escritura del texto, los estudiantes presentaron argumentos plausibles, evidenciados en el uso de imágenes, vídeos o hipervínculos a otras fuentes consultadas en Internet. El criterio que utilizaron para escogerlos, se basó en las relaciones que podían establecer entre el objeto consultado y el tema de escritura. Además buscaron que sus palabras si fueran representadas con los modos incorporados, e igualmente

ejemplificaran situaciones reales y del contexto, como se muestran a continuación en la figura 5 y el fragmento del protocolo.

Figura 5: Captura protocolo verbal Nro 4 Esmeralda



“Bueno voy a pegar un imagen como para ya empezar a hablar de lo que es el pop *3* imagen del pop *2* vamos a ver que nos aparece *3* Bueno entonces acá encontré una destacada cantante del pop *4* entonces la voy a copiar *2*, ella se llama Madonna, como dicen que ella es la reina del pop y cuando los lectores vean el texto ya van a saber porque copie esta imagen, y que es del pop de lo que precisamente estamos hablando *43:26 al 43:43* Entonces la voy a copiar *5*.”

El uso de las imágenes y otros modos de representación utilizados por los estudiantes, no sólo atendió a criterios de orden estético o decorativo, sino que con ellos construyeron relaciones adecuadas entre el texto, y los argumentos, buscando generar en el lector una reacción frente al discurso presentado. Para los participantes, la imagen por sí misma tenía fuerza argumentativa. Esto se evidenció porque insertaron recursos que representaban personas reconocidas socialmente en acciones o conductas consideradas no apropiadas, tal y como lo sugiere la figura 6 donde una estudiante retoma en su escrito personajes que han sido reconocidos en el mundo de la música, y el cine, y los caracteriza cómo un ejemplo de lo que pueden hacer las drogas en las personas y las conductas inapropiadas que terminan por destruir sus carreras. Además, la estudiante para sustentar su argumento incluye un video documental donde aclara que las drogas no son sólo un problema de los famosos, sino que toca a muchas personas en la sociedad.



Figura 6: Fragmento tomados de la producción textual. Esmeralda

Cuando los estudiantes produjeron argumentos apelando a una autoridad, se remitían a un video o a información de una Wiki a la que le otorgaron credibilidad, considerándola una fuente confiable para justificar sus afirmaciones. Además, leían y parafraseaban la información para sustentar sus argumentos o para dar inicio a sus textos. Se observó que los participantes acudían con frecuencia Wikipedia o yahoo como lo refieren las Figuras 7 y 8 y los ejemplos tomados de las transcripciones.

“Voy a buscar en Wikipedia porque me parece que es una de las páginas donde uno puede encontrar la información más completa que quiero buscar” o Yahoo repuestas, *bueno Yahoo, para buscar, bueno es como una página de opiniones donde hacen una pregunta y muchos personas de esa página opinan, entonces aquí hay una opinión que considero muy completa de una persona que se llama marcos y entonces la voy a poner en mi texto en lo que llevo*7*Me toca entonces consultar en Wikipedia sobre la importancia de saber escuchar.*4 *Bueno

ya que leí un poco de la música pop y su definición entonces voy a explicarlo con mis propias palabras de acuerdo con lo que leí, entonces volvamos a la página del proyecto *4* *Entonces voy a ir al texto y voy a escribir y voy a decir, según lo consultado en Wikipedia, el respeto es la consideración de que alguien o incluso algo tienen valor por sí mismo. *6* Esmeralda.

Figura 8: captura protocolo Nro. 2 Esmeralda



*Bueno ahora voy a abrir otra página en google “Yahoo Respuestas” y hago la pregunta, [cuáles han sido los mayores exponentes de la música pop] *6* *Buen voy a buscar un poco sobre la música pop *5* Bueno estamos en yahoo respuestas y una de sus usuarias hizo la siguiente pregunta {¿Cuáles son los principales exponentes del arte pop? Y dijo: Conozco sus orígenes y sus principales representantes} *5* Bueno me parece que esta página no me está sirviendo mucho para lo que estoy buscando*6*. Voy entonces a buscar otra página, google y voy a dar clic en un enlace llamado géneros musicales y sus características, *5* Laura

Figura 7: Captura protocolo verbal Nro. 3 Esmeralda



El criterio utilizado para la elección de las fuentes fue la participación de otras personas, y los comentarios encontrados en dichas páginas, como también la calidad de la información relacionada con la temática. Puede verse en la cita de la estudiante que hay una intencionalidad deliberada para la consulta de la información requerida, cuando dice que es incompleta, y que requiere buscar en otras

fuentes. Sin embargo, aunque se presenta un reconocimiento de las fuentes de información, y una evaluación de las mismas, no todos los estudiantes tienen la capacidad de hacerlo de forma autónoma, por qué no disponen de estrategias para la búsqueda, selección, procesado y evaluación de la información. Por las razones mencionadas, fue importante diseñar acciones que condujeran a mejorar dichas habilidades.

Para ello, se diseñó una biblioteca de recursos provenientes de fuentes confiables, de modo que pudieran consultar su información sin perderse constantemente en la web, y así las habilidades mencionadas se refinaron paulatinamente. Los participantes tuvieron la posibilidad de documentarse a través de la web en un repositorio <http://goo.gl/SzHpZ> con recursos como: videos, páginas web, wikis, e imágenes, columnas de opinión entre otras, que les permitían asociar los argumentos planteados en sus textos con otros modos de representación mediante hipervínculos, que permitieron establecer relaciones semánticas y coherentes con el tema desarrollado.

En las sesiones de trabajo de campo, se realizaron lecturas que permitieron a los estudiantes entender que para dar validez a la información consultada, hay personas con autoridad que tratan las temáticas. Luego con ayuda de sus compañeros o de los investigadores buscaron información la seleccionaron y dieron validez al identificar a los autores a quienes atribuían autoridad, porque tenían un nombre, apellidos, o una fotografía que los identificaba.

Las dificultades presentadas para buscar y seleccionar la información, se relacionan con el poco contacto que tienen los participantes con estrategias para el desarrollo de estas habilidades. En las sesiones de trabajo manifestaron que era la primera vez que se abordaba en su formación este tipo de actividades, al igual que la lectura y análisis de textos de opinión como fuentes de consulta para fortalecer sus afirmaciones, opiniones o argumentos.

La producción de discursos argumentativos ha sido considerada en la historia como una práctica asociada al uso de texto alfabético, mediante ensayos académicos o discursos orales. Sin embargo, en la medida en que avanzó el trabajo de campo, los estudiantes empezaron a tener en cuenta lo aprendido y recurrieron a incorporar en sus textos argumentos apelando a una autoridad considerada como confiable para dar fuerza o apoyar sus argumentos. El siguiente ejemplo así lo ilustra.

Figura 9: Fragmento de texto Heimar, estudiante del grado 7°

Los cantantes de reggaetón puede traer nuevos cambios en la vida de los jóvenes, por ejemplo la moda que imponen, por la manera de expresarse, y por la manera de bailar, estas formas sirven de inspiración a los jóvenes que tienen talento, que también por ejemplo, buscan pasar el tiempo y alejarse de la soledad.

Para incorporar otras voces en el discurso, ampliar, fortalecer argumentos o complementarlos, los estudiantes incorporaron recursos hipertextuales tal como lo evidencia la Figura 9. En este caso se puede observar como mediante el uso de algunos elementos hipertextuales, los estudiantes establecieron relaciones semánticas con otras fuentes de información. Del mismo modo, los hipervínculos utilizados sugieren rutas de navegación que obligan a hacer uso de habilidades como la reflexión, la crítica, y el análisis sobre cada uno de los elementos a utilizar, además exigen del lector habilidades relacionadas con la alfabetización digital.

Acción estratégica 2: Utiliza elementos gráficos (imagen, cuadro, diagrama) para ampliar y/o complementar su punto de vista.

Esta fue una de las acciones más ejecutadas durante la escritura, en tanto que mostró el uso de imágenes para ilustrar una idea escrita, ampliar información o complementar puntos de vista. Sin embargo, también fueron visibles en los protocolos aspectos relacionados con las transformaciones o modificaciones gráfico-visuales, y la corrección de aspectos formales de la escritura. Es de resaltar que el uso asignado por los estudiantes a estos recursos devela que estos no son elementos de uso inconsciente o mecánico, sino que por el contrario son parte de la calidad escritural, de la edición de sus textos, y buscan con su incorporación llamar la atención sobre el tema tratado, o dar fuerza a sus argumentos. Los siguientes ejemplos y reflexiones así lo señalan.

Bueno voy a entrar a internet y voy a buscar unas imágenes referentes a lo que acabe de escribir al *5* voy a buscar otra imagen sobre la importancia de escuchar. *5*. Le damos la importancia de escuchar *3* voy a copiar esta imagen le doy aquí en documento le doy pegar *3*, esta imagen esta buena la pego*5* para comprender que el respeto eso es lo importante para vivir con los demás y sobre todo no creer que uno es mejor que los demás*7*
Juan Pablo

Bueno vamos a meternos a Microsoft porque me parece que Word tiene más elementos para decorar y esto me interesa la presentación* *Vamos a ver los tipos de diseños de páginas y ahora si voy a mirar el color de la página y los bordes, escoge el color de la página, *29** .Entonces vamos a escoger una letra *3* *Voy a utilizar más que todo el color morado y azul y voy a pegar unas flores, voy a escoger el tipo de letra. Buen voy a escoger el borde de la página* * Bueno voy a personalizar nuevamente nuestro proyecto, voy a personalizarlo y voy a escoger el fondo que es en lo que más me demoro *7* Bueno voy a escoger la letra *7. Entonces aquí me voy a meter a google y voy a buscar imágenes para que quede más completo *8 Bueno yo decidí poner una imagen o una animación porque yo quiero dar una imagen sobre lo que escribí, para que se vea visualmente relacionado con el tema *12*(Esmeralda).

Figura 10: Fragmento de texto estudiantes 7°

*Bueno pero ya con este fondo tengo que cambiar la letra por una que se vea bien, bueno y voy a abrir un hipervínculo.*7*. Juan Pablo

REGGAETON
¿Música?

Es una música exageradamente popular que se oye en todos lados, esto le resta importancia y elegancia. No aportan nada productivo a la sociedad, hoy en día solo incita a cosas como hablar vulgarmente, a no respetar a las mujeres, y a fumar marihuana, y eso es malo ya que uno como persona tiene que saber hacer las cosas bien hechas, respetando a las demás personas y teniendo hábitos de vida sanos.

Los anteriores ejemplos evidencian que los estudiantes reflexionan respecto a la ubicación y distribución de los modos de representación (imágenes, títulos, hipervínculos, tamaños de letras, colores, diseño de página) previa incorporación en el texto. Estas acciones se consideran como razonables en tanto los estudiantes deben comprender lo que buscan representar, conectar las representaciones con el pensamiento y darles sentido. Además, para establecer estas relaciones debe poner en juego las capacidades de juicio deliberadamente para establecer semejanzas y diferencias, relaciones de causa efecto, relevancia, y composición desde una visión ética, personal y social.

Según Sharples (1999) cada elección que como escritor se realice en la disposición del texto y los recursos que se incorporen, genera múltiples significados para el lector; acciones que son imposibles de evitar. Por ejemplo, tomar algo tan simple como subrayar un texto hace que la línea llame la atención sobre las palabras y las señale como significativas. Se pre-interpretar el texto en nombre del lector quien argumenta haciendo uso de recursos multimodales, no se puede partir de que el lector por sí solo interpretará los modos, es necesario que se haga referencia a dichos modos mediante una nota aclaratoria o una mención que contextualice el recurso en el texto. Este aspecto es importante reforzarlo en los estudiantes, ya que no todos dejan explícito en el texto el para qué del recurso incorporado o le agregan una nota aclaratoria.

Acciones estratégicas 3 y 4 *complementa y relacionan mediante algún modo de representación ejemplos y situaciones causales relacionadas con el tema de escritura para justificar sus opiniones y fortalecer sus argumentos*, permitió ver que los estudiantes, complementan los ejemplos citados en los textos mediante videos o imágenes, estos modos también son utilizados para justificar sus opiniones o ampliar sus argumentos.

Los resultados para esta acción, indican que los estudiantes utilizan algunos modos de representación para ampliar la información presente en el texto, aspecto que se logró mediante el uso de hipervínculos a diccionarios para aclarar alguna palabra considerada desconocida, o a textos de otros autores para sustentar o ampliar sus argumentos. Por otro lado, se evidenció que para complementar sus puntos de vista, recurrían al uso de imágenes, o vídeos relacionados con el tema tratado, como ejemplos de situaciones cotidianas de las cuales se derivaban causas o consecuencias relacionadas con las temáticas abordadas en sus producciones. Los fragmentos que a continuación se citan evidencian la exposición de buenas razones para expresar críticas frente a las temáticas tratadas en los textos.

Para mí como para muchos jóvenes, el rap es un género de música muy interesante ya que revela cosas que en algunos casos no se dan conocer en la vida real <http://www.youtube.com/watch?v=RKKTKrVEiXk> , y que son muy verdaderas como: la violencia, las drogas, la maldad; son cosas que este género de música expresa, la verdad y no como otros géneros que lo que hacen es expresar cosas banales feas y groseras. Con propósito de tan solo gustarle a la gente sin saber y sin entender su significado y el daño que le hacen a las personas, un ejemplo es el reggaetón, una música en la cual las mujeres son las principales víctimas de maltratos. http://www.youtube.com/watch?v=h9ZZh3XnSc8&feature=player_embedded (Fragmento de texto Jorge).

Voy a buscar algo corto, vamos a mirar este vídeo que habla sobre los malos entendidos, porque es muy importante escuchar y respetar*5* *Aquí en este vídeo vemos en este punto como una mamá se opone a escuchar a su hija y un profesor se oponen a escuchar a su hija y eso no es bueno es mejor ponerles atención a sus hijos o a cualquier familiar frente a alguna situación mala que tengan, frente a algún problema. Entonces vamos a seguir mirando el vídeo**10 *En esta otra parte del vídeo ella esta con su perro pues ya que nadie le quería brindar ni prestar atención y ella necesita un consejo, necesita ayuda, necesita a alguien que la escuche porque eso es importante ahí viene la importancia del respeto y de escuchar, a la chica del vídeo la están irrespetando porque nadie la quiere escuchar, todos se oponen a escuchar lo que ella quiere decir y nadie la escucha entonces ella toma a su perro para hablar con él, esa es una forma de desahogarse. Algunas cuando en las casas no escuchan lo que uno quiere decir esa es una forma de irrespetarlo y de ignorarlo, eso involucra que algunas personas busquen el suicidio y a otras cosas, pero a pesar de eso yo creo que en este caso ella no lo va a hacer y alguien la va a escuchar vamos a ver. (6:10 a 7:59)*10* Juan Pablo.

El género del rap, es diferente a los demás porque deja enseñanza, mientras que otros no lo hacen, por ejemplo el reggaetón, ya que en sus canciones tratan a casi todas las mujeres como “perras”, yo considero que esto no es cierto, considero que ésta no es la forma de referirse a ningún ser humano, ante todo debe existir el respeto. Por lo tanto, considero que este género no debería permitirse en una sociedad donde existen tantos problemas de violencia y maltrato. Pienso que este vídeo explica con buenas razones por que no debería existir <http://www.youtube.com/watch?v=blqjKFUDc0Y&feature=related> y Pues según lo considera este experto “Esta nueva tendencia trae consigo un deterioro *moral* por transmitir en sus canciones mensajes con anti valores que dañan la *integridad* del adolescente que es el principal receptor “Vicente Dávila. (Fragmento de texto Jorge).

Los estudiantes explicaron con buenas razones el origen de algunas situaciones planteadas y para ello se apoyaron en algunos modos de representación usados como fuentes para ejemplificar sus puntos de vista, aclarar o justificar sus argumentos. En esta acción estratégica presentaron ejemplos representativos, Weston (2003) plantea que los argumentos mediante ejemplos deben ofrecer apoyos a una premisa, son usados como formas de ilustrar, y deben ser representativos en relación con el argumento planteado.

Cuando utilizaron en los textos los modos de representación para citar ejemplos, los elementos incorporados representaron la situación tratada. Sin embargo, la mayoría de las producciones, presentaron dificultades a la hora de utilizar un recurso multimodal para establecer relaciones causales. Explicar por medio de elementos iconográficos una relación causal, requieren un fuerte componente de análisis para formar relaciones representativas y directas que implican el establecer redes semánticas, entre datos y conocimientos previos, como también, explicaciones del por qué se producen las situaciones y las consecuencias que generan.

Un aspecto a resaltar evidenciado en los textos que presentaron la acción estratégica evaluada, es que los modos incorporados para ejemplificar situaciones causales, si bien no explican las relaciones, los modos de representación utilizados si conducen a los estudiantes a plantear críticas respecto a las situaciones planteadas. La razonabilidad contribuye directamente a la adquisición de significado y a la argumentación, igualmente es una habilidad fundamental en el desarrollo de habilidades como el habla, la lectura, la escucha, la escritura y la resolución de problemas. Por tanto, se deben potenciar de forma elaborada y sistemática de modo que los estudiantes adquieran destrezas para representar el conocimiento en diferentes lenguajes.

Acciones estratégicas 5 y 6 (tabla 3), presenta buenas razones apoyadas en algún modo de representación de las ideas (libros, periódicos, canciones, páginas en Internet) de forma coherente y articulada, para sustentar sus posiciones, aclarar información y fortalecer sus argumentos,-

Los estudiantes presentan razones consideradas plausibles en tanto permiten la construcción de sentido. El siguiente ejemplo muestra como el estudiante presenta buenas razones apoyadas en otros modos de representación, además busca que cada elemento incorporado guarde relaciones semánticas coherentes con los planteamientos que quiere dar a conocer. Los vídeos incorporados en los textos, por lo general presentaron canciones de rap con temáticas asociadas a situaciones de carácter social que se presentan en contextos complejos para la convivencia pacífica. La incorporación de dichos elementos responde a los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre estas temáticas, las cuales a su vez son incorporadas apelando a sus emociones, pero se abordan con reflexiones mediante texto alfabético.

En este sentido, las palabras y las ideas tienen un significado que complementado con representaciones visuales, auditivas o hipertextuales, otorgan una lógica que exige a quien escribe y a quien lee crear un orden en términos de tiempo, causa, finalidad, efecto, para dar sentido a elementos que ya están visualmente completos (Kress 2003). En efecto, leer, escribir y comprender palabras, asociadas con modos de representación requiere diferentes tipos de imaginación y diferentes clases de esfuerzos para transformar las representaciones en significados ya que se trata de formas fundamentalmente distintas de conocer y de aprender el mundo.

Figura 11: Fragmento de texto Denilson. estudiante grado 7°

RAP

Denilson Astrubal Silva Muñoz.

Amí me atrae al rap, porque yo pienso que los que lo cantan son personas que han sufrido mucho en la vida y piensan que esa es la mejor forma de desahogarse y expresar lo que sientan en su alma o lo que piensan.

http://www.youtube.com/watch?v=CTTgM0e_r0d&feature=related

También pienso que algunas canciones del rap nos enseñan a nosotros los jóvenes, sobre como vivir mejor la vida y como enfrentarla, siempre y cuando logremos captar el mensaje que ésta contiene y de que manera lo entendemos y reflexionemos.

historia del rap

Este género musical se originó en las esquinas de los barrios negros neoyorquinos. El rap surgió de las operaciones que en las salas de baile ejecutaba un disc jockey, utilizando uno o varios temas. En pocas palabras el rap es un género musical callejero que se originó en la década de 1970.

<http://www.youtube.com/watch?v=x65iBK619no&feature=related>

Algunos grupos de rap son:

- Skallones

ESKLONES

Café

brava

-Elsen.

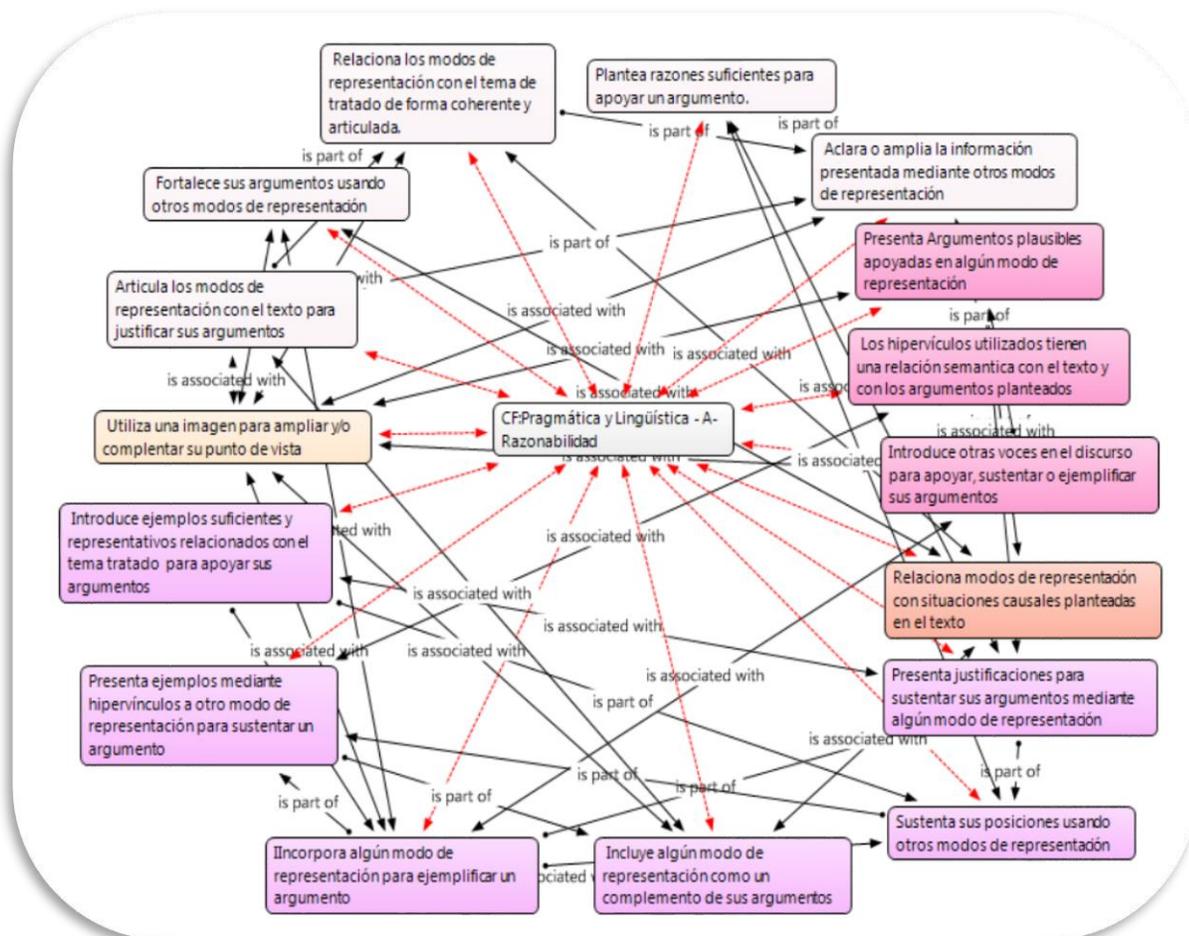
En las primeras presentaciones de grupos de rap, el estilo se sustentaba en las músicas de un disc jockey que utilizando algunas canciones y empleando cortes y mezclas lograba una composición que funcionaba como fondo sonoro para que se pudiese rappear. Ya sobre los años 90, el mercado hizo lo suyo y muchos grupos o solistas terminaron formando parte de la música pop, adquiriendo una popularidad masiva. Impensada en un primer momento. Hoy la diversidad de estilos y fusiones de la música rap con otras expresiones musicales es inmensa, por lo que resulta complejo [abrir](#) el

Más allá de mirar las bondades de la escritura de textos académicos con características multimodales, lo que se debe tener en cuenta es que la incorporación de diversos modos de representación, son esenciales para el desarrollo y adquisición de conocimientos disciplinares, de ahí la importancia en buscar que los estudiantes aprendan no sólo a utilizarlos, sino a buscarlos, seleccionarlos e incorporarlos de forma coherente en sus textos, lo que les permitirá en cierta medida, el desarrollo de habilidades escriturales y su capacidad de juicio, en tanto, deben analizar los modos antes de usarlos, reflexionar en torno al tema que tratan, investigar y procurar porque sus posiciones sean coherentes y sustenten o se contrapongan a sus argumentos.

De acuerdo con Splitter y Sharp (1995) el desarrollo de estas estrategias permite que el estudiante aprenda a dar buenas razones, a aclarar sus ideas de forma exitosa y coherente, a hacer preguntas esclarecedoras, y a usar analogías hábilmente. Los autores plantean, que de acuerdo con la comprensión que un estudiante logre desarrollar, podrá entonces “conectar, pensar y en consecuencia dar sentido a lo que se presenta” (p. 27), por otro lado, los conceptos, modos y formas del conocimiento no son entidades estáticas, sino que están en constante cambio y transformación, el desarrollo de estrategias mencionadas, permitirá al estudiante acceder al conocimiento de múltiples maneras y modificar los aprendizajes adquiridos del contexto y de su cultura.

Si bien, en este trabajo se evidencia el desarrollo de algunas de las estrategias antes mencionadas, cabe aclarar que su objetivo esencial no era enseñarlas, sino explorarlas y caracterizarlas, por lo tanto valdría la pena pensar en trabajos investigativos de corte didáctico que se centren exclusivamente en la enseñanza del tema que aquí se trata. El siguiente ilustra la caracterización de la habilidad argumentativa razonabilidad.

Gráfico 7: Resumen de la caracterización y evaluación de la habilidad razonabilidad en un texto argumentativo con características multimodales



5.3.2. Habilidad -Contraargumentación-

La habilidad de Contraargumentación está compuesta por siete acciones estratégicas tal y como se muestra en la tabla 5, sin embargo, algunas acciones se agrupan por cuanto se presentan en menor medida y también por efectos metodológicos en aras de evitar repeticiones en la presentación de la información.

Tabla 5: Relación de acciones propuestas en la escala y acciones agrupadas –Contraargumentación-

Habilidad	Acciones estratégicas Propuestas en la escala	Agrupación final de acciones estratégicas
Contraargumentación	7. Explica sus argumentos utilizando algún modo de representación que contra-argumete su posición.	7, 10, y 12 plantea argumentos, los explica e incorporan modos de representación de las ideas diferentes al alfabético/escrito que contraargumenten sus posiciones, dichos modos están directamente relacionados con el tema tratado, y explicados mediante una nota aclaratoria
	10. Plantea contraargumentos, a través de hipervínculos a otros modos de representación directamente relacionados con el tema tratado.	
	12. Incorpora alguna nota aclaratoria para explicar las imágenes o los videos utilizados para representar o sustentar sus posiciones.	
	9. Retoma experiencias cotidianas para apoyar sus argumentos o para defender sus posiciones y las enfatiza haciendo uso de algún tipo de letra o algún color en particular	
	11. Utiliza conectores para plantear su propia autoridad, entre ellos: por ejemplo, yo pino, considero, pienso que	
8. Incorpora algún modo de representación de las idas diferente al alfabético/escrito (imágenes, audio, o vídeo) para plantear contra-argumentos	8 y13 Incorpora algún modo de representación de las idas diferente al alfabético/escrito (imágenes, audio, o vídeo) para plantear contraargumentos o incorpora un vídeo como ejemplo para apoyar sus argumentos.	
	13. Incorpora un vídeo en el texto como ejemplo para apoyar sus argumentos	

Acciones estratégicas 7, 10 y 12: *Plantea argumentos, los explican e incorpora modos de representación de las ideas diferentes al alfabético/escrito (hipervínculos, imagen, audio o video) para contraargumentar sus posiciones, dichos modos están directamente relacionados con el tema tratado, y explicados mediante una nota aclaratoria.* Los resultados para estas acciones estratégicas demuestran que los estudiantes plantean argumentos y los explican mediante el uso de texto alfabético, además los apoyan en modos de representación, que son tomados como complementos o ejemplos para sustentar sus argumentos. Los siguientes ejemplos así lo refieren:

El reggaetón es uno de los géneros musicales que se ha sabido posicionar dentro de la sociedad, expertos aseguran que no desaparecerá tan rápido porque la mayoría de los jóvenes lo escuchan. El reggaetón como género musical, no aporta nada bueno para los jóvenes, las canciones hablan de sexo, de drogas y maltrato a las personas, tiene temas que son de poco contenido, por eso es considerado mal género, aparte de esto, si leemos el siguiente artículo nos damos cuenta que ciertos tipos de música pueden hasta causar enfermedades a quienes la escuchan. <http://la-musica-en-el-mundo.wikispaces.com/Influencia+de+la+musica+en+los+jovenes> Fragmento de texto Yeidy y Luisa.

Durante la escritura de los textos, los estudiantes presentaron, posiciones respecto al tema abordado, con argumentos apoyados en algunos modos de representación utilizados para ampliar, complementar o ejemplificar sus opiniones. En otros casos lo hicieron para apelar a una autoridad polifónica que sustentara sus posiciones, o para representar una idea. Sin embargo, sus puntos de vista por lo general se dieron a favor de sus posiciones y en muy pocos casos se presentaron contraargumentos apoyados en modos de representación. Los siguientes ejemplos de la figura 12 muestran la presentación de contraargumentos apoyados en algún modo de representación de las ideas, esto quiere decir que si bien el tema de la contraargumentación apoyada en recursos multimodales no fue evidenciado con mucha frecuencia, esta habilidad se puede fortalecer y enseñar, en las aulas de clase con propuestas que permitan a los estudiantes hacer parte activa en sus construcciones, además de mostrarles múltiples ejemplos, analizarlos y guiarlos de tal manera que cuando produzcan sus discursos vean los recursos multimodales como posibilidades para contraargumentar sus posiciones.

Figura 12: Fragmentos de texto de estudiantes del grado 7°



Acciones estratégica 8 y 13 (ver tabla 5): *incorpora algún modo de representación de las ideas diferente al alfabético/escrito (imágenes, audio, o vídeo) para plantear contraargumentos; o incorpora un vídeo como ejemplo para apoyar sus argumentos-*.

Los modos de representación utilizados por los estudiantes se enfocaron en la ejemplificación y el fortalecimiento de argumentos a través del uso de vídeo o imágenes, pero dichos modos no fueron en su gran mayoría utilizados para contraargumentar, esta estrategia fue evidenciada en muy pocos textos, y

los contraargumentos elaborados fueron planteados con frecuencia a través del uso de textos alfabético mediante conectores como: porque, aunque, sin embargo, pero, y por lo tanto.

El ejemplo presentado en la figura 13 muestra como una estudiante plantea sus posiciones a favor del pop, y del mismo modo plantea los contras que puede tener este género musical en las personas, incorpora imágenes que ilustran los contras planteados y mediante un vídeo documental incorpora un contraargumento para explicar que el tema de las drogas no tiene que ver solo con famosos sino que tiene otros alcances. Es así como la estudiante establece relaciones causales entre un problema social y las consecuencias que puede ocasionar.

Figura 13: Fragmento de texto Esmeralda. Grado 7°



Acción estratégica 9: *retoma experiencias cotidianas para apoyar sus argumentos o para defender sus posiciones y las enfatiza haciendo uso de algún tipo de letra o algún color en particular.*

Los estudiantes retomaron en sus textos experiencias de la cotidianidad mediante el uso de vídeos o imágenes, para apoyar sus argumentos, aclararlos, ejemplificarlos y para fortalecer sus posiciones, más fue poco evidente el uso de diferentes tipos de letras o colores para diferenciar sus planteamientos. Los siguientes ejemplos ilustran algunas situaciones cotidianas, sin embargo son presentadas mediante texto

alfabético y en algunos casos acompañadas de imágenes para ilustrar lo narrado. Los siguientes ejemplos así lo ilustran.

Muchos raperos han usado los Hoodies, que son una especie de capuchas, en sus actividades, estas prendas han sido un arma letal para las paredes de una ciudad, ha sido el martirio de los trenes y metros del mundo porque se les hace más fácil camuflarse entre los trenes y no les pueden ver la cara, pues con el uso de estas prendas, podían robar fácilmente. *Fragmento de texto: Juan José*



La música influye en las personas, debido a que las letras de las canciones los impulsan a cambiar su forma de vestir, su forma pensar, su forma de expresarse, su forma de hablar, etc., también, puede ser porque las personas se identifican con el cantante, porque creen que piensan igual. Pero la música puede llevar a problemas serios ya que hay personas que les gustan solo un género, un tipo de música y no les gusta la de los demás, así que a veces se acaban las amistades, esto muestra la falta de tolerancia y respeto por las diferencias. *Fragmento de texto Jorge*

En relación con la incorporación de otros modos de representación relacionados con las experiencias o problemas de la cotidianidad, estos fueron incorporados a partir de una reflexión y análisis, en donde él estudiante explicaba las razones que lo llevaron a utilizar dicho recurso. En las producciones escritas los modos de representación se incorporaron de forma articulada y coherente. Los siguientes fragmentos así lo ilustran.

Bueno voy a mirar otro vídeo de otra artista que también canta música cristiana5* *Este vídeo habla sobre cosas que le pasan a uno, sobre dificultades, problemas, pero que a pesar de todo eso que pasa uno tiene que reponerse de todas esas situaciones*3*.: *Gracias a este vídeo podemos ver otra ocasión donde esta música nos toca el alma y nos hace recordar momentos agradables, pero a pesar de todo hay gente que menosprecia este género, sin embargo yo sé que ellos algún día verán que esta música en verdad es buena. *3* Juan Pablo.*

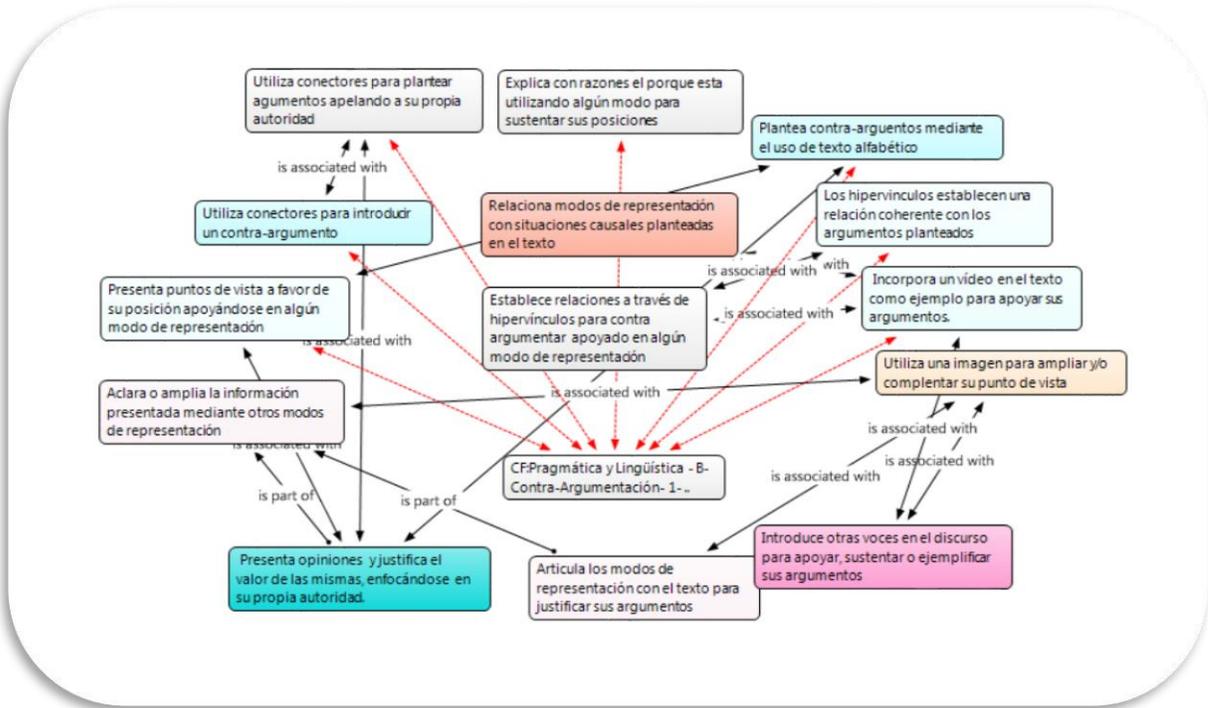
Acción estratégica 11: utiliza conectores para plantear su propia autoridad, entre ellos: por ejemplo, yo opino, considero, pienso que-, esta fue una de las acciones estratégicas con mayor desarrollo, los estudiantes a menudo recurren a conectores como los mencionados para plantear argumentos apelando a su propia autoridad, emergieron otros conectores como: en lo personal, considero que, en mi opinión. Se presentan los siguientes fragmentos como ejemplos:

Figura 14: Fragmentos de textos Yeidy - Juan. Grado 7°



Los estudiantes presentaron sus opiniones, apelando a su propia autoridad mediante el uso de conectores (por ejemplo, yo opino, considero, pienso que, en lo personal etc.). Ésta estrategia la utilizan quienes argumentan para sustentar sus tesis, otorgándose experiencia y dominio sobre el tema tratado. Por otro lado, recurrieron a la citación de la autoridad polifónica, incluyendo voces de expertos mediante el uso de modos de representación, o citando autores con fragmentos textuales, para fortalecer y apoyar sus puntos de vista. Cabe resaltar que estos modos en su gran mayoría no fueron utilizados para contraargumentar, habilidad que se evidenció solo en tres producciones textuales. El grafico 8 sintetiza la caracterización de la habilidad contraargumentación.

Gráfico 8: Resumen de la caracterización y evaluación de la habilidad contraargumentación en un texto argumentativo con características multimodales



5.3.3. Habilidad – Reflexión Crítica -

Los resultados obtenidos para la habilidad reflexión crítica, evidencian un buen desempeño en las acciones estratégicas, su mayoría se presentaron en las producciones textuales. A continuación se explican los resultados; se agrupan de la siguiente manera: las acciones 14 y 17, las acciones 15 y 18 y la acción 16 y se presentan de forma global para esta habilidad.

Tabla 6: Relación de acciones propuestas en la escala y acciones agrupadas –Reflexión Crítica-

Habilidad	Acciones estratégicas Propuestas en la escala	Agrupación final de acciones estratégicas
	14. Presenta las ideas y argumentos de forma coherente y las relaciona con el tema de escritura	14y17. Presenta las ideas y argumentos de forma coherente y las relaciona con el tema de escritura, además, elabora una adecuada articulación textual y gráfica para expresar sus argumentos
	17. Elabora una adecuada articulación entre la información textual y gráfica utilizada para expresar sus argumentos	
	15. Utiliza situaciones del contexto para sustentar sus argumentos y las ejemplifica mediante algún modo de representación coherente	

18. Plantea ejemplos de la cotidianidad para sustentar su posición frente a un tema o problema objeto de la producción textual.

16. Incorpora algún modo de representación de las ideas diferente al alfabético/escrito, para sustentar o reflexionar en torno a una opinión expresada en el texto

Acciones estratégicas 14 y 17: *Presenta las ideas y argumentos de forma coherente y las relaciona con el tema de escritura, además, elabora una adecuada articulación textual y gráfica para expresar sus argumentos* - La evaluación de los textos muestra que los estudiantes presentaron textos coherentes, claros, con contenido crítico y para ello utilizaron modos de representación de las ideas como el vídeo, la imagen o hipervínculos a algunos artículos de opinión para sustentar sus posiciones, las ejemplificaban o aclaraban información sobre el tema tratado. Dichos modos, se relacionaron con situaciones de la cotidianidad abordadas en el texto, las cuales aportan significados y la posibilidad para que un lector presente críticas al respecto. Sin embargo, pocos estudiantes utilizaron en sus textos los modos de representación de forma crítica. Realizar estas acciones requiere del escritor una reflexión previa que amerita planear, analizar, clarificar conceptos, y determinar por qué mediante un elemento gráfico incorporado se puede validar o valorar los argumentos presentados en el texto. Al introducir estos modos de representación, el escritor considera que resaltar una frase, ponerla en negrilla o en un color diferente causará un efecto sobre el oponente/lector llevándolo a centrar su atención en sus señalamientos.

Argumentar con elementos multimodales exige el desarrollo y puesta en escena de habilidades como, la capacidad de juicio, el análisis y el reconocimiento de las posiciones contrarias. Estas habilidades se visibilizan en los textos cuando los estudiantes seleccionan imágenes concretas de personas o situaciones particulares relacionadas con episodios de la cotidianidad que refleja una realidad objetiva y una reflexión previa a su incorporación. Ahora bien reflexionar críticamente, implica pensar críticamente, el pensar de este modo confiere a los acontecimientos y a los objetos una condición diferente de significado, de uso y de representación. Dewey (1989), plantea que la reflexión crítica “adopta una forma de significado, directamente añadido y profundizado, de un acontecimiento (...) ejercer el poder de pensar está en la ilimitada posibilidad de trasladar a los objetos y acontecimientos de la vida significados mediante el análisis intelectual” (p. 36).

Las exigencias que demanda el ejercicio de la escritura argumentativa multimodal, obligan al argumentador a pensar en la distribución del texto, la ubicación de los modos de representación en la página, y en el sentido e impacto que cada elemento tendrá en el lector. Estas características pueden volver más complejo el proceso argumentativo, y más aún si quien argumenta no tiene claras las posiciones, o las opiniones que defiende, la identificación de los contraargumentos, además de las limitaciones en el uso de las herramientas. Articular los elementos multimodales con los argumentos planteados es un proceso que requiere habilidades especiales en las que la escuela no suele centrar su atención.

Algunos estudiantes presentaron en sus textos reflexiones que evidencian la posibilidad de tomar decisiones, relacionadas con la opción de elegir buenas o malas conductas y para ello utilizaron imágenes o vídeos relacionados con problemáticas de la cotidianidad. Los modos incorporados además, permiten la crítica a un posible lector. Este resultado evidencia la capacidad de los estudiantes para establecer posiciones críticas frente a la incorporación de algún modo de representación y la capacidad de relacionarlo con situaciones cotidianas, como lo muestra la ilustración.

Figura 15: Fragmento de texto Jorge, estudiante del grado 7°

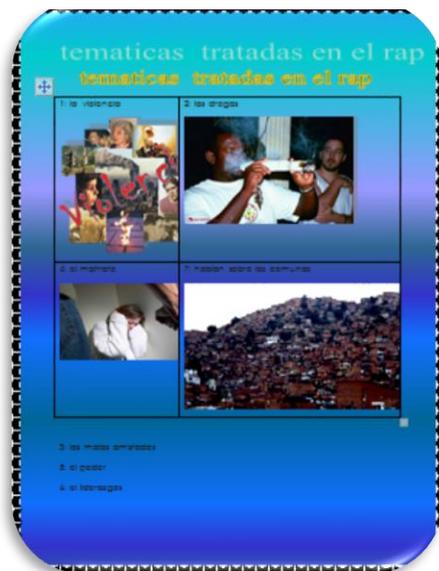
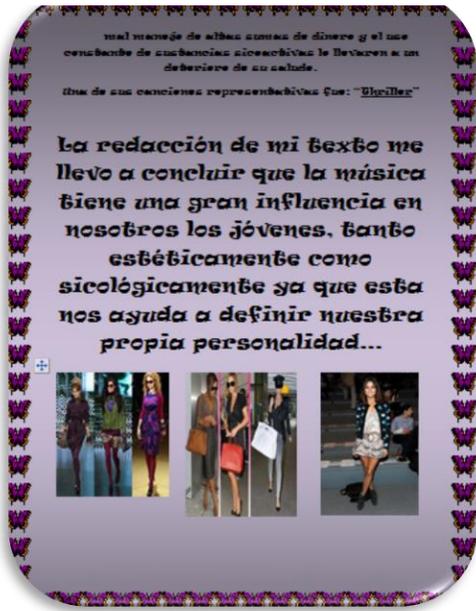


Figura 16: Fragmento de texto Esmeralda, grado 7°



Se encontró que algunos estudiantes presentaron las conclusiones de los textos acompañadas de modos de representación de las ideas, planteando de forma crítica como alguna tendencia o moda en particular influye en las personas. Los modos de representación utilizados fueron tomados como fuentes para apoyar sus planteamientos. Se considera pertinente enseñar a los estudiantes que el uso de recursos como la imagen, el audio, el vídeo y los hipervínculos a otras fuentes permiten aportar de forma significativa para la construcción de un texto argumentativo y que se puede hacer uso de otros los recursos que ofrece la web teniendo en cuenta el usarlos para aportar al significado del texto.

Otro resultado a considerar, se relaciona con la capacidad de los estudiantes para analizar previamente los modos de representación a utilizar y asociarlos con las posiciones frente a un tema. Estas acciones permiten que los modos sean incorporados de forma adecuada, como también establecer relaciones semánticas coherentes con el texto.

*En esta otra parte del vídeo ella esta con su perro pues ya que nadie le quería brindar ni prestar atención y ella necesita un consejo, necesita ayuda, necesita a alguien que la escuche porque eso es importante ahí viene la importancia del respeto y de escuchar, a la chica del vídeo la están irrespetando porque nadie la quiere escuchar, todos se oponen a escuchar lo que ella quiere decir y nadie la escucha entonces ella toma a su perro para hablar con él, esa es una forma de desahogarse. Algunas cuando en las casas no escuchan lo que uno quiere decir esa es una forma de irrespetarlo y de ignorarlo, eso involucra que algunas personas busquen el suicidio y a otras cosas, pero a pesar de eso yo creo que en este caso ella no lo va a hacer y alguien la va a escuchar vamos a ver. (6:10 a 7:59)*10*

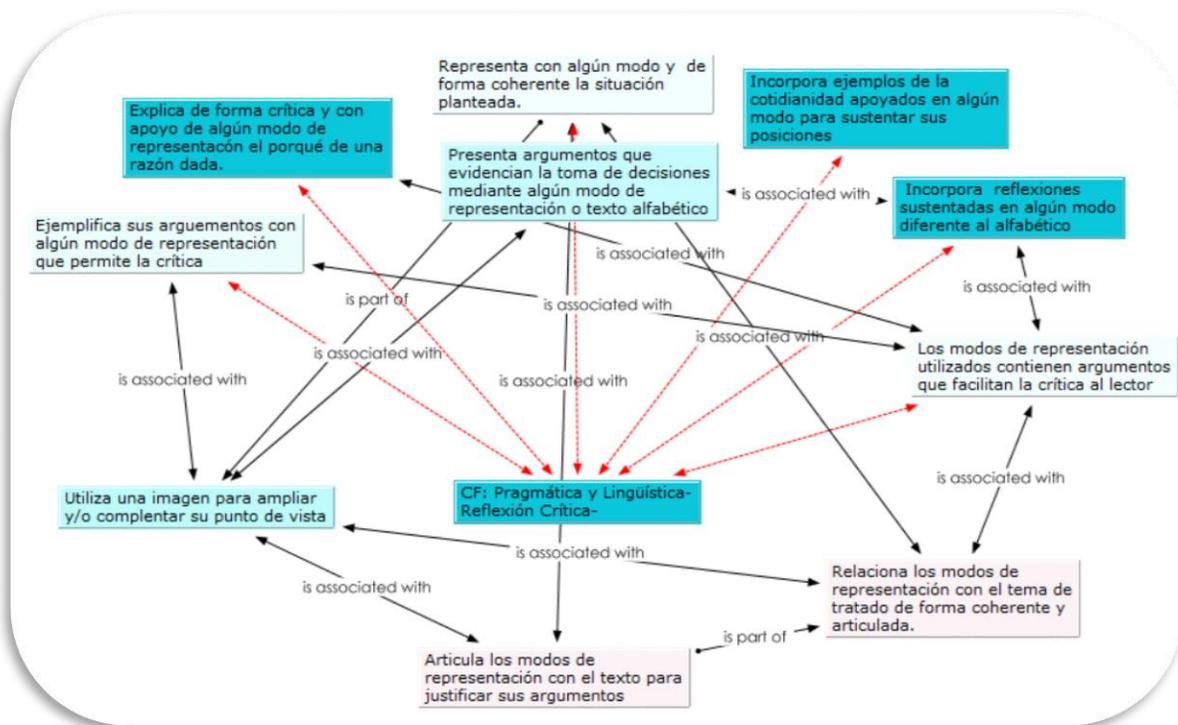
Se observó que los estudiantes requieren fortalecer la capacidad para juzgar, criticar, contraargumentar y evaluar de forma autónoma la información y los modos de representación que utilizan. Desarrollar las habilidades planteadas permite fortalecer la reflexión crítica, Kuhn (1991) plantea que para reflexionar críticamente, es importante desarrollar la capacidad para diferenciar los puntos de vista de las evidencias presentadas, apoyar sus puntos de vista o teorías con evidencias no espurias y razonadas, sugerir en sus reflexiones o argumentos evidencias o teorías como apoyo a sus propias opiniones y estar en capacidad

de refutar al mismo tiempo sus argumentos, como también adoptar posturas epistemológicas que implique la evaluación.

Se enfatiza nuevamente en que el desarrollo de acciones estratégicas tal y como se ha afirmado en apartados anteriores es un proceso complejo que requiere de quien argumenta atender a múltiples características relacionadas con la planificación, el diseño, el establecimiento de relaciones entre modos e ideas, la claridad y la apropiación de la temática tratada, el análisis y la selección de fuentes de información consultada para establecer relaciones hipertextuales con sentido o para citar adecuadamente una autoridad sobre el tema. Sin embargo, con un proceso de planeación didáctica sistemática, vinculada a las áreas curriculares y a los intereses de los estudiantes, se pueden desarrollar paulatinamente estas habilidades.

El gráfico 9 resume la caracterización de la habilidad reflexión crítica en la producción de textos con características discursivas multimodales.

Gráfico 9: Resumen de la caracterización y evaluación de la habilidad reflexión crítica en un texto argumentativo con características multimodales



5.4. Síntesis de los resultados

A continuación se presenta la síntesis de los resultados descritos en el apartado anterior de acuerdo con cada una de las habilidades objeto de estudio.

5.4.1. Habilidad razonabilidad

Los argumentos planteados por los estudiantes se caracterizaron como plausibles y racionales en tanto son coherentes con las costumbres y las prácticas morales socialmente aceptadas por los participantes. En este sentido, la noción de racionalidad se vincula a criterios conocidos en la tradición filosófica propuesta por Kant (1999) en relación con la idea de verdad y coherencia, lo razonable está ligado con un margen de apreciación admisible y lo que excede los límites permitidos es socialmente inaceptable.

Otro hallazgo está relacionado con la utilización de imágenes y otros modos de representación, atendiendo a criterios que van más allá del orden estético o decorativo, con ellos construyen relaciones adecuadas entre el texto y los argumentos que plantean buscado generar en el lector una reacción frente al discurso planteado. Las imágenes incorporadas por los estudiantes en los textos, fueron utilizadas por el carácter argumentativo que poseen, y por el impacto que causan en quien lee el texto.

Los protocolos verbales develaron que las acciones realizadas por los estudiantes en la construcción de los textos, van más allá del diseño. Las marcas, y las imágenes establecen un significado entre lo que se escribe y lo que se representa a través de ilustraciones o de elementos gráficos. La literatura ha señalado que, los recursos gráficos y audiovisuales, no se pueden leer de forma desarticulada ya que el diseño, la ilustración y el texto constituyen la comunicación del autor con el lector. El uso de imágenes, iconos, tipos de letra y otras marcas, no son elementos decorativos en los textos, son elementos que deben proporcionar una experiencia visual apropiada que lleve al lector a decodificar la información presentada y a establecer relaciones semióticas y pragmáticas entre lo que se busca comunicar y el significado que se asigna a los textos. La imagen afecta la manera en que el lector interpreta un escrito por que cada imagen cuenta una historia que varía según el lector, el texto y el contexto (Sharples, 1999). La razonabilidad se hace visible en el ejemplo, en tanto los estudiantes asocian las imágenes presentadas con temáticas que socialmente causan impacto, y que de una u otra forma están presentes en su cotidianidad. Establecer este tipo de relaciones lleva a los estudiantes a asumir posturas críticas, y a producir juicios deliberados de naturaleza ética, estética, personal y social.

En cuanto a la incorporación en los textos de autoridades para sustentar argumentos, apoyarlos o fortalecerlos, se encontró que los estudiantes lo hicieron mediante el uso de citas tomadas de Wikipedia, hipervínculos a otras fuentes como documentales o a artículos de opinión disponibles en la red. Se observó que los estudiantes otorgaban credibilidad a dichas fuentes porque había personas que comentaban en los foros o escritores con nombres propios en los documentos consultados. La información fue consultada por algunos estudiantes fue de forma deliberada, juzgada y criticada, además tenía una intencionalidad que radicaba en dar crédito a sus argumentos. Sin embargo, se encontró también que es importante enseñar a los estudiantes las habilidades propias de la alfabetización digital, entre ellas, buscar, seleccionar, almacenar, juzgar y transformar la información consultada en fuente de conocimientos.

Un hallazgo importante se relaciona con la incorporación de recursos hipertextuales para apoyar argumentos, posiciones, ejemplificar o para citar una autoridad en el tema. La incorporación de estos recursos permite establecer relaciones a través de los nodos o enlaces a otras fuentes para apoyar o sustentar los argumentos. Estas formas incorporadas reconfiguran el discurso argumentativo, y activan la posibilidad de construir mediante otros modos de representación textos académicos. Estas evidencias se corresponden con los planteamientos de Landow (2009) cuando plantea que los escritores de un ensayo hipertextual crean sus textos adoptando grupos de documentos en red, los cuales pueden ser reforzados enlazando nueva información que sustente una tesis o contradice posiciones, y de este modo, los lectores tienen la posibilidad de elegir el tema sobre el cual desean profundizar o investigar cuando dicho texto les resulta de interés.

Se encontró que los enlaces utilizados por los estudiantes sugieren rutas de navegación que disponen de un contenido semántico y de asociaciones coherentes que de una u otra forma pueden ser leídos críticamente sugiriendo “formas de pensamiento acerca de las relaciones entre páginas web o los elementos de las mismas, que los autores pueden o no pueden haber tenido la intención de indicar” (Burbules, 2004, p. 115). No se trata sólo de un asunto de diseño, se trata también de acciones deliberadas que le implican al escritor la toma de decisiones conscientes, el análisis y reflexión acerca de cada recurso a utilizar, de modo que se construya un texto con sentido. A manera de ejemplo se presenta el siguiente fragmento:

Entonces ya voy a buscar YouTube, entonces ya *2* Entonces le doy la importancia de la escucha y *3* el respeto *4* bueno ahora le doy enter *4* y entonces por acá salen varias cosas pero creo que no*5* Voy a colocar mejor la importancia de saber escuchar *4* encontré algo voy a ver el vídeo. *15* Bueno este vídeo no es como muy adaptado, no le encuentro la gracias por eso voy a mirar otro *17* *Bueno este vídeo para mi significa *3* que debemos *3* escuchar a los superiores *3* y debemos estar atentos a la persona *3* debemos estar atentos a la persona que está hablando porque está gastando tiempo *4* en nosotros e igualmente *3* igualmente *2* nosotros en ellos. *6* cosas de la vida que se presentan.

La reflexión de los estudiantes respecto a la incorporación y uso adecuado de los modos de representación se relaciona con los planteamientos de Burbules (2004) quien arguye que los enlaces incorporados en un texto van más allá de simples formas de navegación, o atajos para moverse en la red. Estas son formas de transmitir significado y de comunicar a los usuarios lectores o escritores de forma directa lo que van a encontrar si se dirigen al enlace sugerido.

Los resultados evidenciaron que los estudiantes utilizan los recursos gráficos para ilustrar palabras, sustentar posiciones, ampliar información relacionada con el tema tratado, y complementar puntos de vista. Además, cabe mencionar que los recursos gráficos fueron utilizados de forma concurrente con otros modos de representación de las ideas, para ejemplificar o poner evidencia una situación cotidiana.

Los modos de representación gráficos fueron usados con una intención comunicativa sólo en doce de las producciones analizadas, en el resto, los elementos gráfico-visuales cumplieron una función decorativa o fueron elementos más del texto. El uso de otros modos de representación diferente al alfabético/escrito permite a los estudiantes expresar sus ideas, y representar sus conocimientos de una manera distinta. Por lo tanto, es importante enseñar en las aulas de clase la producción y la comprensión textual multimodal, potenciar y desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para producir textos y discursos, donde se involucren otros recursos, de modo quien argumenta comprenda el papel que juegan en la escritura y en la comunicación.

Estos hallazgos demuestran que no todos los estudiantes consideran los recursos gráfico-visuales como elementos útiles para la elaboración de un texto argumentativo. Esto quizá se deba a que no son elementos utilizados con frecuencia en las aulas de clase y cuando los utilizan cumplen funciones decorativas y explicativas de conceptos en áreas como matemáticas, ciencias naturales o el caso de ciencias sociales con el uso de los mapas geográficos. De acuerdo con los planteamientos del MEN

(2003) a través de los estándares curriculares para el área de lenguaje, el uso de elementos y diferentes sistemas simbólicos permite a los estudiantes la formalización de conceptos, mediante el uso de lenguajes no verbales como la imagen, el vídeo, la radio, la pintura. Estos sistemas se “pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si en realidad se quiere hablar de una formación en lenguaje” (MEN, 2003, p. 26).

Por otro lado, durante años el uso de recursos gráficos no ha sido considerado como importante en la producción textual, muchos menos cuando se trata de utilizarla con fines argumentativos en un discurso escrito diferente al de la prosa ensayística o académica. Por tradición, la naturaleza de un texto ha radicado en su contenido alfabético y en el orden formal con el que se elabora, más no en su diseño gráfico, su uso se reduce a lo estético y decorativo. Para la mayoría de las personas, las ilustraciones no son parte de la escritura, estas han sido incorporadas en los textos infantiles para alegrarlos o en las enciclopedias y libros de texto para complementar la información. En el caso de las imprentas y las tipografías, el uso de elementos gráficos se traduce en una forma llamativa para la comercialización.

Kress, y van Leeuwen, (1996); y Jewitt y Kres (2003) arguyen que los elementos gráficos ocupan un significado importante, en tanto permiten materializar y representar ideas y pensamientos. Del mismo modo, Sharples (1999) plantea que un escritor erudito debe estar en capacidad de argumentar a través de la lógica de los lenguajes que circulan y el lector debe tener las suficientes habilidades para analizar los lenguajes que conforman cualquier tipo de texto, de modo que los recursos incorporados no se conviertan en distractores, sino en recursos esenciales para la comunicación y la interpretación.

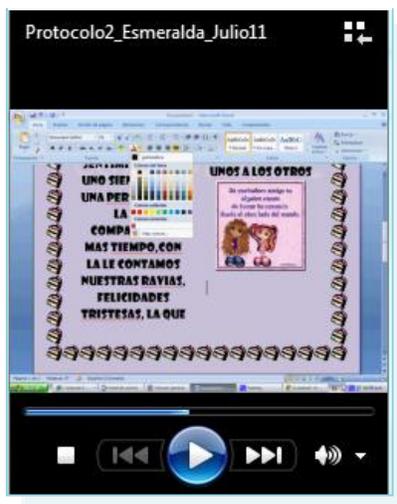
Estas consideraciones permiten ampliar las perspectivas en términos de la escritura argumentativa, ya que se pueden explorar otras formas para expresar buenas razones, o justificaciones, que no sólo impliquen la escritura de signos convencionales (texto alfabético) en diferentes medios (papel/pantalla), sino también utilizar de forma significativa los recursos gráficos y audio visuales, mediante los cuales se evidencian las habilidades para utilizar recursos multimodales con fines argumentativos, sino también las cualidades formales del texto.

Los resultados descritos en el apartado anterior señalan que elementos como las fuentes utilizadas, las formas, el color, y el tamaño de la letra contiene significados más allá de la palabra misma. Kress (2005) se plantea la pregunta ¿la fuente también es un modo?, y menciona que usar *Times New Roman*, como

fuente, representa la seguridad en la tradición. Son un modo de comunicación porque la manera en que una palabra se presenta en una página o en una pantalla, el color, el tamaño y la forma contiene significados más allá de la palabra misma. Sin embargo, sólo es posible atribuirles un significado a una fuente o a un color de acuerdo con las convenciones sociales en un determinado discurso y en un espacio de tiempo específico. Un ejemplo es la figura 17 donde la estudiante impone su propio diseño, sus propias marcas y decide de acuerdo a la importancia de las mismas, ubicarlas en lugares estratégicos. Por lo tanto, más allá de mirar las fuentes de un texto elaborado en un soporte electrónico, se debe pensar en los modos de representación como artefactos culturales, que los lectores pueden utilizar para la interpretación y la producción de sentido.

Kress (2003) resalta los siguientes aspectos fundamentales en la composición visual a saber: el tamaño que se utiliza para indicar la relevancia de un objeto dentro del texto, la preeminencia de la información presentada, la ubicación de los modos de representación, los elementos de apoyo mirados desde los dispositivos como líneas, bordes y objetos que conectan o desconectan las relaciones de un texto. El efecto de cada ilustración, ayuda a comunicar la información y a expresar el lenguaje. El siguiente ejemplo ilustra los planteamientos de los autores citados.

Figura 17: Fragmento de texto Esmeralda, Estudiante grado 7°



*Como vamos hablar del amor y la amistad, pues el tema que yo escogí voy a escoger *2* unas *7* voy a ponerle unas mariposas azules pues bien bonitas, o algo que se relacione con el tema. 2:30- 3:15. *Bueno la verdad es que no quede bien satisfecha con estas mariposas que escogí, entonces las voy a cambiar *10" Voy a tratar de escoger algo bien bonito *1`4*: Bueno escogí estos que me gustaron *5* Esmeralda.

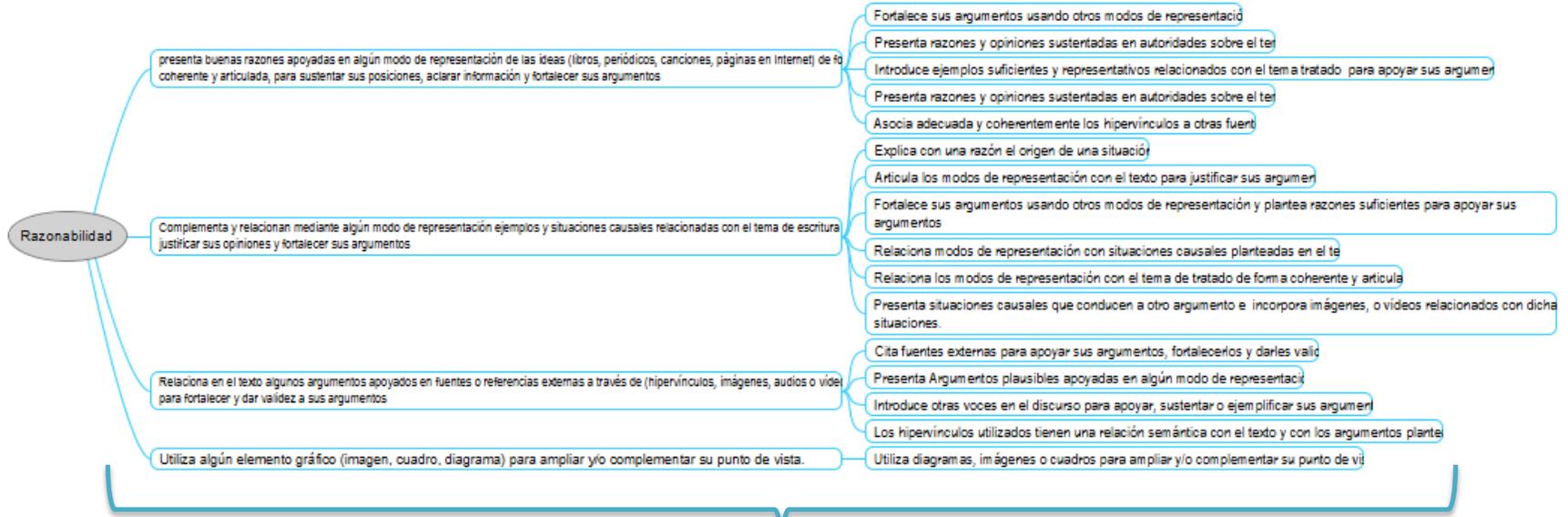
En resumen, se encontró que la razonabilidad se caracterizó en este estudio, porque los estudiantes dieron buenas razones, a partir de la búsqueda y selección de información, análisis, establecimiento de relaciones coherentes, y reflexiones en torno a los modos de representación previo a su incorporación. Se encontró que los estudiantes ponen en juego la capacidad de juicio para establecer relaciones

coherentes entre los modos de representación y las ideas escritas. Por otro lado, incorporaron modos de representación de las ideas para ampliar, ejemplificar y justificar posiciones, puntos de vista y argumentos. Los modos de representación también fueron utilizados para apelar a la autoridad, citando otras voces de expertos en sus textos para fortalecer sus argumentos. Asociaron los modos de representación con situaciones causales y de impacto que les permitieron asumir posiciones críticas.

La evaluación de la habilidad razonabilidad en su conjunto, evidencia que los estudiantes utilizan modos de representación de las ideas para sustentar, apoyar, ejemplificar o ampliar sus argumentos, proyectar su identidad y expresar las emociones surgidas de los temas desarrollados; sin embargo, en la gran mayoría de textos sigue predominando el uso de escritura alfabética. Los estudiantes tuvieron la posibilidad de presentar, comunicar sus conocimientos y transmitir significados de diferentes formas, aunque predominó el uso de la imagen y el vídeo, razón por la cual es importante hacer énfasis en otros recursos que ofrece la web, tales como la animación, el audio, y los textos digitales para incorporar en la producción de textos argumentativos.

El siguiente gráfico ilustra los resultados para la habilidad razonabilidad

Gráfico 10: Síntesis de los resultados para la habilidad razonabilidad



Estas acciones en su conjunto permitieron que los estudiantes

- Construyeran explicaciones.
- Plantearan razones plausibles.
- Corrigieran sus pensamientos y fortalecieran sus saberes previos.
- Tomaran en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vista.
- Fueran cuidadosos al momento de investigar.
- Dieran a conocer sus ideas y pensamientos apoyados en elementos multimodales.
- Establecieran relaciones coherentes y significativas entre los modos de representación utilizados y los temas abordados.

5.4.2. Habilidad – Contraargumentación –

Se encontró que la habilidad para contraargumentar se caracterizó por el planteamiento de argumentos apoyados en modos de representación, utilizados como fuentes para reafirmar o ejemplificar sus posiciones. Se evidenció el uso constante de conectores para apelar a su propia autoridad, como también la citación a expertos en el tema tratado, para ratificar sus posiciones. Se evidenció de manera incipiente en algunos textos, que los estudiantes incorporaron recursos multimodales para contraargumentar sus posiciones, sin embargo es un tema que requiere atención por parte de educadores e investigadores. Este hallazgo se relaciona con los planteamientos de Archer (2010) cuando sugiere que es importante dar orientaciones y acercar primero a los estudiantes a la escritura de textos académicos, para luego adentrarlos en la producción de textos multimodales, ya que representar datos o crear argumentos apoyados en diversos modos, resulta una tarea compleja para quien escribe. La falta de orientación hace que los estudiantes elaboren descripciones coloquiales más que académicas, la mediación de los docentes es relevante para que los estudiantes comprendan primero qué es y cómo está estructurado un texto académico.

En general la habilidad de contraargumentación presentó un bajo nivel de desarrollo, estos resultados se pueden explicar porque los estudiantes no están familiarizados con la escritura de este tipo de textos, y porque dicha habilidad se promueve poco en la escuela. En apartados anteriores se han mencionado, los estudios de Camps y Dolz (1995), Brassar (1995), Felton y Kuhun (2003) demuestran que contraargumentar es de las habilidades en las que los estudiantes presenta mayores limitaciones. Por otro lado, los estándares curriculares para el área de lenguaje, propuestos por el MEN (2003) plantean el abordaje de la argumentación en las aulas de clase a través de discursos orales, y la escritura de textos argumentativos sólo se aborda en los grados décimo y once.

Ahora bien, si los estudiantes no están familiarizados con la escritura argumentativa, les será más complicado producir textos con características multimodales y particularmente llegar a contraargumentar sus posiciones mediante algún modo de representación diferente al alfabético/escrito. Este proceso requiere mayor esfuerzo cognitivo para la toma de decisiones relacionadas con qué imagen usar, el tipo de letra, el cómo articular los modos, decidir si realmente uno u otro modo es significativo y aporta a la comunicación de las ideas, por lo tanto este es un asunto que toma tiempo y que requiere ser enseñado.

Sin embargo, esto no quiere decir que la habilidad de contraargumentación no se pueda desarrollar mediante el uso de recursos multimodales, por el contrario se puede lograr, lo cual quedó descrito en el apartado presentación de resultados.

Camps (1995); Perelman (2001); y Dolz (1995) plantean que una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en la escritura de un texto argumentativo, es la incapacidad de incorporar opiniones que vayan en contravía de los argumentos expuestos. Sugieren que uno de los aspectos que presenta mayor dificultad en la escritura argumentativa, es la necesidad de que el locutor-escritor gestione de forma autónoma los recursos y elementos del texto sin la intervención de un interlocutor.

Otro hallazgo se relaciona con la importancia de pensar en criterios claros para la producción de textos argumentativos multimodales, centrados en contextos particulares, con propósitos específicos, como también en la innovación y en el uso de recursos que aporten sentido a la escritura en la escuela, “Tenemos que redefinir la didáctica de la escritura a través del desarrollo de metalenguajes que faciliten la toma de conciencia y el análisis de la construcción textual multimodal. Los metalenguajes implican el conocimiento técnico sistemático de las formas en que los recursos semióticos están desplegados en la construcción de significados”. (Archer2010, p. 211).

Los resultados de este estudio permitieron evidenciar que cuando los estudiantes fueron interpelados por sus compañeros o por los investigadores con preguntas que contraargumentaban sus posiciones u opiniones expresaban malestar y manifestaban constante desagrado, tomando dichas preguntas como represalias o como un asunto personal que limitó sus intervenciones. Este hallazgo, ya había sido planteado por Felton y Kuhn (2001); Kuhn y Udell, (2003) quienes en sus investigaciones indican que los argumentadores más jóvenes y menos expertos se concentran más en apoyar sus posiciones prestando poca atención a los contraargumentos que se pueden dar respecto a un tema. Los adolescentes centran sus argumentos en presentar apoyos a sus posiciones para hacer frente a una temática tratada, sin que se logre la contraargumentar a sus oponentes en un diálogo o sus propios planteamientos. Los autores plantean la necesidad de potenciar el razonamiento y la contraargumentación desde edades tempranas y hacen especial énfasis en trabajarla fuertemente en la adolescencia.

Otro resultado indica que los estudiantes en sus reflexiones plantearon relaciones de orden personal y asumieron un papel de escritores participantes en el texto, lo cual los llevó a asumir una posición crítica incipiente acerca del mismo, no se visualizan como lectores externos y por esto se les dificulta plantear

posibles contraargumentos y más cuando un texto multimodal en su conjunto requiere de lenguajes complejos para analizar, comprender y describir los diversos modos de representación utilizados. Los estudios de Brassar (1995); Cuencas (1995) y Dolz (1995) coinciden en que los estudiantes en edades tempranas presentan dificultades para producir textos argumentativos, por cuanto les cuesta incorporar opiniones en contra de sus posiciones y desvincularse de sus textos como escritores, para asumir la posición de lectores y asumir posiciones críticas frente al tema tratado. Otro problema frecuente se relaciona con que los estudiantes en sus textos pocas veces presentan opiniones contrarias a las que están defendiendo mediante un juego de argumentos, donde es necesario que quien escribe tenga en cuenta posibles destinatarios, esto debido a que por lo general se plantean los contraargumentos en situaciones de diálogo donde necesariamente está presente un interlocutor que constantemente lleva al estudiante a plantear posiciones contrarias. Camps (1995) destaca la necesidad de enseñar específicamente la contraargumentación, ya que los estudiantes pueden desarrollar esta habilidad paulatinamente, pero es necesario tener en cuenta que este proceso demanda tiempo y se debe trabajar continua y sistemáticamente.

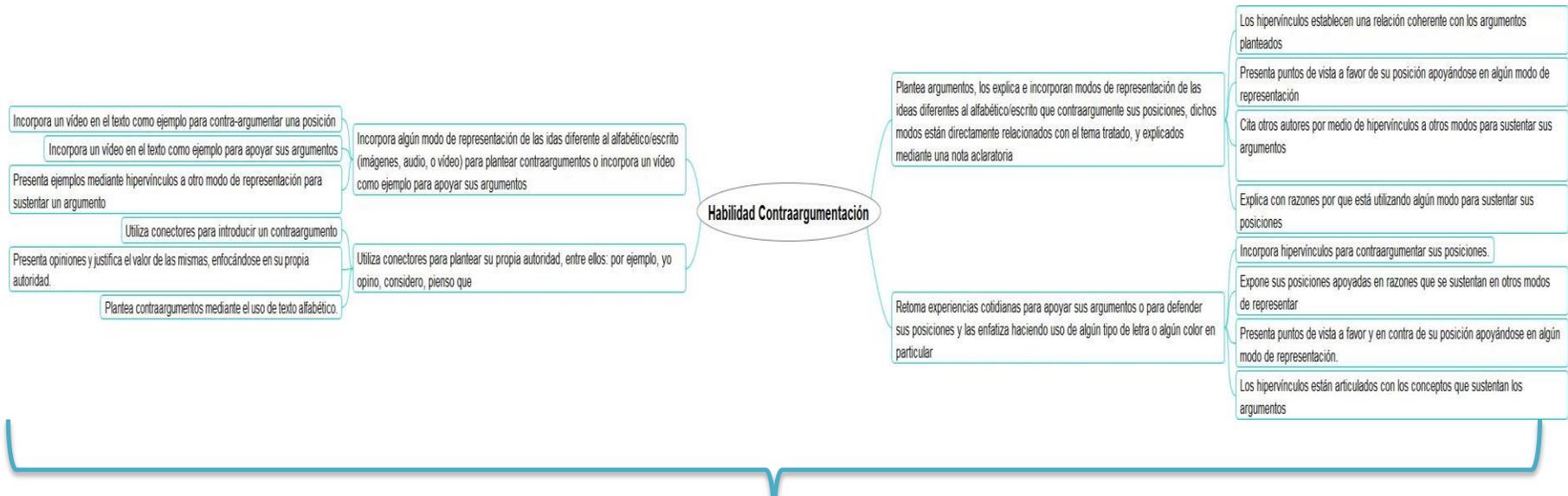
La construcción de un texto argumentativo es un proceso complejo para un escritor inexperto, por cuanto las prácticas lingüísticas en las que se encuentran inmersos, se enfocan en conversaciones dialógicas que se dan entre por lo menos dos interlocutores, aspecto que no ocurre en la escritura, ya que esta es un proceso monologal y no hay colaboración de un interlocutor, que interpele o complemente el discurso, esto hace más compleja la argumentación y se corre el riesgo de que los estudiantes caigan en la enumeración de ideas sin que se evidencie coherencia y profundidad en los argumentos planteados (Brassar 1995).

Por las razones expuestas, es importante que previo a la escritura de un texto argumentativo, los estudiantes tengan acercamientos a ejemplos de este tipo de textos, con lecturas, análisis y discusión de los mismos; como también, buscar identificar los argumentos a favor o en contra, investigar para afianzar los conocimientos sobre el tema y tener la solvencia para tratarlo en el escrito, tener en cuenta posibles lectores del texto y hacerse preguntas que un lector haría sobre el tema, de modo que surjan posibles contraargumentos. Por último, es importante llevar al estudiante a la incorporación de recursos multimodales (audio, imagen, vídeo, hipervínculos a otras fuentes) que contraargumenten sus posiciones, amplíen y complementen la información de modo que lleven al lector a asumir una postura crítica frente al tema tratado. Sin embargo, vale la pena mencionar que estas estrategias requieren de la mediación

docente, desde la planeación, la orientación y el diseño de situaciones que de enseñanza que partan de los intereses de los estudiantes.

El grafico 11 ilustra los resultados logrados para la habilidad contraargumentación

Gráfico 11: Síntesis de los resultados para la habilidad contraargumentación



Estas acciones en su conjunto permitieron que los estudiantes

- Presentaran ejemplos apoyados en otros modos de representación.
- Ampliaran la información y la complementaran apoyados en otros modos de representación.
- Citaran otras voces en el texto para apoyar sus argumentos.
- Dar a conocer sus ideas y pensamientos apoyados en elementos multimodales.
- Establecer relaciones coherentes y significativas entre los modos de representación utilizados y los temas abordados.

5.4.3. Habilidad –Reflexión Crítica-

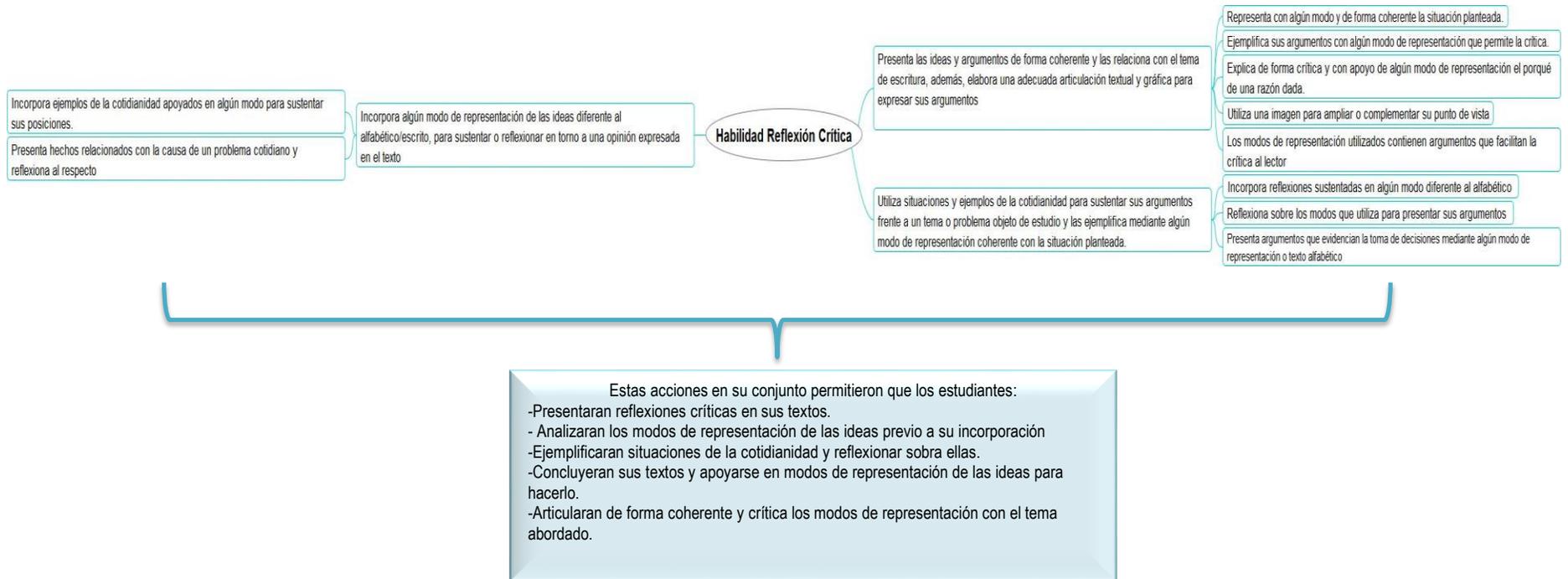
Los resultados para esta habilidad demuestran que aunque en la mayoría de los textos se presentó la incorporación de algunos modos de representación de forma crítica, también se evidencia que no todos los estudiantes consideran que incorporar algún modo de representación requiere un análisis previo y una reflexión al respecto. Sin embargo, quienes lo hicieron los apoyaron con reflexiones sustentadas en ejemplos provenientes de vídeos, o imágenes. Se evidenció que pocos estudiantes utilizan diferentes tipos de letras o colores en particular para enfatizar sus argumentos, estos elementos son utilizados para los títulos, y para el fondo del texto con el fin de llamar la atención del lector. Sin embargo, la articulación de elementos grafico-visuales utilizados conserva estrechas relaciones los planteamientos escritos y con los modos de representación utilizados.

La incorporación de modos de representación en los textos evidencian la posibilidad que tienen los estudiantes para decidir qué modo incorporar, qué relación establecer, y como tomar decisiones sobre la incorporación o no de recursos para comunicar, ilustrar o representar sus ideas. Sin embargo, estas acciones, requieren ser enseñadas y orientadas constantemente por un profesor. Los resultados de la evaluación de los textos reportan además, que las reflexiones se centran más en presentar posiciones favorables sobre el tema tratado, pero no incorporan reflexiones que conlleven a la contraargumentación.

Kuhn (1991), plantea que para reflexionar críticamente se requiere pensar críticamente, dice además que son habilidades metacognitivas, que requieren orientación. Para que un estudiante reflexione críticamente necesita saber sobre su propio conocimiento y hacerlo explícito en las tareas que desarrolla. Por lo tanto, si se motiva a los estudiantes para mejorar sus procesos de pensamiento de forma explícita, se puede lograr que ellos piensen y comprendan mejor sus propios procesos, para que de esta forma logren reflexiones más profundas.

En resumen, la habilidad para reflexionar críticamente se evidenció en el desarrollo de las siguientes sub-acciones estratégicas: a) presentación de ideas y argumentos de forma coherente, crítica y relacionada con el tema. b) ejemplificación de los argumentos mediante modos de representación que permiten la crítica al lector, c) incorporación de reflexiones apoyadas en algún modo de representación diferente al alfabético, d) incorpora ejemplos de la cotidianidad apoyados en algún modo de representación de las ideas para sustentar sus posiciones, y f) presenta hechos relacionados con las causas de un problema cotidiano.

Gráfico 12: Síntesis de los resultados para la habilidad reflexión crítica



5.5. Resultados y análisis de la entrevista semi-estructurada para indagar por el valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura argumentativa de textos con características discursivas multimodales.

La entrevista semi-estructurada está compuesta por dos dimensiones a evaluar así: nociones sobre la argumentación, que se indagó a partir de cuatro preguntas, y nociones sobre escritura de textos con características multimodales, la relación con el aprendizaje y el conocimiento, que se indagó a partir de otras cuatro preguntas, para un total de 8 preguntas aplicadas a un grupo de 17 estudiantes. Para categorizar la información recolectada en la entrevista, se diseñó una matriz en la cual fueron consignadas las respuestas de los estudiantes para cada pregunta; para ello se fueron escuchando las entrevistas e identificando las frases de los estudiantes u oraciones que se relacionaban con la pregunta y con la dimensión explorada (Ver anexo 8). A continuación se presenta un ejemplo en la tabla 7, que ilustra cómo se categorizó la información para luego pasar a analizarla a la luz de la pregunta ¿Qué valor epistémico tiene para los estudiantes la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales?

Tabla 7: Ejemplo de la categorización acerca del valor epistémico

Valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características multimodales			
Categoría	Dimensiones	Preguntas	Fragmentos de las entrevistas
Valor epistémico	Nociones sobre Argumentación	Que son las buenas razones	Argumentos para explicar bien las cosas Buenas explicaciones que uno da al conversar con alguien Justificar una idea que acabo de dar, es justificar una hipótesis Las buenas razones son las buenas explicaciones y las buenas respuestas Darle una buena explicación y una buena razón para que él me pueda creer Una buena razón es una explicación Una buena razón es como argumentar un tema son un dato explicativo son las buenas explicaciones Una buena razón es una explicación o justificación Una buena razón es como dar como una cierta explicación, saber decir las cosas Una buena razón es dar un buen consejo

		<p>Para que sirven</p>	<p>sirven para que la gente entienda bien lo que uno le está diciendo sirven para informar más a la otra persona Sirve para aclarar la hipótesis que acabo de dar. Sirven para uno poder entender y hacerle entender a la otra persona de lo que uno está hablando. Las buenas razones sirven para justificar y para dar a conocer que mi idea es cierta, porque y para que la estoy comunicando. Para saber decir bien algo, saber explicar bien Me sirven para saber expresar. Para que lo entienda bien. Me sirven para dar un dato explicativo. explicar algo que uno tiene que justificar Sirven para explicar y argumentar el tema. dar buenas razones sirve para tener buen entendimiento sobre algo Convencer sirven para poder argumentar, para que la otra persona le entienda a uno cuando hay una pregunta, para poder hacerse entender me sirve para explicar duda Cuando estamos escribiendo un texto argumentarlo y saberlo redactar. Las buenas razones sirven para saber sobre algo Sirven para que cuando la gente lo lea entienda y sepa para que se escribiera eso.</p>
		<p>Cuando las utilizas</p>	<p>-Cuando estoy hablando de algo importante con una persona para que entiendan mejor y pueden saber más del tema -cuando estoy hablando con alguien, para uno dar una buena explicación y entender las dos personas -cuando estoy escribiendo sobre algún tema que me interesa, entonces tengo en cuenta una buena razón como conclusión -cuando me pregunta, para una explicación de algo Las utilizo para presentar opiniones frente a una situación, para comunicar y opinar Cuando está enojado con alguien, cuando salgo a hablar en público, cuando me ponen algún trabajo. las utilizo para cuando no entienden algo lo explico uso las buenas razones cuando tengo un tema para exponer justificar porque Cuando hay un problema, cuando alguien se enoja con uno, con una buena razón hacerle entender, explicarle para que lo disculpen a uno. Utilizo las buenas razones cuando me ponen a hacer un buen trabajo, para hablar de un tema. uno utiliza las razones para saber más para justificar algo que escribió Las utilizo cuando hago un texto, cuando quiero aclarar algo, las utilizo para expresar si estoy de acuerdo o no. Bueno las utilizo cuando hay una pregunta, y para poder hacerse entender</p>

5.5.1. Nociones sobre la argumentación

Indagar por las nociones que tienen los estudiantes acerca de la argumentación, permite conocer de primera mano el significado que otorgan, lo que saben y lo que aprenden cuando participan en actividades que implican argumentar. Se toma en este estudio el término epistémico como las creencias de los estudiantes sobre el conocimiento y el saber. Dichas creencias se asocian con diferentes formas de aprendizaje y conocimiento, a saber, resolución de problemas, interpretación de información, diálogo, apropiación y cambio en las concepciones sobre algún tema objeto de estudio, y discusiones controversiales.

Los estudiantes en la entrevista definen las buenas razones como buenas explicaciones que se dan cuando se dialoga o se escribe un texto, con ellas justifican hipótesis, dan argumentos para explicar una opinión o un dato, hacerse entender o darle un consejo a alguien.

Consideran que las buenas razones son utilizadas para que las personas comprendan lo que se expone en un diálogo, para saber más sobre un tema, para informar y aclarar hipótesis que se plantean, para conocer y divulgar ideas teniendo claro el por qué y para qué se comunican, saber expresar lo que se piensa, para argumentar y convencer sobre un tema. Las buenas razones sirven para escribir un texto y saberlo redactar de modo que cuando la gente lo lea sepa para qué se escribió.

Los participantes manifiestan que utilizan las buenas razones cuando hablan sobre temas importantes con otras personas, para hacerse entender de una mejor manera, explicar y aclarar algo, sustentar una posición, presentar opiniones frente a una situación, comunicarla y opinar al respecto; resolver conflictos, dialogar y justificar el porqué de una idea que se ha expuesto, y expresar acuerdos o desacuerdos.

Reconocer que una persona tiene la razón es importante, y máxime cuando se habita en una sociedad plural y democrática. Los estudiantes reconocen que una persona tiene la razón cuando les habla con la verdad y presenta hechos o pruebas que demuestren lo que dice. Alguien tiene la razón, según los estudiantes, cuando explica con buenas razones sus posiciones, y utilizan estrategias como el análisis, la escucha, la investigación y la comprobación para mirar si cada una de las razones que expresa es buena o se relaciona con lo que dice. Una persona tiene la razón cuando es una autoridad para hablar de un tema y cuando lo hace con seguridad y convicción.

Otro aspecto resaltado por los entrevistados, se corresponde con las reacciones que tienen cuando se les demuestra que no tienen la razón. Inicialmente, plantean que hay que tratar de convencer ofreciendo pruebas acerca de lo que se dice y en caso de no lograrlo buscar formas para dialogar y entender por qué la otra persona considera que no tiene la razón o que está equivocada. Sin embargo, manifiestan que cuando no se tiene la razón sobre el tema defendido hay que aceptarlo, porque es un deber respetar las opiniones ajenas.

Para demostrar que tienen la razón, buscarían justificar muy bien los argumentos planteados y analizarían cada parte del contra discurso, para luego presentar pruebas consultadas en libros, o

investigadas en internet, y en caso de no lograr convencer al oponente, se continúa investigando sobre el tema hasta que la otra persona entienda y así llegar a un acuerdo.

Otra manera como los estudiantes corroboran la legitimidad de un argumento presente en un texto, se basa en la verificación de la autoridad de quien lo escribe, y en el contraste de la información presente en la fuente original. Los entrevistados expresaron que convencer a una persona se logra cuando se presentan buenas razones, explicaciones, justificaciones, y se demuestra con hechos.

En las entrevistas y en general durante la fase del trabajo de campo, los estudiantes tuvieron la posibilidad de participar, expresarse, exponer sus puntos de vista, y describir situaciones, que de una u otra forma los llevaron a plantear razonamientos en un contexto real, en el cual podían hacer preguntas, sugerir hipótesis, y ampliar sus saberes previos o sus imaginarios. Grice y Warner (2001), sostienen que las actividades mencionadas, son características relevantes que permiten dar buenas razones y motivan la capacidad para construir hipótesis interesantes, generar analogías y mantener una postura frente a un tema.

En las respuestas de la entrevista para la categoría nociones sobre la argumentación, se evidencia la relación entre la argumentación y el aprendizaje, en tanto los estudiantes manifiestan que a través de las buenas razones se aprende sobre diversos temas objeto de conocimiento, tales como la escritura, el diálogo, el respeto por las opiniones de los demás, el dar a conocer opiniones, llegar a acuerdos, manifestar desacuerdos entre otros; en estos aprendizajes están implícitas, competencias cognitivas y discursivas entre ellas: la identificación, producción, validación de argumentos, la elaboración de conocimientos, y la ejemplificación, competencias que aprenden los estudiantes cuando se les indagó por las nociones que tienen sobre la argumentación.

Estudios como los de Nussbaum y Bendixen (2003), han demostrado que las creencias epistemológicas que otorgan los estudiantes a la argumentación, se relacionan directamente con la disposición que tienen para participar en prácticas que requieran argumentar, los estudiantes consideran que el conocimiento es simple, es estático y que no cambia, por lo tanto tienden a evitar argumentar o contraargumentar sobre temas expuestos. Sin embargo, autores como Bell y Linn, (2000); Songer y Linn, (1992), encontraron que los estudiantes valoran el conocimiento como dinámico, que cambia y evoluciona constantemente, es decir, que sus creencias epistémicas eran constructivistas, lo cual les permitió construir argumentos complejos, utilizar buenas razones y pruebas para atender las demandas de sus compañeros. Los

estudiantes que ven el conocimiento como flexible y cambiante tienen mayor oportunidad de transformar sus concepciones sobre los fenómenos estudiados.

Las acciones epistémicas descritas en sí mismas, son relevantes, en tanto llevan a los seres humanos a actuar deliberada y reflexivamente, a comprender, a formular conceptos o puntos de vista en torno a diferentes campos del conocimiento, y permiten el intercambio y adquisición de nuevas informaciones. Sin embargo, para su desarrollo en las aulas de clase se requieren de la intervención y planeación del docente a través de temáticas relacionadas con los objetivos curriculares, ya que son acciones que no se dan de forma espontánea.

Las acciones descritas por los estudiantes, guardan relación con los planteamientos de Compañi (1996), respecto a un grupo de acciones que proponen se debe trabajar cuando se argumenta en las aulas de clase a saber: a) la solicitud de información y explicaciones por parte de quien argumenta respecto al tema discutido b) el suministro de información que conlleve a raciocinios, la reelaboración de información e ideas con el fin de acercarse al conocimiento canónico sobre el área de estudio, c) reformulación y reelaboración de contenidos presentes en el discurso de los estudiantes, d) la problematización como una acción que incita a la reflexión y a la contraargumentación, e) reorganización y sistematización de las ideas sobre el tópico de discusión y por último e) la renovación y retoma del tópico de discusión.

Las acciones epistémicas descritas se relacionan con algunas que se extrajeron de las respuestas de los estudiantes mediante las entrevistas, sin embargo, como este estudio no se centró en enseñarlas sino en indagar por ellas, se requiere un trabajo que se enfoque en la enseñanza y en el desarrollo sistémico de las mismas, por cuanto no todas se alcanzan a desarrollar de forma consiente. Cuando los estudiantes manifiestan conocer acciones epistémicas de la argumentación, no quiere decir que las han logrado desarrollar a cabalidad, sino que alcanzaron algunos conocimientos de ellas. Aunque los estudiantes en las entrevistas muestran interés y disposición para argumentar, es importante que aprendan y tengan las habilidades para hacerlo.

La enseñanza de la argumentación y de las acciones epistémicas, se torna importante en la medida en que se comprende el papel que ésta ejerce en la formación del pensamiento reflexivo, la construcción del conocimiento, y en los mecanismos discursivos que operan para argumentar, llevando al individuo a pasar de un nivel de generación de ideas sobre fenómenos estudiados a un nivel en el que el pensamiento es objeto de la propia reflexión de quien argumenta. Leitão (2009), arguye que el potencial

de la argumentación para promover el aprendizaje, depende estrictamente de las características cognitivo-discursivas que la distinguen de otras actividades, a saber, la argumentación como un acto cognitivo que incluye el razonamiento, el juicio, y la reflexión; la argumentación como un acto social, en tanto se produce en contextos de la cotidianidad y por último, la argumentación como un acto discursivo que busca a través de los puntos de vista dados influenciar las concepciones de los interlocutores acerca de un tema tratado.

5.5.2. Nociones sobre escritura de textos argumentativos y la relación aprendizaje y conocimiento a partir del uso de recursos multimodales.

La escritura en los diferentes niveles escolares, en muchas ocasiones es vista por los estudiantes con desidia y desmotivación, esto hace que se presente como un proceso aburrido, insulso y sin sentido. Los estudiantes en este estudio ven la escritura desde dos dimensiones: la primera dimensión es la mecánica y de forma, y la segunda relacionada con el conocimiento que se adquiere a través de ésta práctica. En el orden mencionado se presentan los resultados.

Cuando se indagó por la pregunta ¿Por qué escribes, para qué y qué aprendes cuando escribes? Desde la dimensión de mecánica y de forma, algunos estudiantes consideran que escriben para memorizar, para registrar lo que les dictan, para cumplir con las actividades y tareas que les asigna la escuela, y para hacer los exámenes en clase. Ven la escritura como un proceso mecánico y técnico el cual les sirve para aprender letras y convertirlas en palabras, corregir ortografía, separar palabras, agilizar la mano, redactar mejor, responder talleres de clase, saber en dónde se pone una tilde o un punto, memorizar una lección, aprender a digitar, perfeccionar la forma de escribir, y manejar mejor el computador. Lo anterior pone en evidencia que no todos los estudiantes ven en la escritura un ejercicio para reflexionar, analizar, indagar, solucionar problemas, y transformar la información en conocimientos significativos que permanezcan en el tiempo.

Desde la dimensión del conocimiento que se adquiere mediante esta práctica, algunos estudiantes manifiestan que escriben porque así pueden saber más sobre un tema, y se pueden expresar mejor. Ven en la escritura un medio para el entretenimiento, la expresión, y para darse cuenta de qué piensan y cómo lo piensan. Los entrevistados manifiestan que escriben porque se sienten inspirados, lo hacen por la necesidad de expresar, de desahogarse, porque les sugieren escribir, y porque no tienen otra cosa en que invertir el tiempo.

Del mismo modo, la escritura cumple para los estudiantes una función comunicativa que permite expresar pensamientos, sentimiento, ser creativos, conocer lo que otros piensan, aprender sobre temas diversos que motivan sus intereses, y compartir con otros los conocimientos adquiridos. Los participantes consideran que la escritura permite la construcción de conocimientos, el análisis, el entendimiento de conceptos nuevos, fomenta la capacidad para pensar, dar buenas razones y explicaciones. Con la escritura se logra que las personas se interesen en lo que otros piensan, se transforman los conocimientos en aprendizajes para la vida y para la formación como personas. Escribir permite entender que todos los seres humanos piensan diferente, pero pueden compartir ideas; la escritura permite acercarse a conceptos desconocidos, y resolver problemas cotidianos.

Cómo se puede apreciar en las expresiones de los estudiantes, la escritura puede ser una herramienta eficaz para potenciar habilidades de pensamiento, mejorar la capacidad para aprender, razonar y comprender. La escritura tiene un valor epistémico que la escuela debe aprovechar en los procesos de enseñanza, ya que ésta no puede ser sólo un medio para el registro y la comunicación, sino que debe ser un medio para la transformación y para la ampliación de saberes. Esta práctica debe orientarse en la producción de sentido, desde el uso consciente y reflexivo del lenguaje.

La relación que establecen los entrevistados entre el aprendizaje y el conocimiento a partir del uso de recursos multimodales se evidencia en las respuestas que dieron cuando se les preguntó ¿Cuándo escribes un texto para qué utilizas las imágenes, los vídeos o los audios? el uso de recursos multimodales en la escritura de textos es visto por los estudiantes como una forma de aclarar las ideas, ilustrar conceptos, orientar la escritura, mejorar el contenido de un texto o despertar interés en el lector mediante diferentes tipos de letra, subrayado o usando colores llamativos que resalten la importancia de lo que se quiere expresar. A modo de ejemplo se cita el siguiente fragmento de entrevista.

“si yo hago un texto, a una persona que le interese se fijaría mucho en la letra, en el tamaño, en el fondo, ya que esto es un estilo que nos demuestra el interés sobre algo y lleva a las personas a investigar” (Juan P).

“Hay estilos diferentes para que la gente entienda bien, porque digamos que si hay una palabra rara que no es fácil de entender, las personas que apenas están aprendiendo sobre el tema quieren saber de qué se trata. Así que yo pienso que cuando uno pone una palabra rara debe ponerle el significado para que las personas lo entiendan bien y para que el texto sea mejor (Jorge).

Los modos de representación son caracterizados por los estudiantes como elementos de expresión de las ideas que permiten escribir de una forma llamativa y distinta, como también reflexionar sobre situaciones cotidianas *“por ejemplo si estoy escribiendo sobre el maltrato a la mujer, pongo imágenes y videos para especificar el tema y para que la gente mire que eso no se debe hacer”* (Jorge). Las imágenes, los videos, las palabras textuales y otras formas de representación de las ideas son vistos por los estudiantes como formas para expresarse mejor, explicar con facilidad lo que se escribe, profundizar sobre un tema, dar buenas razones, comprender y hacer que las personas comprendan la información con más facilidad.

Los modos de representación ofrecen posibilidades que son vistas por los estudiantes como formas para aprender mejor sobre lo que escriben, ya que se pueden aclarar las ideas o situaciones propuestas en un texto, lo cual lleva a los lectores a alcanzar una mayor comprensión y a informarse. Los entrevistados manifiestan que el uso de diversos modos de representación en la escritura, les permite aprender a investigar y a conocer sobre temas de interés. El siguiente ejemplo ilustra la descripción.

Aprendo a buscar los recursos, aprendo a investigar sobre un tema, aprendo más sobre esa tecnología que utilicé (Esmeralda).

Aprendo sobre la imagen porque uno nunca lo va a saber todo y me sirve eso que aprendo para un futuro, para justificar más mis razones (Isabella).

Aprendo por medio de ello a comunicar más ideas y saber expresar de otras formas lo que yo estoy pensando (Juan P).

Aprendo a que cuando uno está escribiendo un texto, todo no puede ser texto precisamente, también podemos organizar un texto en forma de video, en forma de imágenes o en cualquier otra forma (Laura).

Aprendo a observar mejor, a investigar sobre esas imágenes y a conocer lo que veo en la imagen (Yésica).

Aprendo a especializarme más en el tema y a conocer más cosas sobre él, por ejemplo yo escogí un tema del que no sabía mucho y entonces con las imágenes, con los videos aprendí más sobre el tema. (Esmeralda).

Participar de espacios que promueven otras formas de escritura, tiene un sentido importante para los estudiantes en tanto manifiestan que aprendieron para la vida cosas que no habían hecho antes en su proceso de formación. El siguiente ejemplo así lo ilustra:

Yo nunca había hecho esto y fue algo muy bueno, estuve tratando de que él que leyera lo que yo escribí se pudiera meter más en el tema y pudiera aprender más. Si voy a utilizar una imagen o un video debo hacerlo correctamente y sobre el tema que estoy hablando (Laura).

Yo puedo escribir letras y la gente se queda con esa idea, pero mediante los vídeos, o las imágenes puedo dar a conocer lo que yo estoy escribiendo y dar una razón, ahora sé que se pueden presentar varias formas de expresiones como los vídeos, los audios (Esmeralda).

Fue algo nuevo porque la verdad uno siempre escribía en Word sólo letras y letras y la gente no te entendía y se aburrían leyendo, en cambio viendo las imágenes, viendo vídeos se muestran más ejemplos y se entiende mejor (Alejandra).

Yo antes de aprender a hacer todas estas cosas no sabía que para poder hacer un texto yo tendría que dar argumentos y que podía colocar una imagen para representarlo, ahora se me hace más fácil y lo hago para hacer un buen texto (Stiven).

Kress et al (2001), desde una perspectiva etnográfica realizó una investigación con el fin de indagar cómo los estudiantes utilizaban los modos de representación en una clase de ciencias para construir conocimientos. Uno de los hallazgos relevantes del estudio fue que los diferentes modos de representación llevan a construcciones radicalmente diferentes del mundo científico y natural, lo cual plantea exigencias cognitivas diferentes a cada estudiante, respecto a los conceptos adquiridos y a las representaciones de los mismos. Los investigadores encontraron que el uso de diferentes modos de representación tiene efectos en el aprendizaje, en la formación de las identidades de los estudiantes y en la creación de rutas de escritura en los textos elaborados. La elección de los modos de representación es fundamental para la conformación de un diseño epistemológico e ideológico del conocimiento.

Al respecto conviene decir que, las tecnologías que se utilicen para la producción, difusión y comunicación que se eligen, son importantes para tener claridades en la construcción de conocimientos curriculares, puesto que, en la configuración de los modos de representación se dan patrones específicos de interacción y de producción de conocimientos pedagógicos y curriculares. Por lo tanto, la interacción del maestro con los estudiantes y la inmaterialidad de los modos de representación se configuran como entramados inextricables con sus historias sociales y culturales lo cual da forma a la producción del conocimiento escolar.

5.6. Síntesis de resultados entrevista semi estructura – Valor epistémico-

Se presenta a continuación la síntesis de resultados para las dos dimensiones descritas y analizadas en el apartado anterior.

Los resultados de la entrevista semi-estructurada para indagar por el valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos con características discursivas multimodales permitieron evidenciar que los estudiantes tienen unas nociones acertadas sobre la argumentación y le atribuyen un valor epistémico enfocado en la construcción de conocimientos, en la construcción de sentidos y sobre todo les permite aprender que las buenas razones son importantes para tener claridad sobre los aprendizajes, dar a conocer opiniones, ideas, comunicar, escribir textos con sentido y bien sustentados para que quien los lea tenga claridad sobre ellos. Por otro lado aprendieron que las buenas razones sirven para hacerse entender, para aclarar ideas, resolver conflictos, dialogar con otros y justificar posiciones.

En cuanto al reconocimiento que hacen los estudiantes cuando una persona les demuestra que tiene la razón, se evidenció que los entrevistados aprendieron que hay que explicar con buenas razones las posiciones que se asumen, además vieron la importancia de analizar y escuchar a quien habla para corroborar con investigación lo que se les enseña o dice. Además identificar un tema darlo a conocer y hacerlo de forma apropiada, requiere estudiarlo y tener autoridad para tratarlo.

Otro aspecto importante se relaciona con las reacciones de los estudiantes cuando se les demuestra que no tienen la razón, en este asunto aprendieron que las buenas razones son una buena opción para convencer a un oponente, además mencionaron la importancia de dialogar, de investigar sobre el tema tratado para convencer a un público o a un compañero. Se evidenció además que los estudiantes aprendieron que cuando no se tiene la razón sobre un tema tratado, hay que aceptar y respetar las posiciones del oponente. Este punto es importante por cuanto permite a los estudiantes entender que para una sana convivencia es importante dialogar, respetar y tener en cuenta las opiniones de quienes hacen parte de la comunidad educativa.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, las buenas razones pueden ser consideradas como una facultad para ampliar y construir conocimientos que permitan la discusión consensuada, la adquisición y transformación de saberes, la indagación, la capacidad de juicio para valorar, rechazar o criticar la información. Las buenas razones van más allá de la comprobación de hipótesis, éstas deben centrarse en pensar crítica y reflexivamente, como habilidades que permiten transformar el conocimiento en saberes para la vida. En este sentido, Grice y Warner (2001), plantean que el razonamiento, se dirige a la solución de problemas de diversas índoles, entre ellos, problemas prácticos de la cotidianidad y problemas intelectuales. La capacidad de razonar, permite el cumplimiento de metas y propósitos cuando los estudiantes tienen la posibilidad de argumentar, presentar buenas razones, y contraargumentar sus

posiciones, la argumentación permite activar procesos meta-cognitivos, ya que exige la comprensión de los problemas y la reflexión en torno a sus propios actos.

Respecto a las nociones que tienen los estudiantes sobre la escritura de textos argumentativos y la relación con el aprendizaje y el conocimiento a partir del uso de recursos multimodales, se encontró que la gran mayoría de estudiantes reconocen en la escritura una práctica para adquirir conocimientos, dar a conocer ideas, expresar sentimientos, conocer sobre diversos temas, entretenerse, darse cuenta de lo que piensan y cómo lo piensan, dar buenas razones, explicar con claridad. Estos resultados son interesantes e invitan a pensar en la importancia que reviste enseñar a escribir y potenciar en los estudiantes el gusto por esta actividad.

Se encontró de acuerdo con las expresiones de los estudiantes, que la escritura es una herramienta de vital importancia para potenciar habilidades de pensamiento, mejorar la comunicación, construir conocimientos, potenciar el razonamiento, la crítica y la argumentación. Carlino (2005), plantea que la función epistémica de la escritura radica en la incidencia que tiene sobre el propio conocimiento, mediante dos formas: 1) plasmar por escrito los conceptos implica comprenderlos de una mejor manera, además exige de que se establezcan relaciones de forma coherente entre los conceptos que se abordan y entre los conocimientos previos del escritor. 2) Por otro lado, la escritura objetiva el pensamiento y permite la reconsideración de lo ya pensado, para revisarlo, juzgarlo y adecuarlo de acuerdo a las necesidades de los posibles lectores.

En este orden de ideas, la escritura y el pensamiento conservan una estrecha relación puesto que para escribir bien se requiere pensar bien, y si se han logrado estas dos acciones se evitan imprecisiones, equivocaciones, no se cae la incapacidad para ordenar las ideas y la incoherencia. Sin embargo, es importante resaltar que la lectura juega un papel importante en el desarrollo de la escritura y el pensamiento por cuanto, la lectura amplía el conocimiento, la comprensión y el análisis; procesos que se requieren para pensar críticamente y para argumentar.

Un hallazgo importante se relaciona con los aprendizajes de los estudiantes cuando utilizan recursos multimodales, ya que en la entrevista manifestaron que aprendieron a decir lo que piensan con mayor claridad, a ilustrar los conceptos que quieren mostrar, a orientar la escritura, a mejorar los contenidos de un texto mediante el uso de otros recursos diferentes al texto alfabético/escrito. Aprendieron que los modos de representación permiten comunicar ideas, reflexionar, investigar, explicar con facilidad lo que

se escribe, profundizar en un tema, dar buenas razones y brindar una forma más adecuada al lector para que entienda el texto.

Los aprendizajes logrados por los estudiantes y expresados en las entrevistas se relacionan con los planteamientos de Kress y Van Leeuwen, (1996), cuando afirman que el autor de un texto multimodal asume una visión deliberada, organiza el texto y su ilustración con el fin de causar en el lector un efecto informativo o emocional, aspectos que han sido heredados de la cultura. Los aspectos mencionados por los entrevistados hacen parte de la composición visual y son fundamentales e independientes de la cultura donde se presentan, los autores citados mencionan que el tamaño utilizado para indicar la importancia de un objeto dentro del texto, la relevancia de la información presentada, la ubicación de los elementos, y los recursos de apoyo mirados desde los dispositivos como líneas, bordes y objetos que conectan o desconectan los elementos de un texto, ayudan a comunicar la información y a expresar el lenguaje.

La investigación en el tema de la escritura multimodal ha demostrado que recursos como las imágenes, el audio, y la animación, cuentan de manera significativa en el plan de estudios y se han configurado en piezas clave para saber cómo aprenden los estudiantes en las aulas de clase, en áreas como ciencias naturales o inglés (Kress et al, 2001; Jewitt, 2003), donde el sentido común que tendría el lenguaje como medio dominante, forma parte de un conjunto de recursos multimodales que dan sentido y significados a los aprendizajes.

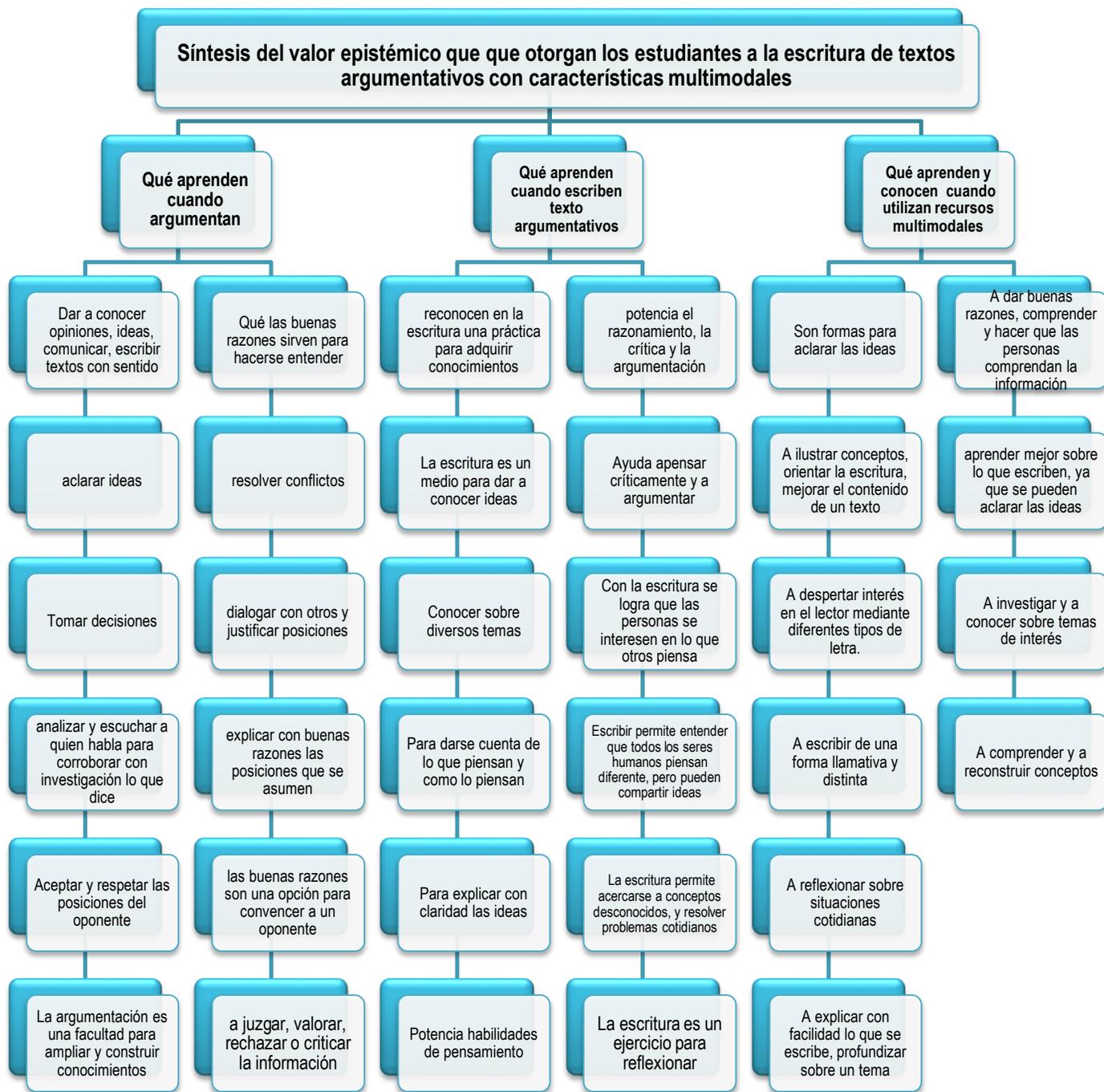
Como pudo verse en las respuestas, los modos de representación utilizados cumplen un papel que va más allá de la ilustración, son vistos como medios para informar, para aprender, para que quien lea construya sentido, Jewitt (2002) arguye que las imágenes o los modos de representación ya no son simples ilustraciones de la escritura en papel o en pantalla, sino que son un fenómeno mediante el cual se establecen relaciones intertextuales que redefinen el espacio y tiempo de la escritura y afectan el diseño, la producción de textos y las prácticas de interpretación.

Por lo tanto, aprender implica la adopción de nuevos lenguajes que se adapten a conocimientos especializados, exige además, un cambio epistemológico en las concepciones de conocimiento. Según Gee (2004), en el contexto de las teorías contemporáneas de la educación y la comunicación, el aprendizaje debe verse en términos de la creación de disposiciones particulares y orientaciones para acceder al conocimiento de múltiples formas, en lugar de que las personas asuman únicas formas para

acceder al conocimiento y al aprendizaje. En consecuencia, el éxito en el aprendizaje multimodal debe radicar en la capacidad de ser autónomo y dirigir las experiencias propias de aprendizaje, disponer de habilidades para la resolución de problemas a través de múltiples estrategias y orientar el conocimiento hacia soluciones flexibles (Cope y Kalantzis, 2011).

Las relaciones entre aprendizaje y conocimiento que se evidencian en las respuestas de los entrevistados, dejan ver cómo ellos establecen conexiones entre los saberes cotidianos, y los escolares, redefiniendo las fronteras del conocimiento desde un marco de trabajo interdisciplinar y en contexto, esto evidencia que la alfabetización va más allá de la escritura de un texto, esta práctica esta permeada por los medios, los contextos, las culturas y los intereses de quien escribe. En este sentido, los diversos modos de representación cumplen un rol importante en la construcción del conocimiento escolar, en tanto se constituyen en medios para la investigación, la comprensión, la reconstrucción de conceptos, la explicación, la comparación, la representación de ideas, y la representación de las realidades sociales en las cuales habitan. El grafico 13 así lo ilustra.

Gráfico 13: Síntesis del valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características multimodales



CONCLUSIONES

Caracterizar y evaluar las habilidades argumentativas en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales implicó la consideración de una serie de elementos de orden metodológico, teórico y didáctico, este último de gran importancia, aunque este estudio no se orientó propiamente a la intervención mediante diseño y aplicación de una estrategia didáctica para el trabajo en el aula de clase. Sin embargo, si tiene como objetivo determinar factores disciplinares y didácticos para el diseño de situaciones orientadas a su desarrollo en el contexto escolar.

Las elecciones teóricas, las preguntas de investigación, los objetivos y el planteamiento del problema de investigación, implicaron un reto en cuanto al desarrollo conceptual para sustentar cada uno de los ejes temáticos abordados, de modo que se pudieran comprender los conceptos que subyacen en cada uno y que configuran el soporte de este trabajo. Entre ellos: la argumentación como un reto para la escuela (habilidades argumentativas, estrategias discursivas, evaluación de las habilidades argumentativas, revisión de antecedentes), producción escrita de textos con características multimodales (características de la escritura multimodal, alfabetización digital, escritura mediada por TIC, revisión de antecedentes), y didáctica y TIC, son los ejes desarrollados que configuran y sustentan conceptualmente este estudio.

En cuanto al aspecto metodológico, se presentó un reto en la elección de un enfoque y diseño adecuados para este estudio, ya que se trata de explorar algunas categorías que resultan complejas como lo son la razonabilidad, la contraargumentación o la reflexión crítica, habilidades que están altamente relacionadas con procesos de orden social, cultural contextual y cognitivo; como también con la ejecución de acciones estratégicas que realizan los estudiantes en la escritura multimodal, y por otro lado, la construcción de un instrumento que permitiera de forma significativa evaluar estas habilidades en la producción de un texto argumentativo con unas características especiales, fue una decisión acertada.

Los componentes didácticos abordados en este estudio fueron dos: el primero relacionado con el diseño de un proyecto de aula para desarrollarlo con la comunidad educativa en el trabajo de campo y el segundo se refiere al componente conceptual que soporta este trabajo, el cual permitió determinar algunas orientaciones para la construcción del instrumento de evaluación, como también pensar en algunos factores disciplinares y didácticos orientados al desarrollo de las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales.

Las conclusiones que se presentan a continuación sintetizan los resultados del estudio, y se presentan desde aspectos teóricos, metodológicos y didácticos. Se dejan abiertas algunas preguntas que posteriormente se pueden configurar como perspectivas para la investigación en la línea de la producción escrita de textos argumentativos multimodales.

Caracterizar las habilidades argumentativas y evaluarlas en un texto multimodal resulta complejo, por tratarse de una serie de acciones estratégicas y habilidades que se deben poner en juego a la hora de escribir, las cuales demandan exigencias de orden cognitivo, social, cultural, educativo, contextual y metacognitivo. Sin embargo, los avances que se lograron, no sólo justifican la complejidad de las habilidades estudiadas, sino que también sirven como elementos para fortalecer los procesos de enseñanza en la escuela, desde una perspectiva didáctica. Además, los resultados aquí presentados contribuyen a las discusiones teóricas que la literatura plantea sobre escritura multimodal y sobre argumentación y deja abiertos horizontes de investigación respecto a cómo la incorporación de diferentes modos de representación en los procesos de escritura argumentativa redefinen el discurso retórico.

Desde los aspectos teóricos

-Los resultados demuestran, las posibilidades y dificultades que se presentan en la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales, evidenciando que los modos de representación de las ideas constituyen elementos importantes para el desarrollo de la razonabilidad, la reflexión crítica y la contraargumentación, esta última con poca presencia en la producción textual. Tal como se expuso en el planteamiento del problema y en el marco teórico, la argumentación es una habilidad que determina la adquisición y transformación de lo aprendido en conocimientos. Aprender a argumentar representa una forma importante de pensar que facilita el cambio conceptual, además de ser una habilidad esencial para la resolución de problemas, es así como los modos de representación constituyen herramientas importantes para representar las ideas y potenciar la adquisición del conocimiento (Jonassen y Kim, 2010; Kuhn, 1991; Kress, 2005; Stein, 2008; Jewitt, 2005).

Utilizar los modos de representación como recursos para el aprendizaje implica que los estudiantes participen de un proceso de construcción de sentido complejo, en tanto el diseño, la diversidad y la multiplicidad de prácticas hacen especial énfasis en significado y la interpretación. Los estudiantes deben

aprender a reconocer qué es lo relevante en un texto multimodal, cómo leer esos elementos que lo constituyen, cómo representar un fenómeno o concepto, y cómo establecer rutas de navegación o caminos para la lectura. Estas tareas son complejas y requieren el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que implican la negociación, la planificación, el análisis, el pensamiento reflexivo, la generación de hipótesis, el diseño y la producción de ideas. Seguido de estas habilidades, surgen otras que no son menos importantes y se requieren para la producción multimodal, a saber; búsqueda y selección de información auténtica, vinculación adecuada de los modos en el texto, manipulación y re-contextualización de la información. Estas habilidades son susceptibles de ser enseñadas ya que su desarrollo no se da por sí solo, en este punto los docentes deben ser mediadores para su adquisición, claro está, que ello requiere de conocimientos sobre el tema y de la valoración del uso de recursos multimodales como prácticas pedagógicas transformadoras para la enseñanza de la lectura y la escritura, que lleven a lectores y productores de textos a la creación de significados y a entender que no hay una forma única de interpretar, de leer, de escribir.

-Teniendo en cuenta que la razonabilidad, la reflexión crítica y la contraargumentación son habilidades que se presentan en diversos escenarios de la cotidianidad, en los que se desempeña el ser humano, no podrá ser la escritura un escenario que se excluya, máxime cuando quien escribe debe razonar y reflexionar sobre aspectos relacionados con la coherencia del texto, la incorporación de recursos multimodales y la relación con los modos de representación, las decisiones que debe tomar al consultar información sobre el tema, la selección y el análisis de la misma; la reflexión para construir las rutas hipertextuales y la información que en ellas incorporan. Ahora bien, las producciones textuales en su conjunto no resumen el proceso acerca de cómo se dan estas habilidades, sino que algunos textos ofrecen conclusiones que son el producto de la razonabilidad y la reflexión. Sin embargo en los protocolos verbales, estos dos procesos se identifican con más amplitud cuando los estudiantes en las verbalizaciones intentan generar un texto persuasivo y razonado, pero al momento de plasmar sus ideas se pierden ciertas conexiones que se presentan en el discurso oral al llevarlo al texto escrito.

-La habilidad contraargumentación es poco visible en las producciones escritas, y en los discursos orales, por lo tanto se requiere de procesos sistemáticos para su enseñanza en las aulas de clase, de modo que se alcancen mejores niveles en esta habilidad, lo cual se puede lograr con la implementación de propuestas didácticas que se centren en su enseñanza. Este hallazgo coincide con los resultados encontrados en diferentes investigaciones realizadas por Camps (1995), Dolz y Camps (1995); Brassar

(1995), Cuencas (1995); Felton y Kuhn (2001) y Kuhn y Udell, (2003), en relación con la poca capacidad que tienen los jóvenes para contraargumentar sus posiciones o las de otros.

-La caracterización de las habilidades argumentativas, la evaluación, las entrevistas y las observaciones registradas del trabajo de campo permitieron evidenciar que los estudiantes atribuyen sentido a los modos de representación de las ideas y buscan con ellos comunicar situaciones relacionadas con sus contextos inmediatos o con sus emociones. Estos hallazgos se asocian con las concepciones de Splitter y Sharp (1996), respecto a que la razonabilidad es una disposición superior que tiene influencia social y mediante la cual la persona razonable está en capacidad de asumir su contexto, discutirlo, transformar sus concepciones, y actuar en consecuencia con sus pensamientos y razonar con otros.

En este sentido, estos resultados plantean la importancia que reviste para la escuela preparar a los estudiantes en la escritura de textos argumentativos y tener en cuenta componentes como el análisis previo de las fuentes de consulta para determinar sus fortalezas y debilidades, buscar aclarar y recapitular las temáticas que se abordan para que el estudiante logre una comprensión del contenido que va a tratar, buscar múltiples formas para que comprendan e interpreten la información, y por último clarificar conceptos, hechos, contradicciones y potenciar la búsqueda y selección de información para aclarar y resolver dudas.

-La escritura de textos argumentativos multimodales requiere por un lado de habilidades argumentativas y estrategias discursivas que se ponen en juego en dicho proceso y por otro, la escritura multimodal la componen unas características que la hacen particular. En las producciones textuales y en los protocolos verbales se encontró que las estrategias discursivas que más se presentan son la ejemplificación y la citación de la autoridad de quien escribe, a través del uso de conectores (yo opino, considero, pienso que) o la autoridad polifónica experta en el tema, citada mediante hipervínculos a textos online o a videos. Estas estrategias se conjugaron en la escritura multimodal especialmente con la característica de la concurrencia enfocada en la ejemplificación, y la hipertextualidad, esta última desarrollada en menor medida.

Que la hipertextualidad sea desarrollada por los estudiantes en menor medida en sus textos, se puede relacionar con la exigencia cognitiva que requiere, ya que ésta implica el análisis minucioso para

establecer relaciones semánticas, analizar la pertinencia de los nexos y las relaciones que se buscan establecer sin que se tenga que seguir un orden lógico o una secuencia de ideas, sino que se deben establecer redes que permitan la elaboración de un texto con significado. Chaverra-Fernández (2008) plantea:

“La no secuencialidad y linealidad de las lexias o bloques de texto deben garantizar, cualquiera que sea el itinerario elegido por el lector, el desarrollo claro de las ideas allí expresadas, pues la construcción y organización del significado del texto no se opone a la versatilidad, accesibilidad y “orden” propio de un escrito hipertextual”.

(p. 105-106).

-Los resultados de este estudio, contradicen uno de los resultados de la investigación de Shin-shin y Cimasko (2008) quienes encontraron que estudiantes de la educación superior no logran establecer relaciones hipertextuales que aporten a la construcción de sentido en un texto. Contrario a lo que plantean los autores, este estudio logró evidenciar que si bien no todos los estudiantes utilizan formas hipertextuales, quienes si las incorporan en sus textos lo hacen de forma coherente y logran relaciones semánticas con sentido, que aportan significado al texto. Uno de los resultados aquí presentados concuerda con los hallazgos Shin-shin y Cimasko (2008) en cuanto a que los estudiantes siguen priorizando el uso de texto alfabético en la escritura argumentativa. Por lo tanto, los análisis de este estudio ponen en evidencia la necesidad de que los docentes ayuden a los estudiantes a desarrollar conciencia semiótica y adoptar una perspectiva crítica respecto a la elección de significados.

-Landow (2009), Burbules (2004) y Carter (2003) afirman que escribir utilizando formas hipertextuales y multimodales transforman los discursos argumentativos, respecto a que las formas de argumentar pueden ser más flexibles, lo que no significa que sea fácil. Los resultados de este estudio evidencian que es posible hablar de la reconfiguración del discurso argumentativo, mediante las formas hipertextuales y multimodales, que no privilegian estructuras argumentativas secuenciales, y la aparente pérdida de la secuencialidad da lugar a estrategias argumentativas más flexibles, porque los conceptos que normalmente se dan por sentados en un discurso secuencial tienden a transformarse en un entorno multimodal, donde los conceptos no dependen de un solo significado, como tampoco la secuenciación de los argumentos depende sólo del escritor, en estos entornos, ésta tarea en gran medida depende del lector.

-Con la expansión de Internet, es difícil no encontrar persuasión publicitaria mediante el uso de recursos multimodales. Chaim Perelman (2001) vio en la argumentación técnicas discursivas enfocadas a ganar el asentimiento del público, a través de elementos no discursivos como el carisma y el carácter de quien argumenta. Estas estrategias no se alejan de los planteamientos de la teoría multimodal en tanto Kress et al (2008) y Jewitt (2008) han definido los modos de representación como recursos semióticos, lingüísticos sociales y culturales que permiten la creación de significado. Es así como la teoría de la argumentación propuesta por Perelman en el texto *la nueva retórica* y Toulmin (2001) en el texto *los usos de la argumentación*, han estado menos obsesionadas con el orden correcto de los argumentos y se ha centrado en el uso de los mismos, en escuchar a la gente discutir, y observar cómo se usa el lenguaje real y cotidiano desde una perspectiva del razonamiento informal y no desde el razonamiento lógico.

Los planteamientos anteriores pueden sustentar los resultados de este estudio en tanto que los estudiantes no plantean en sus discursos argumentos basados en estructuras lógicas, pero reconocen en la argumentación una forma para adquirir conocimientos, dar a conocer sus ideas, interactuar con otros y solucionar conflictos de la cotidianidad. Sin embargo, como hay áreas curriculares que requieren de las estructuras argumentativas lógicas (matemáticas, física o ciencias naturales), los resultados de este estudio no quieren decir que este tema no sea susceptible de ser enseñado, por el contrario en la medida que se fortalezcan las habilidades argumentativas aquí estudiadas, se podrá lograr un mayor desarrollo para la presentación de argumentos más estructurados.

-Contribuir con este estudio a la comprensión de la argumentación desde una perspectiva multimodal se constituye en un avance para futuras investigaciones. La producción de textos argumentativos en estos tiempos donde predominan las representaciones icónico-visuales, requiere un especial cuidado y máxime cuando las características discursivas que exige la multimodalidad así lo demandan, además de las características argumentativas concebidas en la producción argumentativa tradicional. Estas producciones también demandan habilidades relacionadas con la alfabetización digital (Reinking, et al 1998; Henao et al, 2008); estrategias asociadas a la composición textual (Cassany, 1999) y la escritura multimodal (Kress, 2003; Landow, 2009; Daly y Unsworth, 2011; y Archer 2010). Los resultados aquí presentados contribuyen a una mirada más comprensible de la argumentación apoyada en recursos multimodales ya que al caracterizar y evaluar dichos textos desde una perspectiva teórica y didáctica puede ser un avance para la discusión académica.

Desde los aspectos metodológicos

- A nivel metodológico, la elección de un enfoque cualitativo, con un diseño etnográfico y con un alcance descriptivo interpretativo fue acertado para el estudio que aquí se presenta, ya que permitió indagar por procesos y fenómenos en un contexto social como es la escuela y específicamente en procesos escriturales de orden argumentativo que requiere unas habilidades estrechamente relacionadas con procesos de orden superior las cuales revisten un carácter abstracto como es la razonabilidad o la reflexión crítica y la contraargumentación que se relaciona con acciones de orden metacognitivo.

- Utilizar protocolos verbales concurrentes fue una opción muy valiosa porque permitieron de manera conjunta registrar lo dicho por los estudiantes durante la producción textual y al mismo tiempo registrar en pantalla las acciones realizadas. Estos dos aspectos permitieron un análisis detallado de la información, como también hacer una aproximación a lo que piensan los estudiantes cuando construyen un texto argumentativo. Además, los protocolos verbales permitieron en gran medida validar la escala de evaluación de textos con características discursivas multimodales ya que se evidenciaron 10 de las 18 acciones propuestas con sus respectivas reflexiones.

- Diseñar un sistema categorial (ver Anexo 7) permitió analizar y determinar en detalle qué habilidades argumentativas se presentaron en la producción de textos con características discursivas multimodales. Dicho sistema categorial permitió explicar cómo se relacionaron las habilidades argumentativas con las características discursivas multimodales, las relaciones entre las estrategias discursivas para argumentar y los elementos propios de la multimodalidad y finalmente determinar qué habilidades argumentativas se presentan en la producción de un texto con características las mencionadas.

- Diseñar y aplicar la entrevista semi-estructurada fue importante por cuanto permitió conocer de primera mano el valor epistémico que otorgan los estudiantes a la argumentación, a la escritura de textos argumentativos y la relación aprendizaje y conocimiento a partir del uso de recursos multimodales. Desde las respuestas de los estudiantes se pudieron establecer relaciones con la teoría desarrollada sobre el tema, evidenciándose que la argumentación y los modos de representación cumplen una función comunicativa y son medios para construir conocimientos.

Desde el aspecto didáctico

- Las condiciones generadas para la producción de un texto argumentativo multimodal mediante el diseño de un proyecto de aula en el cual se planearon situaciones para llevar a los estudiantes a argumentar es una opción que permite el desarrollo de las habilidades estudiadas, ya que las actividades fueron planeadas con el propósito llevar a los estudiantes al debate, al diálogo, la investigación, la reflexión, la oportunidad de conocer textos de opinión, analizarlos, acceder a ejemplos de textos multimodales, identificar argumentos y contraargumentos en un texto, fueron actividades que en su conjunto permitieron identificar las habilidades argumentativas que se presentan en la escritura de dichos textos.

- Ejecutar durante el trabajo de campo las actividades planeadas en el proyecto de aula, permitió que los estudiantes asumieran un compromiso importante con la escritura de un texto argumentativo, con un nivel de complejidad mayor, sin embargo se partió de una temática de interés, siempre hubo motivación por realizar la actividad y por conocer sobre la temáticas tratadas. Por otro lado cuando los estudiantes comprendieron que escribir no era sólo usar el texto alfabético sino también otros modos de representación de las ideas asumieron otras actitudes diferentes hacia la escritura.

- Técnicamente el manejo de herramientas como Word, Glogster o PowerPoint, fue interesante en tanto los estudiantes lograron un buen nivel de manejo de las herramientas y comprendieron que pueden ser utilizadas con fines diferentes a los de presentar trabajos escritos para las diferentes áreas curriculares. Mostraron un buen nivel de manejo técnico de dichas herramientas evidenciando que no necesitan de un curso o una clase exclusiva para tal fin, sino que durante las actividades desarrolladas fueron aprendiendo las cosas que no conocían y que consideraban aportaban en la escritura de sus textos.

- Respecto al uso de fuentes de consulta y de estrategias para la búsqueda de información, se evidenció un buen uso técnico de Internet, hay un reconocimiento de buscadores entre ellos yahoo, o google. También reconocen que en un buscador se pueden encontrar diferentes fuentes de información relacionada con videos, textos, imágenes entre otros. Sin embargo, las estrategias para buscar, seleccionar, analizar, y juzgar la información apropiada y de calidad, requieren mayor ejercitación, y orientación por parte de un docente o una persona adulta. Sin embargo, es importante mencionar que las dificultades con estas habilidades no son de orden técnico, sino de orden estratégico. Estos resultados permiten afirmar que los estudiantes no tienen criterios para la búsqueda de información, por otro lado cuando encuentra algo que se relaciona con el tema consultado no lo leen detenidamente para juzgar la calidad de la información contenida, sino que proceden a tomar las ideas sin evaluarlas previamente. Lo

anterior ilustra la necesidad de potenciar en los estudiantes las habilidades y estrategias relacionadas con la utilización de internet, como parte de la alfabetización digital que se venido tratando teórica y empíricamente en los últimos 10 años.

- Acceder a que los estudiantes evaluaran la sesiones de campo, es importante puesto que permite rediseñar y orientar mejor cada actividad. Además, es una forma estimular la argumentación, ya que con buenas razones debían exponer el porqué de lo que planteaban.

- Diseñar un instrumento que permitiera evaluar y caracterizar las habilidades argumentativas en la escritura de un texto con características discursivas multimodales, es quizá uno de los aportes más significativos de la investigación, ya que como se mostró en la literatura presentada y analizada, la evaluación de este tipo de textos es el talón de Aquiles en la investigación y en la práctica escolar. El instrumento diseñado y utilizado en este estudio tiene una característica importante y es el poderlo adaptar a diferentes contextos, cuantificarlo en caso de que sea requerido y sobre todo deja una ruta medianamente clara para futuras investigaciones.

- Caracterizar las habilidades argumentativas presentes en la escritura de un texto con características discursivas multimodales, como la que se realizó, sugiere una ruta teórica y metodológica sobre las cuales es necesario profundizar mediante investigaciones. Surgen además preguntas ¿en qué medida las habilidades argumentativas pueden ser procesos generalizados en los estudiantes de la educación básica? ¿La forma cómo se presentan las habilidades argumentativas en una producción multimodal podría ser diferente al trabajarse desde una propuesta didáctica y pedagógica para la intervención en el aula? ¿Qué transformaciones se podrían evidenciar en una investigación cómo la aquí tratada pero en un grupo de un nivel educativo inferior o superior?

- Evaluar y analizar las producciones textuales realizadas por los estudiantes, a luz de las acciones estratégicas diseñadas para tal fin, exige repensar muchas de las características lingüísticas, y pragmáticas que en la tradición han definido un texto escrito argumentativo. El diseño de evaluaciones apropiadas para para mirar las habilidades, procesos y productos (textos) que hacen parte de la escritura multimodal es uno de los horizontes de investigación planteados en la literatura indagada.

Asimismo, se sugiere plantear estudios que se enfoquen el diseño, desarrollo e implementación de propuestas didácticas que busquen potenciar en los estudiantes las habilidades argumentativas en la

producción de textos con características discursivas multimodales. Se plantean algunas preguntas que podrían contemplarse para futuras investigaciones ¿Cuáles son las estrategias discursivas más relevantes para producir textos argumentativos con características discursivas multimodales en un entorno mediado por herramientas web 2.0? ¿Cómo evaluar las habilidades argumentativas, en discursos escritos en espacios como Facebook que permite incorporar recursos multimodales? ¿Cómo construyen los estudiantes el conocimiento mediante el uso de recursos multimodales y qué concepciones epistemológicas le otorgan? ¿Cuáles son las habilidades cognitivas más relevantes que utilizan los estudiantes en la escritura de textos argumentativos con características multimodales?

Bibliografía

- Afflerbach, M. (2002). *Verbal Reports and Protocol Analysis*. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson y R. Bar. (Eds.). *Methods of Literacy Research. The methodology chapters from the Handbook of Reading Research. Volume III* (pp. 163- 176 chap. 12). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Aguirre-Lora, M. (2001). El recurso de la imagen en la enseñanza. Una historia temprana. *Revista Educación y Pedagogía*, 13 (29-30), 71-82.
- Arango-Lasprilla, Sosa-Gallego y Hurtado-Vergara (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria* Trabajo de Investigación para optar al título de Magister en Educación. Medellín: Universidad de Antioquia. Dirigió cómo Tutor, Rubén Darío Hurtado Vergara.
- Andriessen, J., Baker, M y Suthers, D.D (2003). *Arguing to learn: confronting cognitions in computer supported collaborative learning environments*. Dordrecht Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Andriessen J. (2006). Collaboration in computer conferencing. En *Collaborative Learning, Reasoning, and Technology* (eds A.M. O'Donnell, C.E. Hmelo-Silver y G.Erkens pp. 197–230. Chap. 9), Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Andrews, R (1994). Democracy and the Teaching of Argument. *National Council of Teachers of English*, 83, (6), 62-69.
- Área-Moreira, M. (2005). Las nuevas tecnologías, globalización y migraciones. *La escuela y la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Archer, A. (2010). Multimodal texts in Higher Education and the implications for writing pedagogy. *English in Education*. 44, (3), 201–213.
- Asociación Internacional de Lectura. (2001). *Integración del lenguaje y las TIC en el aula de clase*. Consultado el 20 de Abril de 2007, desde <http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1991). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas.
- Baggetun, R., y Wasson, B. (2006). Self-regulated learning and open writing. *European Journal of Education*. 41(3–4), 453–472.
- Baker, M.J. (1999). *Argumentation and Constructive Interaction*. En: G. Rijlaarsdam y E. Espéret (Series Eds.) y Pierre Coirier and Jerry Andriessen (Vol. Eds.) *Studies in Writing Foundations of Argumentative Text Processing*, 179-202. Amsterdam: University of Amsterdam Press.
- Baker, M. J., y Bielaczyc, K. (1995). Missed opportunities for learning in collaborative problem solving interactions. In J. Greer (Ed.), *Proceedings of AI-ED 95 - 7th World Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 210-218). Charlottesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Bartolomé, A.R. (2006). Aprendizaje potenciado por la tecnología: razones y diseño pedagógico. En: F. Martínez y M. Prendes (Coords.). *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 215-234). Madrid: Pearson – Prentice Hall.
- Brassart, D. G (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Revista de Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 41-50.
- Beach, R., Campano, G., Edmiston, B. y Borgmann, M. (2010). *Literacy Tools in the Classroom. Teaching Through Critical Inquiry, Grades 5-12*. New York: Teachers College Columbia University. Cap.10 (142-158).
- Bermúdez-Grajales, M y Agudelo-Tobón, L. (2003). *Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción en alumnas de educación básica primaria*. Tesis de grado para optar al título de Magister en Educación. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Bell, P., y Linn, M.C. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22, 797–817.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos eexplicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 58, 43-64.
- Bernal, C.A. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson Pretince Hall
- Bolter, D.J. (2001). *Writing Space: Computers, Hypertext and the Remediation of Print*. Mahwah N. J: Lawrence Erlbaum.
- Bottéro, J. (1995). *Cultura, pensamiento y escritura*. Barcelona. España: Gedisa,
- Bourne, J.; y Jewitt, C. (2003). Orchestrating debate: a multimodal analysis of classroom interaction. *Reading: Literacy and Language*, 37 (2), 64-72.
- Burbules, N. (2004). La red como un lugar retórico. En: Snyder, I. (2004). *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. (pp. 115--128) Málaga: Aljibe.
- Burn, A y Parker's, D. (2001). 'Making your Mark: digital inscription, animation, and a new visual semiotic', *Education, Communication & Information*, 1(2), 155 — 179.
- Bustamante-Zamudio, G. (2005). La educación, ¿un asunto de medios? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (2), 146-162.
- Cabero-Almenara, J. (2002). "La aplicación de las TIC ¿esnobismo o necesidad?". Red Digital, Centro Nacional de Información y Comunicación. España. Universidad de Sevilla. Consultado en: <http://vlex.com/vid/128825>
- Cabero-Almenara, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid España: Mc Graw-Hill.
- Caballero-Escorcía y Hurtado-Vergara (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria.

Trabajo de Investigación para optar al título de Magíster en Educación. Medellín: Universidad de Antioquia. Dirigió como Tutor, Rubén Darío Hurtado Vergara.

- Camps, A y Dolz, J. (1995). Introducción: enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5 – 8.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 51-64.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En. A. Camps (Ed.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 32, 7-27.
- Carvajal-Alvarado, J., Castillo-Ballén, M., Pardo-Adames, C., Rocha Gaona, M., Sáenz- Blanco, C., Triana-Restrepo, N., y Vanegas Muñoz, Y. (2003). *Programa de evaluación de la educación básica*. Pruebas Saber ICFES.
- Carlino, P., (2005). Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. OEI- *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) Consultado en: <http://rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carter, L. (2003). Argument in hypertext: Writing strategies and the problem of order in a nonsequential world. *Computers and Composition* 20, 3–22.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Editorial Paidós
- Cotteron, J. (1995), ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 79-94.
- Cope, B., Kalantzis, M., McCarthey, S., Vojak, C y Kline, S. (2011), Technology Mediated Writing Assessments: Principles and Processes. *Computers and Composition*, 28 (2), 79-96.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., y Leu D. (Eds.). (2008). *Handbook of research on new literacies*. New York: Erlbaum.
- Collins, C., y Collins, S. (1996). The Internet as a tool. National Educational Computing Conference 1996, Minneapolis, MN.
- Collins, J y Blot, R. (2003). *Literacy and Literacies: Text, power and identity*. Cambridge University Press.
- Compiani, M. (1996). As geociencias no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema: A formação do universo. Universidade Estadual de Campinas. Brasil: Campinas.

- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 23-40.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita, diálogo e intervenciones*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chartier, R. (2001). ¿Muerte o transfiguración del lector? *Revista de Occidente*, 239, 72-86.
- Chartier, A. M y Hébrard J (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24.
- Chaverra-Fernández, D. I (2008). *Caracterización de la actividad metacognitiva durante la escritura mediada por una herramienta hipermedial*. Tesis doctoral. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Creswell, J. W. (2010). *Proyecto de pesquisa, métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Sao Pablo: SAGE.
- Cros-Alavedra, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. Ediciones Aguilar.
- Cho K.L. y Jonassen D. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. *Educational Technology Research and Development* 50, 5–22.
- Daly, A. y Unsworth, L. (2011). Analysis and comprehension of multimodal texts. En: *Australian Journal of Language & Literacy*, 34(1), 61-80.
- De Brito Neves, D. (2006). La verbalización como registro para análisis en la investigación sobre lectura. *Anales de documentación*, 9, 43-51.
- Del Caño, Amelia. (1999). Los géneros orales informativos. En: *Alcoba, Santiago y otros. (1999). La oralización*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz–Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz, Álvaro. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Dimopoulos, K., Koulaidis, V., y Sklaveniti, S. (2003). Towards an analysis of visual images in school science textbooks and press articles about science and technology. *Research in Science Education*, 33, 189–216.
- Dillenbourg, P., y Schneider, D. (1995). Mediating the mechanisms which make collaborative learning sometimes effective. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2-3), 131-146.

- Downes, J. (2004). Educational blogging. *Educause review*, 39 (5), 14-26.
- Dolz y Camps (1995). Introducción: Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual. *Comunicación lenguaje y educación*, 28, 5-8.
- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación lenguaje y educación*, 23, 17-27.
- Dolz, J., y Pasquier, A. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y educación*, 8 (11), 31-41
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (2011). Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. *Leer. Es*
- Dolz, J. (2011). Claves para enseñar a escribir. *Leer.es*
- Duffy, P y Bruns, A. (2006). The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. *Learning and Teaching Conference 2006*, 31-38, Brisbane.
- Duschl, R. A., y Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38, 39–72.
- Ducrot, O y Anscombre, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. España: Gredos
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangma., M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in compute supported writing. *Computers in Human Behavior* 21, 463–486.
- Erduran, S., Simon, S. y Osborne, J. (2004). TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse. *Science Education*, 88, 915-933.
- Ericsson, A., y Simon, H. (1980). Verbal Reports as data. *Psychological Review*, 87 (3), 215-251.
- Ferreiro, E. (2000). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Editorial. Fondo de Cultura Económica.
- Felton, M., y Kuhn, D. (2001). The Development of Argumentive Discourse Skill. *Discourse processes*, 32(2-3), 135–153.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Editorial Siglo XXI. Décima octava reimpresión.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Golanics, J. y Nussbaum, E. (2007). Enhancing online collaborative argumentation through question elaboration and goal instructions. *Journal of Computer Assisted Learning*. 24, 167–180.

- Green, B. (1988) Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing. *Australian Journal of Education*, 30(2): 156–69.
- Grice, H. P., y Warner, R. (2001). *Aspects of reason*. Oxford: Clarendon Press.
- Gros-Salvat, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 42, 103-125.
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., Baptista-Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Hernández-Gaviria, F (2005). Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido. *Lenguaje*. 33, 41-77.
- Henao-Álvarez, O (1998). Pedagogía y didáctica en el contexto de las nuevas tecnologías. *Revista Educación y ciudad*, 4.
- Henao-Álvarez, O. (2002) Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipertextual, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Henao-Álvarez O., Ramírez-Salazar D., y Giraldo, L. (2001). Desarrollo de habilidades de escritura en niños de educación básica primaria utilizando el correo. *Revista Educación y pedagogía*, 18 (44), 77-79.
- Henao-Álvarez, O., Chaverra-Fernández, D., Villa-Orrego, N., Bolívar-Burítica, W., y Puerta-Bedoya, D. (2006). La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación. *Lectura y Vida*, 26 (2), 6-13.
- Henao-Álvarez, O y Ramírez-Salazar, D. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 46, 223-238.
- Hew, F. (2009). Use of audio podcast in K12 and higher education: a review of research topics and methodologies. *Educational Tech research Dev*. 57, 333–357.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* (9), 14- 37.
- Hung, Hsiu-Ting., Jean, Yi-Ching, Chiu., y Yeh, Hui-Chin. (2012) Multimodal assessment of and for learning: A theory driven design rubric. *British Journal of Educational Technology*. Published online: 6 JUL 2012, DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01337.x

- ICFES (2011). PRUEBAS SABER 5o. y 9o. Lineamientos para la aplicación muestral de 2011
- ICFES (2012). Examen de estado de la educación Media ICFES SABER 11o. Bogotá.
- Ilienkov, E. (2005). La escuela debe enseñar a pensar. En: A. Paredes et al. *Alegría de pensar* (pp. 9-89). Cali: Fundación para la investigación y la Cultura –FICA–.
- Jewitt, C. (2002). The move from page to screen: the multimodal reshaping of school English. *Journal of Visual Communication*, 1(2) 171–196.
- Jewitt, C y Kress, G. (2003) *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, “reading”, and “writing” for the 21st Century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26, (3), 315-331.
- Jewitt, C. (2006) *Technology, literacy and learning: a multimodal approach*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2008). Multimodal Discourses across the Curriculum. En: M. Martin-Jones, A. M. de Mejia and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, *Discourse and Education*, 3, 357–367.
- Jonassen, D.H y Kim, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue: design justifications and guidelines. *Education Tech Research Dev*, 58:439–457.
- Jiménez-Aleixandre, M.; Rodríguez, B., y Duschl, A. (Eds.) (2000). “Doing the Lesson” or “Doing Science”: Arguments in High School Genetics. *Science Education* 84, 757–792.
- Jiménez-Aleixandre, M. P y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de la Ciencias*, 21 (3), 359 – 370.
- Jiménez-Aleixandre, M.P y Erduran, S. (2007). *Argumentation in Science Education Perspectives from Classroom-Based Research*. Springer Science.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of graphic design*. London: Routledge.
- Kress, G.; Jewitt, C.; Ogborn, J; y Tsatsarelis Ch. (2001). *Multimodal teaching and learning the rhetoric s of the science classroom*. Continuum the Tower Building, 11 York Road, London.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K., y Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. London and New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Kress, G. (2005). Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (pp. 49-82). Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Kress, G. y Bezemer, J. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25 (2), 166-195.

- Koschmann, T. (2010). CSCL, argumentation, and Deweyan inquiry: argumentation is learning. En: *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning Environments* (eds J. Andriessen, M. Baker y D. Suthers), pp. 261–269. Kluwer, Boston.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: University Press.
- Kuhn, D y Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74, (5), 1245-1260.
- Kuhn, D., Shaw, V., y Felton, M. (1997). Effects of Dyadic Interaction on Argumentative Reasoning. *Cognition and instruction*, 15(3), 287-315.
- Landow, G. (2009). Hipertexto 3.0. *La convergencia de la teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*, Barcelona: Paidós.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, England: Open University Press.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006a) Digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education, *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1 (1).
- Lankshear, C y Knobel, M. (2006b). *Blogging as participation: Vieactive sociality ofa new literacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, US. April 11, 2006. <http://bit.ly/9xl85K>
- Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, 43, 332–360.
- Lee, M., y Tsai, C. (2005). Exploring high school students' and teachers' preferences toward the constructivist Internet-based learning environments in Taiwan. *Educational Studies* 31(2), 149-167.
- Leitão, S. (2009). Arguing and Learning. En: Cynthia Lightfoot and Maria C.D.P. Lyra, *Challenges and strategies for studying human development in Cultural Contexts*. Firera & Liuzzo Publishing. Roma.
- Lemke, J. (2002) Travels in Hypermodality. *Journal of Visual Communication* 1(3), 299–325.
- Litwin, E. (1997a). *Las configuraciones didácticas, una agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997b). El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, A, et al. (1997): *Corrientes de didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E., Libedinsky, M., Ligouri, L., Lion, C., Lipsman, M., Maggio, M., Mansur, A., Scheimber, M., Roig, H. (2000). *Tecnología educativa: Política, historia, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E., Maggio, M. y Lipsman, M. (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Lu, J., Chiu, M, y WaiYing, L. (2011), Collaborative argumentation and justifications: A statistical discourse analysis of online discussions. *Computers in Human Behavior* 27, 946–955.
- Luke, C. (2003). Pedagogy, connectivity, multimodality and interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 356-385.
- MacArthur, C. A. (2006). The effects of new technologies on writing and writing processes. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248-262). New York: Guilford.
- McAlister, R. (2001). *Argumentation and a design for learning*. (CALRG Report No.197). Available from <http://iet.open.ac.uk/pp/s.r.mcalister/personal/197.pdf>
- Martínez-Solís, M. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Colombia: Universidad Del Valle.
- Martínez-Pena, B., y Gil-Quilez, M. J. (2001). The importance of images in astronomy education. *International Journal of Science in Education*, 23(11), 1125-1135.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2009). Desafíos de las TIC. El cambio educativo en Iberoamérica. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 78. Consultado en: <http://bit.ly/bGb0Eu>
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Signos*, 40 (63), 127-146.
- MEN, (2003) Estándares curriculares para el área de lenguaje. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Meneses-Báez, A., Mata, F.S., y Ravelo-Contreras, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en un ensayo. *Acta colombiana de Psicología*, 10 (01), 83-98.
- MEN (1994). Ley general de Educación. Bogotá.
- Morse, J. (Ed). (2006). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Munneke, L., Andriessen, J., Kanselaar, G., y Kirschner, P. (2007) Supporting interactive argumentation: Influence of representational tools on discussing a wicked problem. *Computers in Human Behavior*, 23, 1072–1088.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Nicholson, A., Caverly, C, y Battle, J. (2007). Using blogs to foster critical thinking for underprepared college readers. *Paper presented at the annual meeting of the College Reading and Learning Association, Portland, OR*.
- Nussbaum E.M., y Bendixen L.D. (2005). Approaching and avoiding arguments: The role of epistemological beliefs, need for cognition, and extraverted personality traits. *Contemporary Educational Psychology*, 28, (4) 573-595

- Nussbaum, E. (2005). The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 286–313.
- Parodi-Sweis., G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista signos*, 33, (47, 151-166.
- Pérez-Abril, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica. En: F. Vásquez (Ed.). *Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Santafé de Bogotá: Universidad de Valle, ICFES.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22 (2), 32-45.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2001). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, España: Gredos. Traducción española de Julia Sevilla Muñoz.
- Perilla, A.; Rincón-Bonilla, G.; Gil, J S.; y Salas, M R. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. *Revista Lenguaje*. 32, 159-182.
- Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder I. (2010). El Proyecto Facebook y la posuniversidad. *Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* Barcelona: Editorial Ariel.
- Portela-Morales, L. (2002) Una experiencia Docente en comprensión de textos argumentativos. *Revista Educación y Pedagogía*. 32, 171-191.
- Poblete-Olmedo, C. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras*, 47 (71), 63-88.
- Piaget, J. (1977). El Juicio y el razonamiento en el niño, estudio sobre la lógica. Argentina: Editora Guadalupe.
- Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Consultado en: <http://bit.ly/bNSNj9>
- Plan Nacional de TIC (2008-2019). Bogotá Ministerio de las Tecnologías de la Información y las comunicaciones. Consultado en: <http://bit.ly/bMms1Z>
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. España: Ariel.
- Reinking, D., McKenna, M., Labbo, L., y Kieffer, R. (Eds.). (2001). *Handbook of literacy and technology: Transformation in a post-typographic world* (pp. 15-48). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Rincón-Bonilla, G. (2003). Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos. En: *Memorias del primer congreso departamental de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en Antioquia*.
- Rincón-Bonilla, G. (2006). Formarse para enseñar a leer y producir textos en un entorno virtual. Reflexiones en torno al diseño de un programa. En: *Memorias VIII Congreso Colombiano de*

Informática Educativa Cali-Colombia: Universidad Icesi, Red Iberoamericana de Informática Educativa Nodo Colombia, Ribie-Col.

- Roig-Vila, R. (2007) Internet aplicado a la educación, Webquest, Wiki y Webblog. En J. Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 223-243). Madrid: Mc Graw Hill-Interamericana de España, S.A.U.
- Rubio, M., y Arias, V. (2002, diciembre). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. *Lectura y vida*, 23 (4), 34-41.
- Rueda-Ortiz, R. (2007) Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad. Barcelona. *Anthropos*. Cap 3, 125- 177.
- Savery, J. y Duffy, T. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In Wilson, B. G. (Ed.) *Constructivist learning environments*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Serrano de Moreno, S y Villalobos, J (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras*, 50, (77), 76-102.
- Songer, N.B., y Linn, M.C. (1992). How do students' views of science influence knowledge integration? In M.K. Pearsall (Ed.), *Scope, sequence and coordination of secondary school science*, Volume II: Relevant research (pp. 197–219). Washington, DC: The National Science Teachers Association.
- Sharples, M. (1999). *How we write. Writing as creative design*, New York, Routledge. Chapter. 9. *Writing images*.
- Spanhel, D. (2008). La importancia de las nuevas tecnologías en el sector educativo. En: M. Sevillano. *Nuevas tecnologías en educación social* (p. 29-52). Madrid: Mc Graw Hill.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Splitter, L.J y Sharp, A.M (1995). La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Argentina: Editorial Manantial.
- Stein, P. (2000). Rethinking Resources in the ESL Classroom: Rethinking Resources: Multimodal Pedagogies in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 34, (2). 333 - 336.
- Stein, P. (2008a). Multimodal Instructional Practices. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu. *Handbook of Research on New Literacies* (pp.871-898). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, P. (2008b). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms: Representation, rights and resources, Chapter 6 Multimodal pedagogies: instances of practice* 121 -152.
- Shin-shin, D y Cimasko, T. (2008). Multimodal Composition in a College ESL Class: New Tools, Traditional Norms. *Computers and Composition* 25, 376–395.

- Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Argentina: Ediciones Santillana. S.A.
- Toulmin, E. (2003). *The Uses of Argument*. Updated Edition. Cambridge University Press.
- Tulodziecki, Gerhard. (2008). Principios didácticos y pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje con y acerca de los medios. En: M. Sevillano. *Nuevas tecnologías en educación social* (p. 85-118). Madrid: McGraw Hill.
- Twiner, A., Coffin, C; Littleton, K., y Whitelock, E. (2010). Multimodality, orchestration and participation in the context of classroom use of the interactive whiteboard: a discussion. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 211–223.
- Unsworth, L. (2001). Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham, England: Open University Press.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Snoeck, F. (2002). *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers Mahwah.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R. (2002). Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatialéctica. Ediciones Universidad Católica de Chile: Chile.
- Veerman, A., Andriessen, J. y Kanselaar, G. (2000). Learning through synchronous electronic discussion. *Computers y Education* 34, 269-290
- Veerman A. (2003). Constructive discussions through electronic dialogue. In *Arguing to Learn: Confronting Cognitions* En: *Computer-Supported Collaborative Learning Environments* (eds J. Andriessen, M. Baker y D. Suthers), pp. 117–143. Boston: Kluwer,
- Villa-Orrego, N. (2009). Diseño y validación experimental de una propuesta didáctica apoyada en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para desarrollar en estudiantes de educación básica la competencia lectora de textos ícono-verbales. Tesis para optar al título de doctor en Educación. Medellín: Univerdiad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Villamizar, G. (1998). *La Lectura y escritura en el sistema escolar*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Voss, J.F., Blais, J., Mary L., Means, M., Greene,T., y Ahwesh. E. (1986). Informal Reasoning and Subject Matter Knowledge in the Solving of Economics Problems by Naive and Novice Individuals. *Cognition and Instruction*, 3, (4), 269-302
- Voss, J.F., Wiley, J., y Sandak, R. (1999). Reasoning in the Construction of Argumentative Texts. En: *Foandation of Argumentative text Processing*. Eds J. Andriessen y C. Pierre). pp 29-40. Amsterdam: University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Visor.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ward, S. y Tiessen, E. (1997). Adding educational value to the Web: active learning with a live page. *Educational Technology*, 22–30.

Weston, A. (2003). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel S.A.

Wikan, G., Mølster, T., Faugli, B. y Hope, R. (2010). Digital multimodal text and their role in project work: opportunities and dilemmas. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 225–235.

Zanotto, M., Monereo, C y Castelló, M. (2010). Estrategias de lectura y producción de textos académicos: Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles educativos*, XXXIII, (133). 10 - 29.

Índice de gráficos

Gráfico 1: contexto global del cual emerge el problema	15
Gráfico 2: Síntesis de los potenciales de la argumentación en el aprendizaje.	28
Gráfico 3: Destrezas que hacen parte de las habilidades argumentativas y que influyen en la construcción del conocimiento	34
Gráfico 4: Estrategias discursivas utilizadas para argumentar.	37
Gráfico 5: Distribución de acciones estratégicas	130
Gráfico 6: Relación preguntas de investigación objetivos e instrumentos	133
Gráfico 7: Resumen de la caracterización y evaluación de la habilidad razonabilidad en un texto argumentativo con características multimodales	150
Gráfico 8: Resumen de la caracterización y evaluación de la habilidad contraargumentación en un texto argumentativo con características multimodales	156
Gráfico 9: Resumen de la caracterización y evaluación de la habilidad reflexión crítica en un texto argumentativo con características multimodales	160
Gráfico 10: Síntesis de los resultados para la habilidad razonabilidad	166
Gráfico 11: Síntesis de los resultados para la habilidad contraargumentación	172
Gráfico 12: Síntesis de los resultados para la habilidad reflexión crítica	174
Gráfico 13: Síntesis del valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características multimodales	188

Índice de Figuras

Figura 1: Línea de tiempo en la historia de la escritura. Tomado de Flickr imágenes cc	63
Figura 2: Fotografías tomadas en la catedral de San Pedro de los Milagros Antioquia 2008	65
Figura 3: Imagen tomada del "Orbis sensualium pictus", p. 34	66
Figura 4: Ejemplo de un texto multimodal producido por un estudiante del grado 7°	83
Figura 5: Captura protocolo verbal Nro 4 Esmeralda	141
Figura 6: Fragmento tomados de la producción textual. Esmeralda	141
Figura 7: Captura protocolo verbal Nro. 3 Esmeralda	142
Figura 8: captura protocolo Nro. 2 Esmeralda	142
Figura 9: Fragmento de texto Heimar, estudiante del grado 7°	144
Figura 10: Fragmento de texto estudiantes 7°	145
Figura 11: Fragmento de texto Denilson, estudiante grado 7°	148

Índice de tablas

Tabla 1: Estructura de grabación de protocolos verbales	128
Tabla 2: Matriz de categorización	136
Tabla 3: Resumen de la evaluación de las producciones textuales	137
Tabla 4: Relación de acciones propuestas en la escala y acciones agrupadas -Razonabilidad-	139
Tabla 5: Relación de acciones propuestas en la escala y acciones agrupadas -Contraargumentación-	151
Tabla 6: Relación de acciones propuestas en la escala y acciones agrupadas -Reflexión Crítica-	156
Tabla 7: Ejemplo de la categorización acerca del valor epistémico	175

Índice de Anexos

[Anexo 1:](#) Taller de exploración de conocimientos

[Anexo 2:](#) Escala para evaluar habilidades argumentativas en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales versión inicial

[Anexo 3:](#) Escala para evaluar habilidades argumentativas en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales versión final.

[Anexo 4:](#) Entrevista semi-estructurada para indagar acerca del valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales.

[Anexo 5:](#) Guía para la realización del protocolo concurrente audio-visual.

[Anexo 6:](#) Transcripción de un protocolo Verbal/Visual.

[Anexo 7:](#) Sistema categorial para caracterizar y evaluar las habilidades argumentativas.

[Anexo 8:](#) Matriz para la organización de la información de la entrevista semi-estructurada.

[Anexo 9:](#) Guía para la escritura de un texto argumentativo multimodal: Tema sobre el cual se escribirá: la influencia de la música en los jóvenes y en los niños.

[Anexo 10:](#) Proyecto de aula “Abracadabra telepalabra”

Anexo 1: Taller de exploración de conocimientos

	
Taller de exploración de conocimientos	
Taller de exploración de conocimientos	
Duración: 40 Minutos con grado 7°	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">- Explorar algunas estrategias argumentativas utilizadas por los estudiantes de los grados 5° y 7° para resolver situaciones cotidianas.- Explorar los conocimientos de los estudiantes respecto al uso de herramientas tecnológicas e internet.	
Metodología	
El taller se trabaja durante 45 minutos con cada grupo así:	
<ul style="list-style-type: none">- Presentación de los talleristas y explicación del taller.- División del grupo en subgrupos de 4 estudiantes.- Socialización de las situaciones por parte de los estudiantes.	
En el grado 7° los estudiantes se dividirán en equipos de 4 se entregará a cada grupo de estudiantes una situación problema con sus respectivas preguntas, estos deberán discutirla a partir de las preguntas planteadas y socializarla ante el grupo de forma oral y escrita en papel bond.	
Situaciones para el grado 7°	
Situación 1.	
Juan es un estudiante de séptimo grado. En la clase de informática le están enseñando cómo buscar información en Internet para apoyar su trabajo académico. A Juan no le ha ido muy bien en sociales y su papá lo está presionando mucho para que mejore sus notas en esta materia, que es en la que peor le va. En la casa lo maltratan físicamente y es muy probable que si no mejora, le peguen. Juan tiene que entregar un trabajo muy importante para sociales del cual depende gran parte de la nota. Ha estado trabajando en la tarea pero realmente lo que ha hecho hasta ahora no le parece que esté bien y si presenta esto seguramente perderá de nuevo la materia. Cuando Juan fue a la clase de informática encontró un trabajo en Internet que sería perfecto para lo que tiene que presentar en sociales, sin pensarlo una vez, copio y pego el trabajo y se lo entregó a su profesor de Sociales.	
<ul style="list-style-type: none">- ¿Crees que Juan hizo lo correcto? ¿Por qué?- ¿Qué harías tú si estuvieras en la misma situación que Juan?- ¿Por qué actuarías así?	
Situación 2	
Adolfo y Luis son muy buenos amigos, se mantienen juntos y son muy unidos. En días pasados Carlos, un joven perteneciente al grado once, busco a Luis para invitarlo a robar en la tienda del colegio, y este sin pensarlo le dijo que sí. Luis fue corriendo donde Adolfo y le contó la situación, Adolfo le dijo que no le parecía bien y sin embargo, Luis no tuvo en cuenta su consejo. Días	

después, se enteraron quienes habían sido los responsables del robo y las directivas del colegio decidieron expulsar y cancelar la matrícula a los dos estudiantes.

- ¿Qué crees que debió hacer Adolfo cuando se enteró de la situación? ¿Por qué?
- ¿Si fueras Adolfo habrías denunciado a tu amigo con el coordinador del colegio antes de que ocurrieran los hechos? ¿Por qué?
- ¿Crees que la decisión tomada por las directivas del colegio fue la correcta? ¿por qué?

Situación 3.

Camila es una estudiante a la que le gusta mucho entrar al Facebook, en la noche entró a su cuenta y encontró un mensaje de Carolina en el que de forma muy grosera y con palabras vulgares estaba insultando a su mamá (mamá de Camila), ella al leer este mensaje se llenó de rabia y cito a Carolina para que se encontraran a la salida del colegio para que arreglaran el problema, al encontrarse, Camila tomo a Carolina del pelo y se armó tremenda pelea.

- ¿Crees que fue correcto que Carolina le escribiera el mensaje en el Facebook de Camila? ¿Por qué?
- ¿Qué debió hacer Camila para solucionar el problema? ¿Por qué?
- ¿Crees que la solución que busco Camila fue la más acertada para solucionar el problema? ¿Por qué?

Situación 4

Para salir rápidamente del salón de clase y llegar de primero a la cafetería a comprar el refrigerio al momento del descanso, Miguel empujó accidentalmente a Jorge y éste lo insulto, y le pego un golpe porque se sintió agredido.

- ¿Qué debió hacer Miguel para solucionar el conflicto con Jorge y evitar un conflicto mayor?
- ¿En caso de un conflicto, qué se puede hacer para encontrar una solución?
- ¿Después de encontrar la solución al conflicto, que deben hacer las personas involucradas?

Anexos 2. Escala para evaluar habilidades argumentativas en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales

	Escala para evaluar habilidades argumentativas en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales		 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803	
Habilidades	Acciones	SP	NP	OBSERVACIONES
Razonabilidad	1. Relaciona en el texto algunos argumentos apoyados en fuentes o referencias externas a través de (hipervínculos, imágenes, audios o vídeos) para fortalecer y dar validez a sus argumentos.			
	2. Utiliza algún elemento gráfico (imagen, cuadro, diagrama) para ampliar y/o complementar su punto de vista.			
	3. Complementa mediante algún modo de representación los ejemplos relacionados con el tema para justificar sus opiniones.			
	4. Relaciona imágenes, o vídeos con hechos y/o situaciones causales para fortalecer sus argumentos.			
	5. Asocia adecuada y coherentemente enlaces a fuentes como (libros, periódicos, canciones, páginas en Internet) para sustentar sus posiciones, aclarar información y fortalecer sus argumentos.			
	6. Presenta buenas razones apoyadas en algún modo de representación relacionado con el tema tratado, lo hace de forma articulada y coherente.			
Contra-argumentación	7. Explica sus argumentos utilizando algún modo de representación que contra-argumente su posición. 1			
	8. Incorpora algún modo de representación de las ideas diferente al alfabético/escrito (imágenes, audio, o vídeo) para plantear contra-argumentos. 2			
	9. Retoma experiencias cotidianas para apoyar sus argumentos o para defender sus posiciones y las enfatiza haciendo uso de algún tipo de letra o algún color en particular. 3			
	10. Plantea contra-argumentos, a través de hipervínculos a otros modos de representación directamente relacionados con el tema tratado. 4			
	11. Utiliza conectores para plantear su propia autoridad, entre ellos: por ejemplo, yo pino, considero, pienso que 5			
	12. Incorpora alguna nota aclaratoria para explicar las imágenes o los videos utilizados para representar o sustentar			

	sus posiciones. 6			
	13. Incorpora un vídeo en el texto como ejemplo para apoyar sus argumentos. 7			
Reflexión crítica	14. Presenta las ideas y argumentos de forma coherente y las relaciona con el tema de escritura.			
	15. Utiliza situaciones del contexto para sustentar sus argumentos y las ejemplifica mediante algún modo de representación coherente con la situación planteada.			
	16. Incorpora algún modo de representación de las ideas diferente al alfabético/Escrito, para sustentar o reflexionar en torno a una opinión expresada en el texto.			
	17. Elabora una adecuada articulación entre la información textual y gráfica utilizada para expresar sus argumentos.			
	18. Plantea ejemplos de la cotidianidad para sustentar su posición frente a un tema o problema objeto de la producción textual.			

Anexo 3: Escala para evaluar habilidades argumentativas en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales versión final.



Escala para evaluar habilidades argumentativas en la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales

Dimensión Macro	Habilidad	Acciones estratégicas	SP	NP	Sub-acciones estratégicas o descriptores	OBSERVACIONES			
Pragmática Lingüística	y Razonabilidad	Relaciona en el texto algunos argumentos apoyados en fuentes o referencias externas a través de (hipervínculos, imágenes, audios o vídeos) para fortalecer y dar validez a sus argumentos.			Cita fuentes externas para apoyar sus argumentos, fortalecerlos y darles validez				
					Presenta Argumentos plausibles apoyadas en algún modo de representación				
					Introduce otras voces en el discurso para apoyar, sustentar o ejemplificar sus argumentos				
					Los hipervínculos utilizados tienen una relación semántica con el texto y con los argumentos planteados				
				Utiliza algún elemento gráfico (imagen, cuadro, diagrama) para ampliar y/o complementar su punto de vista.			Utiliza diagramas, imágenes o cuadros para ampliar y/o complementar su punto de vista		
				Complementa y relacionan mediante algún modo de representación ejemplos y situaciones causales relacionadas con el tema de escritura para justificar sus opiniones y fortalecer sus argumentos			<i>Explica con una razón el origen de una situación.</i>		
					Articula los modos de representación con el texto para justificar sus argumentos				
					Fortalece sus argumentos usando otros modos de representación y plantea razones suficientes para apoyar sus argumentos				
					Relaciona modos de representación con situaciones causales planteadas en el texto				
					Relaciona los modos de representación con el tema de tratado de forma coherente y articulada.				
					Presenta situaciones causales que conducen a otro argumento e incorpora imágenes, o vídeos relacionados con dichas situaciones.				
					presenta buenas razones apoyadas en algún modo de representación de las ideas (libros, periódicos, canciones, páginas en Internet) de forma coherente y articulada, para sustentar sus posiciones, aclarar información y fortalecer sus argumentos			Fortalece sus argumentos usando otros modos de representación	
							Presenta razones y opiniones sustentadas en autoridades sobre el tema		
						Introduce ejemplos suficientes y representativos relacionados			

					con el tema tratado para apoyar sus argumentos	
					Presenta razones y opiniones sustentadas en autoridades sobre el tema	
					Asocia adecuada y coherentemente los hipervínculos a otras fuentes	
		plantea argumentos, los explica e incorporan modos de representación de las ideas diferentes al alfabético/escrito que contraargumente sus posiciones, dichos modos están directamente relacionados con el tema tratado, y explicados mediante una nota aclaratoria			Los hipervínculos establecen una relación coherente con los argumentos planteados	
					Expone los pros y los contras para sustentar sus opiniones y se apoya en algún modo de representación	
					Cita otros autores por medio de hipervínculos a otros modos para sustentar sus argumentos	
					Explica con razones por que está utilizando algún modo para sustentar sus posiciones	
					Establece relaciones a través de hipervínculos para contra argumentar apoyado en algún modo de representación	
					Expone sus posiciones apoyadas en razones que se sustentan en otros modos de representar.	
					Presenta puntos de vista a favor y en contra de su posición apoyándose en algún modo de representación.	
					Los hipervínculos están articulados con los conceptos que sustentan los argumentos	
		Incorpora algún modo de representación de las ideas diferente al alfabético/escrito (imágenes, audio, o video) para plantear contraargumentos o incorpora un video como ejemplo para apoyar sus argumentos.				
					Incorpora un video en el texto como ejemplo para apoyar sus argumentos	
					Incorpora un video en el texto como ejemplo para contraargumentar una posición	
		Utiliza conectores para plantear su propia autoridad, entre ellos: por ejemplo, yo opino, considero, pienso que			Establece relaciones a través de hipervínculos para contraargumentar haciendo uso de algún modo de representación	
					Utiliza conectores para introducir un contraargumento.	
					Presenta opiniones y justifica el valor de las mismas, enfocándose en su propia autoridad.	
					Plantea contraargumentos mediante el uso de texto alfabético.	
		Presenta las ideas y argumentos de forma coherente y las relaciona con el tema de escritura, además, elabora una adecuada articulación textual y gráfica para expresar sus argumentos			Representa con algún modo y de forma coherente la situación planteada.	
					Ejemplifica sus argumentos con algún modo de representación que permite la crítica.	
					Explica de forma crítica y con apoyo de algún modo de representación el porqué de una	

					razón dada.	
					Utiliza una imagen para ampliar o complementar su punto de vista	
					Los modos de representación utilizados contienen argumentos que facilitan la crítica al lector	
		Incorpora algún modo de representación de las ideas diferente al alfabético/Escrito, para sustentar o reflexionar en torno a una opinión expresada en el texto.			Incorpora reflexiones sustentadas en algún modo diferente al alfabético	
					Reflexiona sobre los modos que utiliza para presentar sus argumentos	
					Presenta argumentos que evidencian la toma de decisiones mediante algún modo de representación o texto alfabético.	
		Plantea ejemplos de la cotidianidad para sustentar su posición frente a un tema o problema objeto de la producción textual.			Incorpora ejemplos de la cotidianidad apoyados en algún modo para sustentar sus posiciones.	
					Presenta hechos relacionados con la causa de un problema cotidiano y reflexiona al respecto	

Anexo 4: Entrevista Semiestructurada para indagar acerca del valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales.



Entrevista semiestructurada para indagar acerca del valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características discursivas multimodales.

Entrevista Semiestructurada:

1. Nociones sobre la argumentación

- ¿Qué son las buenas razones, para que sirven y cuando las utilizas?
- ¿Cómo haces para reconocer que otra persona tiene razón en lo que te dice?
- ¿Qué haces cuando un compañero te demuestra que tú no tienes la razón?
- ¿Cómo convences a otra persona de que tú tienes la razón?

2. Nociones sobre escritura de textos con características multimodales y la relación con el aprendizaje, y el conocimiento.

- ¿Por qué escribes, para que y que aprendes cuando escribes?
- ¿Para qué usas las imágenes, los vídeos y los audios cuando escribes un texto?
- ¿Qué aprendes y para que te sirve lo que aprendes cuando escribes y usas en tu texto elementos como las imágenes, videos o audios?
- ¿Qué sentido tiene para ti escribir un texto de opinión en el que incluyes imágenes, audios o vídeos?

Anexo 5: Guía para la realización del protocolo concurrente audio-visual.



Guía para la realización del protocolo concurrente audio-visual

Guía para la realización del protocolo concurrente audio-visual.

Nombre estudiante: _____
Edad: _____
Grado: _____
Fecha: _____
Protocolo No.: _____
Sesión de escritura No.: _____
Responsable: _____

Antes

- 1) Dar a conocer a los participantes el propósito de la sesión y del protocolo.
- 2) Dar instrucciones a los participantes sobre el inicio de la sesión y la grabación del protocolo
- 3) Ofrecer instrucciones para el registro del protocolo verbal. (Nombre, grado, etc.)
- 4) Brindar a los participantes unas instrucciones previas al inicio de cada sesión.
- 5) Dar las instrucciones para el inicio del programa con el cual se registrarán los protocolos verbales concurrentes.
- 6) Corroborar que los participantes hayan comprendido las instrucciones dadas.
- 7) Preparar el programa de grabación audiovisual.

Durante

- 1) Guiar a los participantes en aspectos técnicos y de uso del programa en caso de que lo requieran
- 2) Recordar a los participantes la importancia de pensar en voz alta en todo momento durante la sesión.
- 3) Hacer un seguimiento riguroso de la sesión de trabajo.

Después

- 1) Anunciar a los participantes que ha finalizado el tiempo de grabación del protocolo
- 2) Guardar los registros en la carpeta designada para tal fin.

Observaciones adicionales de la sesión.

Anexo 6: Transcripción de un protocolo visual/Verbal



Transcripción de un protocolo visual/Verbal



No. Grupo (PC de trabajo): Grado 7°
 Nombre del estudiante: Juan Pablo Rolón
 Edad: **14**
 Fecha: Junio 6 de 2012
 No. Protocolo: 2
 Situación Didáctica: "Los reality Show: El texto de opinión"
 No. Sesión de escritura: **4**
 Nombre protocolante: María Elicenia Monsalve Upegui
 Nombre transcriptor: María Elicenia Monsalve Upegui
 Minutos: 60': 13"
 Nota:
 E: Estudiante
 DI: Docente investigadora
 A1: Luisa
 A2: Santiago

Verbalización	Observación/acción/situación
<p>E: Vamos a entrar a Word, vamos a hacer un nuevo documento</p> <p>E: vamos a abrir una nueva página en Word, porque tenemos que copiar sobre la importancia de la escucha y el respeto. Entonces vamos a hacer ya una página nueva.</p> <p>E: Entonces vamos a insertar WordArt</p> <p>E: Le voy a colocar un título llamativo al texto</p> <p>E: Entonces vamos colocar la importancia de la escucha *7*</p> <p>E: La importancia de la escucha *2*</p> <p>E: Luisa este micrófono se cae</p> <p>A1: Pero ahí trabajo, listo, hable haber</p> <p>E: Bueno entonces vamos a escribir sobre la importancia de la escucha *2*</p> <p>E: Ahora sí, la importancia de la escucha y el respeto</p> <p>E: Bueno entonces le damos aceptar</p> <p>E: Entonces aparece el título aquí y lo que sigue, entonces lo que sigue es escribir el nombre de los escritores.</p> <p>E: Entonces ya le damos aquí para poder escribir</p> <p>E: Toca configurar esto *3* Listo</p> <p>E: Entonces le doy inicio para poder colocar todo</p>	<p>El estudiante ingresa a WordArt y le da un formato al título, lo escribe y da clic en aceptar</p>

<p>E: Bueno acá le doy la letra *2*</p> <p>E: La letra la voy a colocar *1* la voy a colocar *2* la voy colocar en letra franklin *3* la pongo de color morado *1* le doy enter y ahora si</p> <p>E: Entonces le coloco la importancia de la escucha *2*</p> <p>E: aah verdad el nombre del escritor *5*</p> <p>E: La importancia de la escucha *2*</p> <p>E: Este tema *3* hace notar *2* que cuando *2* que cuando un adulto esta *2* está hablando *2* hay que escucharlo y respetarlo</p> <p>E: Bueno ahora voy a entrar a google *3*</p> <p>E: voy a entrar a buscar sobre algunas imágenes o algún video *3*</p> <p>E: O para buscar algún texto para poder guiarme *3*</p> <p>E: Entonces coloco: La importancia de *4* de la escucha *4*</p> <p>E: El saber escuchar involucra muchos aspectos *7*</p> <p>E: La voy a colocar de tamaño *4* 20 *3* de color morado</p> <p>E: Me va a tocar borrar *3*</p> <p>E: Entonces dice así el saber escuchar *4* pero porque no me quiere quitar el resaltador.</p> <p>E: *7* El saber escuchar involucra *3* muchos aspectos que debemos saber manejar *7*</p> <p>E: A fin de optimizar *3* resultados positivos en nuestros comportamientos *6* y en nuestras interrelaciones.</p> <p>E: *7* Entonces por acá dice *4* de tal manera que se manifieste un clima *4* de tal manera que se manifieste un ambiente positivo *3* coma generarse confianza *2* hay no *3* generarse confianza *5* respeto, *3* e, coma interés y atención*4*</p> <p>E: Bueno acá ya hemos acabado de copiar esto, le doy punto y voy a buscar un enlace con un video, voy a entrar a google para poder buscar el video entonces *3*</p> <p>E: Entonces cerramos esta página de google que ya tenía abierta y le voy a dar en *3* en *4* y le voy a dar en *4* en google, bueno ahora voy a entrar al google normal porque me metí en un google que no era y que no debía meterme y voy a buscar videos.</p> <p>E: *3* entonces ya me meto en google normal y voy a buscar YouTube, entonces ya *2* entonces ya lo escribo acá YouTube</p> <p>E: *5* y entonces me voy a YouTube y *4*</p> <p>E: Entonces le doy la importancia de la escucha y *3* el respeto *4* bueno ahora le doy enter *4* y entonces por acá salen varias cosas pero creo que no.</p> <p>E: Voy a colocar mejor la importancia de saber escuchar *4* encontré algo voy a ver el video.</p> <p>E: *8* El interesante *3* este video lo voy a repetir</p> <p>E: Entonces voy a crear un enlace con este video *3* voy a pedir ayuda, un momento por favor, Luisa o Santiago cualquiera que me quiera atender por favor.</p>	<p>Explora las opciones de inicio para empezar a escribir</p> <p>Borra, se devuelve escribe el nombre del escritor</p> <p>Borra lo escrito</p> <p>Ingresa a google y busca un texto, relacionado con el tema y empieza a leerlo</p> <p>Va al párrafo que está leyendo, selecciona busca la opción copiar y luego lo pega en el texto de Word.</p> <p>Borra el texto copiado de internet, porque paso</p>
--	--

<p>E: *5* Necesito hacer un enlace con este vídeo que hago?</p> <p>A2: Vas a poner el enlace de ese vídeo en el texto?</p> <p>E: Si ya lo mire y me pareció interesante</p> <p>A2: Lo copias, abres el documento y lo pegas acá</p> <p>E: Gracias</p> <p>E: Bueno a partir de este enlace entonces ya seguimos escribiendo el texto pero voy a pedirle Ayuda a la profesora, no ayuda no le voy a decir que venga para que mira cómo voy en este texto *7*</p> <p>E: Eli, Eli.. Ven así está bien, *6* metí un poquito de google.</p> <p>DI: Bueno y porque es importante esto que estás escribiendo</p> <p>E: Bueno pero es que no me queda espacio</p> <p>DI: Mira continúas dando un enter debajo del enlace, lee el texto y hacer recomendaciones como: aquí podrías mejor decirlo así *5* Bueno todo esto tú lo escribiste o lo copiaste de internet?</p> <p>E: Bueno yo escribí una parte y la otra yo la copie</p> <p>DI: Bueno esa parte que copiaste de internet léela muy bien y ponla en tus palabras.</p> <p>E: *10* Bueno entonces ahora voy a seguir escribiendo y voy a colocar la importancia de esto que acabe de escribir *4* no sé porque pero lo tenemos que seguir escribiendo</p> <p>E: Entonces voy a seguir copiando aquí abajo, lo del texto, vamos a seguir copiando.</p> <p>E: Bueno vamos a seguir copiando esto *4* bueno entonces dice así *5* entonces voy escribir</p> <p>E: <i>Es importante saber que cuando uno pone atención a lo que se le está diciendo *3* eso más adelante nos va a servir de ayuda para cuando estemos. Estemos en la universidad *2* o para grados más superiores. Bueno entonces vamos a seguir leyendo estoy y voy a desarrollar este tema con buenas razones.</i></p> <p>E: Para grados superiores, *3* para experiencias personales, bueno al fin sabemos que saber escuchar *4* es muy importante no solo para respetar a los demás es importante sino para hacer que a uno le llamen la atención</p> <p>E: *4*Entonces ya sabemos qué *4* escuchar es importante.</p> <p>E: Entonces voy a entrar a google y voy a ver otro vídeo y voy a mirar cuál de todos colocar</p> <p>E: *15* Bueno este vídeo no es como muy adaptado, no le encuentro la gracias por eso voy a mirar otro *17*</p> <p>E: <i>Bueno este video lo que quiere significar para mi es que escuchar lleva trabajo, pero también debe ser personal y también debe de ser una cosa como para nosotros, además debe ser lo mejor *5* debe de ser un video bueno para nosotros porque la importancia de escuchar lleva mucho trabajo pero también sabemos qué *3* sabemos que escuchar como lo dice la parte final del vídeo lleva tiempo para nosotros y para cualquiera. (Minuto 28:30)</i></p> <p>E: Entonces acá ya vamos pues.. Pues a copiar este vídeo y lo vamos a colocar en el documento. *4* entonces acá le damos copiar *3* y le damos pegar y lo pego en el documento. Bueno aquí tengo que copiar lo siguiente de este vídeo *3* entonces colocamos, entonces vamos a volver a hacer todo este procedimiento que ya teníamos</p>	<p>resaltado en gris. Luego empieza a copiarlo de muestra.</p> <p>Se dirige a internet, lee y luego copia en su texto</p> <p>Va al buscador google y digita YouTube</p>
--	---

<p>hecho pero obviamente lo tengo que hacer porque es un mandato *4*</p> <p><i>E: Bueno este video para mi significa *3* que debemos *3* escuchar a los superiores *3* y debemos estar atentos a la persona *3* debemos estar atentos a la persona que está hablando porque está gastando tiempo *4* en nosotros e igualmente *3* igualmente *2* nosotros en ellos. *6* cosas de la vida que se presentan. (Minuto 29:55 – 30:55)</i></p> <p>E: Ahora me voy a ver unos vídeos *4* y voy a seguir copiando esto *3* copio unos vídeos, unas imágenes y ya por lo último terminamos con este tema *3*</p> <p>E: Entonces vamos a ir a google *2* vamos a ir a google y espero que esto cargue *3* espero que esto cargue *3* en google imágenes buscamos respetar *2* bueno entonces ya colocamos respetar endereço la imagen un poco, no la tengo que enderezar *3* pero no sé cómo se endereza así que voy a pedir ayuda</p> <p>E: Santiago, Santiago *4* Esta imagen me quedo al revés como hago, ósea decía respeto pero al derecho y me quedo fue al revés. Es que no da mira</p> <p>A2: No pero es que la imagen es así</p> <p>E: No pero la imagen no es así porque a mí se me voltio, mire la imagen como es.</p> <p>A2: Entonces le diste reflejar seguramente</p> <p>E: Yo le di pegar y se pegó normal, pero después se cambió así, entonces hay que volverla a pegar?</p> <p>A2: Si más fácil la copio y la pego</p> <p>E: Me hubiera explicado Santiago, me hubiera explicado, yo no soy bruto *4*</p> <p>E: Entonces ya copiamos la imagen, entonces sigo buscando otras imágenes más *5* para comprender que el respeto eso es lo importante para vivir con los demás y sobre todo no creer que uno es mejor que los demás (Minuto 35:35)</p> <p>E: Voy a minizar la imagen que ya tengo por qué es muy grande, voy a ir a YouTube y voy a buscar otro vídeo. Hay perdón tenía era que buscar otras imágenes, voy a buscar otra imagen sobre la importancia de escuchar. *3*</p> <p>E: Voy a esperar que cargue google, y espero *4* bueno ya cargo, abrimos ahora, bueno cerramos, bueno cerramos aquí no *3* nos vamos a meter a google. *5* Le damos la importancia de escuchar *3* voy a copiar esta imagen le doy aquí en documento le doy pegar *3* voy a seguir buscando, esta imagen esta buena la pego</p> <p>E: Ahora voy a YouTube busco otro vídeo voy a pegar este, profe le tenemos que mandar el texto por correo</p> <p>A2: El Texto hay que enviarlo por correo</p> <p>E: Venga me ayuda</p> <p>E: Voy a enviar por correo, pero veo que gmail no funcionó, voy a ir a mi correo de Hotmail.</p> <p>E: Mando mi texto y bueno no pues ya termine</p>	<p>Entra a google y selecciona un nuevo vídeo</p> <p>Ingresa a YouTube y busca otro vídeo, lo observa</p>
---	---

Observaciones para el análisis

- El estudiante busca vídeos sobre el tema para apoyar sus argumentos y explica él porque de su uso y las relaciones que encontró sobre el tema tratado.
- El estudiante tiene en cuenta que los argumentos se dan a partir de buenas razones para sustentar sus posiciones.
- El estudiante recurre a su propia autoridad para citar argumentos relacionados con el tema abordado.

Anexo 7: Sistema categorial para caracterizar y evaluar las habilidades argumentativas

Sistema categorial para caracterizar y evaluar las habilidades argumentativas

	<p>Caracterización de las habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales</p>	
---	---	---

Macro categoría:

Dimensión pragmática y Lingüística: Hacen parte de esta dimensión aspectos como: la coherencia, cohesión, la forma (corrección ortográfica.), el contenido, la calidad del texto, los aspectos grafico visuales, las hipertextualidad, la concurrencia, complementariedad. Las estrategias para argumentar (argumentación por autoridad, argumentación mediante ejemplos)

Selección de información pertinente y relevante.

Categoría	Acciones	Sub-acciones	Fragmentos de los protocolos	Fragmentos producciones textuales
Razonabilidad	Relaciona en el texto algunos argumentos apoyados en fuentes o referencias externas a través de (hipervínculos, imágenes, audios o vídeos) para fortalecer y dar validez a sus argumentos.	Relaciona y presenta Argumentos plausibles apoyadas en algún modo de representación o en fuentes externas, Los modos utilizados tienen una relación semántica con el texto y con los argumentos planteados		<p>La música la conocemos como un nuevo medio de entretenimiento y una cultura a seguir, pero en algunos individuos puede generar conductas, costumbres o vicios no adecuado. Por ejemplo:</p>  <p>MICHAEL JACKSON. Este reconocido cantante tuvo muchos problemas depresivos a lo largo de su exitosa carrera, esto a raíz de falta de inteligencia emocional y el no tener satisfacción consigo mismo, esto lo llevo a hacerse numerosas operaciones buscando cambiar su aspecto físico. Por otro lado el mal manejo de altas sumas de dinero y el uso constante de sustancias sicoactivas lo llevaron a un deterioro de su salud. (Fragmento de texto Esmeralda).</p>
		Introduce otras voces en el discurso para apoyar, sustentar o ejemplificar sus argumentos	<p>*Voy a buscar en Wikipedia porque me parece que es una de las paginas donde uno puede encontrar la información más completa que quiere buscar y voy poner Historia del pop *5*(Protocolo, Esmeralda).</p> <p>* Bueno ahora voy a entrar a google *3* voy a entrar a buscar sobre algunas imágenes o algún video *3* O para buscar algún texto para poder guiarme *3*Voy a buscar en Wikipedia porque me parece que es una de las paginas donde uno puede encontrar la información más completa que quiere buscar y voy poner Historia</p>	<p>Los cantantes de reggaetón puede traer nuevos cambios en la vida de los jóvenes, por ejemplo la moda que imponen, por la manera de expresarse, y por la manera de bailar, estas formas sirven de inspiración a los jóvenes que tienen talento, que también por ejemplo, buscan pasar el tiempo y alejarse de la soledad. (Fragmento de texto Heimar).</p>

			<p>del pop *5*(Protocolo, Esmeralda). *Bueno voy a ir a Yahoo, para buscar, bueno es como una página de opiniones donde hacen una pregunta y muchas personas de esa página opinan, entonces aquí hay una opinión que considero muy completa de una persona que se llama marcos y entonces la voy a poner en mi texto en lo que llevo. Bueno entonces ahora si vamos a cambiar la letra *4* (Protocolo, Esmeralda).</p> <p>Me toca entonces consultar en Wikipedia sobre la importancia de saber escuchar.*4* (Juan Pablo)</p> <p>*Bueno ya que leí un poco de la música pop y su definición entonces voy a explicarlo con mis propias palabras de acuerdo con lo que leí, entonces volvamos a la página del proyecto *4* Protocolo, Esmeralda).</p> <p>*Entonces voy a ir al texto y voy a escribir y voy a decir, según lo consultado en Wikipedia, el respeto es la consideración de que alguien o incluso algo tienen valor por sí mismo. *6* (Juan Pablo)</p> <p>*Bueno ahora voy a abrir otra página en google "Yahoo Respuestas" y hago la pregunta, cuáles han sido los mayores exponentes de la música pop *6*</p> <p>*Buen voy a buscar un poco sobre la música pop *5* Bueno estamos en yahoo respuestas y una de sus usuarias hizo la siguiente pregunta ¿Cuáles son los principales exponentes del arte pop? Y dijo: Conozco sus orígenes y sus principales representantes *5*</p> <p>*Bueno me parece que esta página no me está sirviendo mucho para lo que estoy buscando*. Voy entonces a buscar otra página, google y voy a dar clic en un enlace llamado géneros musicales y sus características, *5*Laura</p> <p>Bueno voy a entrar a internet y voy</p>
<p>Razonabilidad</p>			
<p>Razonabilidad</p>			

		<p>a buscar unas imágenes referentes a lo que acabe de escribir al espíritu santo y a Dios *5* (17": 04 Juan Pablo).</p> <p>Voy a minizar la imagen que ya tengo por qué es muy grande, voy a ir a YouTube y voy a buscar otro vídeo. Hay perdón tenía era que buscar otras imágenes, voy a buscar otra imagen sobre la importancia de escuchar. *3* Coloco otras dos imágenes y otro vídeo y ya *6* Voy a esperar que cargue google, y espero *4* bueno ya cargo, abrimos ahora, bueno cerramos aquí no *3* nos vamos a meter a google. *5* Le damos la importancia de escuchar *3* voy a copiar esta imagen le doy aquí en documento le doy pegar *3* voy a seguir buscando, esta imagen esta buena la pego Entonces ya copiamos la imagen, entonces sigo buscando otras imágenes más *5* para comprender que el respeto eso es lo importante para vivir con los demás y sobre todo no creer que uno es mejor que los demás (Minuto 35:35) Juan Pablo</p>		
		<p>Consulta información en fuentes externas, la valora y parafrasea para incorporarla en el texto con el fin de apoyar sus argumentos.</p>		

	<p>Utiliza algún elemento gráfico (imagen, cuadro, diagrama) para ampliar y/o complementar su punto de vista.</p>	<p>Utiliza diagramas, imágenes o cuadros para ampliar y/o complementar sus argumentos</p>		<p>tematicas tematicas tratadas en el ra tratadas en el ra</p>   <p>4: el maltrato 1. violencia 2: las drogas</p> <p>Fragmento de texto Jorge</p> <p>Muchos raperos han usado los Hoodies, que son una especie de capuchas, en sus actividades, estas prendas han sido un arma letal para las paredes de una ciudad, ha sido el martirio de los trenes y metros del mundo porque se les hace más fácil camuflarse entre los trenes y no les pueden ver la cara, pues con el uso de estas prendas, podían robar fácilmente. <i>Fragmento de texto: Juan José</i></p> 
		<p>Incorpora elementos grafico-visuales para llamar la atención sobre el tema tratado, para darle presentación al texto o para enfatizar sus argumentos mediante algún tipo de letra, o color en particular.</p>	<p>Bueno vamos a meternos a Microsoft porque me parece que Word tiene más elementos para decorar y esto me interesa la presentación* *Vamos a ver los tipos de diseños de páginas y ahora si voy a mirar el color de la página y los bordes, escoge el color de la página, *29*. Entonces vamos a escoger una letra *3* *Voy a utilizar más que todo el color morado y azul y voy a pegar unas flores, voy a escoger el tipo de letra. Buen voy a escoger el borde de la página* * Bueno voy a personalizar nuevamente nuestro proyecto, voy a personalizarlo y voy a escoger el fondo que es en lo que más me demoro *7* Bueno voy a escoger la letra *7. Entonces aquí me voy a meter a google y voy a</p>	<p>* -entra por la opción bordes y sombreado y escoge un borde para ponerle al texto-*3* (Jorge) *Bueno pero ya con este fondo tengo que cambiar la letra por una que se vea bien, bueno y voy a abrir un hipervínculo.*7*. Juan Pablo</p>  <p>Es una música exageradamente popular que se oye en todos lados, esto le resta importancia y elegancia. No aportan nada productivo a la</p>

			<p>buscar imágenes para que quede más completo *8 Bueno yo decidí poner una imagen o una animación porque yo quiero dar una imagen sobre lo que escribí, para que se vea visualmente relacionado con el tema y tiene una frase que se voy a leer “Lee la frase que contiene la imagen” *12*(Esmeralda)</p>	<p>sociedad, hoy en día solo incita a cosas como hablar vulgarmente, a no respetar a las mujeres, y a fumar marihuana, y eso es malo ya que uno como persona tiene que saber hacer las cosas bien hechas, respetando a las demás personas y teniendo hábitos de vida sanos. Fragmento de texto Yeidy y Luisa</p>
		<p>Modifica aspectos grafico-visuales para dar coherencia a su texto y representar sus argumentos, además, tiene en cuenta aspectos formales relacionados con la escritura. (Ortografía, redacción)</p>	<p>Como vamos hablar del amor y la amistad, pues el tema que yo escogí voy a escoger *2* unas *7* voy a ponerle unas mariposas azules pues bien bonitas, o algo que se relacione con el tema. 2:30-3:15. *Bueno la verdad es que no quede bien satisfecha con estas mariposas que escogí, entonces las voy a cambiar *1’ 10** Voy a tratar de escoger algo bien bonito *1’4*: Bueno escogí estos que me gustaron *5* Esmeralda.</p> <p>*Bueno encontré una imagen muy bonita y la voy a copiar, busco estas imágenes para terminar mi texto con ellas. Bueno esta no me gusta, mejor la borro, bueno encontré una muy bonita la voy a pegar*4*. Estas imágenes están relacionadas con el texto y el espíritu santo se manifiesta en esta música *5*.</p> <p>5** Bueno vamos a corregir algunas cosas, bueno, para mí la amistad, bueno... empieza a leer el texto que lleva escrito nuevamente *5* *esto es lo que yo escribí de la amistad, buen se los voy a leer, y procede a leer el texto y corrige agrega algunas comas en el texto, y agrega un par de palabras, bueno ahora si voy a leer el texto nuevamente*10*. Listo bueno ahora ya mi obra quedo completa y ahora se las voy a mostrar nuevamente, entonces se devuelve al inicio del texto y empieza a leerlo en voz alta *3*Protocolo, Emeraldal).</p> <p>*Entonces vamos a seguir grabando, a seguir revisando el texto*4* Juan Pablo</p> <p>Bueno voy a borrar esta frase “con la que siempre contamos” y escribe</p>	<p>-corrige ortografía, agrega signos de puntuación, justifica el texto. Luego le cambia el fondo nuevamente al texto y continúa corrigiendo algunos detalles de ortografía, redacción- (Jorge)</p>

			<p>la que está ahí y le pregunta al compañero del lado como se escribe "ahí" siempre escuchándonos y entendiéndonos *8* Bueno entonces vamos a corregir algunas cosas que faltaron acá y escribe una frase que había borrado*4* Esmeralda. ¿Cómo se escribe "asia" y da ejemplos hacia ella, o hacia él y la compañera le responde que con "h" y con "c".*3* Esmeralda</p> <p>Pero voy a revisar la ortografía, la redacción, entonces vamos a leer el texto y voy a mirar que es lo que lleva y lo que no lleva.*4* (Juan Pablo)</p>	
		<p>Presenta ejemplos representativos para apoyar o sustentar sus argumentos mediante hipervínculos a otro modo de representación relacionados con el tema tratado.</p>	<p>Voy a buscar algo corto, vamos a mirar este vídeo que habla sobre los malos entendidos, porque es muy importante escuchar y respetar*5* (Juan Pablo).</p>	<p>Hoy la diversidad de estilos y fusiones de la música rap con otras expresiones musicales es inmensa, por lo que resulta complejo avizorar el camino que terminara tomando hacia el futuro. Estas son algunas imágenes de grafitis inspirados en el rap. http://www.youtube.com/watch?v=uSAtdMV-zL4. (Fragmento de texto Denilson).</p>
	<p>Amplía, complementa, explica y justifica sus puntos de vista y opiniones presentando buenas razones, apoyadas en algún modo de representación relacionados con el tema tratado, lo hace de forma articulada y coherente</p>	<p>Explica con una razón el origen de una situación y se apoya en algún modo de representación para hacerlo.</p>	<p>*Aquí en este vídeo vemos en este punto como una mamá se opone a escuchar a su hija y un profesor se oponen a escuchar a su hija y eso no es bueno es mejor ponerles atención a sus hijos o a cualquier familiar frente a alguna situación mala que tengan, frente a algún problema. Entonces vamos a seguir mirando el vídeo**10 *En esta otra parte del vídeo ella esta con su perro pues ya que nadie le quería brindar ni prestar atención y ella necesita un consejo, necesita ayuda, necesita a alguien que la escuche porque eso es importante ahí viene la importancia del respeto y de escuchar, a la chica del vídeo la están irrespetando porque nadie la quiere escuchar, todos se oponen a escuchar lo que ella quiere decir y nadie la escucha entonces ella toma a su perro para hablar con él, esa es una forma de desahogarse. Algunas cuando en las casas no escuchan lo que uno quiere decir esa es una forma de irrespetarlo y de ignorarlo, eso involucra que algunas personas busquen el suicidio y a otras cosas,</p>	

			<p>pero a pesar de eso yo creo que en este caso ella no lo va a hacer y alguien la va a escuchar vamos a ver. (6:10 a 7:59)*10* Juan Pablo</p>	
		<p>Aclara o amplia la información presentada dando buenas razones apoyadas en otros modos de representación para justificar sus argumentos, lo hace de forma coherente y articulada.</p>	<p>Bueno voy a escuchar el vídeo y voy a ir organizando las imágenes con un orden como está el texto. *8*. Bueno ya estoy en el texto y lo voy a leer nuevamente, y a explorar los hipervínculos.*5* Voy a esperar a que cargue el vídeo, pero es que se demora mucho para cargar. *3* voy a ver el vídeo, y luego sigo leyendo *3* *Bueno voy a poner este URL acá para que dé al vídeo* *5* Juan Pablo</p>	<p>Pues según lo considera este experto “Esta nueva tendencia trae consigo un deterioro <i>moral</i> por transmitir en sus canciones mensajes con anti valores que dañan la <i>integridad</i> del adolescente que es el principal receptor “ Vicente Dávila. Fragmento de texto Jorge.</p> <p>Para mí como para muchos jóvenes, el rap es un género de música muy interesante ya que revela cosas que en algunos casos no se dan conocer en la vida real http://www.youtube.com/watch?v=RKKTKrVEiXk , y que son muy verdaderas como: la violencia, las drogas, la maldad; son cosas que este género de música expresa, la verdad y no como otros géneros que lo que hacen es expresar cosas <i>banales</i> feas y <i>groseras</i>, http://lema.rae.es/drae/?val=BANAL Con propósito de tan solo gustarle a la gente sin saber y sin entender su significado y el daño que le hacen a las personas, un ejemplo es el reggaetón, una música en la cual las mujeres son las principales víctimas de maltratos. http://www.youtube.com/watch?v=h9ZZh3XnSc8&feature=player_embedded (Fragmento de texto Jorge).</p> <p>Ahora bien, hablemos un poco más de lo que la música nos puede causar en nuestra vida social, porque también puede influir en nuestras costumbres y emociones a tal punto que cambiemos nuestra forma de vestirnos, ya sea por ropa negra o demasiado colorida, colores que pueden reflejar nuestros estados de ánimo.</p>  <p>La música también puede generar cambios en nuestra vida social, ya que podemos volvernos seres alejados, o depresivos, con actitudes de constante negativismo, como también podemos tomar conductas alegres y extrovertidas.</p>
	<p>Relaciona imágenes, o vídeos con hechos y/o situaciones causales para fortalecer sus argumentos.</p>	<p>Presenta situaciones causales que conducen a otro argumento y las relaciona con modos de representación (imágenes, o vídeos) incorporados en el texto.</p>		<p>Por otro lado, vemos que los cantantes de pop siempre se visten a la moda, con vestidos y tacones, o accesorios exagerados como gafas y collares, para llamar la atención de sus fans, entonces en algunos casos la música de este género puede influenciar en la persona. Los</p>

				<p>adolescentes por ejemplo, son los más propensos a contraer algunos tipos de conductas como: la depresión, trastornos de atención trastorno de hiperactividad. Como también el querer ser independientes de su familia y suelen seguir las mismas creencias de sus ídolos, esto es una muestra de cómo la música puede influir en los jóvenes. Fragmento de texto Esmeralda</p>  <p>El rap es un género muy interesante porque habla con la verdad, es decir, la realidad, puesto que dice las cosas malas y buenas que pasan en los barrios. http://www.youtube.com/watch?v=RxnZ2q9ifs4&feature=related La mayoría de los cantantes de rap intentan transmitir las cosas que están pasando en los barrios de Colombia y en el mundo. Fragmento de texto Jorge</p>
--	--	--	--	--

CATEGORÍA: Contra-Argumentación

Categoría	Acciones	Sub-acciones	Fragmentos de los protocolos y Las producciones textuales
Contra-Argumentación	Plantea una posición, la explica y la contra-argumenta apoyado en algún modo de representación.	Presenta puntos de vista a favor o en contra de sus argumentos y los apoya en algún modo de representación	<p>El género del rap, es diferente a los demás porque deja enseñanza, mientras que otros no lo hacen, por ejemplo el reggaetón, ya que en sus canciones tratan a casi todas las mujeres como “perras”, yo considero que esto no es cierto, considero que ésta no es la forma de referirse a ningún ser humano, ante todo debe existir el respeto. Por lo tanto, considero que este género no debería permitirse en una sociedad donde existen tantos problemas de violencia y maltrato. Pienso que este vídeo explica con buenas razones por que no debería existir http://www.youtube.com/watch?v=blqjKFUDc0Y&feature=related Fragmento de texto Jorge</p> <p>El reggaetón es uno de los géneros musicales que se ha sabido posicionar dentro de la sociedad, expertos aseguran que no desaparecerá tan rápido porque la mayoría de los jóvenes lo escuchan. El reggaetón como género musical, no aporta nada bueno para los jóvenes, las canciones hablan de sexo, de drogas y maltrato a las personas, tiene temas que son de poco contenido, por eso es considerado mal género, aparte de esto, si leemos el siguiente artículo nos damos cuenta que ciertos tipos de música pueden hasta</p>

				<p>causar enfermedades a quienes la escuchan. http://la-musica-en-el-mundo.wikispaces.com/Influencia+de+la+musica+en+los+jovenes Fragmento de texto Yeidy y Luisa</p> <p>En lo educativo es muy bueno, porque enseña sobre la importancia de no hacer cosas equivocadas o malas, pero en sus voces algunas veces se encuentra un lenguaje fuerte como el género de caña brava. http://www.youtube.com/watch?v=dHw3XoYOoz4 Este grupo es uno de los raperos donde más cabe el lenguaje fuerte, pero en sí, es un grupo que enseña mucho a vivir la vida en paz y en armonía. Fragmento de texto Jorge</p> <p>A mí me atrae el rap, porque yo pienso que los que lo cantan son personas que han sufrido mucho en la vida y piensan que esa es la mejor forma de desahogarse y expresar lo que sienten en su alma o lo que piensan. http://www.youtube.com/watch?v=CTTGMBg_cTo&feature=related También pienso que algunas canciones del rap nos enseñan a nosotros los jóvenes, sobre cómo vivir mejor la vida y como enfrentarla, siempre y cuando logremos captar el mensaje que ésta contiene y de qué manera lo entendemos y reflexionamos. Fragmento de texto Denilson</p>
		<p>Cita otros autores por medio de hipervínculos a otros modos para sustentar sus argumentos o para contraargumentar sus posiciones</p>		<p>Según: margarita Naupari Quiroz “Esta cultura conlleva cinco elementos: El rap, scratch, break dance, grafiti y el tag. Es el rap que junto con el scratch (la acción de jugar con los discos moviéndolos hacia adelante y atrás) y la letra de las canciones, las que conforman esta música tan agradable y apasionante para muchos.” http://www.alternotv.com/index.php/actualidad/17/1431-hip-hop fragmento de Texto Juan José.</p> <p>La música influye en la forma de ser de las personas, porque la música que uno escucha es como se quiere sentir, con el ánimo que este y con las emociones que tengan. Y el género que uno escuche se reflejara directamente en quien lo escucha. Por ejemplo, hay personas que quieren imitar a sus cantantes preferidos en la forma de vestir o de hablar o también adoptando algunas conductas de comportamiento de esos cantantes, Sin embargo, en oportunidades si se puede ver afectada la personalidad, un ejemplo: la persona que</p>

			<p>escucha Metal no es igual a la persona que escucha música romántica, porqué el género metal es más fuerte y la gente que lo escucha por lo general, se viste de ropa negra, algunos son rebeldes y los que escuchan bachata son un poco más dulces, y sentimentales. Como lo explica el señor Gomar Cisterna en su blog http://goliardos.wordpress.com/2007/01/03/la-musica-y-su-relacion-con-la-personalidad-y-la-identificacion/ Fragmento de texto María Camila</p>
	<p>Apoya argumentos defiende posiciones</p>	<p>Presentando hechos relacionados con las causa de un problema cotidiano y reflexiona al respecto.</p>	<p>Muchos raperos han usado los Hoodies, que son una especie de capuchas, en sus actividades, estas prendas han sido un arma letal para las paredes de una ciudad, ha sido el martirio de los trenes y metros del mundo porque se les hace más fácil camuflarse entre los trenes y no les pueden ver la cara, pues con el uso de estas prendas, podían robar fácilmente. <i>Fragmento de texto: Juan José</i> La música influye en las personas, debido a que las letras de las canciones los impulsan a cambiar su forma de vestir, su forma pensar, su forma de expresarse, su forma de hablar, etc., también, puede ser porque las personas se identifican con el cantante, porque creen que piensan igual. Pero la música puede llevar a problemas serios ya que hay personas que les gustan solo un género, un tipo de música y no les gusta la de los demás, así que a veces se acaban las amistades, esto muestra la falta de tolerancia y respeto por las diferencias. <i>Fragmento de texto Jorge</i></p>
	<p>sus y sus</p>	<p>Incorporando un vídeo en el texto como ejemplo para apoyar sus argumentos.</p>	<p>Los jóvenes que escuchan reggaeton se influyen de los cantantes de este género, en su forma de hablar, de vestir, su forma de expresarse y su forma de pensar. Algunas de las palabras que utilizan en sus canciones los cantantes de reggaeton y que los jóvenes han adoptado a su forma de hablar y haciendo que esto sea una nueva manera de comunicarse son :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Perreo: nombre que se le da al baile del Reggaetón Maleanteo: nombre que se le da a las canciones que se dedican a reflejar el ambiente. Sandungueo: ritmo, estilo de la música pum-pum ➤ Tiradera: guerra musical No tener guasa: no atreverse ➤ Guasa: un ridículo <p>Por ejemplo una canción en la que se usan estas palabras es la canción de Tego Calderon: guasa guasa Fragmento de texto Sebastiany</p>

				<u>Julian</u>
Plantea contra-argumentos, a través de hipervínculos a otras fuentes	Expone sus posiciones apoyadas en razones que se sustentan en otros modos de representar			La música puede llevar a problemas serios ya que hay personas que les gustan solo un género, un tipo de música y no les gusta la de los demás, así que a veces se acaban las amistades, esto muestra la falta de tolerancia y respeto por las diferencias. Por ejemplo este texto http://la-musica-en-el-mundo.wikispaces.com/Influencia+de+la+música+a+en+los+jóvenes muestra como la música influye en los jóvenes y creo que con él se puede aclarar el tema. Fragmento de texto Jorge
	Utiliza conectores para introducir un contra-argumento			
Plantea sus argumentos apelando a su propia autoridad	Presenta opiniones y justifica el valor de las mismas, enfocándose en su propia autoridad a través del uso de conectores.			<u>En lo personal considero que</u> las enseñanzas que deja esta música las puedo aplicar a mi vida siendo tolerante. Fragmento de texto Juan Pablo. <u>En mi opinión</u> , por ejemplo si comparamos el vallenato y el reggaetón, es diferente el vallenato porque el vallenato habla sobre el amor y el reggaetón también pero también trata violencia en cambió en el vallenato pocas veces lo hace, es un poco más romántico. Fragmento de texto Heimar. <u>En lo personal</u> , cada uno tiene su forma de ser y gustos diferentes, por ejemplo si una persona quiere formar tribus urbanas eso es respetable siempre y cuando lo hagan de forma pacífica y sin rivalidades, porque así pueden estar en sus bandas y no hacerle mal a nadie. Juan José <u>Consideramos que</u> con este género podemos expresar nuestros sentimientos, alegrías, tristezas, entre otras cosas. Fragmento de texto Sandra y María Clara
	Retoma experiencias cotidianas para apoyar sus argumentos o defender sus posiciones			
Explica los modos de representación incorporando alguna nota aclaratoria	Explica con razones por que está utilizando algún modo para sustentar sus posiciones		*Aquí en este vídeo vemos en este punto como una mamá se opone a escuchar a su hija y un profesor se oponen a escuchar a su hija y eso no es bueno es mejor ponerles atención a sus hijos o a cualquier familiar frente a alguna situación mala que tengan, frente a algún problema. Entonces vamos a seguir mirando el vídeo**10 *En esta otra parte del vídeo ella esta con su perro pues ya que nadie le quería brindar ni prestar atención y ella	

		<p>necesita un consejo, necesita ayuda, necesita a alguien que la escuche porque eso es importante ahí viene la importancia del respeto y de escuchar, a la chica del video la están irrespetando porque nadie la quiere escuchar, todos se oponen a escuchar lo que ella quiere decir y nadie la escucha entonces ella toma a su perro para hablar con él, esa es una forma de desahogarse. Algunas cuando en las casas no escuchan lo que uno quiere decir esa es una forma de irrespetarlo y de ignorarlo, eso involucra que algunas personas busquen el suicidio y a otras cosas, pero a pesar de eso yo creo que en este caso ella no lo va a hacer y alguien la va a escuchar vamos a ver. (6:10 a 7:59)*10* *bueno voy a abrir nuevamente este hipervínculo, y voy a revisar lo que llevo *3* voy a mirar estas imágenes para explicar que esas imágenes las había puesto porque están relacionadas con el tema*5*. Juan Pablo</p> <p>Bueno acá ya hemos acabado de copiar esto, le doy punto y voy a buscar un enlace con un video, voy a entrar a google para poder buscar el video entonces *3* *3* entonces ya me meto en google normal y voy a buscar YouTube, entonces ya *2* entonces ya lo escribo acá YouTube *4*Entonces le doy la importancia de la escucha y *3* el respeto *4* bueno ahora le doy enter *4* y entonces por acá salen varias cosas pero creo que no*5* Voy a colocar mejor la importancia de saber escuchar *4* encontré algo voy a ver el video. *15* Bueno este video no es como muy adaptado, no le encuentro la gracias por eso voy a mirar otro *17* *Bueno este video para mi significa *3* que debemos *3* escuchar a los superiores *3* y debemos estar atentos a la persona *3* debemos estar atentos a la persona que está hablando porque</p>	
--	--	---	--

			<p>está gastando tiempo *4* en nosotros e igualmente *3* igualmente *2* nosotros en ellos. *6* cosas de la vida que se presentan. (Minuto 29:55 – 30:55) Juan Pablo</p> <p>*Bueno voy a mirar otro vídeo de otra artista que también canta música cristiana**5* *Este vídeo habla sobre cosas que le pasan a uno, sobre dificultades, problemas, pero que a pesar de todo eso que pasa uno tiene que reponerse de todas esas situaciones*3*. *Gracias a este vídeo podemos ver otra ocasión donde esta música nos toca el alma y nos hace recordar momentos agradables, pero a pesar de todo hay gente que menosprecia este género, sin embargo yo sé que ellos algún día verán que esta música en verdad es buena. *3. Juan Pablo.</p>	
	<p>Incorpora un vídeo en el texto para apoyar sus argumentos o para contra-argumentar sus posiciones</p>	<p>Incorpora un hipervínculo o vídeo para apoyar sus argumentos o para contra-argumentar una posición, lo hace de forma articulada y coherente</p>	<p>*Este vídeo lo tome para que vean que es un ejemplo y además se dejó llevar por esta música y gano el concurso*5*. (42:30 al 43:40 Juan Pablo).</p>	<p>A nivel Educativo, algunas canciones nos enseñan a respetar a las personas, porque esas canciones nos enseñan hacer buenos con los demás y hablan del buen trató y del amor. Un ejemplo de esto, es la canción “Lastima de tanto amor” de “Yelsid” que habla de que no todas las mujeres son malas http://www.youtube.com/watch?v=dRmxko9PJiM Pero también existen canciones que hablan que las mujeres solo son un objeto sexual. Un ejemplo de ello es la canción “Te Gateo” de “Pipe Calderón y Reykon” http://www.youtube.com/watch?v=qLCN0iAzoNM Fragmento de texto Erika y Jhon</p>
Categoría	Acciones	Sub-acciones		Fragmentos de los protocolos y Las producciones textuales
Reflexión Crítica	Presenta las ideas y argumentos	<p>Presenta las ideas y argumentos de forma clara, coherente y crítica y se apoya en algún modo de representación para sustentar la situación planteada</p>		<p>La influencia de este música en los jóvenes puede ser buena o mala: Buena: porque puede que algunos jóvenes puedan establecer su estilo, su personalidad a partir de las cosas positivas que reflejen sus artistas favoritos. La parte mala sería: si los jóvenes que escuchan reggaetón se obsesionan con ser como los artistas de reggaetón y se olvidan de ser ellos mismos, pueden caer en las drogas, adquirir malos hábitos Fragmento de texto Yeidy y Luisa</p>
	Sustenta sus	Ejemplifica sus argumentos		

	<p>argumentos y los ejemplifica con apoyo de algún modo</p>	<p>con algún modo de representación que permite la crítica.</p>		
		<p>Explica de forma crítica el porqué de una razón dada.</p>		<p>El reggaetón como género musical, no aporta nada bueno para los jóvenes, las canciones hablan de sexo, de drogas y maltrato a las personas, tiene temas que son de poco contenido, por eso es considerado mal género, aparte de esto, si leemos el siguiente artículo nos damos cuenta que ciertos tipos de música pueden hasta causar enfermedades a quienes la escuchan. http://la-musica-en-el-mundo.wikispaces.com/Influencia+de+la+música+en+los+jóvenes fragmento de texto Yeidy y Luisa</p>
		<p>Utiliza de forma crítica, modos de representación para apoyar sus argumentos o para defender sus posiciones</p>		<p>En mi opinión, la bachata si nos educa porque nos enseñan que para cantar no es necesario decir groserías, ni tratar mal a las personas, por el contrario invita al romanticismo y a no pelear y además cuentan historias que nos hacen reflexionar, por ejemplo, hay una canción que dice que una madre se estaba prostituyendo por un hijo y que el niño se metió en las drogas hasta que cometió un crimen lo metieron a la cárcel su nombre es <u>Amor de Madre</u>. Temas y situaciones que no son desconocidas en este momento a nivel mundial. Pero esto no quiere decir que si en las canciones mencionan este tipo de temáticas, estas conductas sean alabadas por quienes cantan. Fragmento de Texto AngieVillada.</p>
	<p>Sustenta o reflexiona en torno a una opinión expresada en el texto.</p>	<p>Incorpora reflexiones sustentadas en algún modo de representación diferente al alfabético/ Escrito y reflexiona sobre su incorporación</p>	<p>*bueno entonces este vídeo, lo tomo de YouTube, porque se relaciona un poco con el texto y tiene un mensaje muy bonito y además deja una reflexión y además demuestra en su temática una relación con el texto, su temática de esta música *7* (26:32" a 27:45 Juan Pablo) Aquí vemos en este punto como una mamá se opone a escuchar a su hija y un profesor se oponen a escuchar a su hija y eso no es bueno es mejor ponerles atención a sus hijos o a cualquier familiar frente a alguna situación mala que tengan, frente a algún problema. Entonces vamos a seguir mirando el vídeo**10 *En esta otra parte del vídeo ella esta con su perro pues ya que nadie le quería brindar ni prestar atención y ella necesita un consejo, necesita ayuda, necesita a alguien que la</p>	

			<p>escuche porque eso es importante ahí viene la importancia del respeto y de escuchar, a la chica del vídeo la están irrespetando porque nadie la quiere escuchar, todos se oponen a escuchar lo que ella quiere decir y nadie la escucha entonces ella toma a su perro para hablar con él, esa es una forma de desahogarse. Algunas cuando en las casas no escuchan lo que uno quiere decir esa es una forma de irrespetarlo y de ignorarlo, eso involucra que algunas personas busquen el suicidio y a otras cosas, pero a pesar de eso yo creo que en este caso ella no lo va a hacer y alguien la va a escuchar vamos a ver. (6:10 a 7:59)*10*</p>	
Reflexión Crítica		<p>Los modos de representación utilizados contienen argumentos que facilitan la crítica al lector</p>		<p>considero que la música si influye en la personalidad o en los cambios que tienen los jóvenes en sus vidas tal y como lo dice este artículo http://la-musica-en-el-mundo.wikispaces.com/Influencia+de+la+música+en+los+jóvenes (Fragmento de texto Angie Villada)</p>
		<p>Incorpora ejemplos de la cotidianidad apoyados en algún modo de representación para sustentar sus posiciones. Los modos de representación son incorporados de forma coherente</p>		<p>El rap, es un género que empieza a surgir en las esquinas, en los barrios populares ya que es allí donde se ve más la violencia y el tráfico de drogas. http://www.youtube.com/watch?v=2mYJnTjpZZw&feature=related fragmento de texto Jorge</p>
	Presenta conclusiones	<p>Presenta conclusiones apoyadas en algún modo de representación</p>		<p>En conclusión, los diversos géneros musicales que existen en todas las culturas tienen gran influencia en la personalidad de los individuos, a nivel social. De esta manera se puede decir que la música es una forma importante de identificación y expresión, y como lo escribe este señor Gomar Cisternas, la música es "Más que la literatura, pues ésta no involucra a todas las sociedades, y más que la pintura, pues ésta no involucra a todos los individuos, la música define nuestra identificación, nuestro mundo, nuestra personalidad y, de cierta forma, nuestra historia como seres humanos". (Tomado de: http://bit.ly/9I5HDM) (Fragmento de texto Juan José) La redacción de mi texto me llevo a concluir que la música tiene una gran influencia en nosotros los jóvenes, tanto estéticamente como psicológicamente ya que esta nos ayuda a definir nuestra propia personalidad...Fragmento de texto Esmeralda</p>

Anexo 8: Matriz para la organización de la información de la entrevista semi-estructurada.

 			
Valor epistémico que otorgan los estudiantes a la escritura de textos argumentativos con características multimodales			
Categoría	Dimensiones	Preguntas	Fragmentos de las entrevistas
Valor epistémico	Nociones sobre Argumentación	Que son las buenas razones	Argumentos para explicar bien las cosas Buenas explicaciones que uno da al conversar con alguien Justificar una idea que acabo de dar, es justificar una hipótesis Las buenas razones son las buenas explicaciones y las buenas respuestas Darle una buena explicación y una buena razón para que él me pueda creer Una buena razón es una explicación Una buena razón es como argumentar un tema son un dato explicativo son las buenas explicaciones Una buena razón es una explicación o justificación Una buena razón es como dar como una cierta explicación, saber decir las cosas Una buena razón es dar un buen consejo
		Para que sirven	sirven para que la gente entienda bien lo que uno le está diciendo sirven para informar más a la otra persona Sirve para aclarar la hipótesis que acabo de dar. Sirven para uno poder entender y hacerle entender a la otra persona de lo que uno está hablando. Las buenas razones sirven para justificar y para dar a conocer que mi idea es cierta, porque y para que la estoy comunicando. Para saber decir bien algo, saber explicar bien Me sirven para saber expresar. Para que lo entienda bien. Me sirven para dar un dato explicativo. explicar algo que uno tiene que justificar Sirven para explicar y argumentar el tema. dar buenas razones sirve para tener buen entendimiento sobre algo Convencer sirven para poder argumentar, para que la otra persona le entienda a uno cuando hay una pregunta, para poder hacerse entender me sirve para explicar duda Cuando estamos escribiendo un texto argumentarlo y saberlo redactar. Las buenas razones sirven para saber sobre algo Sirven para que cuando la gente lo lea entienda y sepa para que se escribiera eso.
		Cuando las utilizas	-Cuando estoy hablando de algo importante con una persona para que entiendan mejor y pueden saber más del tema -cuando estoy hablando con alguien, para uno dar una buena explicación y entender las dos personas --cuando estoy escribiendo sobre algún tema que me interesa, entonces tengo en cuenta una buena razón como conclusión -cuando me pregunta, para una explicación de algo Las utilizo para presentar opiniones frente a una situación, para comunicar y opinar Cuando está enojado con alguien, cuando salgo a hablar en público, cuando me ponen algún trabajo. las utilizo para cuando no entienden algo lo explico uso las buenas razones cuando tengo un tema para exponer justificar porque Cuando hay un problema, cuando alguien se enoja con uno, con una buena razón hacerle entender, explicarle para que lo disculpen a uno. Utilizo las buenas razones cuando me ponen a hacer un buen trabajo, para hablar de un tema. uno utiliza las razones para saber más

			<p>para justificar algo que escribió</p> <p>Las utilizo cuando hago un texto, cuando quiero aclarar algo, las utilizo para expresar si estoy de acuerdo o no.</p> <p>Bueno las utilizo cuando hay una pregunta, y para poder hacerse entender</p>
Valor epistémico	Nociones sobre Argumentación	Cómo reconoces que otra persona tiene la razón en lo que te dice	<p>Cuando no tartamudea o cuando está hablando con la verdad uno se entera porque habla con seguridad.</p> <p>Porque hace diferentes expresiones, con hechos, hablando con la verdad, dando buenas explicaciones.</p> <p>Analizo un poco lo que se y si tengo alguna corrección que darle se la doy de forma clara y pues sin vulgaridades o cosas así.</p> <p>Por las explicaciones, por los gestos, por las acciones, por la forma de decir las cosas.</p> <p>No sé mirando como su forma de opinión, así me doy cuenta y no estoy de acuerdo en lo que ella dijo o en lo que comunico</p> <p>Me tiene que convencer o me tiene que dar una explicación muy buena para yo saber que es verdad</p> <p>Cuando yo sé que es verdad</p> <p>Cuando me explican.</p> <p>Haber tendría que tener pruebas de lo que se habla para yo poder creer.</p> <p>Porque cada uno tiene sus opiniones, le explico y le demuestro.</p> <p>Bueno yo pensaría que tendría que mirar las cosas, analizarlas y pensar en cada cosa que el compañero me está diciendo o la persona con la que estoy hablando, lo pensaría bien para tomar como un estilo de conclusión y miraría a ver si las cosas correctamente son</p> <p>Escucho primero lo que él me está diciendo, pongo yo también una razón y si él me está diciendo que la razón de él es la adecuada, yo me pongo a analizar y a pensar y analizamos esa razón a ver si es una buena razón.</p> <p>Me doy cuenta en su tono de voz, cuando la persona está hablando fuerte y firme uno sabe que él tiene seguridad sobre lo que dice.</p> <p>Bueno por ejemplo si la persona me dice cualquier cosa, yo tengo que comprobar, investigar</p> <p>Depende de que está hablando y si a uno le dicen algo uno tiene que averiguar si es verdad o si es mentira, comprobando.</p> <p>Investigando más sobre el tema.</p>
		Qué haces cuando un compañero te demuestra que tú no tienes la razón	<p>Le doy pruebas de lo que estoy hablando, pues pruebas que representen la verdad de lo que yo digo.</p> <p>Primero que me diga porque no tengo razón eso que estoy diciendo porque él ya sabe que es falso lo que estoy diciendo. Le pregunto cuál es la razón, hablamos que porque no tengo la razón y en que me estoy equivocando.</p> <p>Acepto la decisión de él, acepto su opinión, pues todos debemos respetar las opiniones de los demás así como ellos deben respetar las de nosotros y pues me pongo a pensar un poco y tal vez si tenga la razón el compañero</p> <p>Uno tiene que aceptar que uno no siempre tiene la razón, que ella fue la que comunicó mejor esa idea y su opinión estuvo más cierta que la mía y puedo respetarla porque tenemos que respetar las opiniones de los demás.</p> <p>Me tiene que dar a saber que yo no tengo la razón o que yo estoy equivocada.</p> <p>Me pongo brava, y hablo con esa persona cuando se me pasa la rabia.</p> <p>Le explico lo que no entienda.</p> <p>Dialogar sobre el tema, y si yo no tengo razón dialogaríamos</p> <p>Porque cada uno tiene sus opiniones, le explico y le demuestro</p> <p>Bueno yo pensaría que tendría que mirar las cosas, analizarlas y pensar en cada cosa que el compañero me está diciendo, lo pensaría bien y miraría a ver si las cosas son correctamente.</p> <p>Le explicaría bien y ósea en el justificado mío, ósea en la razón que yo le dé a él también mencionó algunas partes de las razones de el para no tratarlo mal o no decirle que lo hizo mal.</p> <p>Hablamos, y que me diga en que no está de acuerdo y en que no estoy yo de cuerdo, le digo en que no me parece a mí y a él no y así hasta llegar a un acuerdo.</p> <p>Busco pruebas en las cuales me haga dar la razón a mí e investigo si lo que estoy diciendo es verdad en internet y en libros y ya y si no tengo la razón, pues le digo bueno yo no tengo la razón pero así hago, investigo.</p> <p>Me daría rabia porque yo sé que tengo la razón y más si uno explica y explica y la persona sigue insistida en que no, me daría rabia pero después de eso se me pasaría y vamos a que la persona entendiera.</p> <p>Cuando me muestra que no tengo la razón, yo principalmente lo felicito porque es inteligente en algo.</p> <p>Si es en un texto uno lo verifica. Uno tiene que ver si lo que esta diciendo la persona es verdad o mentira. Osé que si es un autor, uno averigua el nombre del autor del texto y comprueba si es verdad.</p> <p>Si yo no tengo la razón, también investigaría a ver quién tiene la razón si él o yo y si él tiene la razón yo acepto y si yo la tengo pues que el acepte que yo tuve la razón.</p>

			<p>Diciéndole que uno también merece respeto en las opiniones de uno y que tiene que respetar lo que uno opina.</p> <p>Para que me pueda creer le tengo que explicar, le tengo que dar una buena razón, le tengo que decir que eso no es así.</p> <p>Trato de demostrarlo, busco algo para mostrarle la verdad.</p> <p>Pues le diría que yo si tengo la razón y le explicaría más.</p> <p>Con testigos, con explicaciones.</p> <p>Le explico y le demuestro</p> <p>Yo reflexionaría si la verdad soy yo quien está en el error reflexionaría y pensaría bien las cosas</p> <p>Dando buenas razones y argumentando.</p> <p>Explicándole, haciéndole ver mi razón más a fondo</p> <p>Hablándole más sobre el tema, o diciéndole que si no me cree vaya y le pregunte a cierta persona y que pregunte si las cosas son verdad o no.</p> <p>Pues mostrándole cosas que lo comprueban, investigando, mostrándole cosas para que el vea.</p> <p>Mostrándole pruebas, depende si es un texto sobre un tema uno le muestra el tema y le explica todo para poder que el crea en uno.</p> <p>Bueno yo le diría que respetara mi opinión, bueno demostrándole lo que yo digo.</p> <p>Dándole argumentos claros, diciéndole lo que sé sobre el tema y aclarándole bien la situación</p> <p>Demostrándole que estoy diciendo la verdad con hechos, mostrándole lo que yo digo y dándole la buena explicación.</p> <p>Pues justifico mi buena razón o mi hipótesis.</p> <p>Le doy buenas explicaciones que sean concretas, que sean del tema.</p> <p>Bueno la convengo con muestras, con evidencias, expresando ideas, hablando algo específico de ese tema.</p>
Valor epistémico			
Categoría	Dimensión	Preguntas	
Valor epistémico	Nociones sobre escritura de textos argumentativos con características multimodales y la relación con el aprendizaje, y el conocimiento a partir del uso de recursos multimodales.	¿Por qué escribes, y qué aprendes cuando escribes?	<p>Aprendo ortografía, aprendo sobre las cosas que me dicen otros compañeros, aprendo sobre otros temas y me centralizo más en un tema que tengo que tratar</p> <p>Para hacer crecer mi imaginación</p> <p>Escribo para saber más de ese tema y para interesarme más, para expresarme, para sentir</p> <p>Escribo porque me entretengo y expreso lo que siento a través de la escritura</p> <p>Me doy cuenta de mis errores ortográficos, me doy cuenta de lo que yo pienso y de la manera como pienso y como expreso mediante la escritura.</p> <p>Escribo es porque estoy inspirada o necesito escribir porque necesito desahogarme, porque no tengo nada que hacer, porque me sugieren escribir.</p> <p>Escribo para agilizar mi mano, para aprender nuevos temas.</p> <p>Aprende a justificar más, a tener buenas razones.</p> <p>Aprendo a redactar</p> <p>Escribo para tener cada vez entendimiento sobre el tema, prácticamente</p> <p>Escribir sería para tener un pensamiento más en la cabeza, sobre algo o sobre algún tema.</p> <p>Escribo para tener más entendimiento sobre algo</p> <p>Para expresarme porque es que la verdad uno así hablando no se expresa muy bien por medio del texto es más relajado, más tranquilo y escribe mejor y así uno se expresa mejor y da mejores explicaciones.</p> <p>Bueno porque nos sirve en el tema de español, en la ortografía, en donde se ponen las tildes y también uno en la escritura se expresa.</p> <p>Escribo porque me interesa escribir lo que hago, lo que pienso expresarme más sobre el tema y saber decir más cosas.</p> <p>Escribo para que otras personas lo lean, escribo para resolver un taller.</p> <p>Escribo para dar mis opiniones sobre algún tema y saber las de los demás.</p> <p>Para aprender cosas cada día y no quedarnos brutos, me sirve para saber más para aplicar ese aprendizaje en nuestras vidas y en nuestro futuro</p> <p>Escribo porque así tengo una imagen mejor de lo que pienso y puedo ver mejor mis errores de una manera más clara</p> <p>Me sirve para aplicarlo en mi vida y formarme como persona</p> <p>Escribo para expresar lo que pienso, para aprender de mis errores y corregirlos para que quienes lo lean entiendan lo que quiero comunicar.</p> <p>Para saber más sobre el tema, aprendo que es muy importante saber lo que copiamos lo que hemos aprendido y a hacer textos de opinión entre otros</p> <p>Escribo para expresarme para dialogar y para saber lo que siento.</p> <p>Escribimos para expresar, aprendemos a respetar a los demás y a respetarnos nosotros mismos</p> <p>Escribo para que mi mente suelte todas las ideas que tengo</p>

			<p>Para que los demás se interesen en lo que uno escribe. Escribo para poder aprender y saber q es lo q hago bien o mal. Yo escribo para aprender me sirve mucho a saber las cosas porque yo como persona tango que salir bien adelante Escribo para aprender, para comunicarse, para explicar algo Escribo porque me gusta y para entender las cosas Aprendimos a que cada uno piensa diferente y podemos compartir nuestras ideas Por medio de la escritura se aprenden cosas que uno no conocía Aprendo sobre el tema y mejoro mi puntuación Aprendo a ser más comunicativo y a redactar más Aprendo a tener ideas me sirve para muchas cosas en la vida Me sirve para para hablarle a los de mas Aprendo a memorizar para aprender y para entender Aprendo redactar mejor mis ideas yo escribo para expresarme, para aprender más temas desconocidos que yo no conozco. Aprendemos a respetar a los demás y a respetarnos nosotros mismos Aprendo de mis errores y los veo de una manera más clara me sirve lo que aprendo para aplicarlo en mi vida y formarme como persona. Aprendo a expresarme mejor aprendo el vocabulario la ortografía Uno aprende temas nuevos, uno aprende a copiar bien, a arreglar cosas que uno tiene malas Aprendo a digitar y a perfeccionar mi forma de escribir Aprendo sobre el tema, por ejemplo si yo escribo sobre música aprendo quien canta esa música, quien lo creo. Depende de lo que este escribiendo, si por ejemplo estoy escribiendo sobre alguna enfermedad venérea , y estoy escribiendo e investigando sobre el SIDA supongamos, esa es una información que me va a servir a mi mucho porque esa es una enfermedad que le está dando a mucha gente y yo voy a poder saber más sobre el tema. A saber sobre los signos de puntuación, que puedo poner y que no y como puedo seguir argumentando Aprendo muchas cosas como la ortografía, la letra, a redactar. Yo aprendo a entender más las cosas Aprendo a argumentar mejor, buena ortografía, aprende muchas cosas más sobre manejar el computador, sobre cómo saber explicar mejor. Aprendo sobre lo que escribo. Por ejemplo si yo escribo sobre las buenas razones entonces me estoy informando sobre que son las buenas razones. Aprendo ortografía, signos de puntuación, a redactar bien a separar las palabras Aprendo sobre las cosas que me dicen otros compañeros, aprendo sobre otros temas y me centralizo más en un tema que tengo que tratar Aprendo ortografía, aprendo a corregir lo que pienso, lo escribo y cuando leo si no estoy de acuerdo entonces también me sirve para corregir mis ideas y para redactar un texto mejor. Para explicar lo que estoy haciendo y para darle más importancia al texto</p>
--	--	--	---

Anexo 9: **Guía para la escritura de un texto argumentativo multimodal: Tema sobre el cual se escribirá: la influencia de la música en los jóvenes y en los niños**



Guía para la escritura de un texto argumentativo multimodal: Tema sobre el cual se escribirá: la influencia de la música en los jóvenes y en los niños

Guía

1. Ponle un nombre llamativo a tu texto.
2. Escribe los nombres de los autores o escritores del texto

Saberes previos

Escribe una lluvia de ideas relacionada con la música teniendo en cuenta aspectos como: (Importancia de la música a nivel cultural, social, educativo, a nivel histórico). Recuerda que la lluvia de ideas te sirve para la construcción del texto.

Descripción o introducción

Selecciona un género musical de tu gusto (Rap – Reggaetón - Salsa – Vallenato – Pop – Rock- Metal – Bachata – Música Cristiana)

Investiguemos sobre la historia del género seleccionado

1. Quienes han sido sus mayores exponentes.
2. Cómo se ha logrado posicionar dicho género a nivel cultural – Social – y Educativo.
3. ¿Qué temáticas son tratadas en el género musical seleccionado?
4. ¿Cuáles han sido los aportes de dicho género para los niños y los jóvenes?
5. ¿Qué influencia tiene dicho género musical en la personalidad y en la educación de los niños y de los jóvenes? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

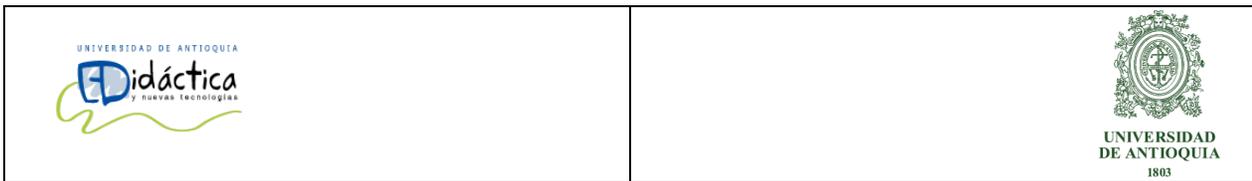
Opinión acerca del género musical

1. ¿Qué opinas de las temáticas que tratan los cantantes en el género que seleccionaste?
2. ¿Por qué?,
3. ¿Qué te enseñan algunas canciones del género que seleccionaste? ¿Para qué te sirve lo que te enseñan esas canciones? y ¿Cómo puedes aplicarlo en tu vida?

Conclusiones

1. ¿Consideras que la música influye en la forma de ser de las personas? ¿De qué manera influye?, y ¿de qué manera influye la música en tu forma de ser?

Anexo 10: Proyecto de aula “Abracadabra telepalabra”



Proyecto de aula Abracadabra tele-palabra

1 Introducción

El proyecto pedagógico “Abracadabra - Telepalabra” se lleva a cabo con dos grupos de estudiantes de los grados 5° y 7° y los docentes de las áreas de lenguaje y ciencias sociales de la I.E. Monseñor Víctor Wiedemann, ubicada en la ciudad de Medellín. Los grupos están conformados por 38 y 35 estudiantes respectivamente.

El diagnóstico, se inició con una sensibilización a los estudiantes, a fin de conocer sus gustos, intereses y motivaciones en el contexto escolar. Además, se exploraron los conocimientos previos sobre el uso que hacen de algunas herramientas comunicacionales como el correo electrónico, redes sociales, blogs, y los foros de discusión, y la importancia que tienen para la escritura en el contexto escolar.

En éste espacio se invitó a estudiantes y docentes a participar activamente del proyecto pedagógico. Posteriormente, se realizó un taller basado en situaciones cotidianas relacionadas con la solución de conflictos. Cada situación contenía unas preguntas orientadoras que debían ser discutidas por los estudiantes y luego socializadas con todos los integrantes del grupo. Esta actividad se realizó con el fin de identificar algunas habilidades argumentativas, presentes en los discursos de los estudiantes de ambos grupos.

Respecto a los aspectos logísticos y la disposición de equipos, se realizó la verificación del estado de los mismos, la disponibilidad de los horarios para el uso del aula de sistemas y los demás recursos que se utilizarán durante la ejecución del proyecto de aula.

2 Justificación

Durante años ha existido un divorcio entre las teorías que circulan en la escuela y las realidades propias de los contextos en los que viven los estudiantes. El conocimiento se ha dado más en función de la transmisión que de la construcción, lo que ha implicado de cierto modo un rezago para aplicar las teorías educativas a la praxis cotidiana. Los estudiantes se educan para repetir formulas y discursos de forma mecánica, lo que conlleva a que el desarrollo de las competencias ciudadanas y argumentativas no sean el fuerte de los estudiantes a la hora de resolver problemas cotidianos, conflictos, y buscar estrategias para producir conocimiento y saber convivir en el contexto que habitan.

En consonancia con lo anterior, el sistema escolar debe impactar positivamente a las comunidades educativas, buscando que la educación promulgue conocimientos nuevos a través de la pregunta como un

medio para potenciar procesos de pensamiento que conlleven a la indagación, la búsqueda, la transformación de información, y la aplicación de estrategias para la solución de conflictos y problemas cotidianos. Es así, como el desafío de educar pasa por la responsabilidad social de utilizar el conocimiento para mejorar las condiciones de vida de las personas, al tiempo que debe considerar la escuela como espacio propiciador del cambio social, promotor de la convivencia, la responsabilidad y el respeto por los demás.

La construcción colectiva de conocimiento requiere de habilidades para estar juntos, compartir y llegar a acuerdos de manera concertada; por lo tanto vivir armónicamente con el otro implica la capacidad de cada uno de los miembros del grupo para argumentar racionalmente y llegar a unos acuerdos que permitan avanzar en un proyecto común de convivencia. Sin embargo, a pesar de la evidente necesidad de fundamentar las ideas, de llegar a acuerdos y propiciar espacios de diálogo, aun se presentan limitaciones para desarrollar este tipo de competencias, no sólo en las aulas escolares, sino también en la vida cotidiana.

La incapacidad en algunas ocasiones para establecer una comunicación efectiva con el “otro”, impide en muchos casos establecer unos acuerdos mínimos de convivencia que tal y como lo propone (Cortina, 2005), son la base para edificar una sociedad capaz de vivir armónicamente y avanzar en procesos de convivencia social. “Algunas de las competencias sociales básicas aplicables a todas las relaciones humanas individuales y colectivas se desarrollan al poner en práctica habilidades que permiten resolver los conflictos de intereses de manera pacífica, en lugar de hacerlo imponiendo los propios puntos de vista u optando por caminos violentos. Por ejemplo, se debe hacer un esfuerzo consciente por entender los argumentos de las partes y, de ser posible, encontrar soluciones creativas que los abarquen”. MEN (2004, p. 149).

Frente a las diferentes problemáticas que vive actualmente la sociedad colombiana, entre las cuales cuentan la violencia, la vulneración de derechos, y la incapacidad para resolver conflictos por la vía del diálogo, entre muchas otras situaciones; la escuela está en la obligación de hacer parte activa para contribuir a la formación de ciudadanos que promuevan la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la igualdad, la convivencia pacífica y la honestidad, actos que se vinculan a la dimensión social, cultural y política de la educación es la relación que hay entre esta y la formación ciudadana como una temática a través de la cual es posible la construcción de conocimientos, actitudes, razonamientos y elecciones que facilitan el bienestar individual y colectivo. Esto, implica una formación ciudadana a través de procesos, basados en el reconocimiento del otro, la multiculturalidad, la construcción de valores cívicos, y democráticos que posibiliten la interlocución válida, la participación y la cooperación, elementos que requieren ser desarrollados de manera intencional y coherente a través de los procesos educativos.

En este sentido, cobra importancia el desarrollo de la competencia argumentativa como un mecanismo discursivo que le permite al ser humano debatir, estar en desacuerdo frente a una opinión y contraargumentar, como también llegar a acuerdos. Argumentar, no significa solamente rebatir o contradecir en una discusión, argumentar, se considera como una negociación que implica a las partes que dialogan, ceder en sus posiciones para dar cabida a los puntos de vista de otros dialogantes. La formulación de un argumento va más allá de un silogismo, de una deducción o de escribir un ensayo. Argumentar, permite a los individuos crear espacios para reafirmar posiciones y definirse a sí mismos en relación con los demás.

Hablar de la competencia argumentativa, evoca el uso del lenguaje en su conjunto desde la situación de argumentación, hasta la estructura y las propiedades lingüísticas del texto o discurso producido. En el discurso argumentativo, ya sea oral o escrito, están presentes elementos como refutar una opinión, y contraargumentar como elemento destinado a anular o refutar el argumento de un adversario. Es por tanto, que potenciar el desarrollo de la argumentación en el contexto escolar es un tema de gran relevancia, ya que es importante que los estudiantes estén preparados para asumir posiciones críticas y con argumentos válidos frente a las diversas temáticas que al interior de la escuela se abordan. En este sentido, Camps y Dolz (1995), plantean que la argumentación permite el intercambio de ideas, rebatir argumentos, como también la negociación de la norma para la solución de conflictos en distintos ámbitos de la vida, de ahí la importancia de generar situaciones didácticas en las cuales los niños y los jóvenes tengan la posibilidad de llevar a cabo las

acciones propias de la argumentación y poner en práctica ésta competencia de modo que se construya una sociedad democrática y capaz de resolver los conflictos a través del dialogo argumentado.

3 Referentes conceptuales

La participación de Colombia en la comunidad mundial depende, en cierta medida, de la responsabilidad de sus ciudadanos para adquirir habilidades para relacionarse socialmente, mediante procesos comunicacionales que promuevan la argumentación como forma para construir acuerdos y establecer puntos en común que favorezcan la convivencia y la defensa de las ideas, por medio de la razón. No es posible pretender insertarse en un mundo globalizado, cuando al interior de las comunidades locales existen dificultades para llegar a acuerdos entre los ciudadanos.

La argumentación corresponde a un ejercicio en el cual las personas asumen puntos de vista a favor o en contra de cierta situación o idea. Weston (2003) plantea que la argumentación es ofrecer un conjunto de razones o pruebas de apoyo para una conclusión. Mediante el ejercicio de la argumentación los individuos son capaces de establecer las diferencias en sus puntos de vista o consolidar las posiciones que asumen frente a posiciones ideológicas, políticas, filosóficas entre otras. La argumentación tiene la particularidad de avivar la confrontación, que permite movilizar ideas y pensamientos hacia direcciones inexploradas, con lo cual se plantean avances en la construcción de puntos de acuerdo y alternativas frente a las situaciones que se plantean.

El desarrollo de la competencia argumentativa es un compromiso de la formación en la escuela en la medida en que permite contribuir a la educación ciudadana. En este sentido, la constitución propone la construcción de un país renovado fundamentado en los principios de democracia participativa, en el respeto por el otro y la valoración a las diferencias de toda índole, el valor de la justicia, la solidaridad, el respeto, la igualdad y la igualdad. *“La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”.* (Art. 67 p.29)

Por otro lado, el Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016) plantea dentro de sus propósitos que la educación, está en la obligación de reconocer a los estudiantes como sujetos activos de derecho y por ende debe atender las particularidades de los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales. La educación debe contribuir a los cambios y transformaciones de la realidad social, política y económica del país, como también al logro de la paz, la superación de la pobreza, la violencia, la exclusión social, la reconstrucción del tejido social, el fomento de los valores democráticos y a la formación de ciudadanos libres, autónomos y solidarios. Las bases de la educación que plantea este documento, apuntan a la formación de sujetos para la paz, la convivencia y la ciudadanía, para lo cual plantea el diseño y aplicación de políticas públicas intra e intersectoriales que busquen garantizar la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basada en objetivos como:

- Educar para una participación democrática, crítica, constructiva y solidaria acorde con los derechos humanos, civiles, sociales, económicos, culturales, ambientales, el derecho internacional humanitario y la práctica de los valores, manejo y resolución de conflictos, no-violencia y el ejercicio de la ciudadanía.
- Promover desde la educación el manejo y la solución de conflictos de una forma pacífica, la participación ciudadana, la democracia y la no violencia en los diferentes contextos educativos.
- Ofrecer medios y estrategias pedagógicas que le permitan al ciudadano colombiano, identificar sus roles y responsabilidades dentro de la comunidad como gestor de paz, promotor y defensor de los derechos humanos, del derecho internacional humanitario, de los valores y la convivencia.

Por su parte, los Estándares curriculares propuestos por el MEN para el área de formación ciudadana, son una propuesta que apunta a la construcción de comunidades más pacíficas, democráticas participativas justas

e incluyentes. Plantean además que los docentes como responsables de la enseñanza tienen muchos aportes para realizar en todas las áreas curriculares, ya que a través de estas se pueden proponer actividades, reflexiones y discusiones valiosas que permiten la tranversalización curricular. No se trata entonces de que los docentes dejen de enseñar lo que compete a cada área, sino de sacar el máximo provecho a los temas planteados y a las interacciones de los estudiantes para contribuir a la formación ciudadana.

4 Objetivos

Objetivo General

Desarrollar la competencia argumentativa oral y escrita asociada a la educación ciudadana en dos grupos de estudiantes de los grados 5° y 7° de la IE Monseñor Víctor Wiedeman de la ciudad de Medellín, mediante la ejecución de un proyecto pedagógico de aula que contribuya a potenciar el debate, la contra-argumentación, la razonabilidad y la solución de conflictos.

Objetivos específicos

- Sensibilizar a los docentes encargados de los dos grupos 5° y 7°, y a los estudiantes respecto a la importancia que tiene la participación de ambos actores en la construcción y ejecución del proyecto pedagógico de aula, como una estrategia para educar en ciudadanía y desarrollar la competencia argumentativa en los dos grupos.
- Seleccionar temáticas como (Realities – Novelas – Acontecimientos Nacionales), tomando en cuenta los intereses expuestos por los estudiantes de los grados 5° y 7°, para la construcción y ejecución del proyecto pedagógico de Aula.
- Diseñar y desarrollar actividades enfocadas a potenciar en los estudiantes de ambos grados, el desarrollo de la competencia argumentativa oral y escrita, mediante el uso de la palabra, el debate, la defensa de los puntos de vista a favor o en contra de una situación, la resolución de conflictos y el conocimiento acerca de la participación y los derechos.
- Acercar a los estudiantes mediante ejemplos de textos multimodales al concepto de multimodalidad.
- Diseñar situaciones de escritura que lleven a los estudiantes a la producción de textos argumentativos con características discursivas multimodales.
- Evaluar los procesos y productos elaborados por los estudiantes, durante la ejecución de actividades enfocadas al desarrollo de la competencia argumentativa oral y escrita asociada a la educación ciudadana.

5 Metodología y estrategias de trabajo

El presente proyecto pedagógico de aula “Abracadabra - Telepalabra” se lleva a cabo con dos grupos de estudiantes de los grados 5° y 7° y los docentes de las áreas de lenguaje y Ciencias sociales de la IE Monseñor Víctor Wiedemann, ubicada en la ciudad de Medellín. Los grupos están conformados por 38 y 35 estudiantes respectivamente.

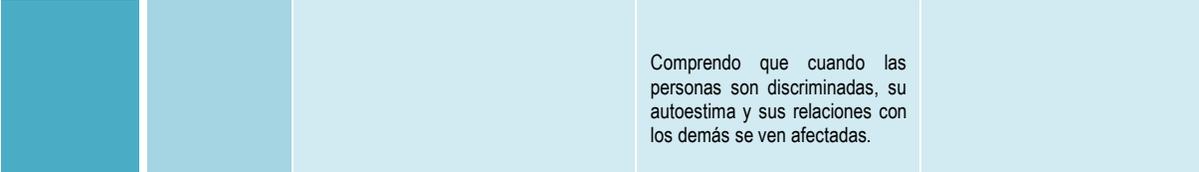
6 Estándares y competencias a trabajar en el desarrollo del proyecto

Competencia argumentativa y educación ciudadana: Relaciones interdisciplinarias y didácticas a partir del uso pedagógico de las aplicaciones web 2.0 para la enseñanza en la educación básica

PROBLEMA	TEMA	COMPETENCIAS CIENTÍFICAS	COMPETENCIAS CIUDADANAS	LENGUAJE
----------	------	--------------------------	-------------------------	----------

	<p>Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, organización juvenil, equipos deportivos...).</p> <p>Comparto y acato las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenezco</p>	<p>Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños.</p> <p>Comparto y acato las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenezco.</p> <p>Entiendo que los conflictos son parte de las relaciones, pero que tener conflictos no significa que dejemos de ser amigos o querernos.</p>	<p>Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.</p> <p>Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.</p> <p>Reconozco la importancia del valor de la escucha y el diálogo para una mejor convivencia escolar</p>
	<p>Clasifico correctamente las fuentes que utilizo (primarias, secundarias, orales, escritas, iconográficas...).</p> <p>Establezco relaciones entre información localizada en diferentes fuentes y propongo respuestas a las preguntas que planteo.</p>	<p>Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas.</p>	<p>Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.</p> <p>Selecciono y clasifico la información emitida por los diferentes medios de comunicación.</p> <p>Utilizo diversas formas de expresión (escritos, exposiciones orales, Carteleras...), para comunicar los resultados de mi investigación.</p>
	<p>Comparto y acato las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenezco</p>	<p>Sirvo de mediador en conflictos entre compañeros y compañeras, cuando me autorizan, fomentando el diálogo y el entendimiento.</p>	<p>Reconozco las características de los diferentes medios de comunicación masiva.</p> <p>Produzco textos orales y escritos con base en planes en los que utilizo la información recogida de los medios.</p> <p>Análisis crítico de las ventajas y desventajas de los medios masivos de comunicación</p> <p>Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a</p>

				<p>tratar en un texto con fines argumentativos.</p> <p>Valoro la lectura como medio para acceder al conocimiento y profundizar en sus saberes</p>
		<p>Identifico algunas situaciones que han generado conflictos en las organizaciones sociales.</p>	<p>Identifico las necesidades y los puntos de vista de personas o grupos en una situación de conflicto, en la que no estoy involucrado. (En un problema, escucho a cada cual para entender sus opiniones.)</p> <p>Reconozco el conflicto como una oportunidad para prender y fortalecer nuestras relaciones.</p>	<p>Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.</p>
		<p>Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas cuando reconozco mayor peso en los argumentos de otras personas.</p>	<p>Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales.</p> <p>Identifico decisiones colectivas en las que intereses diferentes personas están en conflicto propongo alternativas de solución que tengan en cuenta esos intereses.</p>	<p>Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.</p>
		<p>Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación (etnia, Género...) y propongo formas de cambiarlas.</p> <p>Identifico diferencias en las concepciones que legitiman actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas (esclavitud, Inquisición...).</p>	<p>Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio escolar.</p> <p>Identifico las ocasiones en que actúo en contra de los derechos de otras personas y comprendo por qué esas acciones vulneran sus derechos.</p> <p>Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente</p> <p>Identifico múltiples opciones para manejar mis conflictos y veo las posibles consecuencias de cada opción.</p>	<p>Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas en diversas situaciones comunicativas.</p> <p>Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.</p>



Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas.

Fuente: Estándares curriculares 5° y 7° Lenguaje y Ciencias sociales – Planes de área institucionales de ambos grupo.

Momentos para la intervención

MOMENTO 1

Taller de exploración de conocimientos

Duración: 45 Minutos con grado 5° y 40 Minutos con grado 7°

Objetivos

- Explorar algunas estrategias argumentativas utilizadas por los estudiantes de los grados 5° y 7° para resolver situaciones cotidianas.
- Explorar los conocimientos de los estudiantes respecto al uso de herramientas tecnológicas e internet.
-

Conozcamos el proyecto Abracadabra Tele-palabra

Presentar el proyecto Abracadabra – Telepalabra a los estudiantes de los grados 5° y 7° y a los docentes de las áreas de Lenguaje y Ciencias Sociales

- Conocer a los integrantes de los grupos a través de una dinámica de conocimiento.
- Establecer normas de convivencia con los estudiantes de ambos grupos.

Metodología Taller de exploración

El taller se trabajar durante 45 minutos con cada grupo así:

- 1 Presentación de los talleristas y del taller a realizar.
- 2 Conversatorio global sobre aspectos afines al proyecto
- 3 División del grupo en equipos de 4 estudiantes.
- 4 Socialización de las situaciones por parte de los estudiantes.

En el grado 7° se entregará a cada equipo de estudiantes una situación problema con sus respectivas preguntas, estos deberán discutirla a partir de las preguntas planteadas y socializarla ante el grupo de forma oral y escrita.

Se entregará a cada grupo una situación, la discutirán a partir de preguntas planteadas, escribirán en hojas de papel las posibles soluciones y luego socializaran ante el grupo.

Alrededor de las socializaciones, los talleristas estarán pendientes para generar preguntas de discusión en torno a las respuestas de los estudiantes.

Material

Papel Bond – Marcadores - Papel Iris- Impresión de las situaciones

Situaciones para el grado 5°

Situación 1.

Para salir rápidamente del salón de clase y llegar de primero a la cafetería a comprar el refrigerio al momento del descanso, Miguel empujó accidentalmente a Jorge y éste lo insulto, y le pegó un golpe porque se sintió agredido.

- ¿Qué debería hacer Miguel para solucionar el conflicto con Jorge y evitar un conflicto mayor?
- En caso de un conflicto, ¿qué se puede hacer para encontrar una solución?
- Después de encontrar la solución al conflicto, ¿qué deben hacer las personas involucradas?

Situación 2.

En el manual de convivencia de una Institución Educativa, se encuentran escritas las normas que como estudiante debo cumplir y acatar. Allí aparece que los hombres no deben tener el cabello largo y las mujeres no deben utilizar maquillaje, entre otras.

- ¿Estás de acuerdo con ésta norma del manual de convivencia? ¿por qué?
- ¿Si tuvieras el cabello largo, o acostumbraras maquillarte y vas matricularte en el colegio qué harías? ¿Por qué?
- ¿Qué hago cuándo no estoy de acuerdo con una norma del Manual de Convivencia? ¿Por qué?

Situación 3.

Camila es una estudiante a la que le gusta mucho entrar al Facebook. En la noche entró a su cuenta y encontró un mensaje de Sara, en el que de forma muy grosera y con palabras vulgares estaba insultando a su mamá (mamá de Camila). Ella al leer este mensaje se llenó de rabia y citó a Sara para que se encontraran a la salida del colegio y arreglaran el problema, al encontrarse, Camila tomó a Sara del pelo y se armó tremenda pelea.

- ¿Qué opinas de la forma en que Camila decidió resolver el problema? ¿Por qué?
- ¿Qué alternativas darías a Camila para solucionar el problema? ¿Por qué?
- ¿Crees que Sara merecía que Camila la golpeara por lo que hizo? ¿Por qué?

Situaciones para el grado 7°

Situación 1.

Juan es un estudiante de séptimo grado. En la clase de informática le están enseñando cómo buscar información en Internet para apoyar su trabajo académico. A Juan no le ha ido muy bien en sociales y su papá lo está presionando mucho para que mejore sus notas en esta materia, que es en la que peor le va. En la casa lo maltratan físicamente y es muy probable que si no mejora, le peguen. Juan tiene que entregar un trabajo muy importante para sociales del cual depende gran parte de la nota. Ha estado trabajando en la tarea

pero realmente lo que ha hecho hasta ahora no le parece que esté bien y si presenta esto seguramente perderá de nuevo la materia. Cuando Juan fue a la clase de informática encontró un trabajo en Internet que sería perfecto para lo que tiene que presentar en sociales, sin pensarlo una vez, copio y pego el trabajo y se lo entregó a su profesor de Sociales.

- ¿Qué opinas de la actuación de Juan respecto a copiar el trabajo? ¿Por qué?
- ¿Qué harías tú si estuvieras en la misma situación que Juan?
- ¿Por qué actuarías así?

Situación 2

Adolfo y Luis son muy buenos amigos, se mantienen juntos y son muy unidos. En días pasados Carlos, un joven del grado once, busco a Luis para invitarlo a robar en la tienda del colegio, y este sin pensarlo le dijo que sí. Luis fue corriendo donde Adolfo y le contó la situación, Adolfo le dijo que no le parecía bien y sin embargo, Luis no tuvo en cuenta su consejo. Días después, se enteraron quienes habían sido los responsables del robo y las directivas del colegio decidieron expulsar y cancelar la matricula a los dos estudiantes.

- ¿Qué crees que debió hacer Adolfo cuando se enteró de la situación? ¿Por qué?
- Si fueras Adolfo, ¿habrías denunciado a tu amigo con el coordinador del colegio antes de que ocurrieran los hechos? ¿Por qué?
- ¿Qué opinas de la decisión tomada por las directivas del colegio? ¿por qué?

Situación 3.

Camila es una estudiante a la que le gusta mucho entrar al Facebook. En la noche entró a su cuenta y encontró un mensaje de Sara, en el que de forma muy grosera y con palabras vulgares estaba insultando a su mamá (mamá de Camila). Ella al leer este mensaje se llenó de rabia y citó a Sara para que se encontraran a la salida del colegio y arreglaran el problema, al encontrarse, Camila tomo a Sara del pelo y se armó tremenda pelea.

- ¿Qué opinas de la forma en que Camila decidió resolver el problema? ¿Por qué?
- ¿Qué alternativas darías a Camila para solucionar el problema? ¿Por qué?
- ¿Crees que Sara merecía que Camila la golpeara por lo que hizo? ¿Por qué?

Situación 4

Para salir rápidamente del salón de clase y llegar de primero a la cafetería a comprar el refrigerio al momento del descanso, Miguel empujó accidentalmente a Jorge y éste lo insulto, y le pegó un golpe porque se sintió agredido.

- ¿Qué debería hacer Miguel para solucionar el conflicto con Jorge y evitar un conflicto mayor?
- En caso de un conflicto, ¿qué se puede hacer para encontrar una solución?
- Después de encontrar la solución al conflicto, ¿qué deben hacer las personas involucradas?

Metodología Conozcamos el proyecto Abracadabra Tele-palabra

En un primer momento se les presentará a los estudiantes y a los docentes el proyecto Abracadabra Telepalabra, enfatizándose en la importancia de una participación activa de todos los estudiantes, se les contará sobre las actividades a desarrollar y la articulación de estas con las áreas de lenguaje y ciencias sociales.

Con el fin de conocer a los participantes del proyecto, se realizará una dinámica de conocimiento, la cual consiste en:

Se organizará a los participantes en un círculo y uno de los talleristas, dirá su nombre y algo que le guste hacer ejemplo: Me llamo Santiago y me gusta el Rock, el siguiente participante dirá su nombre y su gusto por algo y además debe decir el nombre y el gusto de quien se presentó primero que él, y así sucesivamente con todos los estudiantes que participarán.

MOMENTO 2.

La actividad consistirá en lo siguiente:

Se llevarán 10 estrellas, las cuales al reverso tendrán preguntas relacionadas con algunos conceptos de convivencia, las estrellas se pegarán en una superficie y los estudiantes elegirán a un participante que salga y alcance la estrella, este leerá la pregunta y entre todos se dará respuesta, se discutirá y se aclararán los conceptos abordados: Convivencia – Participación – Diálogo – Dignidad – Ciudadanía – Conflictos – Deberes-Derechos-Justicia

Preguntas

1. ¿Qué es para ti la convivencia?
2. ¿Qué significa participar?
3. ¿Sirve de algo dialogar cuando existe un conflicto?
4. ¿Qué se necesita para vivir con dignidad?
5. ¿Qué significa ser un ciudadano?
6. ¿Cómo se deberían resolver los conflictos?
7. ¿Cuándo un estudiante no está en capacidad de solucionar un conflicto que debería hacer?
8. ¿Para ti que es algo justo?
9. ¿En qué circunstancias puedo reclamar un derecho?
10. ¿Por qué tenemos deberes en una sociedad?

En cada uno de los grados participantes en la intervención de forma consensuada se establecerán las normas de convivencia a tener en cuenta durante la ejecución del proyecto. Estas normas serán construidas por los estudiantes y redactadas, haciendo uso de imágenes, y texto, luego serán publicadas en el blog del proyecto de cada grado.

Los estudiantes sugerirán y escogerán un nombre para el blog del grado 5° y del grado 7° y con la participación de los estudiantes se escogerá el que más les guste, de igual forma, se seleccionaran en ambos grupos los equipos de edición y publicación en el blog. Además, los estudiantes que no tienen correo electrónico crearán su respectiva cuenta.

Se dará a conocer a los estudiantes la cuenta de correo electrónico del proyecto. proyectotelepalabra@gmail.com

Material

Papel Iris– Marcadores – Internet – Vídeo Beam

Colgar en scoop. It material de consulta relacionado con los siguientes conceptos: Convivencia – Participación – Diálogo – Dignidad Humana – Ciudadanía – Resolución de Conflictos - Libertad de Expresión – Estereotipos – Equidad - Deberes – Derechos - Justicia.

MOMENTO 3: Actividad sobre lo justo y lo injusto dentro de la Institución.

Metodología: Los estudiantes reunidos en equipos, escriben que elementos consideran que son justos y son injustos en su institución, incluyendo profesores, empleados y directivas.

Evaluación de la sesión: Al finalizar la sesión los estudiantes socializarán sus respuestas, sobre lo que consideran justo e injusto en la institución.

Materiales:

Papel Bond – Marcadores - Papel Iris

MOMENTO 4 y 5

Metodología: Evaluar el estado en que se encuentran las competencias argumentativas de los estudiantes antes del proceso de intervención.

Se hará la aplicación de una prueba de argumentación que está constituida por dos partes:

La primera propone 3 situaciones de convivencia desde las que se plantean 3 preguntas, las respuestas se harán de manera escrita, a través de un formulario en Google Docs.

La segunda parte, tiene una dinámica similar a la primera, con la variación de que los estudiantes deberán responder las preguntas de manera oral, a través del programa Vocaroo.

Los estudiantes pasaran a realizar las pruebas en pequeños grupos, de 12 personas máximo, mientras unos hacen las pruebas, otros estudiantes estarán en el aula de clase realizando una actividad sobre los derechos humanos, a partir de unas preguntas guiadas:

Taller sobre educación en derechos humanos y ciudadanía

1. Clarificación de conceptos:

En equipos y con ayuda de un papel y marcadores respondamos a las siguientes preguntas:

¿Qué necesitamos para tener una vida digna, plena y feliz?

¿El no suplir estas necesidades se constituye en una violación a los derechos humanos?

¿Según lo anterior que podríamos considerar como un derecho humano?

¿Cuáles sería nuestros derechos humanos fundamentales?

(Plenaria en donde se socializan las distintas respuestas elaboradas por los participantes)

2. Identifiquemos nuestros derechos humanos.

-Se entregan unas tarjetas en donde los participantes anotan tres de las necesidades expresadas en el primer punto.

-Cada participante debe hacer coincidir esas necesidades con uno de los derechos que aparecen en cartulinas de color amarillo, azul y rojo (Cada cartulina corresponden a derechos de primera, segunda y tercera generación respectivamente)

-Identificar por qué cada derecho tiene un color diferente en las cartulinas.

-Las que consideren que no tienen una equivalencia en derechos se colocan en un listado en específico. Se socializan los aportes con el grupo.

3. Collage sobre derechos humanos

Con el fin de ilustrar los derechos humanos que fueron abordados, se dará a los estudiantes una serie de materiales para que a partir de imágenes realicen en papel bond o craf un collage que dé cuenta del tema trabajado.

Después de realizado el taller, los estudiantes socializaran sus producciones

Materiales:

Blogs:

7º: <http://www.blogger.com/blogger.g?blogID=8336784870372281827#overview/src=dashboard>

5º: <http://www.blogger.com/blogger.g?blogID=5277732756412563359#overview/src=dashboard>

Vocaroo: <http://vocaroo.com/>

Google Docs: docs.google.com/?hl=es

Diademas

Computadores

Papel Bond o Craf

Marcadores

Papel Iris

TEMA: LOS REALITY SHOW

MOMENTO 6: Identificar y discutir diferentes situaciones de convivencia y solución de conflictos presentes en los realities de la televisión colombiana.

Metodología: Se diseñará una diapositiva en PowerPoint con un diagrama circular. En el centro del diagrama se escribirá la palabra clave “Reality Show” y los estudiantes organizados en parejas, responderán unas preguntas relacionadas con la temática. Para esto colocarán sus respuestas en los círculos ubicados alrededor de la palabra clave. Cuando hayan terminado esta actividad se les presentará una situación problema sobre algunos “realities” de la televisión colombiana y a partir de esta situación los estudiantes darán respuesta a tres que servirán de base para explorar conocimientos previos, para elaborar sus respuestas pueden hacer uso de imágenes, texto, vídeo y audio.

Al momento de realizar el diagrama se les recordará a los estudiantes el uso de la herramienta “PowerPoint”

Actividad de exploración:

A partir de las siguientes preguntas, los estudiantes reunidos en parejas deberán completar el diagrama. El centro de este será el tema a trabajar en la sesión (los realities) y alrededor de él, los estudiantes darán respuesta a las preguntas que aparecen en el ejemplo.

- 1 ¿Por qué ves realities?
- 2 ¿Con que intención se hace un reality, por qué?
- 3 ¿Qué piensas cuando en un reality se pone en ridículo a las personas que participan, ¿por qué?
- 4 ¿Qué cosas positivas o negativas te enseñan los realities?, ¿por qué?

Las parejas socializarán sus diagramas.

Actividad para el foro en el blog

Extraer un corto del reality televisivo “Protagonistas de nuestra tele”, en el cual se haga evidente una situación conflictiva. La intención principal será que los estudiantes den respuesta a las siguientes preguntas de manera escrita.

<http://www.youtube.com/watch?v=uHGAXS3B2eE&feature=endscreen&NR=1>

¿Crees que lo que sucede en los realities es real o son guiones para manipular al público que ve estos programas? ¿Por qué?

¿Qué opinión tienes acerca de la venganza? ¿Puede la venganza ser la solución a un conflicto? ¿Por qué? ojo cambiar la pregunta y hacerla directa

Evaluación de la sesión

A través de un formulario en google docs los estudiantes darán sus apreciaciones respecto a la sesión

- 1 ¿Qué aprendiste en esta sesión de trabajo?
- 2 ¿Para qué te sirve lo que aprendiste hoy?
- 3 ¿Qué fue lo que más te gusto del trabajo realizado hoy?
- 4 ¿Qué ideas tienes para mejorar nuestro trabajo?

Recursos

Computadores

Colgar en la biblioteca de recursos como material de consulta una infografía que ilustre las generalidades de los Realities.

MOMENTO 7:

La sesión se propone en trabajar sobre lo que es un texto de opinión, elaboración de un vídeo en Movie-Maker sobre que es un texto de opinión y finalmente la segunda participación en el blog sobre los realities.

Metodología: Se llevaran algunos textos en los que se trabajan cuáles son las partes de los textos de opinión y seguidamente, los estudiantes identificarán en otros textos igualmente llevados, las partes que componen un texto de opinión.

Teniendo claridad sobre el tema anterior, los estudiantes realizarán un vídeo en movie-maker en donde expongan el aprendizaje adquirido sobre los textos de opinión.

Finalmente, para la participación en el blog se incorporará un corto del reality televisivo “Yo me llamo”, que ponga en evidencia como son tratados los participantes de este concurso, ello con el fin de que los estudiantes analicen las implicaciones que trae para las personas que sean o no ridiculizadas ante las cámaras, y si es adecuado o no hacer los juicios que allí se les hacen.

<http://www.youtube.com/watch?v=0cruJS5wWXo>

¿Qué opinas de la forma cómo son ridiculizadas ante las cámaras y ante el público, las personas que participan de este concurso?

¿Qué opinas de los juicios que le hacen a las personas en el programa yo me llamo?

Evaluación de la sesión:

A través de un formulario en google docs los estudiantes darán sus apreciaciones respecto a la sesión

- ¿Qué aprendiste en esta sesión de trabajo?
- ¿Para qué te sirve lo que aprendiste hoy?
- ¿Qué fue lo que más te gustó del trabajo realizado hoy?
- ¿Qué ideas tienes para mejorar nuestro trabajo?

Materiales:

Lecturas

Computadores

Movie Macker

Blogs

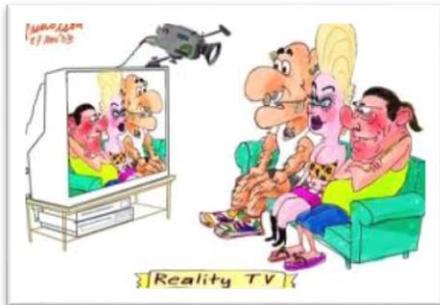
Anexos de los textos de opinión sobre los reality show

Texto 1

Qué decir de los Reality shows? ¿Es lícito mirarlos y participar en ellos?

Respuesta:

Los Reality shows no necesitan presentación todos los conocemos o los hemos escuchado mencionar en televisión o entre nuestros amigos(as). Estos fueron inventados en Europa, y luego fueron llegando como propuesta de entretenimiento familiar al resto del mundo.



Las reglas de estos programas de televisión son: un grupo de personas son encerradas juntas durante un tiempo relativamente largo y sin tener el conocimiento de que sucede afuera y en el resto del mundo y son observadas día y noche por innumerables cámaras que los espían.

Según la simpatía o antipatía, los televidentes votan telefónicamente para eliminar o salvar a un participante y gastando su dinero con cada llamada que hacen. Finalmente quien queda de último en el concurso le dan una alta suma de dinero, regalos etc. que lo hacen el ganador del concurso.

Los realities considero son una estafa la gran estafa, porque prometen mostrar la vida espontánea de personajes de la vida cotidiana y en realidad no lo hacen muchas veces se trata de actores que se aprenden un libreto lo estudian y lo actúan.

Desde mi opinión considero que los 'reality shows' traen consecuencias sociales y psicológicas.

1. Un cambio en la televisión

Estos espectáculos son, en el fondo, el reemplazo de las telenovelas, las cuales ya no llaman la atención de los televidentes y se convierten en el programas de televisión que buscan recrear lo que las personas del común viven a diario, mostrando imágenes que pueden llegar a hacer pornográficas y no ser aptas para todas las personas que se divierten viendo este programa, igualmente muestran las tragedias que tiene estas personas y así los canales de televisión ganan mucho dinero ridiculizando a las personas. Entonces esto muestra como la ficción que se muestra en las telenovelas es remplazada por la cruel realidad para entretener a las personas

2. Buscar ser famoso, ser exhibicionista y gozar con el mal ajeno.

En los realities hay dos grupos de personas distintas, las personas que participan en los realities que desean ser mirado para alcanzar un sueño, mostrar públicamente su intimidad, mostrando sus cuerpos desnudos, su diario vivir para ser reconocidos en la sociedad, ganar un premio o volverse famosos por participar en este programa de televisión, y el otro grupo de personas son las que ven estos programas o como se les llama, televidentes, quienes les gusta figonear en las vidas ajenas, sin importarles irrespetar la vida e intimidad de las personas que participan, gozar con el mal ajeno, siendo apodados como mirones, entremetidos, curiosos, chismosos, hurones, etc.

3. La sociedad que estamos construyendo

Las ideas y actitudes que se ponen de manifiesto en estos programas son malos para nuestra sociedad, puesto que muestra como las personas pueden ser premiadas o castigadas y enseña peleas, celos, obscenidades, sexo. Etc. Las

personas toman como suyas estas actitudes y las reflejan al momento de desenvolverse y actuar con los otros, esto es muestra de una influencia psicológica negativa. En todo caso puede decirse que estos 'reality shows' son un reflejo de la sociedad del futuro y una muestra de cómo las personas tendrían que desenvolverse en ella.

Conclusión

Los reality shows se convierten en un ataque a la dignidad de la persona humana; irrespeto que cometen tanto los productores, como los

Texto 2

Reality Shows: Lo Efímero Permanece

Por: Lic. Leonardo Peralta

Ha pasado más de una década desde la introducción del formato reality show en la televisión y el género se ha consolidado tanto hasta convertirse en el caballito de batalla de las televisoras comerciales; siguiendo la tendencia prevaleciente en todo el mundo donde se destinan cada vez mayores recursos (monetarios y materiales) a este tipo de programación.



Con el transcurso del tiempo (y del oleaje de críticas) el género de reality shows se ha visto inmune frente a las críticas de sectores conservadores (que los condenan por su supuesta inmoralidad) y de los sectores académicos (que los rechazan por su vulgaridad, comercialización inclemente y la general ausencia de propuestas narrativas o sociales que valgan la pena) sin que su popularidad decaiga. El rating de estos programas es muy alto, llegando a

participantes, cuanto los espectadores, por permitir estos programas que ridiculizan a las personas que participan y solo quienes los crean ganan dinero.



rebasar inclusive el rating de partidos "clásicos" de Fútbol.

1. **Los reality shows cuestan poco:** Para las televisoras de todo el mundo este formato representa una considerable economía de recursos. Además, los escenarios contruidos pueden ser reciclados de manera continua y al ocurrir la mayor parte de éstos en sitios cerrados, se eliminan costos de producción en locaciones.
2. **Los reality shows son versátiles:** Un reality show se puede hacer con casi cualquier tema. La experiencia humana se convierte en un escaparate donde nuestras acciones comunes y corrientes pueden ser objeto de la indagación electrónica. De hecho, podemos decir que casi cualquier acción humana puede ser objeto del reality show. Los deportes, el sexo, la educación, la economía, la política, el poder, la gastronomía, la religión y hasta los tiempos muertos son susceptibles de ser enfocados y comercializados.
3. **Los participantes de los reality shows son personas insignificantes:** No deseo utilizar la palabra en un sentido sarcástico, pero quiero señalar que la mayor parte de los participantes de estos programas (salvo contadas excepciones) son gente que no son profesionales de la actuación, el canto o los medios audiovisuales, por lo que su remuneración es básicamente la fama que

obtienen por aparecer ante las pantallas. Este elemento queda de manifiesto en una investigación realizada por la revista Proceso <<http://www.proceso.com.mx/exclusivas.html?eid=2289>> donde se expone que quienes entran a participar en estos programas ceden derechos fundamentales en aras de la fama (y la supuesta fortuna) derivada de la exposición ante las pantallas.

4. **Los reality shows son altamente comercializables:** Un reality show posee un modelo de negocio donde se puede vender el servicio a través de, programas de líneas de ropa, videos con "mejores escenas", posters, libros y otros productos. Y en caso de que el reality show tenga que ver con actividades como el canto y la actuación, entonces la venta se extiende a discos con lo mejor de los conciertos, melodías y boletos para presentaciones personales, sin mencionar que se puede comercializar la señal a empresas de televisión restringida como un servicio de valor agregado.
5. **Un reality show renueva el catálogo de las televisoras:** debido a la fama adquirida por quienes participan en un reality show, éstos se vuelven personalidades públicas. Esto ahorra los costos (y el tiempo) invertidos al formar un actor profesional o un cantante que aproveche su talento de manera verdaderamente eficiente. Lo mejor de todo es que en caso de que su talento no responda a las necesidades de la empresa (o sus exigencias se vuelvan demasiado onerosas), los reality shows pueden aprovechar la imagen de otro participante.

6. **Los reality shows se convierten en iniciativas espléndidas:** este es uno de los puntos más interesantes de este concepto ya que, pese al potencial contenido cuestionable de los reality shows (uso de malas palabras, escenas sexuales, desnudos, etc.), los productores han hallado la manera de sortear la censura barnizando a estos programas con iniciativas de apoyo comunitario y de preservación al entorno. Ejemplo de esto es la vinculación que tiene la segunda edición de Big Brother México con la Secretaría de Ecología y Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca para "promover" el reciclaje y otras prácticas en beneficio del ecosistema.

Como puede verse, los reality shows han resultado un género que genera los suficientes beneficios como para que se vea inmune a las críticas y augura una permanencia en nuestras pantallas, al menos hasta que el concepto deje de atraer a las audiencias y de estimular a los anunciantes. Mientras tanto, de acuerdo con un **reporte del Wall Street Journal, Larry Namer, el creador del canal El Entertainment ya está planeando sacar al aire un canal dedicado exclusivamente a los reality shows: Reality Central**

Texto adaptado de:

[Lic. Leonardo Peralta](#)

Colaborador del Grupo Editorial Expansión y el semanario Cambio. Escritor y socio de la consultora Alebrije Comunicación



Texto 3

‘Reality shows’

¡Lo digo porque yo también los he visto!

Señalaba el periodista español Francisco Dancausa que los reality shows son ese tipo de programas donde la carnada de la audiencia suelen ser las miserias humanas; que en ellos hay una muestra de nuestra sociedad individualista, en la que convierten la necesidad de compartir sentimientos en un asunto enfermizo, donde el dramatismo y el morbo son los puntos de atención que mantienen los altos niveles de audiencia en este tipo de programas.

Esto es lo que los grandes grupos de comunicación incentivan, ofreciendo *shows* con la excusa de brindar entretenimiento, diversión, espectáculo; logrando que se deje de lado lo que en realidad se expone en estos programas.

¿Cuántas veces hemos constatado cómo en estos programas se sobrepasa o se viola el derecho a la intimidad, al honor e incluso a la propia imagen, y nadie hace ni dice nada? Puede ser el momento para hacernos esta pregunta mientras “disfrutamos” de los reality que vemos.

MOMENTO 8

La sesión se desarrollará en el aula de clase y la actividad consistirá en presentar un sonoviso sobre una situación de convivencia de un reality show; después de ello, se precisaran los puntos de vista que genera la discusión y se derivaran algunos conceptos que se proponen para llevar a los estudiantes a una producción de textos.

Luego los textos producidos en la sesión se subirán en el blog, se evaluarán en conjunto con los otros y se presentaran algunos ante el grupo.

Situación problema (sonoviso)

Juan, Lucía y Nora son muy buenos amigos. Se presentaron a la convocatoria del reality desafío 2011, y con ellos otro grupo de participantes, los cuales fueron seleccionados y enviados a una isla lejana.

Después de un par de meses en la isla, Juan, Lucía y Nora, empezaron a notar que el resto del grupo buscaba la manera de hacerlos aburrir y para ello les hacían burlas, les ponían apodos, y les escondían sus cosas personales.

Un día, después de haberse preparado los tres para una prueba muy difícil, y estando a punto de salir de la isla, notaron que les faltaba uno de sus morrales. Muy preocupados, empezaron a buscar hasta encontrarlo. Pero ahí no pararon las acciones del grupo en su contra, al llegar al lugar de la prueba y empezar a realizarla, sus compañeros les ponían obstáculos para que no lograran llegar al final. Además se burlaban de sus dificultades y hacían todo lo posible por hacerlos sentir como los peores.

Nora cansada de las burlas y como necesita el dinero para comprarle una casa a su madre, decide pasarse para el bando de los otros, pero sigue haciéndoles creer a Juan y a Lucía que sigue siendo su amiga. Nora se aprovecha de la confianza que le tienen sus antiguos amigos para dar información de ellos al otro grupo y poder llegar más lejos en el programa.

Juan y Lucía se enteraron de lo que Nora hizo y deciden enfrentarla con insultos. Ella les responde con golpes a sus reclamos y por esta situación los expulsan a los tres del reality.

Preguntas que orientan el debate:

¿Qué opinas de la situación de convivencia presentada al interior del Reality? ¿Por qué?

¿Crees que la razón que tuvo Nora justifica lo que les hizo a sus amigos?, ¿por qué?

¿Crees que la actitud de Juan y Lucía fue la más adecuada para hacerle notar a Nora su inconformidad, por qué?

¿Consideras que algunas situaciones a las que someten a los participantes afectan la convivencia entre ellos? ¿Cuáles y por qué? (Discusión colectiva oral, se genera un diálogo colectivo).

MOMENTO 9:

Para recordar lo trabajado a lo largo del proyecto, la sesión está planeada desde la propuesta de situaciones en las cuales se evidencien los contenidos ya trabajados.

Metodología:

La sesión se desarrollará con la dinámica “tingo, tingo, tango” para ello, se llevará una lista de situaciones y conceptos ya trabajados, propios de la educación ciudadana.

Preguntas para la actividad:

1. ¿Qué es una buena razón?
2. ¿Para qué sirven las buenas razones?
3. ¿Qué es un texto de opinión?
4. ¿Para qué sirve un texto de opinión?
5. ¿Cuáles son las partes que componen el texto de opinión?
6. ¿Qué es la exposición del tema en un texto de opinión? ¿Para qué sirve?
7. ¿Qué es una conclusión? ¿Para qué sirve?
8. ¿Los realities enseñan? ¿Que enseñan? – Porque
9. ¿La televisión Educa? ¿Por qué?
10. ¿Qué son los derechos y para qué sirven?
11. ¿Cuándo puedes exigir tus derechos?
12. ¿Cuál es la mejor solución ante una situación conflictiva?
13. ¿Para qué sirve dialogar?
14. ¿Qué has aprendido en este proyecto?
15. ¿Para qué te sirve lo que has aprendido en el proyecto?

Evaluación de la sesión: Conversatorio con los estudiantes sobre la actividad

Materiales:

Cámara

Lista de preguntas

MOMENTO 10: Finalización de los textos de opinión.

Metodología: En la sesión 8 quedaron establecidos algunos conceptos para la escritura de un texto de opinión, se propusieron dos temáticas: El valor de la amistad y la lealtad y La importancia del respeto y la escucha. El mismo día, los estudiantes iniciaron con la escritura del texto. Lo que se propone para esta sesión es finalizarlos y socializar algunos. Se expondrá para los estudiantes el blog del proyecto ya que deben participar en el foro propuesto sobre los realities para dejar finalizado ese tema.

Evaluación de la sesión

Materiales: Textos de opinión, computadores

TEMA: LA MUSICA

Momento 11: Actividad inicial de exploración sobre la música.

Metodología: Se propone una actividad de exploración para conocer lo que los estudiantes saben de música, para ello, se llevaran algunas biografías de cantantes y grupos musicales famosos, para que ellos mediante la lectura y asociación de ideas, descubran de qué personaje se trata. Después de haber descubierto el personaje correspondiente, los estudiantes deben responder en papel bond, las siguientes preguntas: ¿Quién es el artista? ¿Cuál es el género musical al que pertenece? ¿Qué te llamó la atención del artista que leíste? ¿Qué piensas de la música que interpreta el artista que leíste? Y luego de responderlas en pequeños grupos, deberán socializar a manera de exposición su producción. Después de las exposiciones los estudiantes deberán participar en el blog del proyecto, en el foro propuesto sobre los realities para dejar finalizado ese tema. La sesión finalizará iniciando con algunas lecturas sobre lo que representa la música en la vida de las personas, específicamente la influencia que tiene la música en las personas.

Evaluación de la sesión: A través de un formulario en google docs los estudiantes darán sus apreciaciones respecto a la sesión

¿Qué aprendiste en esta sesión de trabajo?

¿Para qué te sirve lo que aprendiste hoy?

¿Qué fue lo que más te gusto del trabajo realizado hoy?

¿Qué ideas tienes para mejorar nuestro trabajo?

Materiales:

Lecturas

Papel bond

Marcadores

Blogs

Momento 12: Actividad de investigación sobre la música.

Metodología: Se indagará sobre la importancia y la influencia de la música, mediante unos artículos llevados que están relacionados con el tema, los estudiantes realizarán en pequeños grupos de máximo 5 estudiantes, y articulando lo aprendido sobre textos de opinión, extraerán las partes de las que se compone este texto y sus ideas clave. Después de identificar y socializar los aspectos que se encuentran relevantes dentro de los artículos sobre música, los estudiantes pasaran al aula abierta y se les presentará la biblioteca de recursos del proyecto indicándoles que allí hay algunos vídeos que deben explorar y que pueden ayudarles sobre su investigación sobre música. Se indicará a los estudiantes que deben entrar al blog del proyecto y se les señalará que deben hacer su segunda participación en el foro propuesto sobre los realities para dejar completamente concluido ese tema.

Evaluación de la sesión: A través de un formulario en google docs los estudiantes darán sus apreciaciones respecto a la sesión

¿Qué aprendiste en esta sesión de trabajo?

¿Para qué te sirve lo que aprendiste hoy?

¿Qué fue lo que más te gusto del trabajo realizado hoy?

¿Qué ideas tienes para mejorar nuestro trabajo?

Materiales:

Lecturas

Computadores

Biblioteca de recursos "Proyecto Telepalabra"

Blogs

Anexos: Textos de opinión sobre música

Texto 1

La Música y su Relación con la Personalidad y la Identificación



Tomado de:

<http://goliardos.wordpress.com/2007/01/03/la-musica-y-su-relacion-con-la-personalidad-y-la-identificacion/>

Publicado enero 3, 2007

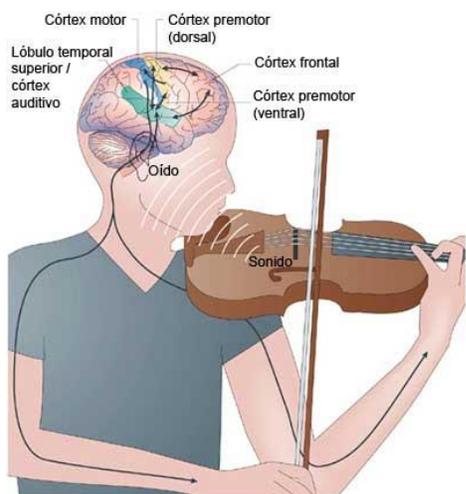
Por: Gomar Cisternas

A pesar de que existen muchas formas para expresar identificación, la música es la única que nos involucra a todos. Junto con el lenguaje, esta manifestación artística y cultural es uno de los únicos mecanismos que, aparte de aparecer sólo en la especie humana, se desarrolla de forma fenotípica, es decir, viene en nuestros genes, se activa con la interacción y se hace notoria concretamente. La música tiene su mayor influencia en la adolescencia, cuando el ser humano busca definir la personalidad que tendrá en su estado adulto.



Debido a esto, el ser humano es, por naturaleza, un ser musical. Y es así como lo plantea el Dr. **Stefan Kölsch**, neuro-científico del Instituto Max-Planck de Alemania, quien en un estudio junto a su equipo llegó a la conclusión de que el cerebro humano ha desarrollado una gran afinación para recepcionar y producir música, no importando la educación musical del individuo o si a éste le interesa mucho la música. *“Vemos en nuestros experimentos que la gente, que a sí misma se considera muy poco musical y que nunca ha tocado*

un instrumento, es capaz de procesar la información musical que le presentamos de forma muy precisa y con gran exactitud”.



Nature Reviews | Neuroscience

Todo esto es lo que nuestra historia nos revela. Hace más de 300 mil años, los primeros homínidos ya daban señales de expresión musical, tanto a través de sonidos vocálicos como con instrumentos de madera, hueso o piedra. El proceso de producción musical se volvió cada vez más complejo y el sentido de la música se tornó tan importante que ésta se convirtió en un instrumento para toda clase de actividades, ritos y expresiones artísticas y emocionales. La música es un magnífico punto de referencia para que los seres humanos nos identifiquemos, ampliamente en sociedades y particularmente con individuos. Cada punto geográfico, histórico, social y psicológico tiene su particularidad musical, la cual está fuertemente ligada a su idiosincrasia y/o personalidad. Cada cultura alrededor del mundo posee su propia música y ésta a su vez refleja su peculiaridad. Por ejemplo, en Brasil, la samba refleja la alegría de su gente. En Cuba, la salsa muestra que los cubanos son gente vivaz y alborozada. El techno-dance, un tipo de música más contemporánea, manifiesta la diversidad cultural liberal que existe en Holanda. Así hay miles de ejemplos en cada país y zona del mundo. La música refleja la personalidad de la gente de acuerdo a la época en que ésta ha vivido. Por ejemplo, en tiempos prehistóricos, la música tenía un sentido religioso, ya que la vida de la gente se basaba en mitos y leyendas acerca de fenómenos naturales a los cuales el hombre era muy devoto.

Dentro de la vida del individuo, la música tiene su mayor esplendor durante la adolescencia. Independiente de las razones culturales, es en este período cuando el cuerpo en forma física y psicológica experimenta cambios que tienen como objetivo llegar a una forma adulta definida. De este modo nos podemos dar cuenta de que claramente la música se refleja nuevamente como la principal manifestación de expresión, identificación y personalidad. **Se estima que el 72% de las bandas y artistas modernos en los Estados Unidos comenzaron tocando entre los 15 y 20 años y que el 89% de sus fans parten entre los 12 y 18 años de edad (Fed Stats).**



Por ejemplo, el rock and roll y el pop tienen decenas de subgéneros, cada uno tiene una fuerte relación con la personalidad, ya sea por la forma en que fue creada la música, es decir, la personalidad de los artistas que la producen; por el mensaje que entregan, que tiene relación con la personalidad de quien la escucha; o por el efecto psicológico de su sonido, que tiene que ver con la personalidad de todos sus adeptos (es decir, de quienes hacen la música y de quienes la escuchan). **A continuación examinaré brevemente las causas y/o efectos que producen esta relación música-personalidad a través de las distintas facetas del rock y el pop.**

Sus facetas son:

Faceta glamorosa (rock n roll de vieja escuela, hard rock, glam rock): Comprende artistas como Elvis Presley y Guns N Roses y presenta letras de temas de romance, sexualidad, fama y descontrol. Su sonido es pegajoso y su puesta en escena es muy glamorosa y comercial. Sus fans se influyen por sus líricas egocéntricas y sus ostentosas formas de vestirse.

Faceta existencialista y depresiva (grunge, rock progresivo, rock industrial y psicodelia, ligado fuertemente al under pop y a la música gótica). Algunos de sus representantes son Tool y Nirvana. Sus melodías parten de muy relajantes y pueden llegar a ser violentas. Sus letras hablan de romances frustrados, problemas familiares, traumas y preguntas existenciales. Muchos de sus adeptos han sufrido de depresión y alcoholismo

o

drogadicción.

Faceta de odio y blasfemia (death metal, thrash, nu metal duro). Música extremadamente ruidosa, pesada y violenta con letras acerca de la muerte, el satanismo y defectos psicológicos o pecados del ser humano. Se ha sabido de muchos adeptos que asesinan por ritual (como el caso del chileno que asesinó a un cura, motivo por el cual Deicide, banda Death-Metal, no pudo realizar concierto en Chile), pero en general son gente que en sí es tranquila y se ve perdida en su propio mundo.

Faceta política y rebelde (rap metal, punk rock, hardcore y metalcore). Los Prisioneros, Rage Against The Machine son algunos exponentes. Su música es pegajosa y su mensaje directo y crítico. Sus adeptos son revolucionarios, críticos del sistema y, en algunos casos, de ideales extremistas (como los Skinheads y Punkies).



Faceta escénica y emotiva (nu metal, post hardcore, pop-punk, emo, indie rock). Música de letra muy sentimental y fuerte, de cargas rítmicas llenas de adrenalina que varían de gritos guturales a guitarras melancólicas, a veces compartidos en una misma canción. Sus adeptos disfrutan de la locura escénica que la música produce (mosh, karate dance, slam), pero generalmente no tienen tendencias ideales definidas.



Por su parte, el Pop se centra más en experiencias cotidianas, por ende su reconocimiento es más masivo, pero sus facetas son menos extremas. Los artistas pop generalmente tienen un seudónimo o utilizan su propio nombre, aunque también existen bandas con la formación clásica del rock and roll. Sus principales facetas son:

Faceta romántica (pop de vieja escuela, indie pop, c-pop, y el más pop): Cualquier tipo de música moderna sin estilo definido que tenga temas románticos y sea comercial. Avril Lavigne, La Oreja de Van Gogh y Back Street Boys son algunos de sus representantes.

Faceta de baile (synth pop, dance pop, electro pop, bubblegum pop). Ligada a la música dance; su principal característica es una coreografía y una letra romántica, o que en alguna medida tenga que ver con el baile. Generalmente tiene base electrónica. Algunos de sus exponentes son Miranda y Pink. A pesar de que la gran masa se identifica con ella, sus verdaderos adeptos son aquellas personas a las que les gustan las fiestas y la diversión.

Faceta depresiva (brit-pop y sus subclases, pop psicodélico, dream pop, goth pop). Este es el Pop con mayor expresión sentimental y musical. Generalmente lo toca una banda. Es música depresiva, en extrañas ocasiones tiene dualidades alegres y bailables, pero esto es justificable por la variabilidad de orientaciones sexuales de sus adeptos y las distintas aceptaciones que esto pueda traer. Algunos grupos de esta categoría son Blur, Placebo y Evanescence).

En resumen, todos los géneros musicales tienen una enorme influencia en nuestra personalidad y en nuestra idiosincrasia (a nivel de sociedad). Por lo tanto, podemos concluir que desde que el ser humano apareció en

la tierra la música ha sido una forma esencial de identificación y expresión. Más que la literatura, pues ésta no involucra a todas las sociedades, y más que la pintura, pues ésta no involucra a todos los individuos, la música define nuestra identificación, nuestro mundo, nuestra personalidad y, de cierta forma, nuestra historia como seres humanos

Texto 2



Fotos Jaime Pérez | María Camila Tapias no solo demostró un gran dominio del escenario, sino que sorprendió con una interpretación de bambuco y pasillo con un nuevo y renovado aire, con sello propio, como la definió el maestro Jorge Hernán Arango.

Lilliana Vélez De Restrepo | Medellín | **Publicado el 29 de mayo de 2011**

Jóvenes apuestan por la música colombiana

APASIONADOS POR LA música se preocupan porque no desaparezcan los aires que nos caracterizan, que hablen de nuestras raíces y que tengan mensajes siempre positivos.

Tienen entre los 11 y los 16 años y con mucho orgullo hablan de la importancia de rescatar y difundir la música colombiana.

A pesar de su corta edad tienen, en su mayoría, gran dominio sobre el escenario, una desbordada pasión por la música y una clara idea sobre la importancia de no dejar perder las raíces

Son estudiantes de secundaria de diversas instituciones educativas y colegios privados de Antioquia que le apuestan al rescate de la música colombiana, esa "que habla de nuestros abuelos, de lo nuestro, nuestra tierra, con mensajes muy bonitos y positivos", afirma María Camila Tapias Alzate, ganadora del segundo concurso intercolegiado de Antioquia le canta a Colombia.

De los 14 años que suma de vida, esta joven alumna que cursa octavo en la I.E. Normal de Envigado lleva 11 cantando. Empezó animada por Diana Álzate, su mamá.

Confiesa que su gusto por los aires andinos lo comparten sus seres queridos. "Mis papás viven felices de que yo cante este género musical. En cuanto a mis amiguitos, no solo me apoyan sino que me respetan y me acompañan en las presentaciones".

Reconoce que nuevos aires como el reggaetón se imponen entre muchos jóvenes, "pero esto no significa que debemos olvidar lo nuestro. La letra de la música colombiana tiene muchos mensajes a diferencia de otros géneros que solo repiten y poco aportan", sostuvo María Camila.

En 2001 ingresó al grupo musical Sueños donde comenzó su formación técnica. Tres años después comenzaría a cosechar éxitos al quedar como finalista en el concurso de música andina colombiana en 2004, 2005 y 2006. Luego sería finalista, también, en el concurso Colombia canta y encanta, en 2006. Alcanzaría el segundo puesto en Talentos Envigadeños, modalidad solista, en 2009.

Además participó en el programa Angelitos de Caracol y en el Factor XS de RCN que la llevó hasta el campo de entrenamiento en Bogotá, en 2007. Dos años después ganaría el concurso de la Cooperativa Belén.

Gran dupla

Temas como la naturaleza, las enseñanzas de vida, la tierra y las raíces son motivos suficientes para que Luis Esteban y Leiner Mateo Beltrán Gómez canten la música colombiana con gran pasión.

Ellos estudian en la I.E. Villa del Sol, de Bello, y ya tienen un amplio recorrido en el ámbito nacional gracias a los certámenes en los que han participado como solistas.

"Interpretar los aires tradicionales musicales de la región andina es algo que nos gusta y nos produce orgullo", destaca Luis Esteban mientras su hermano lo secunda.

Fue como dueto que acaban de ganar el concurso intercolegiado de Antioquia le canta a Colombia, en el que Luis Esteban (es el mayor con 15 años) hace la segunda voz y Leiner Mateo, con 13, hace la primera.

"No fue tan fácil. Entre los compañeros que estaban compitiendo había un alto nivel y excelente calidad", dijo Leiner Mateo.

Estos hermanos han recibido clases de guitarra, -de hecho casi siempre que se presentan Luis Esteban la toca-, así como técnica vocal intensiva en la academia de música Colombia canta y encanta.

El año pasado participaron en el Festival Yuma de Cristal, en Neiva. Además, ocuparon el tercer lugar en el Festival del Bambuco John Jairo Torres de la Pava, en San Pedro de los Milagros.

Ahora ellos, al igual que María Camila Tapias habrán de prepararse para la gran final del concurso nacional Antioquia le canta a Colombia, que tendrá lugar del 14 al 16 de octubre en Santa Fe de Antioquia.

Una cita que habrá de reservar desde ahora para confirmar cómo la música colombiana se renueva, no solo a través de las voces de tantos jóvenes participantes, sino de los mismos compositores como John Jairo Torres de la Pava y su prolífica producción.

Texto 3

Influye en exceso la música en los jóvenes?: Publicado por [solidaridad medios](#) en agosto 17, 2006



La música es un instrumento dotado de un enorme poder de persuasión, capaz de influir muchos en las actitudes, los estados de ánimo, las emociones y los actos humanos. La posibilidad de transportar la música a cualquier parte y el uso de los auriculares de alta fidelidad permite a los jóvenes a vivir continuamente con música.

Se ha calculado que entre los 12 y los 17 años los adolescentes estadounidenses escuchan esta música durante 10.500 horas, un tiempo solo ligeramente inferior al transcurrido en el colegio. Al contrario que la televisión, – que a veces difunde programas culturales y está sujeta **acierto control por parte de los padres-**, la música está a disposición de los adolescentes sin interferencias y una canción puede oírse tantas veces como se quiera.

A medida que el adolescente adquiere independencia, puede encontrar en la música modelos alternativos respecto a los estilos de vida. Su identificación con un determinado estilo musical puede ser el signo de un cierto grado de rebelión contra la autoridad, o una vía de escape ante sus conflictos con los padres o también puede estimular sentimientos de distensión, relax y seguridad en situaciones y ambientes nuevos.

Los diversos tipos de música tienen aceptaciones variadas según la cultura y el sexo. La hay, que por su ritmo frenético y las contorsiones grotescas y agresivas de sus intérpretes, gusta especialmente a los chicos de raza blanca. De otro lado, las chicas suelen preferir un tipo de música más romántica y menos agresiva. En las conversaciones entre adolescentes, un tema habitual es la música, en la que estar “puesto” en la materia supone un signo de prestigio. El placer de compartir la misma música puede ser la base de nuevas amistades o grupos con ideales y gustos similares.

A veces, la elección musical del joven puede ser un signo de alienación. Por ejemplo, K. Roe sostiene que existe una relación entre rendimiento escolar y preferencias musicales. Según un estudio realizado entre chicos suecos de 11 a 15 años: los alumnos con buenas notas, comprendidos los pertenecientes a ambientes socioculturales desaventajados, prefieren un tipo de música más tradicional y se interesan menos por otros tipos, mientras que los que tienen un rendimiento escaso se identifican con música más agresiva y repetitiva, como antídoto contra los fracasos escolares.

Hay indicios, -aunque no estén confirmados siempre por las estadísticas-, de que los adolescentes que siguen la subcultura de alguno de estos estilos, corren mayor riesgo de ser toxicómanos o violentos.

Finalmente convendría que los médicos en general informaran a los padres sobre la potencial influencia negativa de la música y de los vídeos musicales sobre la opción de estilo de vida de sus hijos, animándoles a dialogar con sus ellos acerca del significado de la música en su vida.

Texto 4

A propósito de la 45° edición del Festival Vallenato

El Vallenato no canta su realidad



Por: *Félix Carrillo Hinojosa Si miramos el pasado de la música vallenata, encontramos que una de sus mayores fortalezas, es la narrativa de su realidad. El relator vallenato no le mentía a su entorno. No traicionaba cada elemento que encontraba y su fantasía era más creíble, lo que le permitió afianzar los personajes y sus hechos, incluso, pasado el tiempo, esa historia musicalizada ayuda a reconstruir pueblos. Esa situación contrasta con lo que está viviendo el vallenato como parte de la industrialización cultural, en donde ese elemento esencial se ha perdido y nos lleva de la mano, a la construcción de una obra centrado en lo amoroso, por demás monotemática, simple, carente en la mayoría de los casos de poesía y con una extralimitación de figuras empalagosas, que le quita toda posibilidad de ser considerada una buena obra artística. En esa nueva postura del creador e intérprete vallenato, han incidido muchos factores que vale la pena comentar: “la aparición del fenómeno del narcotráfico que le robó la inocencia al artista vallenato”.

Esos nuevos ricos afectaron el comportamiento del creador e intérprete vallenato, al moldear el espíritu natural de ese hombre que componía y cantaba al aire libre sin la atadura de lo económico. Sin dejar de lado, que nuestro hombre artista no tenía vínculos con la droga como consumidor o gestora de un nuevo vivir social, es bueno anotar, que ese fenómeno descuaderna la realidad de la gran provincia vallenata y empieza nuestro artista, a dejarse quitar su autonomía relatora y lo que aparece, es una metáfora servilista en donde se encumbra a ese cultivador de alucinógenos y termina el artista nuestro, tanto creador como intérprete, en una total servidumbre. Tan es así, que hacen obras y las ponen con el nombre del mafioso de turno o elevan a las cumbres más altas a un narcotraficante gavilán.

Ese mal pasaje que afecta el mundo del vallenato en todos sus aspectos, dejó como consecuencia a una gran masa artística con serios problemas en el consumo de estupefacientes, lo que ha llevado al derrumbe de muchas figuras de nuestra música vallenata. Con ese tema hay que ponerse serio y es un llamado para que

los gobiernos departamentales de la Guajira y Cesar como epicentros del vallenato, lo miran como un problema de salud pública y no con la visión farandulera como siempre lo hacen. Pero si ese tema es delicado, no lo son menos, los que a continuación tienen agarrado del cuello, la mente creadora del compositor e intérprete nuestro. “la constante exaltación al político de turno, quien al llegar a su puesto lo primero que hace, es lograr que lo nombre el artista más exitoso”.

Esta situación ha llevado, a que esos nuevos dirigentes no escatimen esfuerzo alguno, en gastarse lo que está destinado a resolver los problemas sociales de su municipio o departamento, en las caravanas que hacen los artistas en sus lanzamientos o en el pago a los saludos, que terminan siendo más importantes que la canción misma. Esos elementos contaminantes afectan, sin que haya un despropósito para con ninguna de las partes, a la canción, a su creador y a la vez, a su intérprete, quien direcciona que se graba o no. “la nueva condición social de los compositores e intérpretes”. Este hecho contrasta seriamente, con lo que está pasando en el entorno de la gran provincia vallenata. Esto ha llevado a que la visión del compositor sea distinta. Poco o nada le interesa narrar el problema social, así lo tenga pegado a la nariz. Ya los artistas vallenatos son intocables y se alejan cada día más de su entorno. Sus modernas naves con vidrios polarizados los hacen ver más como traídos de otros planetas que constructores de una música provinciana. No estamos en contra que se mejore socialmente, pero sí, que se desprendan del cordón umbilical que les dio todo. Ya se creen más que la base popular por ir en busca de nuevos mundos, en desconocimiento de la aldea que al final, es el todo. “el surgimiento de nuevas fuerzas oscuras como el paramilitarismo”. Otro de los grandes males que le llegó a la tierra nuestra y que sin lugar a dudas, afecta la creación artística y de qué manera.

Entra de nuevo, nuestra música vallenata al servicio de una fuerza generadora de muerte, que es contraria a la labor del juglar nuestro, que hizo una verdadera cartografía de la vida con su obra y que debe servirnos como base fundamental, para no claudicar en este proceso de consolidación de una música local, que si quiere permanecer en el tiempo con el prestigio que da el buen y sano vivir, tiene que replantear muchas situaciones que no le hacen bien. Es tan malo el accionar, de estos hombres al servicio de la muerte, que ya en nuestra provincia no hay respeto por los mitos y leyendas, estos sucumbieron ante la ley del más fuerte, del que esté armado hasta los dientes e imponga su mandato. Nuestros autores e intérpretes no pueden prestarse para continuar haciendo personajes de alto renombre, a seres cuya condición social está en entredicho y no son, un buen ejemplo para ésta o futura generación, solo porque tienen dinero producto del desalojo y muerte de tantas personas buenas.

El relator vallenato tiene que cantar su realidad y no seguir pasando por encima de los cadáveres de su propia gente y salir cantando como si nada, una copla de amor. Él tiene que romper ese estigma impuesto por el centro de poder, que cada vez que se cante un tema social quien lo hace es “guerrillero”, tamaña mentira que contrasta con la postura narrativa de hombres valerosos del ayer vallenato, que rompieron con el atosigamiento feudal de la gran provincia vallenata para contar su propia realidad. Una muestra de ello lo podemos recoger cuando Luís Enrique Martínez Argote hace más de tres décadas, dijo: “el pueblo está reclamando pan, educación y techo”. Será que ahora es menor el problema frente a estas solícitas expresiones, de un campesino analfabeta que percibió el problema, pero que además, lo cubrió de música y

lo dejó como un especial referente, sin que ello, nos lleve a señalarlo como un hombre perteneciente a la izquierda o a determinado grupo armado.

Tiene el creador vallenato la obligación, de romper con el miedo que se les refleja en el rostro y que le impide cantar sus narraciones más llenas de verdad, que de los compromisos comerciales de hacer obras en serie que lo tiene acorralado. Ese sentido narrativo, de la realidad en la tierra nuestra, es el que debemos recuperar y para ello es necesario, “volver al uso del sentido común que hizo grande al vallenato como periódico musical”.

Nuestro compositor e intérprete se dejó engolosinar por los dulces que la industrialización como trampa le puso, a una música local que como la nuestra tiene que sacudirse y no dejarse meter gato por liebre y dejar de pregonar arrogantemente, que somos más que las otras músicas locales de Colombia. No dejemos que las casas disqueras y las editoras, quienes no cumplen con su responsabilidad social frente a la construcción de una masificación musical, en donde se limitaron a tener artistas y creadores de obras para su catálogo, quienes luego de su inhumano uso, los tiran como cualquier valija que no vale nada, continúen con esos contratos que son avalados por agremiaciones como Sayco y Acinpro, en contravía de sus agremiados que claman por un mejor vivir en concordancia con lo creado.

El creador vallenato no está narrando, la verdad de lo que acontece en el escenario de la gran provincia. Es un narrador panfletario que cayó aniquilado, por las burbujas del amor y se pavonea con el éxito, creyéndose más de lo que en verdad es. Es bueno y ante todo sano, que nuestro creador se ponga serio y encuentre en el intérprete, a un verdadero cómplice de su narrativa y no al hombre arrogante, que se cree estar por encima del creador. Tenemos que sacudirnos ante tantos fantasmas que nos rodean. Es necesario tomarnos, por lo menos una vez al día, una cucharadita de humildad para que esa labor que nos puso la vida, no se desvirtué y termine como un mal recuerdo.

*Escritor-Periodista- Compositor y rey vallenato- gestor cultural para que el vallenato tenga una categoría en los Premios Grammy Latinos”.

MOMENTO 13: Producción de textos multimodales finales sobre música

Metodología: A partir de las investigaciones hechas sobre la música, se propone que la situación de escritura se haga desde la pregunta por la influencia de la música en los niños y jóvenes.

Los estudiantes ayudados por un documento guía, comenzaran a escribir su texto final sobre este tema, está planeado que lo inicien en el momento 13, para que en la fecha que corresponda al momento 14, los estudiantes encuentren sus textos con las sugerencias y correcciones hechas por los profesores.

Evaluación de la sesión: A través de un formulario en google docs los estudiantes darán sus apreciaciones respecto a la sesión

¿Qué aprendiste en esta sesión de trabajo?

¿Para qué te sirve lo que aprendiste hoy?

¿Qué fue lo que más te gusto del trabajo realizado hoy?

¿Qué ideas tienes para mejorar nuestro trabajo?

Materiales:

Computadores

Guía para la escritura del texto:

Anexo: Guía para la escritura de un texto argumentativo multimodal: Tema sobre el cual se escribirá: la influencia de la música en los jóvenes y en los niños

Los estudiantes en parejas, seleccionarán un género musical que sea de su grado, y pasarán a escribir un texto a partir de las siguientes orientaciones.

1. Ponle un nombre llamativo a tu texto
2. Escribe los nombres de los autores o escritores del texto
3. Escribe una lluvia de ideas relacionada con la música teniendo en cuenta aspectos como:

(Importancia de la música a nivel cultural, social, educativo, a nivel histórico). Recuerda que la lluvia de ideas te sirve para la construcción del texto.

Descripción o introducción

4. Selecciona un género musical de tu gusto (Rap – Reggaetón - Salsa – Vallenato – Pop – Rock-

Metal – Bachata – Música Cristiana – Música Colombiana) y plantea una descripción general donde des a conocer dicho género musical:

Un poco de su historia

Quiénes han sido sus mayores exponentes.

Cómo se ha logrado posicionar dicho género a nivel cultural – Social – y Educativo.

Qué temáticas son tratadas en el género musical seleccionado.

Cuales han sido los aportes de dicho género para los niños y los jóvenes.

Qué influencia tiene dicho género musical en la personalidad y en la educación de los niños y de los jóvenes.

¿Cuál es tu opinión al respecto?

5. Opinión acerca del género musical

¿Porque te gusta el género musical que seleccionaste?

¿Que hace que tu género musical seleccionado sea diferente de los otros géneros que conoces? ¿Por qué?

- ¿Qué opinas de las temáticas o del contenido musical tratado en el género que seleccionaste?

- ¿Que te enseñan algunas canciones del género musical seleccionado? ¿Para qué te sirve lo que te enseñan esas canciones? ¿Cómo puedes aplicarlo a tu vida?

6 Conclusión

- ¿Crees que la música influye en la forma de ser de las personas? ¿De qué manera influye?

¿Por qué?

- ¿Cómo influye la música que escuchas en tu forma de ser?

- ¿Qué opinas de que la música sea un medio para dividir a las personas en subculturas urbanas? ¿Qué piensas de ello? ¿Por qué?

MOMENTO 14: Producción de textos finales sobre música y debate en el blog

Metodología: Se planea continuar con la escritura de los textos de opinión, al finalizar la sesión los estudiantes deberán participar en el debate propuesto en el blog

Los estudiantes deberán participar en el foro sobre música, éste partirá de las canciones: “mujeres talentosas” de Ñengo flow, J-Alvarez y Ñejo y “soy mujer” de Gabyronia, para analizar su contenido y generar una discusión acerca de la equidad de género, guiada por dos preguntas:

¿Cómo percibes el trato que se les da al hombre y a la mujer en las canciones? ¿Por qué?

Evaluación de la sesión:

A través de un formulario en google docs los estudiantes darán sus apreciaciones respecto a la sesión

- ¿Qué aprendiste en esta sesión de trabajo?
- ¿Para qué te sirve lo que aprendiste hoy?
- ¿Qué fue lo que más te gusto del trabajo realizado hoy?
- ¿Qué ideas tienes para mejorar nuestro trabajo?

Materiales:

Computadores

Guía de escritura

Blogs

MOMENTO 15: Finalización de textos multimodales finales sobre música

Metodología: A partir de las correcciones hechas por los profesores, los estudiantes deben finalizar la escritura de sus textos, se hará uso de la herramienta Glogster, para que los estudiantes que vayan finalizando sus textos, elaboren una infografía o un vídeo con la información más relevante de su texto.

Evaluación de la sesión: A través de un formulario en google docs los estudiantes darán sus apreciaciones respecto a la sesión

- ¿Qué aprendiste en esta sesión de trabajo?
- ¿Para qué te sirve lo que aprendiste hoy?
- ¿Qué fue lo que más te gusto del trabajo realizado hoy?
- ¿Qué ideas tienes para mejorar nuestro trabajo?

Materiales:

Textos finales

glogster

Movie Macker

MOMENTO 16: Finalización de textos finales sobre música y participación final en el blog

Metodología: A partir de las correcciones hechas por los profesores, los estudiantes que no asistieron a la sesión pasada, deben finalizar la escritura de sus textos, se hará uso de la herramienta Glogster y de Movie Macker para que los estudiantes que vayan finalizando sus textos, elaboren una infografía con la información más relevante de su texto. Finalmente deben participar en lo que se les indica como el ultimo foro del blog, en donde a partir de un Sonoviso que presenta una situación de convivencia relacionada con la música, ellos deberán expresar sus puntos de vista con buenas razones.

Situación problema para el debate:

Imagina que eres Metalero y estas buscas empleo en una empresa que se interesa mucho por la forma de vestir y el comportamiento en público de sus empleados. Tú eres una persona poco común, te vistes de negro, usas piercing y cabello largo, y por tu forma de ser y de comportarte, sientes temor de que puedan rechazar tu solicitud de empleo. Desde el punto de vista profesional, ese trabajo te interesa muchísimo porque es el empleo en el que siempre te has querido desempeñar. Además, sabes que entre las personas que también están interesadas en el empleo, ninguna está tan preparada profesionalmente como tú, aunque ellos son más precavidos en mostrar gustos y costumbres.

¿Qué es más importante en este caso, defender la personalidad o tener una seguridad laboral? ¿Por qué?

¿Cambiarías tu forma de ser y de comportarte públicamente con tal de conseguir un empleo? ¿Por qué?

¿Rechazarías el empleo y buscarías otro donde no estuvieras obligado a vestir y a vivir de determinada manera aunque te tocara emplearte en algo que no te guste con tal de conservar tu personalidad? ¿Por qué?

¿Qué sería más importante para ti: Tus ideas u obtener un empleo seguro? ¿Por qué?

Evaluación de la sesión: A través de un formulario en google docs los estudiantes darán sus apreciaciones respecto a la sesión

- ¿Qué aprendiste en esta sesión de trabajo?
- ¿Para qué te sirve lo que aprendiste hoy?
- ¿Qué fue lo que más te gusto del trabajo realizado hoy?
- ¿Qué ideas tienes para mejorar nuestro trabajo?

Materiales:

Textos finales

glogster

MovieMaker

Blogs

MOMENTOS 17 Y 18: Aplicación de la prueba de competencia argumentativa Oral y escrita

Metodología Evaluar el estado en que se encuentran las competencias argumentativas de los estudiantes después del proceso de intervención.

Se hará la aplicación de una prueba de argumentación que está constituida por dos partes:

La primera propone 3 situaciones de convivencia desde las que se plantean 3 preguntas, las respuestas se harán de manera escrita, a través de un formulario en Google Docs.

La segunda parte, tiene una dinámica similar a la primera, con la variación de que los estudiantes deberán responder las preguntas de manera oral, a través del programa Audacity.

Evaluación de la sesión: no hubo evaluación

Materiales:

Blogs:

7º: <http://www.blogger.com/blogger.g?blogID=8336784870372281827#overview/src=dashboard>

5º: <http://www.blogger.com/blogger.g?blogID=5277732756412563359#overview/src=dashboard>

Audacity

Google Docs: docs.google.com/?hl=es

Diademas

Computadores