

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Prácticas argumentativas entre docentes y estudiantes de
4to de secundaria de una institución educativa privada de
Cusco - 2022**

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Cognición,
Aprendizaje y Desarrollo
que presenta:

Ps. Karina Lisbet Castillo Callahui

Asesor:

Mg. Luis Fernando Lam Pimentel

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Luis Fernando Lam Pimentel, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Prácticas argumentativas entre docentes y estudiantes de 4to de secundaria de una institución educativa privada de cusco, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Karina Lisbet Castillo Callahui, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 8%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 21/06/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 21 de Junio del 2023.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Lam Pimentel, Luis Fernando</u>	
DNI: 45842076	Firma 
ORCID: 0000-0001-6871-7081	

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo a mis hijos, quienes con su sola presencia me muestran un camino de crecimiento. Los amo 3K.

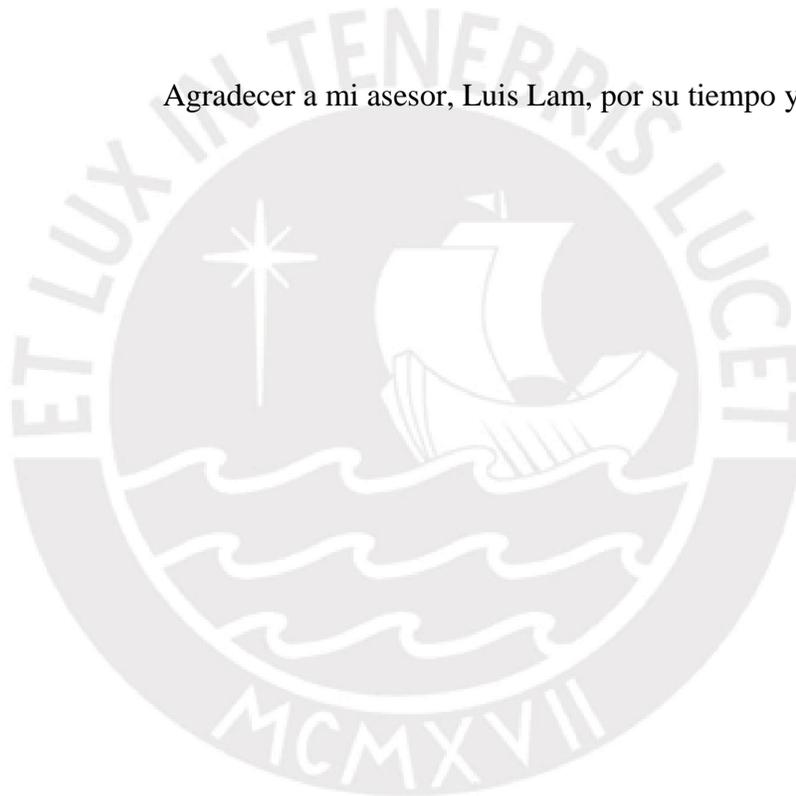


AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primero a mis padres por su apoyo permanente y su amor infinito, a mi esposo por apoyar cada iniciativa y estar al pie del cañón en mis ausencias, siendo el papá presente.

Agradecer a Tim, por mostrarme una escuela diferente y compartir su sueño conmigo, y junto con él a todos los estudiantes y docentes que participaron del estudio, sin ellos no hubiera sido posible.

Agradecer a mi asesor, Luis Lam, por su tiempo y apoyo constante.



RESUMEN

La presente investigación se realiza con la finalidad de identificar y caracterizar las prácticas argumentativas que se presentan en una institución educativa privada de la ciudad del Cusco. Esta escuela tiene un modelo pedagógico que se sostiene en tres pilares: Active Learning, Aprendizaje Basado en Proyectos y Thinking. Es este último pilar el que es relevante para los fines de la presente investigación, pues se plantea desde la misión del colegio el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Para tal fin, la institución introduce dentro de su secuencia didáctica el uso de herramientas de pensamiento.

Se realizó una observación naturalista de videos de las sesiones de clases, donde se observaron las interacciones entre docentes y estudiantes de 4to de secundaria durante algunas sesiones de clases. Estas observaciones permitieron establecer patrones de conducta que, a su vez, proporcionaron información relevante de las prácticas pedagógicas empleadas. A partir de ello, se identificaron y caracterizaron las prácticas argumentativas que se observaron en la escuela. Posteriormente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes para identificar en qué medida usaron las prácticas argumentativas de forma deliberada.

Se identificaron prácticas protoargumentativas y argumentativas, las cuales fueron organizadas en 3 categorías, considerando la dinámica que el docente promueve en el aula después de que los estudiantes responden o comentan al generador de argumentos que este plantea, el tipo de razonamiento que promueve y el tipo de preguntas que realiza.

Palabras Clave: Prácticas Argumentativas, educación.

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify and characterize argumentative practices present in a private educational institution in Cusco. The pedagogical model in this school has three main pillars: active learning, project based learning and thinking. The last pillar is the most relevant for the purposes of this research since the school's mission poses the development of critical, reflexive and creative thinking. For this purpose, the institution introduces in its didactic sequence the use of thinking tools.

A naturalistic observation of videos of class sessions was carried out, where the interactions between teachers and 11th grade students were observed during some class sessions. These observations allowed us to establish behavior patterns that, at the same time, provided relevant information of the pedagogical practices used. From this, the argumentative practices observed at the school were identified and characterized. Subsequently, semi-structured interviews were applied to teachers to identify to what extent they used argumentative practices deliberately.

Proto-argumentative and argumentative practices were identified, which were organized in 3 categories considering the dynamics that the teacher promotes in the classroom after the students answer and comment on the argument generator that he raises, the type of reasoning he promotes and the type of questions he asks.

Key words: Argumentative Practices, education.



ÍNDICE

	Pág
DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO	III
RESUMEN	IV
ÍNDICE	VI
Lista de Tablas	VIII
Lista de Figuras	IX
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL	3
1.1. Antecedentes	3
1.2. Características de la escuela	5
1.3. Las prácticas argumentativas como práctica pedagógica.	8
1.3.1 Prácticas Argumentativas	8
1.3.1.1 <i>Argumento y Razón.</i>	8
1.3.1.2 <i>La Razonabilidad.</i>	10
1.3.1.3 <i>Argumentun - Modelo de Argumentación.</i>	11
1.3.1.4 <i>Prácticas Argumentativas en la Escuela.</i>	15
1.3.2 Prácticas argumentativas y características del argumento	16
1.3.3 Las prácticas argumentativas dentro de una secuencia pedagógica	19
CAPÍTULO II	
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO	22
2.1. Problema	22
2.2. Objetivos	22
2.2.1 Objetivo General	22
2.2.1.1. Objetivos Específicos	22
2.3. Enfoque metodológico	22
2.4. Participantes	23
2.5. Procedimiento	24
2.6. Técnicas de recolección de datos	25
2.6.1 Registro de observación	25
2.6.2 Entrevista semiestructurada sobre percepción docente de las prácticas argumentativas	26
2.6.3. Validación del cuestionario	27

CAPÍTULO III	
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	28
3.1. Prácticas argumentativas identificadas	28
3.1.1 Prácticas Protoargumentativas	29
3.1.2 Prácticas Argumentativas 1 - El Docente Repregunta	30
3.1.2.1 <i>El Docente Interviene con Preguntas para Probar el Razonamiento.</i>	31
3.1.2.2 <i>El Docente Promueve la Búsqueda de Información Adicional para Respaldar las Afirmaciones y Valorar su calidad.</i>	33
3.1.2.3 <i>El Docente Promueve un Aprendizaje Estratégico y Consciente.</i>	34
3.1.3 Prácticas Argumentativas 2 - Los Estudiantes Interactúan	36
3.1.3.1 <i>El Docente Favorece la Búsqueda de Otras Perspectivas Promoviendo que los Estudiantes se Respondan entre Sí.</i>	36
3.2. Razones por las que el Docente Utiliza Prácticas Protoargumentativas y Argumentativas	39
3.3. Discusiones	41
CAPÍTULO IV	
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	45
4.1. Conclusiones	45
4.2. Limitaciones	47
4.3. Recomendaciones	47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXOS	52
Anexo 1: Consentimiento informado para padres de los estudiantes participantes en la investigación	52
Anexo 2: Asentimiento informado para estudiantes participantes de investigación	54
Anexo 3: Consentimiento informado para los docentes participantes en la investigación	56
Anexo 4: Consentimiento informado para los docentes participantes en la investigación para la aplicación de una entrevista semiestructurada	58
Anexo 5: Solicitud de permiso a la institución educativa, para muestra de estudiantes y docentes para la investigación	60
Anexo 6: Contrato de servicio educativo año escolar 2022 De la institución educativa del Cusco	63
Anexo 7: Ficha de observación de las practicas argumentativas en el aula	69
Anexo 8: Definición de términos.	71
Anexo 9: Análisis de transcripciones de los videos.	72
Anexo 10: Análisis de entrevista semiestructurada de la percepción docente	82

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Número</i>	<i>Página</i>
Tabla 1: Los estándares propuestos por Paul y Elder (2003). Elaboración propia.	17
Tabla 2: Estructura del registro de observación. Elaboración propia.	25



ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Número</i>	<i>Página</i>
Figura 1: <i>El modelo de "espina de pescado" de intervención argumentativa (Rigotti y Greco, 2009)</i>	12
Figura 2: <i>El contexto de la comunicación (Rigotti y Greco, 2009)</i>	13
Figura 3: <i>Las prácticas argumentativas en el aula, elaboración propia.</i>	21
Figura 4: <i>Dinámica en clase, práctica protoargumentativa</i>	29
Figura 5: <i>Dinámica en clase, prácticas argumentativas</i>	31
Figura 6: <i>Dinámica en clase, prácticas argumentativas 2 – los estudiantes interactúan</i>	36



INTRODUCCIÓN

Las escuelas, como todo sistema abierto y vivo, deben promover procesos de mejora continua. Para esto, es importante la actualización constante del ejercicio docente en coherencia con los hallazgos de investigaciones empíricas que permitan por ejemplo el desarrollo del juicio crítico en los estudiantes, mejorando sus capacidades para la toma de decisiones y el ejercicio de su ciudadanía activa.

Por tanto, planteamos que el pensamiento crítico como práctica sociocultural en una escuela, hace referencia a la capacidad de los estudiantes de analizar la información, ideas y situaciones que se presentan en su entorno sociocultural. Requiriendo de un contexto de aprendizaje, donde los actores educativos están comprometidos con prácticas pedagógicas en las que se promueven cotidianamente oportunidades para el diálogo, la argumentación fundamentada y la reflexión sobre cómo y por qué piensan lo que piensan.

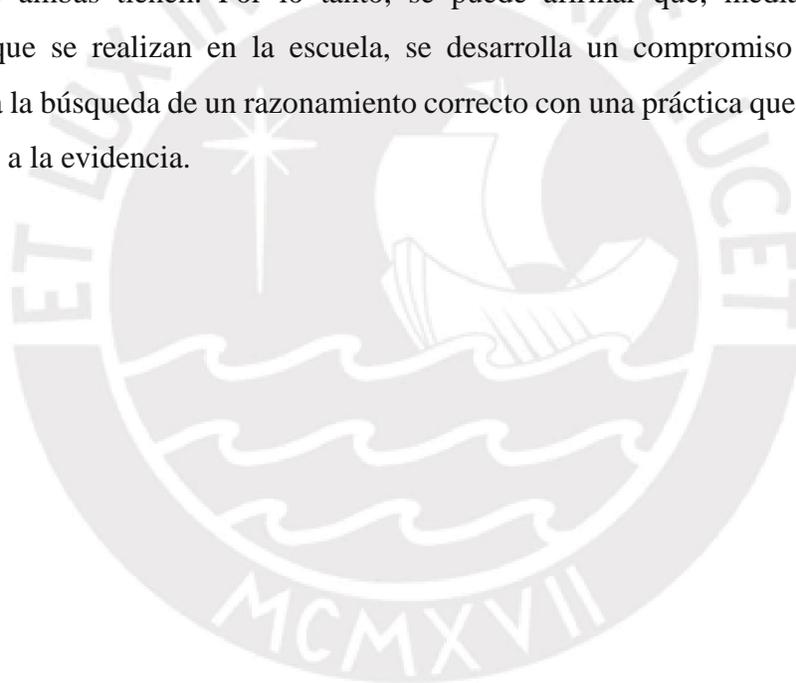
En ese sentido, reconocemos que la argumentación constituye una dimensión importante de la vida diaria, por lo que debe ser desarrollada desde la educación formal escolar en cuanto es necesaria para el desarrollo de aprendizajes en muchos otros dominios. La presente investigación pretende identificar y caracterizar las prácticas argumentativas de una escuela de Cusco. Esto con el fin de brindar información empírica que sustente procesos de cambio o de perfeccionamiento en el ejercicio docente y redunde en la mejoría de la calidad educativa de la institución educativa privada, la cual además podría servir de referente para otras escuelas.

Con este fin, en el presente trabajo, se describen las características de la escuela para comprender el contexto específico en el que se realizó la presente investigación. Luego, se abordan teóricamente las prácticas argumentativas con el objetivo de definir los objetivos de la investigación. Para dicho fin, se realizó una observación naturalista en base a la grabación de videos de sesiones de clases, que luego fueron transcritos y analizados en base a un registro observacional. Para luego entrevistar a los docentes, identificando las razones que tienen para utilización de alguna práctica educativa.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos, las discusiones, conclusiones y limitaciones del estudio. Resaltando en nuestras conclusiones, que se han identificado dentro de las secuencias pedagógicas en aula, en el curso de Thinking, entre los estudiantes de 4.º grado de

secundaria y los 2 docentes del área, prácticas protoargumentativas y argumentativas. Estas fueron categorizadas según su acuerdo o no con el compromiso crítico. Así mismo, se considera que el valor de estas prácticas argumentativas se encuentra en promover un espacio en el que los estudiantes hagan visible su pensamiento. Identificándose en las transcripciones de las grabaciones realizadas, una mayor prevalencia de prácticas protoargumentativas. Esto indica que los docentes están más enfocados en que los estudiantes asuman una postura frente a una realidad, no generando muchos espacios de retroalimentación que permitan a los estudiantes revisar sus argumentos o construir nuevos argumentos.

Así mismo, se ha observado cómo dentro de las dos categorías de prácticas argumentativas identificadas la principal diferencia es la dinámica que se promueve en aula y los objetivos pedagógicos que ambas tienen. Por lo tanto, se puede afirmar que, mediante las prácticas argumentativas que se realizan en la escuela, se desarrolla un compromiso crítico. Esto, no obstante, enfatiza la búsqueda de un razonamiento correcto con una práctica que a veces involucra la adherencia fiel a la evidencia.



CAPÍTULO I

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

1.1. Antecedentes

En la actualidad, uno de los objetivos de la educación en todo nivel educativo es favorecer el desarrollo del pensamiento crítico como lo menciona Perkins (2021). La importancia del pensamiento crítico se evidencia por su relación con otras variables importantes. Por ejemplo, como se evidenció en el meta-análisis de Abrami et al. (2015) sobre pensamiento crítico en estudiantes de todas las edades, donde se identificó una correlación positiva entre el desarrollo del pensamiento crítico y compromiso académico, toma de decisiones, comprensión lectora y solución de problemas, considerando estas características esenciales para la formación de personas informadas y participantes activas de la sociedad.

En consonancia con lo anterior la institución educativa privada de Cusco en la que se realizó la presente investigación se plantea, como parte de su misión institucional, el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo. Por lo tanto, se espera que sus prácticas pedagógicas (estrategias y herramientas) sean coherentes con este propósito.

Para poder establecer en qué medida la escuela privada promueve el desarrollo del pensamiento crítico, fue necesario buscar antecedentes sobre investigaciones en las que se evaluara el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. Así, la principal dificultad encontrada es la carencia de una definición consensuada sobre pensamiento crítico, tal como lo indican Thorndahl y Stentoft (2020). Estos investigadores, al realizar una revisión bibliográfica sobre cómo se conceptualiza el pensamiento crítico en diversos estudios empíricos realizados en educación superior, concluyen que sus definiciones provienen principalmente de tres disciplinas: la filosofía, la psicología cognitiva y las ciencias de la educación. Estas áreas de conocimiento, señalan Thorndahl y Stentoft, enfatizan diferentes aspectos del concepto de pensamiento crítico, lo que dificulta la comparación de los resultados de los estudios que las emplean. Asimismo, ellos evidencian que la mayoría de investigaciones cuantitativas que abordan el pensamiento crítico se basan, sobre todo, en la percepción de los estudiantes sobre el pensamiento crítico.

Por otro lado, Thorndahl y Stentoft agruparon las investigaciones que revisaron según su definición y las clasificaron en tres grupos. El primer grupo refiere a los estudios que no ofrecen ninguna definición de pensamiento crítico. El segundo grupo señala los estudios que contienen

una definición implícita de pensamiento crítico, la cual podía inferirse de elementos como los instrumentos utilizados para medirlo. Por último, la tercera categoría refiere a los estudios cuyos autores hicieron esfuerzos deliberados para explicar cómo estaban comprendiendo este constructo.

Por lo tanto, se puede concluir que la definición de pensamiento crítico difiere según la perspectiva particular y el punto de partida de los investigadores, pero además se evidencia que al menos en educación, el pensamiento crítico sólo rara vez se define explícitamente en los estudios revisados, dejando muchas veces a los participantes y lectores la tarea de inferir el significado del término por sí mismos.

Todos estos hallazgos son coherentes con lo afirmado por Bailin et ál. (2010), quienes señalan lo siguiente: “tan pronto como se comience a deletrear de manera más concreta los términos en qué consiste el pensamiento crítico, qué logros educativos se requieren para ser un pensador crítico y qué medios pueden ser eficaces para enseñar a las personas a pensar críticamente, es decir, tan pronto como se interprete el término de tal manera que proporcione una concepción clara del pensamiento crítico, se evapora”. Esto podría ocurrir, según demuestran Thorndahl y Stentoft (2020), debido a que en muchas de las definiciones sobre pensamiento crítico se mezclan premisas epistemológicas y teóricas que pueden resultar problemáticas, pues se inspiran en diferentes disciplinas y podrían no ser compatibles.

Como concluyen Thorndahl y Stentoft (2020), se necesita una mejor comprensión de cómo se puede observar el pensamiento crítico "in situ" para poder reconocerlo en los estudiantes, en trabajos escritos, y en las discusiones en torno al tema. Así, ellos sugieren que sería útil, para comenzar a pensar de manera diferente el pensamiento crítico, mirar este como una especie de práctica que tiene lugar en una cultura compleja de enseñanza y aprendizaje en lugar de hacerlo como un mero concepto, describiendo un tipo particular de pensamiento. Si el pensamiento crítico se conceptualiza como una práctica, es decir, como algo incrustado y resultante del contexto sociocultural del que siempre las personas son parte, el entendimiento de este fenómeno cambiaría drásticamente, al igual que la comprensión de dónde y cómo puede ser observada y cómo se puede enseñar.

Esto lleva a la necesidad de reconceptualizar el pensamiento crítico en términos de alejarse de un enfoque de responsabilidad individual del estudiante hacia un enfoque con un sentido de responsabilidad colectiva para crear entornos propicios para el aprendizaje y el pensamiento de los estudiantes. Esto significa alejarse de una definición estrecha de pensamiento crítico que se centre

en la cognición individual, viéndola como una actividad aislada, individualizada y técnica, hacia una definición del pensamiento crítico como práctica sociocultural que ocurre entre personas en situaciones cotidianas.

Por lo tanto, planteamos que el pensamiento crítico como práctica sociocultural en una escuela, hace referencia a la capacidad de los estudiantes de analizar la información, ideas y situaciones que se presentan en su entorno sociocultural. Por lo tanto, requiere de un contexto de aprendizaje, donde los actores educativos están comprometidos con prácticas pedagógicas en las que se promueven cotidianamente oportunidades para el diálogo, la argumentación fundamentada y la reflexión sobre cómo y por qué piensan lo que piensan.

Entendido de esta manera, el pensamiento crítico se manifiesta, por ejemplo, en la manera en la que las personas intercambian posturas. Tal y como mencionan Müller y Perret-Clermont (2009), la argumentación constituye una dimensión importante de la vida diaria porque facilita el desarrollo de otros aprendizajes en diversos dominios. Es por esto que la argumentación ha atraído una atención creciente como una forma lingüística, lógica, dialógica y de proceso psicológico que sostiene o provoca el razonamiento y el aprendizaje. En consecuencia, según las autoras, las prácticas argumentativas invitan a los estudiantes a utilizar y comprender las reglas de razonamiento que utilizan, pues las prácticas argumentativas implican hacer explícita y pública la propia postura y justificarla ante otra u otras personas, lo que permite la exploración, la crítica y la indagación.

De esta forma, se identificaron y describieron qué prácticas argumentativas se realizan en la escuela estudiada a fin de evidenciar cómo estas promueven espacios que permiten el razonamiento y el aprendizaje.

1.2. Características de la escuela

La escuela privada en la que se realiza la investigación, es una escuela que tiene como misión el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Para lograr esa misión, propone un modelo educativo que tiene tres pilares: active learning, aprendizaje basado en proyectos y thinking tools.

El aprendizaje activo o active learning refiere a una amplia gama de estrategias de enseñanza que involucran a los estudiantes como participantes activos en su aprendizaje

(DeWinter, 2021). Para lograr este objetivo se fomenta la participación, la reflexión, la resolución de problemas y la utilización práctica de conocimientos. Buscando promover un aprendizaje duradero y significativo, al tiempo que se pone énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas. (DeWinter, 2021)

Por otro lado, en esta escuela se desarrolla un aprendizaje basado en proyectos, los estudiantes trabajan proyectos que requieren habilidades multidisciplinarias y aplicación de conocimiento. Deben ser diseñados para ser desafiantes y significativos, iniciando con un proceso de indagación exhaustiva, colaboración en equipo y presentación de resultados a través de un producto. Además, promueven la motivación intrínseca ya que los proyectos están conectados con sus intereses, experiencias y necesidades. (DeWinter, 2021).

El aprendizaje basado en proyectos es una forma estructurada de aprendizaje que se desarrolla en grupos pequeños. Este requiere la preparación del estudiante fuera de clase en determinados momentos para luego aplicar lo aprendido en el aula. Así, bajo este enfoque, los estudiantes pueden organizarse estratégicamente en equipos de 4 o 5 para trabajar juntos a lo largo de la clase. Esto anima a los estudiantes a revisar el material, evaluar su comprensión y defender las elecciones que tomaron (DeWinter, 2021).

Finalmente, las Thinking tools proponen la transformación de la escuela favoreciendo un aprendizaje más consciente y profundo que pretende trascender el enfoque tradicional centrado en la asimilación de conocimientos. Así, estas tienen como objetivo que los estudiantes desarrollen una serie de disposiciones y habilidades relacionadas con la estimulación del pensamiento activo, la reflexión y la comprensión profunda de los conceptos. Estas experiencias educativas son monitoreadas en base a una evaluación formativa en la que se documenta el proceso graduado de aprendizaje mediante el uso de herramientas que permiten hacer el “pensamiento visible”.

Para esto, se promueve el uso transversal de herramientas de pensamiento que permiten la profundización, estructuración, organización y ampliación del pensamiento con el propósito de generar estudiantes involucrados con su aprendizaje; esto es, que se desempeñen como pensadores reflexivos, críticos y creativos, y que logren aprendizajes duraderos para la vida. Algunos de estos aprendizajes son los siguientes:

- Administrar información.

- Resolver problemas.
- Convivir de manera saludable.
- Adaptarse e innovar en un mundo VUCA (por las siglas en inglés de *Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous*).

Para lograr ese propósito, es importante desarrollar los hábitos de la mente. Que son disposiciones que fomentan conductas de reflexión amplias y productivas. Desarrollar un "hábito de la mente" supone el poder comportarse de manera inteligente cuando se enfrentan problemas. Cuando los seres humanos experimentan dicotomías, están confundidos por dilemas o enfrentan momentos de incertidumbre, sus acciones más efectivas requieren patrones de comportamiento intelectual. Cuando se recurre a estos recursos intelectuales, los resultados que se producen son más poderosos, de mayor calidad y de mayor importancia que si no se emplean esos comportamientos intelectuales.

Emplear "hábitos de la mente" requiere una combinación de muchas habilidades, actitudes, experiencias pasadas y tendencias. Significa que se valoran determinados patrones de pensamiento sobre otros, lo cual implica tomar decisiones sobre qué patrón debe emplearse en determinados momentos. Esto supone el estar alerta a las señales contextuales para el empleo del patrón que sería útil (Costa , 2021).

Se han establecido 16 hábitos de la mente a través de una investigación de décadas sobre cómo los humanos enfrentan con éxito determinados desafíos. Estos hábitos de la mente fueron establecidos por Bena Kallick y Arthur Costa, mediante el análisis de información empírica, experiencias docentes y reflexiones teóricas sobre la naturaleza del pensamiento efectivo. Es por eso que, en la escuela privada investigada en este estudio, se llevan 6 horas curriculares de Thinking en secundaria y 2 horas curriculares de Thinking en primaria, en las cuales se combinan competencias de ciudadanía y educación para el trabajo del Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú, 2017) con problemática contextual nacional y mundial, así como filosofía.

En consecuencia, podríamos afirmar que, en la institución educativa estudiada, las prácticas pedagógicas buscan promover el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo de manera transversal en todas las actividades en la escuela. Esto con la utilización de estrategias cognitivas que buscan hacer el pensamiento visible, al mismo tiempo que se busca promover una forma

sistemática de pensar para determinar de manera razonable qué afirmaciones aceptar y qué rechazar.

Por lo tanto, se infiere que en la escuela referida se puede evidenciar, dentro de sus prácticas pedagógicas, prácticas argumentativas que favorecen el razonamiento y el aprendizaje.

1.3. Las Prácticas Argumentativas Como Práctica Pedagógica.

Para identificar las prácticas argumentativas de una escuela que busca promover el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo se debe partir de definir qué son las prácticas argumentativas.

1.3.1 Prácticas Argumentativas

Según Müller (2009), la argumentación constituye una dimensión importante de la vida diaria. Por eso, es cada vez más relevante para la educación, pues fomenta el aprendizaje en muchos otros dominios. Es por eso que la argumentación recibe una atención creciente como una forma lingüística, lógica, dialógica y como proceso psicológico que sostiene o provoca el razonamiento y el aprendizaje como medio para mejorar la comprensión de los estudiantes en el aula.

Ahora, se precisarán algunos conceptos, que ayudan a definir con claridad qué son las prácticas argumentativas y qué características deberían tener.

1.3.1.1 Argumento y Razón. La palabra latina *Argumentum* cubre una noción fundamental de la teoría de la argumentación, pues está formada por el verbo *arguo* y por el sufijo *mentum*. Ahora, el sufijo latino *mentum*, ligado a un verbo, refiere, en general, al proceso de realización de la acción que representa el verbo, lo que indica la forma y los medios o instrumentos con los que la acción se realiza. De tal manera, la palabra *argumentum* puede entenderse como “un dispositivo para argumentar”. Por otro lado, la palabra “razón” deriva del término *ratio*, el cual presenta varios significados. Razón podría definirse, en general, como el instrumento u órgano que nos permite establecer una relación con la realidad. En esta relación existe una fuerte conexión entre la razón y el lenguaje (Rigotti y Greco, 2009).

En la teoría de la argumentación moderna, la palabra inglesa *reason* es relevante, no solo por su valor fundamental, como se mencionó anteriormente, sino también en el sentido de "la razón

por la cual", y se entiende como una justificación (por qué algo en lo que se cree debería ser reclamado) en lugar de como una causa (por qué sucede algo). Aquí, la razón es entendida como la base que sustenta un punto de vista. En otras palabras, la razón coincide con el motivo por el cual una persona considera que puede o debe apoyar una determinada opinión (juicio, evaluación, postura, etc.). Asimismo, a partir de la definición del término "argumento", se puede inferir que discutir es una forma de movimiento que no se limita a expresar o comunicar ideas, opiniones, propuestas, deseos, proyectos, etc., sino que refiere a la forma en que se busca justificar o probar con el razonamiento lo que se comunica. Así, en la argumentación, existe el compromiso de mantener una actitud crítica frente al que enuncia y los demás (Rigotti y Greco, 2009).

De tal forma, existen afirmaciones que se basan directamente en la propia experiencia y otras que se basan en el razonamiento. Además, se debe considerar que existe un vínculo entre el momento de la discusión y la referencia a la evidencia. Por tanto, mediante la argumentación se pretende averiguar si un discurso tiene un sustento y así cada argumentación podría ser basada en una argumentación mayor. Sin embargo, esta dinámica no puede continuar infinitamente, por lo que es importante que las cadenas de argumentación se vinculen con evidencias (Rigotti y Greco, 2009).

Sin embargo, el conocimiento y las decisiones se basan en una gran cantidad de inferencias que son visibles al elaborar un juicio, como evaluar las ventajas y desventajas de las acciones y sus alternativas, o deliberar sobre algo o al momento de evaluar la dinámica de un evento que ha ocurrido hace muchos siglos. En esas situaciones es necesario realizar una inferencia sobre la base de algunos datos evidentes (Rigotti y Greco, 2009).

Un razonamiento correcto y una adherencia fiel a la evidencia son los dos componentes fundamentales del compromiso crítico. Así, el compromiso crítico es esencial para asegurar la calidad de diversas prácticas intelectuales que implican argumentar en su uso individual y colectivo, como comprender el significado de un mensaje, explicar un hecho natural o un comportamiento humano, aclarar una duda, tomar decisiones, posicionarse en torno a una controversia o debate, resolver un conflicto, deliberar sobre algo, aconsejar, aumentar el conocimiento, establecer una opinión, persuadirse a sí mismo o a los demás, etc. (Rigotti y Greco, 2009).

Todo lo anterior nos muestra, según Andriessen, Baker y Suthers (2003), la relevancia de la interacción argumentativa en el proceso de socialización y construcción del conocimiento. Por tanto, muestran la importancia de elaborar un diseño argumentativo que permita explicar cómo se origina un argumento, qué procesos cognitivos están implicados y cómo el contexto influye en la construcción y valoración del mismo argumento.

1.3.1.2 La Razonabilidad. La razonabilidad en las prácticas argumentativas, implica la capacidad de presentar y evaluar argumentos de manera lógica, es decir que se basen en premisas que estén respaldadas por pruebas o razones válidas. También implica estar dispuesto a considerar diferentes perspectivas y poder modificar creencias, puntos de vista a la luz de argumentos con nueva evidencia.

Por lo tanto, la dimensión de criticidad (que abarca la adherencia a la evidencia y un razonamiento correcto) implica, en la argumentación, una interacción compleja de aspectos relevantes. La argumentación, como razonamiento, está principalmente dirigida hacia la interacción humana y, por tanto, implica estrictamente la dimensión social que debe satisfacer el requisito complejo de razonabilidad (Rigotti y Greco, 2009).

Según van Eemeren y Grootendorst (2004), el enfoque en la dimensión social del discurso argumentativo es relevante para una base filosófica de la teoría de la argumentación. La razonabilidad no puede contradecir o excluir la racionalidad. Más propiamente, esta excede la racionalidad, ya que implica una actitud más comprensiva y articulada de la razón humana. La demanda de razonabilidad es esencial en el discurso argumentativo, pues tiene que ver con el ámbito de las interacciones humanas, el cual se encuentra gobernado por la posibilidad más que por la necesidad. En medio de la interacción, es posible notar cuántas situaciones de riesgo enfrentan las personas en sus experiencias cotidianas, en las que se deben tomar decisiones razonables en un tiempo limitado.

Se puede concluir, en concordancia con van Eemeren y Grootendorst (2004) y considerando las afirmaciones de Rigotti y Greco (2009), que el empleo de la razón es el uso del razonamiento en el contexto de una interacción particular. Así, se puede afirmar primero que "razonar" refiere a la aplicación de la razón en discusiones argumentativas. Por tanto, el adjetivo razonable puede ser aplicado a un ser humano o al ámbito de la acción humana; es decir, al uso de la razón en la práctica. En el último caso, se puede señalar como razonable tanto un deseo como

una acción humana; en este segundo caso, más concretamente, puede referirse bien a la decisión de actuar, o al procesamiento de la acción, o a la forma de la acción. Aquí, por supuesto, también se incluyen acciones comunicativas o argumentativas, como inferir, concluir, suponer o afirmar.

En base a lo anterior, Rigotti y Greco (2009) han destacado que la razonabilidad es una demanda que emerge en prácticas argumentativas: quien decide razonar no puede considerar la razonabilidad como irrelevante. En otras palabras, la razonabilidad es una implicación ineludible del razonamiento. Por eso, es necesario tomar en cuenta las diferencias culturales aparentemente patentes en la razonabilidad teniendo en cuenta la base cultural de las estrategias argumentativas. El arraigo de la argumentación en contextos sociales influye fuertemente en el desarrollo de la argumentación por imponer metas específicas y modos de comportamiento a la interacción.

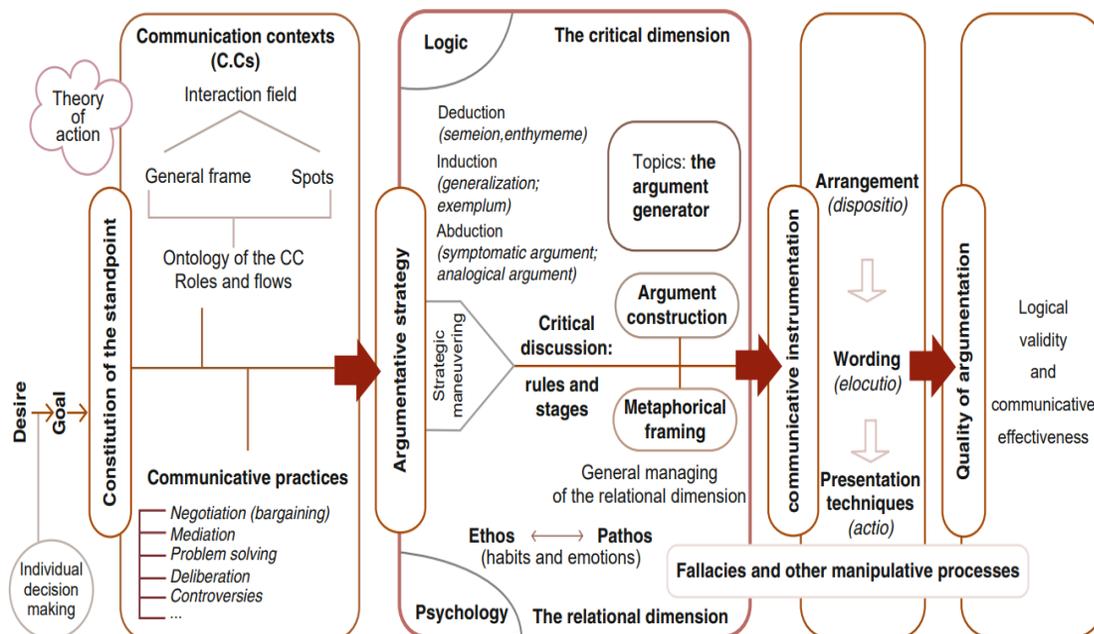
Por tanto, para Rigotti y Greco (2009), el signo más típico y completo de razonabilidad es el esfuerzo para tener en cuenta todos los factores que son relevantes para el tema en cuestión. Esto se debe a que una decisión que parece perfectamente adecuada, considerando su contexto estrecho, puede resultar irrazonable cuando se considera un contexto más amplio. Los autores sostienen que las decisiones deberían no basarse en factores irrelevantes.

Así, se puede concluir que un movimiento argumentativo que no es sólido en un contexto determinado podría ser adecuado y legítimo en otro. Aquí, nuevamente, la diferencia no radica en la racionalidad del movimiento, sino más bien en la comprensión razonable del contexto. Entonces, es posible que un movimiento argumentativo pueda ser adecuado para una determinada práctica comunicativa, mientras que podría ser inadecuado en otra práctica. Por ello, es posible afirmar, en base a Rigotti y Greco (2009), que lo que define una actitud razonable es el compromiso de encontrar una solución mediante un intercambio argumentativo en medio de la discrepancia, que además es digna de la calidad humana de los interlocutores.

1.3.1.3 Argumentun - Modelo de Argumentación. Rigotti y Greco (2009), después de una revisión exhaustiva de múltiples teorías de la argumentación, elaboraron un enfoque teórico de la teoría de la argumentación que se centra en la generación de una intervención argumentativa. La compleja interacción de las condiciones contextuales, las dinámicas comunicativas y psicológicas, las estructuras lógicas y las técnicas retóricas a través de las cuales los argumentadores elaboran y activan sus estrategias argumentativas se grafica en el siguiente diagrama, que representa los componentes constitutivos del modelo en el marco de sus relaciones.

Figura 1

Modelo de intervención argumentativa de Rigotti y Greco (2009)

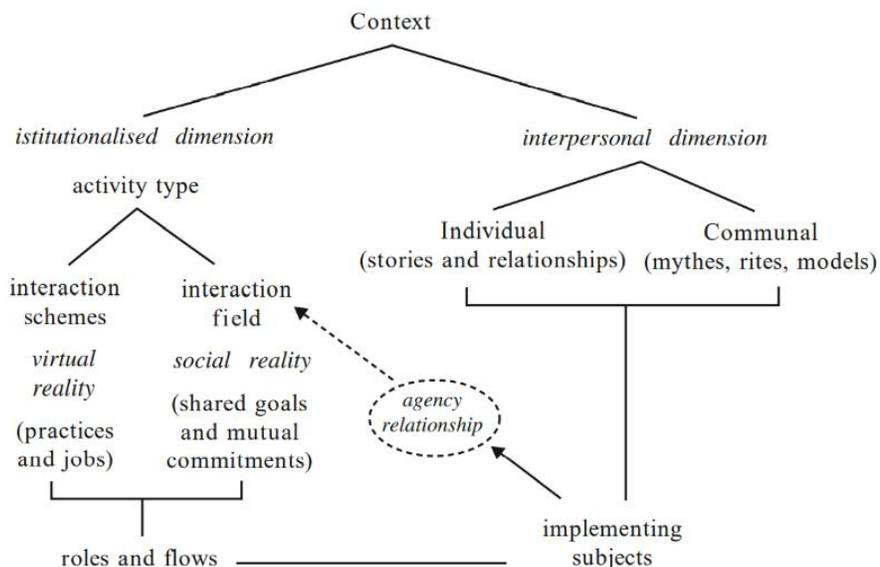


Nota. Tomado de Argumentation as an Object of Interest and as a Social and Cultural Resource, por Rigotti y Greco, 2009, *Argumentation and Education, Theoretical Foundations and Practices*, copyright Springer Dordrecht Heidelberg London New York.

El primer rectángulo refiere al contexto comunicativo de una intervención argumentativa. El contexto, de hecho, dicta las condiciones y sugiere el objetivo de una intervención argumentativa; todos sus factores relevantes deben tenerse en cuenta para diseñar una intervención argumentativa retórica y dialécticamente adecuada. Dado que la noción de contexto de comunicación es enormemente relevante y considerablemente compleja, podría ser útil esbozar brevemente los resultados de un análisis desarrollado por Rigotti y Greco (2009). Se comenzará señalando un esquema que representa la articulación de esta noción.

Figura 2

El contexto de la comunicación Rigotti y Greco (2009)



Nota. Tomado de *Argumentation as an Object of Interest and as a Social and Cultural Resource*, por Rigotti y Greco, 2009, *Argumentation and Education, Theoretical Foundations and Practices*, copyright Springer Dordrecht Heidelberg London New York.

Aquí, el contexto de la comunicación se presenta compuesto por dos dimensiones relevantes, que, según sus autores, se pueden caracterizar como institucionalizadas e interpersonales.

La dimensión institucionalizada se encuentra centrada en la pragma-dialéctica a través de la noción de tipo de actividad. La compleja noción de tipo de actividad incluye, a su vez, dos componentes que deben ser diferenciados. Por un lado, el primer componente está representado por el campo de interacción, es decir, por la pieza de la realidad social en la que el argumento tiene lugar. El campo de interacción se define por objetivos compartidos que, se espera, estén más allá de los objetivos individuales de los sujetos. Por otro lado, el objetivo común que persigue el campo de la interacción es el objetivo final de todas las interacciones institucionales que ocurren en el campo de interacción. El campo de interacción opera a través de una serie de esquemas de interacción que apuntan al cumplimiento de los objetivos compartidos. La implementación de

esquemas de interacción dentro de los campos de interacción genera una red de roles que se vinculan entre sí.

La dimensión interpersonal surge de los roles individuales y colectivos. Este segundo componente se relaciona con el factor humano del contexto. En este, el sujeto no debe entenderse simplemente como alguien que cumple un rol institucional dotado de las competencias requeridas desde su profesión, sino como la dimensión subjetiva que siempre supera el papel institucional. Esto supone el reconocimiento de que los sujetos mantienen siempre sus propios intereses y metas, los cuales pueden estar alineados con el rol que el contexto exige o puede estar en conflicto con este.

El segundo rectángulo del modelo de intervención argumentativa (Figura 1), está explícitamente inspirado en estrategias, ya que se dedica íntegramente al diseño de estrategias argumentativas. De estas, dos se consideran dimensiones estrictamente complementarias: la crítica y la relacional. La primera es una dimensión que naturalmente se refiere a la lógica, que se espera que facilite la evaluación de la validez inferencial de los procedimientos argumentativos. La segunda, la dimensión relacional, supone la adaptación a la demanda de la audiencia. En particular, podría estar conectada con la eficacia persuasiva de las estrategias argumentativas.

El tercer rectángulo del modelo de intervención argumentativa (Figura 1) refiere al instrumento que se usa para comunicar. Esta dimensión está estrictamente relacionada con los dispositivos de presentación dentro de las maniobras estratégicas y articula esta dimensión con la disposición de los argumentos en un orden retóricamente efectivo (dispositivo); las elecciones estilísticas a nivel lingüístico (redacción o elocutivo) y comunicación no verbal, incluido el lenguaje corporal; y otras técnicas de presentación (como gráficos, posibles soportes audiovisuales, pictogramas, etc.).

Finalmente, el cuarto rectángulo pretende representar la reflexión autocrítica que necesita ser desarrollada después de realizar la intervención argumentativa dentro de una discusión argumentativa real con el fin de mejorar la argumentación aprendiendo de la experiencia. Como se puede observar en la Figura 1, las estrategias de argumentación falaces afectan a los tres últimos rectángulos.

1.3.1.4 Prácticas Argumentativas en la Escuela. A nivel psicológico, según Muller, Perret-Clermont, Tartas y Iannaccone (2009), se presentan diferentes procesos específicos de la argumentación, dentro de los cuales se encuentran los siguientes:

- a La capacidad de descentrarse: Piaget (citado por Muller, Perret-Clermont, Tartas y Iannaccone, 2009), define este proceso como la capacidad que se tiene para comprender el punto de vista de los demás y no centrarse en el punto de vista personal como el centro de todo.
- b La capacidad de relacionar el punto de vista propio con el de los demás.
- c La capacidad de proporcionar justificación y pruebas.

Muller, Perret-Clermont, Tartas y Iannaccone (2009) también considera que existen cuatro componentes de la argumentación.

- a. El deseo de lograr objetivos con significado para el individuo.
- b. La conciencia de las consecuencias positivas y negativas de las acciones asociadas con los objetivos.
- c. La conciencia de los obstáculos que impiden la consecución de estos objetivos.
- d. Las creencias sobre las consecuencias de no alcanzar los objetivos.

Por tanto, la presencia de otra persona no solo ayuda en el proceso de comunicación, sino que también es clave para los procesos de pensamiento y aprendizaje. La argumentación es una relación con otro que puede estar físicamente presente o no (Muller, Perret-Clermont, Tartas y Iannaccone, 2009).

Tomando en cuenta lo anterior, el diseño argumentativo, según Andressien y Schwarz (2009), implica las prácticas pedagógicas puestas en marcha por el docente, en las que los estudiantes asumen las prácticas argumentativas a través del uso de diferentes herramientas. Sin embargo, para que esto suceda, es necesario que el docente se comprometa con las interacciones argumentativas. De esta forma, este logrará crear un ambiente de búsqueda en la construcción de significados en lugar de una competencia. La argumentación no solo es parte del alumno, sino que es parte conjunta del docente que, como mediador, no solo debe brindar explicaciones, sino que debe introducir y promover la indagación, comprensión y reflexión.

Las condiciones para una argumentación productiva se enumeran, de acuerdo con Andressien y Schwarz (2009), en el contexto educativo en base a las siguientes características: (1) el educador y los estudiantes deben participar en conjunto sobre los recursos de sus conocimientos para obtener una comprensión compartida (el intercambio de ideas debe ser el primer mediador de la socialización); (2) cada estudiante debe señalar una estrategia propia, un conocimiento previo a la discusión; y (3) el papel del desacuerdo debe tratarse con cautela, pues cada estudiante trae consigo diferentes argumentos, por lo que es importante saber manejar y considerar ese punto en el momento del debate.

Finalmente, como menciona Baker (2009), la argumentación es una herramienta necesaria para alcanzar metas, pues argumentar favorece la comprensión de los estudiantes al permitir aclarar dudas, tomar decisiones, resolver conflictos, etc. La argumentación también ayuda a planificar metas personalmente significativas, conocer las consecuencias positivas y negativas de las acciones al alcanzar un objetivo, conocer los obstáculos que se presentan en el camino de lograr un objetivo, y anticipar la posibilidad de no alcanzar una meta. Por ello, los programas educativos cuyo fin es promover el pensamiento crítico lo implementan. Como se mencionó previamente, el docente es el mediador de la promoción de estas prácticas en el aula.

1.3.2 Prácticas argumentativas y características del argumento

En el presente trabajo se abordarán las características del argumento en base a los estándares del pensamiento crítico propuestos por Paul y Elder (2003). Ellos conceptualizan el pensamiento crítico como una práctica sociocultural que ocurre entre personas.

Se asumirá, como lo mencionan Leiva, Budan y Simari (2020), que el pensamiento crítico es un proceso que controla el contenido de una base de conocimiento y que es utilizado para analizar las creencias por consistencia, relevancia y otras características relevantes que permiten adoptar posiciones que pueden generar un cambio en la base a conocimientos. Esto se da en particular cuando se reciben nuevas opiniones o afirmaciones que afectan el estado epistémico del agente que evalúa esta nueva información en el contexto de sus creencias, aceptando o rechazando estas posibles contribuciones externas. Se reconoce su utilidad no solo en contextos de aprendizaje, sino también en la vida cotidiana, pues implica un proceso permanente de adquisición de habilidades para resolver problemas o decidir qué acciones tomar en un mundo en permanente cambio.

Según Paul y Elder (2003), la persona que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida, y cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista de forma fundamentada. Estos autores afirman que el pensamiento crítico permite tener ideas claras, exactas, precisas y relevantes, así como profundizar con lógica e imparcialidad cuando se lee, escribe, habla y escucha. En consecuencia, los autores plantean estándares intelectuales universales que deben considerarse para verificar la calidad de los razonamientos sobre un problema, asunto o situación, pues pensar críticamente implica dominar estos estándares. En esta afirmación, se puede notar cómo los autores definen a la persona que piensa críticamente en función de estándares de razonamiento que son la base de la razonabilidad de un argumento.

Paul y Elder (2003) plantean que, para lograr que los estudiantes dominen estos estándares de razonamiento, los educadores deben formular preguntas que exploren sus capacidades para pensar críticamente, pues es mediante las preguntas que se provoca que los estudiantes se hagan responsables de sus pensamientos. Así, el formular preguntas regularmente en el aula puede provocar que estas se integren en este contexto, lo cual los incitará a formularse cuestiones de manera habitual. Como resultado, la formulación de preguntas se fusionará con el proceso de elaboración de pensamientos de los estudiantes hasta que se estas se conviertan en parte del diálogo interno que los orientará hacia procesos de razonamiento cada vez más elaborados. Es el docente quien debe promover acciones de forma deliberada a fin de favorecer el razonamiento. Por lo tanto, es la intervención del educador la que promueve un pensamiento crítico y la argumentación en la escuela.

Los estándares propuestos por Paul y Elder (2003) son los siguientes.

Tabla 1

Estándares de razonamiento

Estándar	Explicación	Preguntas
Claridad	La claridad es un estándar esencial. Si un planteamiento es confuso, no se puede saber si es exacto o relevante. De hecho, no se puede opinar sobre el mismo, ya que no se sabe qué dice.	¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto? ¿Puede expresar su punto de otra forma? ¿Me puede dar un ejemplo?

Exactitud	Un enunciado puede ser claro pero inexacto; por ejemplo, “la mayoría de los perros pesan sobre 10 kilos”.	¿Es eso cierto? ¿Cómo se puede verificar? ¿Cómo se puede corroborar que es cierto?
Precisión	Un planteamiento puede ser claro y exacto pero impreciso; por ejemplo, “José está con sobrepeso.” (No se sabe de cuánto estamos hablando, si una libra o 500.)	¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico?
Relevancia	Un planteamiento puede ser claro, exacto y preciso pero irrelevante al asunto o a la pregunta.	¿Qué relación tiene con la pregunta? ¿Cómo afecta el asunto?
Profundidad	Un enunciado puede ser claro, exacto, preciso y relevante pero superficial (es decir, poco profundo).	¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su complejidad? ¿En qué medida considera todos los problemas del asunto? ¿Atiende la respuesta los aspectos más importantes y significativos?
Amplitud	Una línea de razonamiento puede ser clara, exacta, precisa, relevante y profunda, pero carecer de amplitud.	¿Habrá que considerar otra perspectiva? ¿Habrá otra forma de examinar la situación?
Lógica	Cuando se piensa, se ordena una serie de ideas. Cuando las ideas combinadas se apoyan entre sí y tienen sentido, el pensamiento es lógico. Cuando las ideas combinadas no se apoyan entre sí, se contradicen o sencillamente “no tienen sentido”, entonces no existe lógica.	¿Tendrá esto lógica? ¿Se desprende de lo que se dijo? ¿Por qué?

Nota. Elaborado a partir de *La miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico*, de Paul y Elder, 2003.

1.3.3 Las prácticas argumentativas dentro de una secuencia pedagógica

De acuerdo con Baker (2009), la argumentación para aprender y fomentar el pensamiento crítico requiere la implementación de prácticas argumentativas. El primer paso es indirecto: se realiza una observación a los estudiantes frente a situaciones y actividades designadas. El esfuerzo del educador debe centrarse en diseñar actividades y proporcionar herramientas a los estudiantes.

El objetivo, como lo menciona Mercer (2009), es aprender y crecer mediante un proceso dialógico entre docentes y estudiantes, lo cual propicia el desarrollo del lenguaje y una mayor y mejor argumentación. Las prácticas argumentativas en la escuela propiciarán el mayor uso de habilidades y capacidades, pues es a través de estas que los estudiantes contrastan activamente lo que comprenden.

Al momento de poner en práctica la argumentación, es necesario mencionar el desarrollo del pensamiento crítico como fuente de aprendizaje. Esto se debe a que el estudiante incrementa destrezas como el análisis, la inferencia, la explicación, la evaluación y la autorregulación, así como el conocimiento y control que tiene acerca de sus propios procesos de pensamiento (Mercer 2009).

Entonces se puede afirmar que la implementación de prácticas argumentativas, según plantea Rigotti y Greco (2009), es sumamente importante, ya que esto permite una construcción social del conocimiento y ejercita al estudiante en aceptar o rechazar afirmaciones. Es decir, promueve que los estudiantes desarrollen su criticidad en base a ideas personales que se sostienen de manera clara y se encuentran argumentadas en razones. En ese sentido, al ir construyendo el conocimiento por medio de debates, se desarrolla un pensamiento crítico y reflexivo mediante la defensa de la postura propia.

En la escuela privada estudiada, la secuencia didáctica incluye un agente disparador o motivador, el mismo que debe estar relacionado con el contexto e intereses de los estudiantes. Posteriormente se utiliza alguna (o algunas) herramienta de pensamiento que permite lograr el propósito de la sesión, la cual es cerrada mediante alguna actividad posibilitadora a modo de estructura o andamiaje que permite al estudiante escoger los recursos adecuados para realizar con éxito la actividad planteada.

En base a la revisión realizada y para los fines de esta investigación, se definen las prácticas argumentativas en la escuela como un conjunto de estrategias que son puestas en marcha por el educador en medio de una secuencia didáctica. Esto con la finalidad de promover la argumentación de los estudiantes asumiendo que argumentan para dar a conocer o demostrar algo de manera clara y que puede ser visible de forma lingüística. Este proceso se sostiene en un proceso cognitivo que provoca el razonamiento, donde el argumento es la afirmación que se busca probar con el razonamiento, ya sea a través de otro argumento o de la adherencia a la evidencia (Rigotti y Greco, 2009; Muller, Perret-Clermont, Tartas y Iannaccone, 2009).

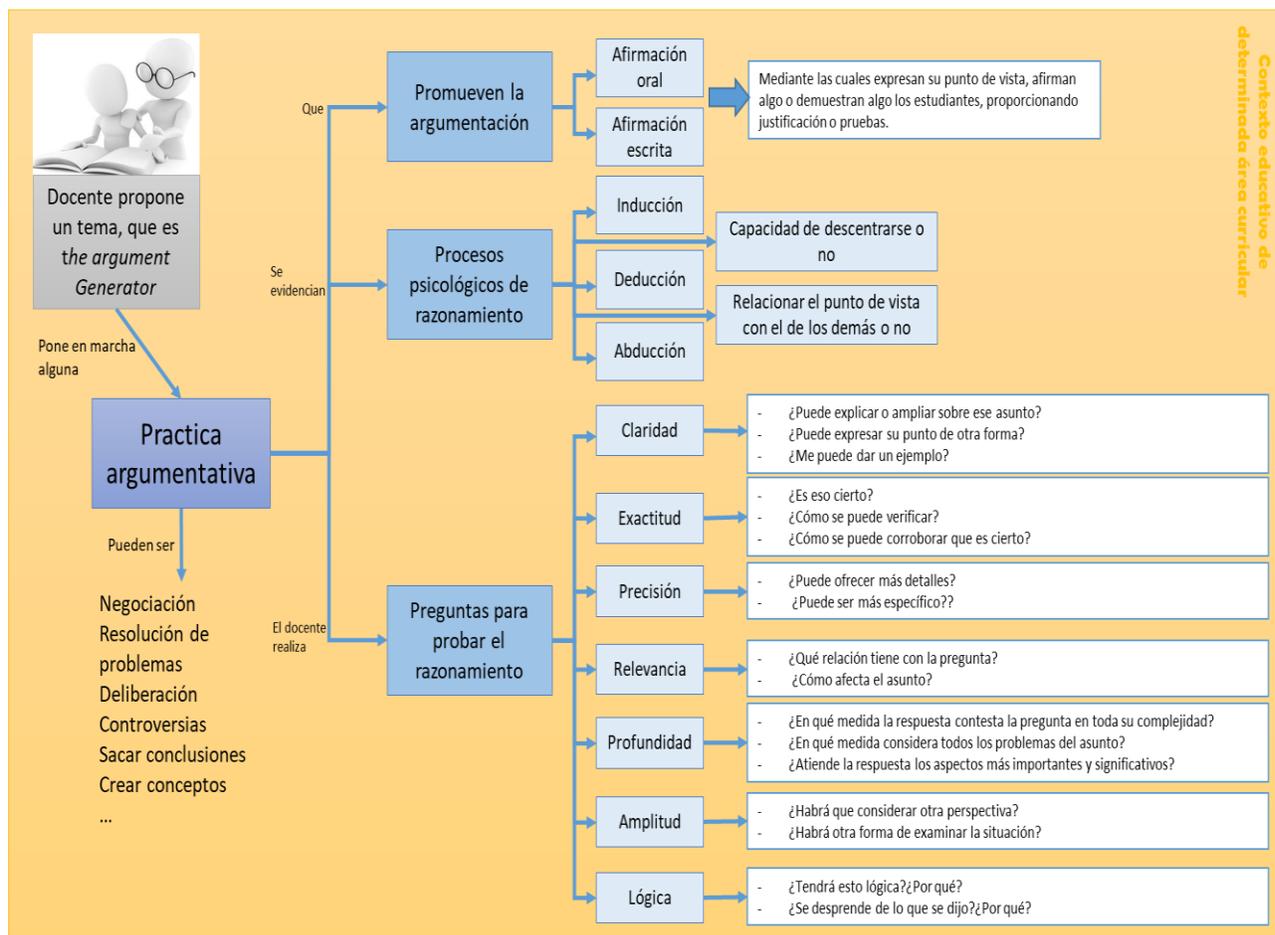
Por lo tanto, las prácticas argumentativas son observables en las secuencias pedagógicas diseñadas por los docentes, las herramientas que estos brindan durante la actividad, las preguntas que realizan y el tipo de razonamiento presente en las afirmaciones de los estudiantes. Por tanto, podremos identificar procesos psicológicos de razonamiento como:

La inducción que implica inferir conclusiones generales a partir de evidencias particulares. Sin embargo, es importante reconocer que las conclusiones inductivas no son necesariamente absolutas o no garantizan la veracidad absoluta de las conclusiones obtenidas. La deducción es un proceso de razonamiento en el que se llegan a premisas generales que han sido corroboradas, para luego inferir premisas específicas. Si las premisas generales son verdaderas, las premisas específicas también lo son si el razonamiento es válido, es decir si es razonamiento se basa en reglas lógicas. La abducción, implica inferir explicaciones estimables a partir de la evidencia disponible y debería ser coherente con el conocimiento existente. Por lo tanto, debería ajustarse en función de nueva evidencia disponible. (Rigotti y Greco, 2009)

Para el análisis de las prácticas argumentativas, se plantea el siguiente modelo de las prácticas argumentativas en el aula (Figura 3). Este fue diseñado a partir de la integración entre los estándares intelectuales universales para la verificación de la calidad del razonamiento propuestos por Paul y Elder (2003), el modelo de intervención argumentativa Rigotti y Greco (2009) y los procesos específicos de la argumentación establecidos por Muller, Perret-Clermont, Tartas y Iannaccone, (2009).

Figura 3

Prácticas argumentativas en el aula



Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO II

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

2.1 Problema

En la escuela privada de Cusco las prácticas argumentativas deberían estar presentes como práctica sociocultural. En ese sentido la pregunta de investigación es el siguiente: ¿Qué prácticas argumentativas se promueven en la escuela privada de Cusco?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo General

Establecer cuáles son las prácticas argumentativas y qué razones tienen los docentes para usarlas en una sesión de clases.

2.2.1.1. Objetivos Específicos.

- a. Identificar cuáles son las prácticas argumentativas que se dan en la escuela privada de Cusco.
- b. Identificar las razones por las cuales las prácticas argumentativas son usadas en la secuencia pedagógica por los docentes en una sesión de clases en la escuela privada de Cusco.

2.3. Enfoque Metodológico

El presente estudio es de tipo cualitativo, pues se centra en identificar y caracterizar las prácticas argumentativas que se desarrollan en el aula de una escuela que tiene como parte de su misión el desarrollo del pensamiento crítico (Nóblega, Vera, Gutiérrez y Otiniano, 2020).

A nivel epistemológico, el presente estudio se ubica en el polo realista, pues se buscan evidencias para entender cuáles son las prácticas argumentativas en una escuela para poder caracterizarlas. Por ello, se plantea realizar un análisis fenomenológico descriptivo con el propósito de obtener información relevante de las prácticas pedagógicas en relación con el pilar Thinking en base a la identificación y caracterización de las prácticas argumentativas que se realizan en esta.

Con este fin, la recolección de datos se realizó a través de la observación de la interacción de los docentes y estudiantes de 4.º grado de secundaria en las horas del curso Thinking. Se grabaron sesiones de clases y posteriormente se llevaron a cabo entrevistas a los docentes.

Se realizó una observación naturalista, por ser un método utilizado para observar a un sujeto o sujetos en un contexto natural sin que el investigador interfiera (Miller, 1977).

2.4. Participantes

Los participantes del presente estudio fueron los estudiantes y docentes de Thinking del 4.º grado de secundaria de una institución educativa privada de Cusco en el año 2022. La muestra escogida es no probabilística o dirigida (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), pues el proceso de selección estuvo orientado según los propósitos de esta investigación. Por tanto, la muestra fue intencional y se conformó por los 22 estudiantes de entre 15 y 16 años que llevaron el curso de Thinking, el cual se corresponde específicamente con la misión de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. Por otro lado, los estudiantes de 4.º y 5.º grado de secundaria son quienes podrían haber desarrollado una mayor destreza argumentativa según el plan curricular de la escuela. Sin embargo, se optó únicamente por estudiantes de 4.º grado de secundaria porque estos permanecerán en la institución educativa el 2023, lo que permitiría monitorearlos un año más si es necesario. El nivel socioeconómico no es relevante pues se pretende la comprensión contextualizada de como los estudiantes y docentes se involucran en el razonamiento e intercambio de ideas en el aula, por tanto, el enfoque está en capturar la complejidad de las interacciones argumentativas. Se ha tomado en cuenta que los estudiantes y los docentes están ya familiarizados con la grabación de sus clases, al ser una característica de coevaluación permanente en la escuela. Cada mes, se graba una clase de cada docente de forma aleatoria para ser observada por el equipo de secundaria con el propósito de mejorar la calidad de las preguntas de los docentes en aula.

En cuanto a los aspectos éticos, la investigación se realizó a interés del CEO de la escuela y se cuenta con permiso de la institución. Por otro lado, al iniciar el año lectivo 2022, se alcanzaron los formatos de asentimiento y consentimiento informado a los estudiantes, docentes y padres de familia haciendo explícito en todo momento el carácter libre y voluntario de su participación de en la investigación.

El consentimiento (Anexo 1) y asentimiento (Anexo 2) informado exponen el objetivo del estudio y el procedimiento enfatizando la confidencialidad de la información mediante el anonimato, y especificando su uso exclusivo para fines de la investigación y de mejora continua de la escuela. Sobre los videos, se señaló que, tras culminar el análisis de los resultados, serán eliminados de la base de datos en la que estos se encuentran alojados. Por otro lado, se explicitó que los resultados serán socializados con toda la comunidad educativa, debido a que la investigación se centra en el estudio de la interacción social entre el docente y los estudiantes a fin de identificar las prácticas argumentativas sin recabar datos personales de los participantes. Sin embargo, se indicó que se podrá alcanzar a quienes lo deseen las conclusiones de las observaciones realizadas por escrito para los propósitos que estos consideren pertinentes. Finalmente, se hizo énfasis en la voluntariedad de participación y se les anticipó a los padres de los estudiantes del nivel de secundaria la posibilidad de usar las grabaciones para realizar investigaciones que redunden en la mejoría de la calidad educativa en la escuela.

2.5. Procedimiento

Para poder cumplir con los objetivos planteados, se grabaron sesiones de clases de 90 minutos durante 7 semanas (que constituyen un bloque de clases en la escuela), cada una de las cuales tiene objetivos pedagógicos independientes. A fin de registrar los diversos momentos de la clase de Thinking, las grabaciones se realizaron por oportunidad, debido a coyunturas sociales que interrumpieron el desarrollo de clases (un paro de transportistas en la región y la suspensión de clases presenciales debido a casos de infección por COVID-19 en la escuela).

Posteriormente se procedió a observar las clases en base al registro de observación planteado, y a transcribir los videos de las clases. Para luego completar la entrevista dirigida a los docentes, finalmente se tuvo entrevistas con los docentes en base a una guía semiestructurada, la cual fue transcrita. El estudio transcurrió entre abril y mayo del 2022. Las transcripciones de las clases fueron utilizadas como insumo para orientar las entrevistas semiestructuradas a los docentes, las cuales iniciaron en el mes de junio. En particular, se tuvo en consideración para las entrevistas las prácticas argumentativas evidenciadas o no durante las sesiones de clases. De esta forma, se buscó indagar sobre las razones que los docentes tuvieron para utilizar o no las estrategias

conceptualizadas, entendiendo que las prácticas argumentativas exigen un uso deliberado por parte del docente.

Cabe resaltar que se le asignó un código a cada clase y a los participantes con el propósito de salvaguardar la confidencialidad de la información obtenida. Asimismo, toda la información está en una carpeta digital con clave. Todos los datos serán eliminados 5 años después de la publicación de esta investigación.

2.6. Técnicas de Recolección de Datos

Los instrumentos para la recolección de datos fueron el registro de observación de sesiones de clases y la entrevista semiestructurada de los docentes.

2.6.1 Registro de Observación

Para observar las sesiones de clase en base al modelo educativo de la escuela y el marco teórico considerado, se plantea la Tabla 2. Esta fue elaborada considerando el modelo de prácticas argumentativas en el aula según los estándares intelectuales universales de razonamiento propuestos por Paul y Elder (2003), el modelo de intervención argumentativa de Rigotti y Greco (2009) y los procesos específicos de la argumentación según Muller, Perret-Clermont, Tartas y Iannaccone (2009).

Tabla 2

Estructura de registro de observación

Secuencia pedagógica	Descripción	Indicador	Descripción
¿Qué actividad propone el docente?	(Se describe de forma fenomenológica lo ocurrido en clase).	Los estudiantes expresan su punto de vista.	
		Los estudiantes afirman algo.	
		Los estudiantes elaboran conclusiones.	
		Los estudiantes proporcionan una justificación.	
¿Qué procesos psicológicos se	(Se describe de forma	Inducción	
		Deducción	

distinguen en los estudiantes?	fenomenológica lo ocurrido en clase).	Abducción Capacidad de descentrarse Relaciona el punto de vista con el de los demás. El docente hace preguntas para que el argumento tenga más claridad. El docente hace preguntas para que el argumento tenga más exactitud. El docente hace preguntas para que el argumento tenga más precisión.
El docente, ¿promueve preguntas para probar e incentivar el razonamiento?	(Se describe de forma fenomenológica lo ocurrido en clase).	El docente hace preguntas para que el argumento tenga más relevancia. El docente hace preguntas para que el argumento tenga más profundidad. El docente hace preguntas para que el argumento tenga más amplitud. El docente hace preguntas para que el argumento sea lógico.

Nota: *Elaboración Propia*

2.6.2 Entrevista Semiestructurada sobre Percepción Docente de las Prácticas Argumentativas

Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada de 10 minutos, la cual fue enriquecida después de realizar la identificación y caracterización de las prácticas argumentativas en el aula. Esta entrevista tuvo como objetivo identificar las razones de los docentes para realizar determinada actividad en clase y así poder determinar si las prácticas pedagógicas que promueven la argumentación, son de uso deliberado o no y si fuera así, con qué propósito específico son utilizadas.

En ese sentido se plantearon las siguientes preguntas, las que fueron completadas posteriormente con la actividad realizada por los docentes en las sesiones grabadas, como se puede observar en el anexo 10. Las preguntas son:

- En su última clase con los estudiantes de 4to de secundaria cual fue el objetivo de haber usado (completar con lo observado en clase)
- Desde sus prácticas docentes usted (completar con lo observado en clase) ¿Por qué?
- ¿Qué prácticas pedagógicas cree que realiza, que promueven que los estudiantes generen argumentos?

2.6.3. Validación del Cuestionario

La validación del registro observacional y de la entrevista semiestructurada se realizó mediante un piloto. Que consistió en la grabación aleatoria de una clase, la que fue transcrita y analizada con el registro observacional planteado, permitiendo identificar las características de las prácticas argumentativas en función de la definición establecida. En base a esta prueba se pudo perfeccionar dicho instrumento, tomando en cuenta el marco teórico y los objetivos planteados.

Por otro lado, en base a la prueba piloto se pudieron elaborar preguntas, que permitían la exploración del porqué de determinada práctica pedagógica.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Prácticas Argumentativas Identificadas

Las practicas argumentativas identificadas en las transcripciones, realizadas en base a las grabaciones de las sesiones de clases del curso de Thinking de la escuela, son nombradas por nosotros teniendo en cuenta el marco teórico elaborado. Para favorecer la comprensión de los resultados, se realizó el análisis seleccionando las partes de las transcripciones en las que se evidenciaron diálogos entre el docente y los estudiantes. Este proceso se realizó en todas las clases observadas priorizando la codificación de las afirmaciones con contenido más relevante para esta investigación.

Antes de abordar el análisis cabe recordar que el “argumento” hace referencia a una forma de movimiento que no se limita a expresar o comunicar ideas, opiniones, propuestas, deseos, proyectos, etc., sino que busca justificar y probar con el razonamiento lo que comunicamos. Así, las prácticas argumentativas se han definido como un conjunto de estrategias que son puestas en marcha por el docente a través de secuencias didácticas con la finalidad de promover la argumentación en los estudiantes de manera que esta sea entendible y lingüísticamente observable. En este contexto, el argumento es la afirmación que busca probar con el razonamiento lo que comunicamos, a través de otro argumento o de la adherencia a la evidencia.

El análisis realizado ha permitido identificar tres tipos de prácticas: prácticas protoargumentativas, práctica argumentativa 1 y práctica argumentativa 2. Las prácticas protoargumentativas se caracterizan porque, aunque expresan ideas y pensamientos, no elaboran argumentos que busquen probarse a través del razonamiento. Sin embargo, es evidente que los estudiantes expresan su punto de vista, logran descentrarse y/o toman una postura frente al generador de argumento. Por tanto, se describirán los tres tipos de prácticas argumentativas, las cuales se diferencian por la dinámica que el docente promueve en el aula después de que los estudiantes responden al generador de argumento; el tipo de razonamiento que este promueve; y el tipo de preguntas que realizan. Cabe señalar que dentro de las practica argumentativa 1 se identifican subcategorías que se diferencian entre sí por el objetivo pedagógico que tienen. Estas fueron diferenciadas considerando la complejidad de la interacción producida en el aula estableciendo una complejidad creciente.

3.1.1 Prácticas Protoargumentativas

El docente propone un generador de argumentos. Luego, promueve que los estudiantes realicen deducciones en base a lo que observan.

En este tipo de práctica docente, se evidencia que lo central es que la mayor cantidad de estudiantes expresen su perspectiva sobre algún tópico; es decir, el docente busca hacer el pensamiento visible. Esto se refrenda en las afirmaciones del docente D2, quien señala:

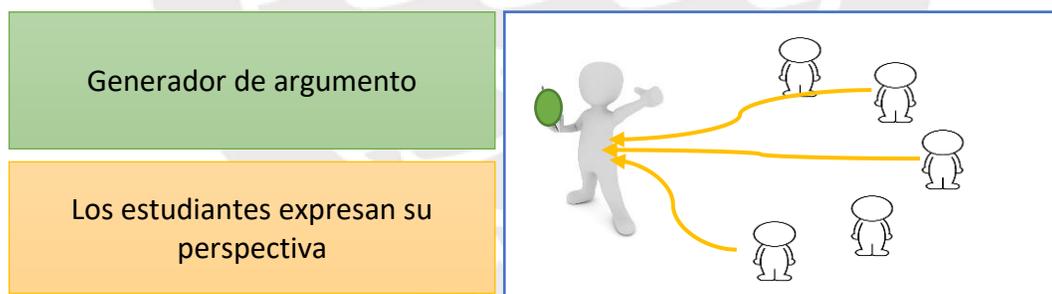
Es Thinking, mi trabajo es hacer visible el pensamiento y darles tiempo para pensar (...). Los chavales tienen mucho que decir. Darles espacio para cuestionar la realidad les ayuda a generar una posición frente a lo que viven en el mundo. Esas imágenes me dieron acceso a sus creencias.

Otra característica de esta práctica es la escasa retroalimentación que existe por parte del docente: no se hacen repreguntas para probar el razonamiento del estudiante. No obstante, sí se observó que, como producto de la expresión de ideas de los estudiantes, las diferentes perspectivas planteadas suelen ser tomadas en cuenta.

La interacción entre el docente y los estudiantes tiene la dinámica señalada en la Figura 4.

Figura 4

Dinámica en clase, práctica protoargumentativa



En la Figura 4, se puede observar que el docente propone el generador de argumento, simbolizado con un círculo verde en la mano del monigote que representa al docente, y utiliza una estrategia pedagógica que promueve que los estudiantes expresen su perspectiva, simbolizada con las líneas amarillas que se dirigen al docente, quien no brinda ninguna retroalimentación.

Este tipo de práctica es evidente en las siguientes transcripciones.

2 - Clase 5T/D1. El docente muestra una imagen, que es un cuadro donde se observa un hombre cosiendo un árbol; los estudiantes expresan lo que ven y piensan de la figura.

- E6: en lo literal una aguja no es de ese tamaño real, literal
- E9: literalmente no sería posible lo que se ve. Yo veo un árbol que se repara. Pienso que el hombre tiene el poder de reparar el árbol, pero también tiene el poder de derribarlo y es mucho más fácil que repararlo.
- D1: ¿Alguien tiene otra perspectiva?
- E18: El problema sigue estando ahí. En algún momento la alfombra ya no va a dar, aunque la cosan mil veces, aunque le pongan mucho arte, terminará quebrándose.
- E3: Es básicamente una imagen que hacen como si estuvieran tratando de ayudar, pero el problema está ahí. Es como la ONU. Dicen que está ahí pero no hacen nada, solo responden a intereses particulares de algunos.
- D1: Interesante. Considero que todos sus puntos de vista son muy válidos y nos muestran cómo una misma realidad se puede ver desde diferentes ángulos. Una última pregunta. El señor que está cosiendo el árbol, ¿está feliz? ¿Está triste? ¿Cómo es su actitud? ¿Tú lo ves preocupado? Yo lo veo despreocupado, porque lo está haciendo bien. ¿Tú cómo lo ves?
- E21: Algo que no le importara mucho, funcionando o no, cabe recalcar que está en la posibilidad de que eso podría funcionar.

El docente promueve que los estudiantes digan lo que piensan. Sin embargo, no hace preguntas para probar el razonamiento o mejorar los argumentos.

3.1.2 Prácticas Argumentativas 1 - El Docente Repregunta

En este tipo de práctica, el docente propone un generador de argumento y realiza preguntas a los estudiantes brindando retroalimentación con repreguntas. La dinámica es de ida y vuelta, entre el docente y cada estudiante, sin involucrar a los demás estudiantes.

Figura 5

Dinámica en clase, prácticas argumentativas 1



En la Figura 5, se puede observar en la figura 5 que el docente propone el generador de argumento, simbolizado con un círculo verde en la mano del monigote que representa al docente, y realiza preguntas dirigidas a los estudiantes, simbolizadas con líneas azules dirigidas a los monigotes que representan a los estudiantes. Esto promueve que los estudiantes expresen su perspectiva o respondan al docente, lo cual está simbolizado con las líneas amarillas que se dirigen al docente, quien responde elaborando repreguntas, simbolizadas con líneas azules dirigidas a los monigotes que representan a los estudiantes.

En esta categoría, se han identificado 3 tipos de prácticas argumentativas que difieren entre sí por el objetivo pedagógico que persiguen.

3.1.2.1 El Docente Interviene con Preguntas para Probar el Razonamiento. La principal característica de estas intervenciones docentes es que, después del generador de argumento propuesto por el docente, los estudiantes elaboran deducciones y los docentes hacen preguntas para probar el razonamiento, lo cual genera mayor claridad, precisión, relevancia, amplitud y profundidad en los argumentos de los estudiantes. Al respecto el docente D1 afirma lo siguiente: “A veces, les hago preguntas para que prueben si lo que dicen es correcto o si pueden encontrar más información”.

Esto es evidente en las siguientes transcripciones:

1- Clase 1T/D1-D2. El docente muestra mapas que difieren entre sí por su antigüedad y, luego, elabora preguntas que buscan mostrar la utilidad de los mapas a lo largo de la historia de la humanidad.

- D2: Cuándo los animales hacen migraciones, en su cerebro, tienen una parte de su memoria que reconocen las montañas, los desiertos, los árboles, cosas así, pero los humanos ¿qué usamos cuando viajábamos?

- E3: Google maps,

- D2: ¿Qué más usamos? Imagina que no tienes un celular y tienes que viajar fuera del país.

- E4: Mapas

En este enunciado, podemos identificar que el docente hace una pregunta usando una analogía. Los estudiantes responden en base a una deducción, a lo que el educador repregunta y logra mayor amplitud en el razonamiento.

2- Clase 1T/D1-D2. El docente muestra mapas que difieren entre sí por la antigüedad que hay entre ellos, lo que evidencia que los mapas mostraban información desde la perspectiva del autor (lo que este observaba o quería mostrar).

- D2: (...) lo que pasa es que los mapas, es no solamente es una parte de la comunicación visual, pero nos obliga a nosotros a ser o espectador o lector o investigador ¿Que yo podría investigar con ese mapa sabiendo que es un mapa imaginario?

- E5: ¿Cuánto duro el viaje?

- D2: ¿Cuánto duro el viaje? ¿Por qué debería haber una leyenda que me dice cuántos kilómetros? ¿Algo así? ¿Que más? Piensa como Frodo. Imagínate que Frodo hubiera tenido ese mapa, porque no lo tenía ¿Qué hubiera cambiado de su viaje?

- E2: Tal vez, la trayectoria.

- D2: Claro, no hubiese elegido pasar por todas las montañas.

- E8: No, iría más rápido.

En este enunciado podemos identificar que el docente, luego de un preámbulo, hace una pregunta que lleva al estudiante a mostrar claridad sobre el tema tratado. El estudiante responde haciendo una deducción, y el docente repregunta y logra mayor precisión en el razonamiento.

3- Clase 1T/D1-D2. A partir del análisis de los mapas mostrados durante toda la clase, el docente pide a los estudiantes identificar a qué época pertenece un mapa en base a la información que contiene.

- D2: Entonces, América todavía no estaba. Entonces ya sabemos de qué época es. ¿Qué época es?

- E7: Antes de que conquiste.

- D2: ¿Entonces más o menos que siglo?

- E7: 1492

En este enunciado, se observa que el docente hace una pregunta que apela a los conocimientos previos de los estudiantes. El estudiante (E7) responde haciendo una deducción. El docente repregunta y logra mayor precisión en el razonamiento.

3.1.2.2 El Docente Promueve la Búsqueda de Información Adicional para Respaldo las Afirmaciones y Valorar su calidad. En este tipo de intervención, el docente pide a los estudiantes que respalden sus pensamientos o afirmaciones con información de internet. Incluso, les motiva a valorar si la información nueva es mejor o no pidiendo, mediante preguntas, que argumenten sus razones al asumir alguna posición.

1 - Clase 4T/D1. El docente, después de conformar grupos de trabajo y pedir a los estudiantes que propongan temas factibles de indagar utilizando las herramientas digitales propuestas, les señala 2 preguntas que deberán ser respondidas en grupo.

- D1: Gente, ahora que cada grupo tiene alguna idea o un par de ideas claras de lo quiere hacer, haré algunas preguntas que responderán en grupos. Primera pregunta, ¿qué cambiaría si logro mapear los lugares donde se acumula basura dentro del colegio? Supón que logramos mapear la publicidad sexista en el Cusco, ¿por qué sería importante? 5 min para responder en equipo. Deben dejar escrito en estas hojas sus respuestas.

- E8: D2 porque escrito.

- D1: no hagáis drama.

Luego de 8 minutos, prosigue la clase.

- D1: Listo, chicos y chicas, terminamos. Ahora bien, todos habéis puesto en esas hojas lo que piensan. Ahora, tenéis 10 minutos más para poder buscar en internet información que respalde sus respuestas. Dale. Debe quedar escrita la nueva idea en esta nueva hoja.

- D1: En un minuto iré pasando.

En este enunciado, se puede identificar que el docente hace preguntas que permiten que los estudiantes desarrollen ideas más relevantes. Luego, el docente pide a los estudiantes respaldar sus ideas con información, lo que evidencia que pretende que estos generen ideas con amplitud y profundidad. El docente pide que busquen evidencia para respaldar sus propuestas.

2 - Clase 4T/D1. Para terminar la sesión de clase, el docente pide a los estudiantes absolver preguntas, primero, en base al conocimiento que tenían; y, luego, en base a información recopilada en internet. El docente pide a los estudiantes identificar las diferencias en sus respuestas antes y después de la búsqueda de información.

- D1: Vale, vale, lo dejamos ahí. Me llevaré los papeles para leerlos con calma y escribir sugerencias, pero antes decidme qué diferencias encuentran entre las ideas del primer papel y las del segundo papel.

- E19: En el primer papel, escribimos lo que suponíamos, lo primero que pensamos y, en el segundo papel, hay ideas que tienen mayor sustento, es decir...

- E1: Ideas que tienen un origen en alguna información de internet.

- D1: O sea, ideas con otros argumentos. ¿Mejores o peores? ¿Qué piensan?

- E17: Eso depende. Si buscaste en Wikipedia, probablemente no sea mejor. Si buscaste una investigación o alguna página oficial del gobierno o de otras instituciones, seguro algo mejor.

- D1: ¿Por qué de Wiki no sería mejor?

- E17: Porque es editable y otros podrían poner lo que piensa igual que nosotros, pero sin más información o solo en base a sus ideas propias.

- D1: Bien... Te ganaste un dulce jajaja. Otras ideas.

En este enunciado, se puede observar que el docente hace una pregunta pidiendo que contrasten una primera idea producto de una deducción versus una segunda idea producto de una investigación en internet. Los estudiantes responden con deducciones. El docente enfatiza que son ideas con argumentos diferentes e, inmediatamente, repregunta pidiendo una valoración de los argumentos. El estudiante responde con una deducción y el docente repregunta logrando ampliar y precisar el razonamiento.

3.1.2.3 El Docente Promueve un Aprendizaje Estratégico y Consciente. En este tipo de intervención, el docente promueve la comprensión y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante al tiempo que promueve un aprendizaje estratégico mediante el uso de herramientas de pensamiento. Por tanto, es posible afirmar que esta práctica argumentativa excede al generador de argumentos propuesto: se aleja del tópico para promover que el estudiante utilice una estrategia de forma deliberada o gane consciencia de cómo fue su proceso de aprendizaje. Esto se puede observar en las siguientes transcripciones.

3 - Clase 4T/D1. Para terminar la sesión de clase en la que el docente pidió a los estudiantes absolver preguntas, primero en base al conocimiento que tenían y, luego, a partir de una búsqueda de información en internet, el docente pide a sus estudiantes que identifiquen las diferencias entre sus respuestas.

- D1: Vale, vale, lo dejamos ahí me llevare los papeles para leerlos con calma y escribir sugerencias, pero antes decidme que diferencias encuentran entre las ideas del primer papel y las del segundo papel.

- E5: Nosotros creemos que, en el segundo papel, no solo tuvimos más información, sino también más tiempo para pensar. Eso ayudó mucho. Por otro lado, al tener que revisar las ideas iniciales ya no comenzamos de la nada. Así que fue más fácil.

- D1: Vale, entonces no solo pudieron revisar otras perspectivas, sino que tuvieron más tiempo de pensar y pudieron revisar lo que inicialmente escribieron. Muy bien chicos. Gracias por la reflexión de hoy.

En este enunciado, se observa que el docente hace una pregunta pidiendo a los estudiantes que contrasten una idea producto de una deducción y una segunda idea que escribieron con base a mayor evidencia. Los estudiantes responden con deducciones evidenciando un proceso metacognitivo. El docente responde puntualizando que revisaron otras perspectivas. Es decir, el razonamiento inicial de los estudiantes ganó amplitud. Además, ellos tuvieron más tiempo para pensar y pudieron valorar, ellos mismos, sus ideas iniciales. Esto podría haber influido en la profundidad de su razonamiento. Finalmente, el docente agradece el espacio de reflexión, puntualizando el propósito de ese espacio.

2 - Clase 5T/D1. El docente muestra la imagen de un cuadro donde se observa un hombre cosiendo un árbol; los estudiantes deben describir lo que ven y perciben.

- D1: Ahora quería que vean esta imagen y me gustaría de forma verbal que la mires analices. E11, ¿qué te dice la imagen? Imagina que tienes que describir a un ciego. ¿Tienes alguna rutina de pensamiento para enfrentarte a este reto? Si yo fuera tú.

- E11: D1, que tal si digo lo positivo, negativo, interesante.

- D1: Dale.

- E11: Es una aguja lo que tiene en la mano. Creo que está haciendo arte. Está cosiendo. Lo positivo. Está creando algo en base a sus habilidades. Lo negativo. Mmm, se podría lastimar y, lo interesante, como algo tan común puede verse tan hermoso si se le pone esfuerzo.

- D1: Me gustó lo interesante que resaltaste, porque eso que está cosiendo, ¿es útil? Quiero que vayamos a lo literal no a la metáfora (...).

El docente plantea un nuevo generador de argumento y pide a sus estudiantes que elijan una estrategia para describir la imagen. Un estudiante (E11) escoge una rutina de pensamiento que considera conveniente para lo solicitado y propone un argumento que enfatiza diferentes aspectos de la imagen.

3.1.3. Prácticas Argumentativas 2 - Los Estudiantes Interactúan

3.1.3.1 El Docente Favorece la Búsqueda de Otras Perspectivas Promoviendo que los Estudiantes se Respondan entre Sí. Después de proponer el generador de argumento, el docente promueve que los estudiantes contrasten lo que aprendieron versus la evidencia nueva que se les muestra. Sin embargo, lo más característico es que el docente responde a los estudiantes con una repregunta hacia otro estudiante, buscando otra perspectiva. Esto consigue que los estudiantes respalden sus respuestas entre ellos utilizando, en algunos casos, evidencia adicional. Por lo tanto, se puede aseverar que esta intervención promueve que los estudiantes razonen en base a los argumentos de sus compañeros. Los estudiantes no elaboran preguntas a otros estudiantes, pero sí elaboran preguntas como parte de sus respuestas. La interacción entre el docente y los estudiantes tiene la siguiente dinámica (Figura 6).

Figura 6

Dinámica en clase, prácticas argumentativas 2 – los estudiantes interactúan



En la Figura 6, se observa que el docente propone el generador de argumento, simbolizado con un círculo verde en la mano del monigote que representa al docente, y realiza preguntas a los estudiantes como estrategia pedagógica, lo cual se encuentra simbolizado con líneas azules dirigidas a los monigotes que representan a los estudiantes. Esto promueve que los estudiantes expresen su perspectiva o respondan al docente, lo cual es simbolizado con líneas amarillas que se

dirigen al docente. Luego, este responde elaborando repreguntas dirigidas a otros estudiantes, lo que se encuentra simbolizado con líneas naranjas dirigidas a los monigotes que representan a los estudiantes. Esto se evidencia en las siguientes transcripciones.

5 - Clase 1T/D1-D2. El docente muestra un mapa antiguo del Cusco con información poco conocida e, incluso, contraria a lo que los estudiantes han aprendido.

- D2: Entonces, solamente viendo ese mapa, analizando ese mapa, ¿te das cuenta que tu imagen de cómo llegaron los conquistadores a Cusco ya no está en la plaza de armas porque aparece que no había plaza de armas? Porque esos muros no son las escaleras que nosotros pensamos que eran, ¿no cierto? Entonces, cuando hay mapas así, tienes que intentar de sacar información y ser capaz, hacer un clip. O sea, algo que pensaba estaba equivocado y tu papá va a decir “¡No! A mí también me han enseñado que las peleas se dan en la plaza de armas”. Pero todavía no había, según Giovanni bautista. Nosotros necesitamos descodificar eso. ¿Y ves la diferencia con el anterior y con el nuevo? ¿Estás viendo la diferencia? ¿Por qué nos enseñan en el colegio? ¿Por qué se les ocurre enseñar eso y no el verdadero?

- E19: Porque es lo que les enseñaron a ellos y la mayoría solo cuenta lo que escucha sin probarlo.

- D2: ¿Puede ser? ¿Tú qué piensas E12?

- E12: Que muchas veces la costumbre genera sesgos, como el de confirmación que nos enseñaste.

- D2: Pero no es porque te enseñaron eso que toda la vida serás ingenuo. ¿Por qué usan ese mapa sabiendo que no es así? ¿Por qué utilizaban los primeros mapas? ¿Qué buscaban los que usaban los primeros mapas? ¿Que querían hacer?

- E20: Publicar. Porque les convenía. Manipular.

- D2: Ok, si es así, ¿a quién le conviene ese mapa?

- E20: Pienso que decir que el centro del Cusco era la plaza de armas le convenía a quienes construyeron muchos templos en la plaza.

- D2: De acuerdo, podría ser. ¿Alguien piensa diferente?

- E18: Yo creo que el poder de los conquistadores estaba en imponer sus creencias, su religión. Por eso mataron a los incas, por no ser creyentes, así que coincido con E20.

- D2: ¿Qué te hace pensar eso?

- E18: En los escritos de Guamán Poma. Así se llamaba, ¿no? Lo leímos y está en los cuentos de historia sobre, porque y como mataron a Atahualpa.

En este enunciado, se puede identificar que el docente utiliza el mapa para hacer afirmaciones que brindan cada vez más detalles. Este contrasta lo que los estudiantes aprendieron versus la evidencia que ahora les muestra. Hace una pregunta buscando que los estudiantes expresen su punto de vista. El estudiante E19 responde haciendo una deducción y el docente responde con una repregunta hacia otro estudiante (E20); es decir, busca otro punto de vista. El estudiante usa conocimientos previos para llegar a una conclusión, entonces deduce. Nuevamente el docente repregunta y consigue que sus estudiantes respondan con razonamientos más amplios. Los estudiantes responden y el docente sigue repreguntando. Finalmente, los estudiantes respaldan sus respuestas entre ellos e, incluso, citan alguna evidencia adicional.

1 - Clase 5T/D1. El docente promueve que los estudiantes expresen lo que piensan sobre lo que creen de una imagen de la caricatura Mafalda, en la que la protagonista tiene un cartel que reza “irresponsables trabajando” sobre la imagen del globo terráqueo.

- D1: Perfecto. E7, ¿qué piensas?

- E7: Pienso que de esto sale. Está insinuando que los trabajadores nada que ver, que son irresponsables. El planeta tierra está lleno de irresponsables.

- D1: E11, ¿por qué el planeta está lleno de irresponsables?

- E11: Porque a lo mejor se dio cuenta de cómo funciona el mundo. A lo mejor, le pasó algo y se dio cuenta qué y que no trabajamos.

- D1: ¿Hay una irresponsabilidad a nivel global que se esté cometiendo actualmente?

- E16: El tema de la contaminación. Todos somos responsables de eso, o mejor dicho, todos somos irresponsables con eso.

- D1: Vale, ahora, E18, coméntame el tema de “cuidado irresponsables trabajando” en relación a lo que E16 ha mencionado.

- E18: Pues son irresponsables, porque todos van en carro a trabajar. Consumen sus alimentos en plásticos. Somos consumistas. Generamos mucha basura.

- D1: Contéstale, E19.

- E19: No creo que todos seamos irresponsables. Seguro que hay gente es cuidadosa, que va en bicicleta.

- D1: Contéstale, E15.

- E15: Tienes razón, E19, pero en función a los que dijeron antes y la pregunta de D1 pienso que hay mala gestión de materiales. Podríamos decir que sí son irresponsables cuando las personas son conscientes de un problema y no hacen nada para remediar el problema.

Aquí se observa que el docente pide a un estudiante expresar lo que piensa; es decir, que realice una deducción en base a la imagen. Es claro el generador del argumento; posteriormente, el docente realiza preguntas dirigidas a unos estudiantes en base a las afirmaciones de otros estudiantes. Con esto, promueve que ellos razonen en base a los argumentos de sus compañeros.

3.2. Razones por las que el Docente Utiliza Prácticas Protoargumentativas y Argumentativas

En base a la identificación de las prácticas protoargumentativas y argumentativas, se realizó una entrevista a los docentes del área. De esta forma, se buscó determinar las razones por las cuales ellos utilizan estas prácticas. El análisis de la transcripción de la entrevista se halla en el Anexo 10.

En base al análisis realizado, se puede afirmar que los docentes usan las prácticas protoargumentativas y argumentativas estudiadas por las siguientes razones.

a. Para enseñar que existen diferentes perspectivas de un tópico o evento. Esto se puede observar en la siguiente afirmación del docente D2.

Mostrar la importancia de los mapas en nuestra vida y en la historia. No solo como fuente de información, sino como una fotografía de algo que podría ser manipulado y expresar el punto de vista de alguien. Los chicos necesitan saber que en la historia siempre hay otros puntos de vista. Verificar, buscar información siempre ayuda.

b. Para promover la expresión de argumentos en los estudiantes con la finalidad de hacer visible su pensamiento. Esto se puede observar en la siguiente afirmación del docente D2.

Es la única manera de saber lo que piensan. Es la única manera en la que dejan de pensar rápido y piensan lento, pero lo más importante, piensan y lo comparten. Usan sus conocimientos y los comparten. Es Thinking. Mi trabajo es hacer visible el pensamiento y darles tiempo para pensar.

c. Para promover que los estudiantes organicen sus argumentos. Esto se puede observar en la siguiente afirmación del docente D2.

Creo que cada clase de Thinking se trata de eso. Por eso, usamos herramientas de pensamiento que les ayuda a hacerlo visible, a revisarlo, o simplemente les dan una forma organizada de decir lo que quieren decir. Los estudiantes necesitan espacios para pensar.

d. Para promover que los estudiantes asuman una postura frente a la realidad. Esto se puede observar en la siguiente afirmación del docente D1.

Los chavales tienen mucho que decir. Darles espacio para cuestionar la realidad les ayuda a generar una posición frente a lo que viven al mundo. Esas imágenes me dieron acceso a sus creencias.

e. Para promover que los estudiantes razonen y expresen sus argumentos con la finalidad de que sus ideas lleguen a deducciones que se nutren del razonamiento individual que escuchan de sus compañeros. Esto se puede observar en la siguiente afirmación del docente D1.

Muchas veces, en el aula, somos los docentes los que hacemos las preguntas y los que respondemos. Entonces, podríamos convertirnos en el centro de la clase. Esa no es idea en nuestra escuela. Por eso, usamos la técnica de básquet, alguien lanza una pregunta y se la pasa a otro, y así pueden salirnos jugadas en equipo y encestar. Es decir, no hay un experto. Les ayudo a que ellos nutran sus ideas entre sí y luego es asombroso cómo sacan conclusiones.

f. Para probar el razonamiento de manera deliberada sin centrarse en respuestas buenas o malas a las preguntas que plantean. El interés está en la calidad de la deducción que realizan los estudiantes. Esto se puede observar en la siguiente afirmación del docente D1.

Si les das la respuesta, pueden creer que eso es lo correcto y en Thinking no hay respuesta malas ni buenas. Todas las opiniones son válidas en tanto tengan sentido, lógica. A veces, les hago preguntas para que prueben si lo que dicen es correcto o si pueden encontrar más información, o busco alguien que piensa diferente. Es decir, que vean el punto de vista de otro. Discrepar está bien. A veces, es común que ellos luego usen las preguntas que yo les hacía inicialmente y la clase se vuelve más dinámica.

g. Para motivar la búsqueda de evidencia que respalde sus argumentos. Esto se puede observar en la siguiente afirmación del docente D1.

Creo que eso es lo que hago. Los estudiantes tienen mucha información en el celular. Por ejemplo, cuando les hable de los sesgos cognitivos, buscaba que identifiquen que los tienen y cómo eso afecta al momento de recibir información. Cuando les muestro esas imágenes, busco que digan lo que piensen y algunas veces necesitan respaldar lo que piensan. Entonces, cada día mejoran su capacidad de pensar y argumentar.

En base al análisis realizado, se puede concluir que los docentes utilizan prácticas argumentativas reconociendo su valor en el desarrollo del pensamiento. Este desarrollo se da a través de la mejora de los argumentos de los estudiantes, mediante la búsqueda de evidencia, ya sea en fuentes de información o en la misma interacción en clase. Así mismo, se hace evidente la utilización de estrategias de aprendizaje que facilitan la organización de las ideas de los estudiantes. En base a esto, se puede afirmar que los docentes utilizan las prácticas protoargumentativas y argumentativas de forma deliberada con el propósito de favorecer la producción de argumentos, lo que evidencia que hacen preguntas para probar, precisar o valorar el razonamiento de los estudiantes.

3.3. Discusión

El presente trabajo partió de construir una definición de las prácticas argumentativas, a fin de identificar las que se realizan o no en la escuela privada de Cusco en la que se realizó la investigación. La definición establece que las prácticas argumentativas son un conjunto de estrategias que son puestas en marcha por el educador en la escuela en medio de una secuencia didáctica con la finalidad de promover la argumentación de los estudiantes. Esto, asumiendo que argumentar es realizar una afirmación para dar a conocer algo o demostrar algo de manera entendible, lingüísticamente visible y que se sostenga en un proceso psicológico razonado. En este contexto el argumento es la afirmación que busca probar con el razonamiento lo que se comunica, ya sea a través de otro argumento o de la adherencia a la evidencia.

En base al análisis de resultados obtenidos, considerando los postulados de Rigotti y Greco (2009), se puede afirmar que las prácticas protoargumentativas y argumentativas evidenciadas se diferencian entre sí porque las primeras comunican ideas u opiniones producto de inferencias o deducciones realizadas por los estudiantes en base al generador de argumento propuesto por el docente, pero en ningún momento se vinculan con la evidencia ni son retroalimentadas de alguna

forma por el docente. En contraste, en las prácticas argumentativas 1, se puede observar que los estudiantes elaboran argumentos y los docentes buscan probar con el razonamiento lo que se comunica. Por ejemplo, los estudiantes elaboran deducciones y los docentes hacen preguntas para probar el razonamiento. Como sostiene Paul y Elder (2003), las repreguntas de los docentes generan mayor claridad, precisión, relevancia, amplitud y profundidad en los argumentos de los estudiantes.

Así mismo, en las prácticas argumentativas 1, los estudiantes respaldan sus pensamientos o afirmaciones con información adicional y el docente les motiva a valorar si la información nueva es mejor o no mediante la elaboración de preguntas que los conducían a argumentar sus razones al asumir alguna posición. Por lo tanto, en esta categoría el docente pide a los estudiantes que busquen evidencia para respaldar sus propuestas. También, en esta categoría, el docente va más allá del generador de argumento al promover la comprensión y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Este se aleja del tópico para promover que el estudiante utilice una estrategia de forma deliberada o gane consciencia de cómo fue su proceso de aprendizaje, lo que promueve un proceso metacognitivo.

Es así como, en base a lo afirmado por Rigotti y Greco (2009), un razonamiento correcto y una adherencia fiel a la evidencia representan los dos componentes fundamentales del compromiso crítico. Por lo tanto, en base a lo descrito, se puede afirmar que los docentes inciden principalmente en desarrollar un razonamiento correcto a partir de la elaboración de preguntas. Sin embargo, la búsqueda de adherencia fiel a la evidencia es un proceso que se dio solo en una clase. Por tanto, el compromiso crítico, que es esencial para la buena calidad de un sinnúmero de operaciones y prácticas intelectuales, como comprender, explicar y deliberar, no se estaría desarrollando al no promoverse de manera permanente una adherencia a la evidencia.

En cambio, en las prácticas argumentativas 2, se puede notar lo propuesto por van Eemeren y Grootendorst (2004), quienes señalan que el discurso argumentativo tiene que ver con las interacciones humanas, las cuales están gobernadas más por la posibilidad que por la necesidad. En esta afirmación se resalta la importancia de promover una dinámica en el aula que favorezca la interacción entre los estudiantes y sus discursos argumentativos. En el análisis de resultados, se evidenció cómo las diferentes dinámicas de interacción propuestas por los docentes en aula favorecen más o menos un tipo de práctica protoargumentativa o argumentativa. Ello coincide con

lo planteado desde el modelo de intervención argumentativa de Rigotti y Greco (2009), quienes establecen que el contexto dicta las condiciones y sugiere el objetivo de una intervención argumentativa retórica y dialécticamente adecuada. Esto se debería a que la interacción es la parte de la realidad social en la que los argumentos tienen lugar. Por lo tanto, define los objetivos compartidos más allá de los objetivos individuales. Se puede, entonces, afirmar que la intervención docente pauta cuales serán estos objetivos compartidos. Por lo tanto, es la intervención docente la que define el tipo de práctica argumentativa que se realiza de manera formal en el aula. Sin embargo, es posible que se realicen otras prácticas argumentativas no previstas producto de que los estudiantes mantienen sus propios intereses y metas, los cuales pueden estar alineados con el rol que el contexto les exige desde la intervención docente.

Esto se observa en los resultados obtenidos en las prácticas argumentativas 2, donde los estudiantes responden a las preguntas del docente haciendo una deducción que, luego, es reconducida mediante repreguntas del docente. En este escenario, se pudo notar cómo los estudiantes respaldan sus respuestas entre ellos incluyendo, en algunos casos, evidencia adicional.

Por otro lado, como afirman Paul y Elder (2003), el razonamiento es la base de la razonabilidad del argumento. Por eso, para mejorar el razonamiento de los estudiantes, es necesario que los educadores formulen preguntas que permitan que los estudiantes se hagan responsables de su pensamiento. Sin embargo, si estas preguntas se fusionan con el proceso de pensar de los estudiantes, entonces estas se convertirán en un diálogo interno que guiará un proceso de razonamiento incluso más elaborado. Por lo tanto, desde el análisis de resultados se puede observar cómo los docentes realizan preguntas que permiten probar el razonamiento de los estudiantes. Tal como se sostuvo al inicio de esta sección, en este punto se puede afirmar que la intervención del educador promueve la argumentación. No obstante, si el educador promueve preguntas para probar el razonamiento, se favorece además la capacidad de argumentar de los estudiantes, lo cual es una característica fundamental para el desarrollo del compromiso crítico (Rigotti y Greco, 2009).

En concordancia con lo mencionado, Baker (2009) sostiene que el esfuerzo del educador debe estar en diseñar actividades y proporcionar herramientas a los estudiantes que permitan el desarrollo del pensamiento crítico mediante la implementación de prácticas argumentativas. Por lo tanto, cuando el docente pone en marcha dentro de su secuencia didáctica actividades que permiten la argumentación mediante el uso de preguntas que ponen a prueba el razonamiento

(como enseñar que existen diferentes perspectivas de un tópico para que, de esa forma, hagan visible su pensamiento y expresen sus argumentos), se evidencia su compromiso con que sus estudiantes desarrollen la capacidad de producir de argumentos de forma cada vez más reflexiva.

Por lo tanto, se puede afirmar que la utilización deliberada de prácticas argumentativas por parte de los docentes es coherente con lo que afirman Mercer (2009), quienes sostienen que argumentar es aprender y crecer mediante el proceso dialógico entre docentes y estudiantes. Entonces, la implementación de prácticas argumentativas, es sumamente importante, ya que esto permite una construcción social del conocimiento y ejercita al estudiante en aceptar o rechazar afirmaciones. Es decir, promueve que los estudiantes desarrollen su criticidad en base a las ideas personales que se sostienen de manera clara en argumentos razonados que apoyan la posición del otro (Rigotti y Greco, 2009).

Es importante resaltar que la mayoría de investigaciones en prácticas argumentativas, se han realizado en diseños de investigación donde se valora la producción escrita de los estudiantes en medio de una secuencia didáctica establecida para tal fin. Lo que dificulta el análisis de los resultados en contraste con otras investigaciones, sin embargo, podemos afirmar tal como menciona Danna Kuhn (2010) que la enseñanza debería centrarse en el desarrollo de habilidades de argumentación, como formular argumentos, valorar la validez de los argumentos de los otros y construir explicaciones sostenidas en evidencia. Lo que se observa en los resultados obtenidos es coherente con lo señalado por Kuhn, entonces sería esperable que los docentes generen actividades que fomenten que los estudiantes asuman una postura frente a alguna realidad. Kuhn argumenta que el desarrollo del pensamiento crítico se basa en gran medida en la capacidad de poder formular y valorar argumentos basados en evidencia. Por lo tanto, los docentes al utilizar prácticas argumentativas de forma deliberada estarían comprometidos con el desarrollo del pensamiento crítico.

Sin embargo, lo que sería esperable es que los docentes promuevan una construcción conjunta de argumentos, como lo menciona Kuhn (1993), de esta manera deberían los docentes alentar que los estudiantes trabajen de forma cooperativa para construir argumentos y es eso lo que no se observa en los resultados. Pues en todas las practicas argumentativas identificadas el protagonista es el docente.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

En el presente estudio, se ha enfatizado la necesidad de reconceptualizar el pensamiento crítico: desde un enfoque de responsabilidad individual del estudiante hacia un enfoque con un sentido de responsabilidad colectiva. Es decir, se ha planteado la necesidad de que el pensamiento crítico sea estudiado como práctica sociocultural que ocurre entre personas en situaciones reales. Tal y como mencionan Muller, Perret-Clermont, Tartas y Iannaccone (2009), la argumentación constituye una dimensión importante de la vida diaria, la misma que tiene una importancia creciente en educación. Esto sobre todo porque la argumentación es útil y necesaria para el aprendizaje en muchos dominios o áreas de aprendizaje. En consecuencia, según las autoras, las prácticas argumentativas invitan a los estudiantes a utilizar y llegar a comprender las reglas de razonamiento que se utilizan, pues las prácticas argumentativas implican hacer explícita y pública la propia postura y justificarla ante otra persona, lo que permite la exploración, la crítica y la indagación. De esta forma, se ha identificado y descrito qué prácticas argumentativas se realizan en la escuela estudiada a fin de evidenciar, desde las prácticas pedagógicas, cómo se promueven espacios que permiten el razonamiento y el aprendizaje.

En el presente estudio, se ha identificado que, dentro de las secuencias pedagógicas en aula, en el curso de Thinking, entre los estudiantes de 4.º grado de secundaria y los 2 docentes del área, se pueden observar prácticas protoargumentativas y argumentativas. Estas fueron categorizadas según su acuerdo o no con el compromiso crítico (Rigotti y Greco, 2009). Así, se identificó que, en las prácticas protoargumentativas, se promueven prácticas pedagógicas que llevan a los estudiantes a expresar sus pensamientos e ideas sin que el docente realice, no obstante, ninguna intervención que permita probar su razonamiento o adherencia a las evidencias. En el presente estudio, se considera que el valor de estas prácticas argumentativas se encuentra en promover un espacio en el que los estudiantes hagan visible su pensamiento. Tal como señalan Muller, Perret-Clermont, Tartas y Iannaccone (2009), las prácticas argumentativas implican en su nivel más elemental hacer explícita y pública la propia postura. Se puede observar en las transcripciones de

las grabaciones realizadas, una mayor prevalencia de prácticas protoargumentativas. Esto indica que los docentes están más enfocados en que los estudiantes asuman una postura frente a una realidad, no generando muchos espacios de retroalimentación que permitan a los estudiantes revisar sus argumentos o construir nuevos argumentos.

Así mismo, se ha observado cómo dentro de las dos categorías de prácticas argumentativas identificadas la principal diferencia es la dinámica que se promueve en aula y los objetivos pedagógicos que ambas tienen. En las prácticas argumentativas 1, el docente elabora preguntas y repreguntas a los mismos estudiantes con el propósito de probar sus razonamientos favoreciendo el desarrollo de una mayor claridad, precisión, relevancia, amplitud y profundidad en sus argumentos o respuestas. En cambio, en las prácticas argumentativas 2, las preguntas de los docentes son dirigidas, luego, a otros estudiantes (distintos a los que las elaboraron), promoviendo una dinámica en el aula que favorece la interacción entre los estudiantes y sus discursos argumentativos.

Por lo tanto, se puede afirmar que, mediante las prácticas argumentativas que se realizan en la escuela, se desarrolla un compromiso crítico. Esto, no obstante, enfatiza la búsqueda de un razonamiento correcto con una práctica que a veces involucra la adherencia fiel a la evidencia.

Así mismo, se ha identificado que los docentes diseñan actividades que favorecen la implementación de prácticas argumentativas. Por ejemplo, esto se observa cuando el docente pone en marcha dentro de su secuencia didáctica actividades para mostrar que existen diferentes perspectivas de un tópico para que los estudiantes hagan visible su pensamiento y expresen sus argumentos, o cuando fomenta que los estudiantes asuman una postura frente a la realidad y la expresen. En ambos casos, se evidencia que los docentes están comprometidos con la producción de argumentos por parte de sus alumnos, para lo cual además utilizan preguntas para probar el razonamiento que utilizaron. Por lo tanto, se puede afirmar que se promueve la utilización deliberada de prácticas argumentativas por parte de los docentes, lo que es más evidente en el análisis de las respuestas de las entrevistas realizadas a ellos mismos.

4.2. Limitaciones

El presente estudio plantea una observación naturalista a fin de identificar patrones conductuales que permitan caracterizar las prácticas argumentativas dentro de una escuela en un grado determinado y en un solo curso elegido por oportunidad. Por tanto, los resultados de este estudio carecen de validez externa, pues no se pueden generalizar a toda la escuela. Sin embargo, los resultados pueden ser utilizados como insumo para profundizar en el estudio de las prácticas argumentativas en las secuencias pedagógicas sin alterar las dinámicas de aula.

Por otro lado, no se han encontrado investigaciones análogas que puedan ampliar la discusión de los resultados obtenidos.

4.3. Recomendaciones

El presente estudio, al ser de carácter descriptivo, plantea un modelo inicial de análisis y caracterización de las prácticas argumentativas al interior de las prácticas socioculturales de una institución educativa. Esto mediante el planteamiento de una definición y un modelo de análisis de las prácticas argumentativas observadas en la escuela, la cual puede (y debe) ser revisada y perfeccionada en base a la realización de futuras investigaciones análogas en otros contextos educativos.

Así mismo, se han identificado tres categorías de prácticas argumentativas con características específicas que podrían guiar la observación y el análisis de las prácticas argumentativas en otros contextos educativos, pues en base a los resultados obtenidos se podrían construir registros observacionales más precisos.

En base a los resultados obtenidos, la escuela podría promover que, dentro de la secuencia pedagógica, los docentes introduzcan como estrategia pedagógica la adherencia a la evidencia fiel, a fin de ser más rigurosos en el desarrollo del compromiso crítico en los estudiantes.

Por otro lado, los docentes podrían perfeccionar su práctica docente modificando la dinámica en aula con el fin de favorecer un tipo de razonamiento o una mayor interacción argumentativa entre los estudiantes. A la luz de los hallazgos, se considera que la información obtenida podría ayudar a establecer objetivos pedagógicos más coherentes con la misión del colegio de desarrollar el pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

Finalmente sería valioso que los docentes brinden más oportunidades de exploración y experimentación, a fin de favorecer que los estudiantes se comprometan con la indagación y asuman protagonismo en la construcción cooperativa de argumentos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, C. A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). *Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Andressien, J. y Schwarz, B. (2009). *Argumentative Design*. New York. En N. Muller & A. Perret-Clermont. *Argumentation and Education, Theoretical Foundations and Practices*. (pp. 145 – 176). Springer Dordrecht Heidelberg London New York.
- Andriessen, J., Baker, M. y Suthers, D. (2003). *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning environments*. Kluwer.
- Baker, M. (2009). *Argumentative Interactions and the Social Construction of Knowledge*. New York. En N. Muller y A. Perret-Clermont. *Argumentation and Education, Theoretical Foundations and Practices*. (pp. 127 – 144). Springer Dordrecht Heidelberg London New York.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. y Daniels, L. (2010). *Conceptualizing critical thinking*. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302. DOI: 10.1080/002202799183133
- DeWinter, T. (2021) *Lineamientos de Thinking Tools, Active Learning y Aprendizaje basado en proyectos para GAL School*. Documentos de gestión pedagógica. Gal School.
- van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Account*. Cambridge University Press .
- Greco, S. (2009). *The Argumentum Experience*. New York. En N. Muller & A. Perret-Clermont. *Argumentation and Education, Theoretical Foundations and Practices*. (pp. 215 – 236) Springer Dordrecht Heidelberg London New York.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6ta ed., McGraw - Hill.

- Jiménez-Aleixandre, M. P., y Erduran, S. (2007). *Argumentation in science education: An overview*. En: S. Erduran y M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from classroom based research* (p. 328). Dordrecht, Hol.: Springer.
- Kallick, B. y Costa, A. (2021). *The Institute for Habits of Mind*. <https://www.habitsofmindinstitute.org/what-are-habits-of-mind/>
- Kuhn, D. (2010). *Teaching and learning science as argument*. *Science Education*. DOI: 10.1002/sce.20395.
- Kuhn, D. (1992). *Thing as argument*. *Harvard Educational Review*.
- Kuhn, D. (1993). *Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking*. *Science Education*.
- Leiva, Mario Alejandro; Budan, Maximiliano Celmo David; Simari, Gerardo (2020). *Guidelines for the Analysis and Design of Argumentation-Based Recommendation Systems*, IEEE Computer Society, Ieee Intelligent Systems.
- Liedtke, K. y Stentoft, D. (2020). *Thinking Critically About Critical Thinking and Problem-Based Learning in Higher Education: A Scoping Review*. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. Aalborg University
- Mercer, N. (2009). *Developing Argumentation: Lessons Learned in the Primary School*. *New York*. En N. Muller y A. Perret-Clermont. *Argumentation and Education, Theoretical Foundations and Practices*. (pp. 177 – 194) Springer Dordrecht Heidelberg London New York.
- Miller, D. (1977). *Roles of naturalistic observation in comparative psychology*. *American Psychologist*. Paul, R., Elder, L., (2007). *Critical Thinking Competency Standards*. The Foundation For Critical Thinking.
- Milne, C. (2012). *Beyond argument in science: Science education as connected and separate knowing*. En B. J. Fraser, K. Tobin y C. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education*. Dordrecht, Hol.: Springer.

- Muller, N., Perret-Clermont, A., Tartas, V. y Iannaccone, A. (2009). *Psychosocial Processes in Argumentation*. New York. Muller y A. Perret-Clermont. *Argumentation and Education, Theoretical Foundations and Practices*. (pp. 67 – 90) Springer Dordrecht Heidelberg London New York.
- Muller, M., Volante, P., Grau, V. y Preiss, D. (2014). *Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases*. Psykhe.
- Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G. y Otiniano, F., (2020). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP). Investigaciones Cualitativas. Versión 3.0*. Documento elaborado por la Comisión de Investigación del Departamento de Psicología de la PUCP.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Perkins, D. (2021). *Educación en un mundo cambiante*. Ediciones Morata
- Plantin, Ch. (1995). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Project Zero. (2021). *Graduate School of Education*. Harvard <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>
- Rigotti, E. y Greco S. (2009). Argumentation as an Object of Interest and as a Social and Cultural Resource. En N. Muller y A. Perret-Clermont. *Argumentation and Education, Theoretical Foundations and Practices*. (pp. 9 – 66) Springer Dordrecht Heidelberg London New York
- Ritchhart, R. y Church M. (2020) *The Power of Making Thinking Visible: practices to engage and empower all learners*. Jossey-Bass
- Thorndahl, K. L., & Stenoft, D. (2020). *Thinking Critically About Critical Thinking and ProblemBased Learning in Higher Education: A Scoping Review*. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28773>

Anexo 1

Consentimiento informado para padres de los estudiantes participantes en la investigación

Estimados Padres de Familia de 4to de Secundaria

La presente investigación titulada: “Prácticas argumentativas entre docentes y estudiantes de 4to de secundaria de una institución educativa privada de cusco - 2022” es conducida por la estudiante Karina Lisbet Castillo Callahui, con código 20214903, identificado con DNI 42975725, perteneciente a la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú; con el asesoramiento del Mg. Luis Lam Pimentel. El objetivo del estudio es establecer cuáles son las prácticas pedagógicas que se vienen utilizando en la escuela. La información que se obtendrá será de suma importancia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que redundará en una mejor formación de los estudiantes. Asimismo, el desarrollo de la investigación supondrá un riesgo mínimo para los participantes.

Si usted accede a que su hijo(a) participe en este estudio, su hijo(a) deberá ser grabado por 45 minutos en 14 sesiones de clases de Thinking, en el video se observara la interacción de los docentes y estudiantes, a fin de cumplir con el objetivo de la investigación antes ya mencionado. La información que se recoja será confidencial, pues será información codificada y se tendrá en una carpeta con clave y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Así mismo si desea finalizar su participación en la investigación, podrá hacerlo en cualquier momento sin ningún perjuicio. Las conclusiones generales de la investigación serán enviados a su correo electrónico, si así lo solicitan.

Los videos y los resultados se usarán únicamente con fines académicos y su conservación podrá durar no más de 5 años a partir de la publicación. Es preciso resaltar que su participación voluntaria es importante para el logro de los objetivos del presente estudio. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él comunicándose al correo castillo.karina@pucp.edu.pe y si tiene alguna duda o consulta sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe. Desde ya, le agradecemos su participación.

Declaración de consentimiento informado

Acepto que mi menor hijo/a participe en esta investigación, conducida por Karina Lisbet Castillo Callahui, estudiante de la PUCP con código 20214903 e identificada con DNI 42975725, con el asesoramiento del Mg. Luis Lam Pimentel. He sido informado(a) sobre el objetivo de la investigación. Me han indicado que mi hijo(a) deberá ser grabado en 14 sesiones de clases por 45 minutos, con los docentes de Thinking, video en el que se observará la interacción de los docentes y estudiantes. Reconozco que la información que se recoja es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que la participación de mi hijo/a es voluntaria y que puedo solicitar información sobre el mismo, sin que ello signifique ningún perjuicio para mi persona. Entiendo que los resultados de la investigación serán enviados a mi correo electrónico si así lo solicito.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo comunicarme al correo castillo.karina@pucp.edu.pe y de tener preguntas sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe .

Nombre.....

E-mail.....

Firma..... Fecha

Anexo 2.**Asentimiento informado para estudiantes participantes de investigación**

Estimado/a Estudiantes de 4to de Secundaria

La presente investigación titulada: “Prácticas argumentativas entre docentes y estudiantes de 4to de secundaria de una institución educativa privada de cusco - 2022” es conducida por la estudiante Karina Lisbet Castillo Callahui, con código 20214903, identificado con DNI 42975725, perteneciente a la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú; con el asesoramiento del Mg. Luis Lam Pimentel. El objetivo del estudio es poder identificar que interacciones entre docentes y estudiantes favorecen tu proceso de aprendizaje. La información que se obtendrá será de suma importancia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Asimismo, el desarrollo de la investigación supondrá un riesgo mínimo para los participantes.

Si accedes a participar en este estudio, deberás ser grabado en 14 clases de Thinking por 45 minutos, a fin de cumplir con el objetivo de la investigado antes ya mencionado. La información que se recoja será confidencial, pues será información codificada y se tendrá en una carpeta con clave y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Así mismo si deseas finalizar tu participación en la investigación, podrás hacerlo en cualquier momento sin ningún perjuicio. Las conclusiones generales de la investigación serán enviados a tu correo electrónico, si así lo solicitas.

Los videos y los resultados se usarán únicamente con fines académicos y su conservación podrá durar no más de 5 años después de la publicación del estudio. Es preciso resaltar que tu participación voluntaria es importante para el logro de los objetivos del presente estudio. Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él comunicándose al correo castillo.karina@pucp.edu.pe y si tiene alguna duda o consulta sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Desde ya, te agradezco tu participación.

Declaración de asentimiento informado

Acepto participar en esta investigación, conducida por Karina Lisbet Castillo Callahui, estudiante de la PUCP con código 20214903 e identificada con DNI 42975725, con el asesoramiento del Mg. Luis Lam Pimentel. He sido informado(a) sobre el objetivo de la investigación. Me han indicado que deberé ser grabado en 14 sesiones de clases por 45 minutos, con los docentes de Thinking, videos en el que se observará la interacción de los docentes y estudiantes. Reconozco que la información que se recoja es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que mi participación es voluntaria y que puedo solicitar información sobre el mismo, sin que ello signifique ningún perjuicio para mi persona. Entiendo que los resultados de la investigación serán enviados a mi correo electrónico, si así lo solicito.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo comunicarme al correo castillo.karina@pucp.edu.pe y de tener preguntas sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Nombre.....

E-mail.....

Firma..... Fecha

Anexo 3

Consentimiento informado para los docentes participantes en la investigación

Estimados docentes de Thinking de 4to de Secundaria

La presente investigación titulada: “Prácticas argumentativas entre docentes y estudiantes de 4to de secundaria de una institución educativa privada de cusco - 2022” es conducida por la estudiante Karina Lisbet Castillo Callahui, con código 20214903, identificado con DNI 42975725, perteneciente a la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú; con el asesoramiento del Mg. Luis Lam Pimentel. El objetivo del estudio es establecer cuáles son las prácticas pedagógicas que se vienen utilizando en la escuela. La información que se obtendrá será de suma importancia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que redundará en una mejor formación de los estudiantes. Asimismo, el desarrollo de la investigación supondrá un riesgo mínimo para los participantes.

Si usted accede a participar en este estudio, deberá ser grabado en 14 sesiones de clases con los estudiantes de 4to de secundaria, video en el que se observará la interacción de usted con los estudiantes, a fin de cumplir con el objetivo de la investigado antes ya mencionado. La información que se recoja será confidencial, pues será información codificada y se tendrá en una carpeta con clave y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Así mismo si desea finalizar su participación en la investigación, podrá hacerlo en cualquier momento sin ningún perjuicio. Las conclusiones generales de la investigación serán enviados a su correo electrónico, si así lo solicitan.

Los videos y los resultados se usarán únicamente con fines académicos y su conservación podrá durar no más de 5 años a partir de la publicación del estudio. Es preciso resaltar que su participación voluntaria es importante para el logro de los objetivos del presente estudio. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él comunicándose al correo castillo.karina@pucp.edu.pe y si tiene alguna duda o consulta sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Desde ya, le agradecemos su participación.

Declaración de consentimiento informado

Acepto participar en esta investigación, conducida por Karina Lisbet Castillo Callahui, estudiante de la PUCP con código 20214903 e identificada con DNI 42975725, con el asesoramiento del Mg. Luis Lam Pimentel. He sido informado sobre el objetivo de la investigación. Me han indicado que deberé ser grabado en 14 sesiones de clases por 45 minutos, con los estudiantes de 4to de secundaria, videos en los que se observará la interacción de los docentes y estudiantes. Reconozco que la información que se recoja es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que mi participación es voluntaria y que puedo solicitar información sobre el mismo, sin que ello signifique ningún perjuicio para mi persona. Entiendo que los resultados de la investigación serán enviados a mi correo electrónico, si así lo solicito.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo comunicarme al correo castillo.karina@pucp.edu.pe y de tener preguntas sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Nombre.....

E-mail.....

Firma..... Fecha

Anexo 4

Consentimiento informado para los docentes participantes en la investigación para la aplicación de una entrevista semiestructurada

Estimados docentes de Thinking de 4to de Secundaria

La presente investigación titulada: “Prácticas argumentativas entre docentes y estudiantes de 4to de secundaria de una institución educativa privada de cusco - 2022” es conducida por la estudiante Karina Lisbet Castillo Callahui, con código 20214903, identificado con DNI 42975725, perteneciente a la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú; con el asesoramiento del Mg. Luis Lam Pimentel. El objetivo del estudio es establecer cuáles son las prácticas pedagógicas que se vienen utilizando en la escuela. La información que se obtendrá será de suma importancia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que redundará en una mejor formación de los estudiantes. Asimismo, el desarrollo de la investigación supondrá un riesgo mínimo para los participantes.

Si usted accede a participar en este estudio, deberá participar de una entrevista semiestructurada, a fin de cumplir con el objetivo de la investigación antes ya mencionado. La información que se recoja será confidencial, pues será información codificada y se tendrá en una carpeta con clave y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Así mismo si desea finalizar su participación en la investigación, podrá hacerlo en cualquier momento sin ningún perjuicio. Las conclusiones generales de la investigación serán enviados a su correo electrónico, si así lo solicitan.

Los resultados se usarán únicamente con fines académicos y su conservación podrá durar no más de 5 años, después de la publicación del presente estudio. Es preciso resaltar que su participación voluntaria es importante para el logro de los objetivos del presente estudio. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él comunicándose al correo castillo.karina@pucp.edu.pe y si tiene alguna duda o consulta sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Desde ya, le agradecemos su participación.

Declaración de consentimiento informado

Acepto participar en esta investigación, conducida por Karina Lisbet Castillo Callahui, estudiante de la PUCP con código 20214903 e identificada con DNI 42975725, con el asesoramiento del Mg. Luis Lam Pimentel. He sido informado sobre el objetivo de la investigación. Me han indicado que deberé participar de una entrevista semiestructurada. Reconozco que la información que se recoja es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que mi participación es voluntaria y que puedo solicitar información sobre el mismo, sin que ello signifique ningún perjuicio para mi persona. Entiendo que los resultados de la investigación serán enviados a mi correo electrónico, si así lo solicitan.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo comunicarme al correo castillo.karina@pucp.edu.pe y de tener preguntas sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe .

Nombre.....

E-mail.....

Firma..... Fecha

Anexo 5.**Solicitud de permiso a la institución educativa, para muestra de estudiantes y docentes para la investigación**

Estimada Celinda Saravia Peña - Directora de GAL School

La presente investigación titulada: “Prácticas argumentativas entre docentes y estudiantes de 4to de secundaria de una institución educativa privada de cusco - 2022” es conducida por la estudiante Karina Lisbet Castillo Callahui, con código 20214903, identificado con DNI 42975725, perteneciente a la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú; con el asesoramiento del Mg. Luis Lam Pimentel. El objetivo del estudio es establecer cuáles son las prácticas argumentativas y qué características tienen, en la escuela que usted dirige. La información que se obtendrá será de suma importancia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que redundará en una mejor formación de los estudiantes. Asimismo, el desarrollo de la investigación supondrá un riesgo mínimo para los participantes.

Si usted accede a que los estudiantes y docentes de su institución participen en este estudio, se les pedirá a los docentes del área de Thinking, ser grabados durante 14 horas pedagógicas por un tiempo de 45 minutos con los estudiantes de 4to de secundaria, así mismo se les pedirá a los estudiantes ser grabados durante las sesiones de clases de Thinking, a fin de observar la interacciones entre los docentes y estudiantes. La información que se recoja será confidencial, pues será información codificada y se tendrá en una carpeta con clave y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Los resultados se usarán únicamente con fines académicos y su conservación podrá durar no más de 5 años, después de la publicación del presente estudio. Los resultados de la investigación serán enviados a su correo electrónico.

La participación de los estudiantes es voluntaria y será importante para el logro de los objetivos del presente estudio. Si alguno de sus estudiantes o docentes deseara finalizar su participación en la investigación, podrá hacerlo en cualquier momento sin ningún perjuicio. y ello no perjudicará de ninguna forma a los estudiantes, a los docentes, a la institución o a sus apoderados.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él comunicándose al correo castillo.karina@pucp.edu.pe y si tiene alguna duda o

consulta sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Desde ya, le agradecemos su participación.



Aceptación de permiso

Declaración de consentimiento informado de la Institución educativa

Yo Celinda Saravia Peña, identificada con DNI_____ en mi calidad de directora de la Institución Educativa GAL School. Acepto que los docentes del área de Thinking y los estudiantes de 4to de secundaria de GAL School, institución educativa a la que represento, participen en esta investigación, conducida por Karina Lisbet Castillo Callahui, estudiante de la PUCP con código 20214903 e identificada con DNI 42975725 y asesorada por el Mg Luis Lam Pimentel. He sido informado(a) sobre el objetivo de la investigación. Me han indicado se les pedirá a los docentes ser grabados durante 14 sesiones de clases de 45 minutos, con los estudiantes de 4to de secundaria, así mismo se les pedirá a los estudiantes ser grabados en 14 sesiones de clases en el área de Thinking, a fin de observar las interacciones entre los docentes y estudiantes.

Reconozco que la información que se recoja es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informada de que la participación de los estudiantes y docentes es voluntaria sin que ello signifique ningún perjuicio para mi persona o la institución. Entiendo que los resultados de la investigación serán enviados a mi correo electrónico.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo comunicarme al correo castillo.karina@pucp.edu.pe y de tener preguntas sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe .

Nombre.....

E-mail.....

Firma..... Fecha

Anexo 6

CONTRATO DE SERVICIO EDUCATIVO AÑO ESCOLAR 2022**De la institución educativa del Cusco****CONTRATO DE SERVICIO EDUCATIVO AÑO ESCOLAR 2022**

Conste por el presente documento el Contrato de Servicio Educativo Año Escolar 2022, que suscriben, de una parte el **Sr., Sra.**..... (apellidos y nombres), identificado con (DNI ó CE), estado civil....., ocupación....., y domicilio en y/o el **Sr.,Sra.** (apellidos y nombres)....., con (DNI ó CE), estado civil....., ocupación.....y domicilio en en calidad de (padres/apoderados) y que de ahora en adelante se denominará (n) **EL PADRE DE FAMILIA**, del estudiante (nombres y apellidos) , con (DNI ó CE), quien cursará en el año 2022 (ejm: 3 años/1er grado), del Nivel(inicial, primaria, secundaria), a quien se denominará **EL ESTUDIANTE**, y de la otra parte la **I.E. GAL SCHOOL**, con RUC 20564113990 con R.D. N° 0198 01/03/1995; R.D. N°1106 18/05/2011; R.D. N°5499 30/10/2013; la R.D. N° 0711 13/03/2018 y la R.D. N°1878 10/07/2019 emitidas por la DRE Cusco, siendo la Promotora de la institución educativa GAL Group EIRL debidamente representada por la señora **Adriana Bustos Llanos**, identificada con DNI N° 41325667, con domicilio en el predio rural Kancao, sector Ticapata S/N del distrito de San Sebastián de la ciudad del Cusco, a quien se denominará **EL COLEGIO**, de conformidad a los términos y condiciones siguientes:

PRIMERA.- EL PADRE DE FAMILIA manifiesta su expresa voluntad de contratar el servicio educativo que ofrece **EL COLEGIO** para el año escolar 2022 en beneficio del **ESTUDIANTE**.

EL COLEGIO accediendo a la solicitud del **PADRE DE FAMILIA**, mediante el presente contrato, otorga información relevante para el desarrollo de la prestación del servicio.

SEGUNDA.- REQUISITOS MATRICULA:**1.- ESTUDIANTE REGULAR:**

- Copia del documento de identidad actualizado y legible de los padres de familia u apoderados y del estudiante.
- Ficha Familiar del estudiante con datos actualizados, documento proporcionado por **EL COLEGIO**.
- Firma del contrato de servicio educativo 2022, documento proporcionado por **EL COLEGIO**.
- Haber efectuado el pago de la Matrícula 2022.
- Estar al día en todos los conceptos de pago (cuota de ingreso, matrícula, pensiones 2021) según reporte de administración.

2.- ESTUDIANTE NUEVO:

- Ficha única de matrícula (con código del educando y código modular de la I.E. de procedencia).
- Constancia de no deudor de la I.E. de procedencia actualizada.
- Constancia de matrícula emitida por el SIAGIE de la I.E. de procedencia.
- Certificado de estudios original visado por la UGEL de la I.E. de procedencia.
- Resolución Directoral de traslado de la I.E. de procedencia.
- Informe académico original de la I.E. de procedencia.
- Dos (02) fotos actualizadas tamaño carné del estudiante.
- Una (01) copia del DNI de ambos padres o apoderados (vigente y legible).
- Una (01) copia del DNI del estudiante (vigente y legible).
- Fotocopia legible de carnet de vacunas (nivel inicial).
- Ficha Familiar del estudiante con datos actualizados, documento proporcionado por **EL COLEGIO**.
- Firma del contrato de servicio educativo 2022, documento proporcionado por **EL COLEGIO**.
- Haber efectuado el pago de Cuota de Ingreso 2022 y de la Matrícula 2022.



Es **obligatorio** tener en el file de cada estudiante todos estos documentos, para poder proceder con la matrícula en SIAGIE y para que podamos identificar debidamente su situación como estudiantes, tener un buen control interno y fundamentalmente cumplir con los requerimientos de la autoridad en materia educativa.

TERCERA.- EL COLEGIO en cumplimiento a las disposiciones legales vigentes y con el propósito de que **EL PADRE DE FAMILIA**, disponga de información oportuna, suficiente, veraz y fácilmente accesible respecto al **costo del servicio educativo, le da a conocer que para el Año Escolar 2022**, se ha establecido el pago de los siguientes conceptos:

A. MATRÍCULA 2022:	S/. 720.00
B. DIEZ (10) CUOTAS MENSUALES POR SERVICIO EDUCATIVO DE FEBRERO A NOVIEMBRE 2022:	
Hijo único o hermano mayor	S/. 720.00
Hermano(s) menores*	S/. 648.00
*Contarán con 10% de descuento	
C. CUOTA DE INGRESO 2022:	
Estudiante Nuevo (Inicial, Primaria y Secundaria)	S/. 3,000.00
Estudiante Nuevo con hermanos	S/. 1,500.00

CUANDO UD. SE ACERQUE A REALIZAR EL PAGO A BANBIF, DEBERÁ CONTEMPLAR QUE EN EL SISTEMA DE RECAUDACIÓN EL ORDEN SEA EL SIGUIENTE:

- I. CUOTA DE INGRESO 2022 (ESTUDIANTE NUEVO)
- II. PAGO DE LA MATRÍCULA 2022
- III. PAGO DE LAS PENSIONES 2022(SEGÚN CRONOGRAMA)

La cancelación se hace a nombre del estudiante, no se debe dar ningún código.

CUARTA.- EL PADRE DE FAMILIA que suscribe, asume la directa y plena responsabilidad de pagar puntualmente el costo educativo al que se refiere la cláusula precedente y en consideración al cronograma de pagos establecido en la cláusula quinta.

QUINTA.- El cronograma de pagos para la cancelación de las cuotas por el servicio educativo para el periodo lectivo 2022 es el siguiente:

MENSUALIDAD	VENCIMIENTO
FEBRERO	Martes 01 de marzo 2022
MARZO	Viernes 01 de abril 2022
ABRIL	Lunes 02 de mayo 2022
MAYO	Miércoles 01 de junio 2022
JUNIO	Viernes 01 de julio 2022
JULIO	Lunes 01 de agosto 2022
AGOSTO	Jueves 01 de setiembre 2022
SETIEMBRE	Sábado 01 de octubre 2022
OCTUBRE	Jueves 03 de noviembre 2022
NOVIEMBRE	Jueves 01 de diciembre 2022

TOTAL 10 MENSUALIDADES

Luego de la fecha de vencimiento se procederá al cobro de interés moratorio conforme al oficio circular N° 021-2007-BCRP.



SEXTA: La falta de asistencia del estudiante por cualquier causa no exime del pago de las mensualidades contratadas a **EL COLEGIO** por parte de **EL PADRE DE FAMILIA**.

SEPTIMA.- EL PADRE DE FAMILIA que suscribe el presente documento, de acuerdo a Ley N° 26549, y modificatorias, declara:

1. Conocer y compartir la **PROPUESTA EDUCATIVA** del **COLEGIO** así como su **REGLAMENTO DE CONVIVENCIA** en concordancia con la Ley Nro. 29719, Ley que promueve la Convivencia sin Violencia en las instituciones educativas; entregados en el anexo 1 y 2 del presente contrato.
2. Conocer la información relacionada con el costo, número y oportunidad de pago del servicio educativo, comprometiéndose a la cancelación de las cuotas de cada mes lectivo de acuerdo al cronograma de pagos preinserto, reconociendo que el presupuesto de operación e inversión del colegio se financia, fundamentalmente, con las pensiones de enseñanza, que a su vez solventan el pago de remuneraciones del personal docente, administrativo y de servicio, un porcentaje de los materiales escolares de trabajo, así como la adquisición de bienes y pago de servicios (luz, agua, teléfono, internet, entre otros); y que el pago oportuno y puntual de dichas pensiones evita el pago de intereses establecidos por **EL COLEGIO** en el presente contrato.
3. **EL COLEGIO** tiene la facultad de no ratificar la matrícula para el año 2023 en caso de retraso en el pago de pensiones en el año lectivo 2022. **EL COLEGIO** no condiciona las evaluaciones al pago de las mensualidades, así como tampoco prohíbe el ingreso del estudiante al aula por falta de pago por **EL PADRE DE FAMILIA**.
4. Que al conocer el **REGLAMENTO DE CONVIVENCIA** manifiesta estar de acuerdo con las normas, sanciones y otros que contiene. Reconociendo que el incumplimiento de éste y/o del presente contrato será motivo de libre disponibilidad por parte del **COLEGIO** de su vacante para el año 2023.
5. Conocer y aceptar que **EL COLEGIO** podrá reportar a la central de riesgo privada **INFOCORP (EQUIFAX)** la falta de pago de las obligaciones que por este contrato asume **EL PADRE DE FAMILIA**. Aclaremos que los medios de comunicación que utiliza el colegio para recordar sobre la morosidad a los padres de familia son: vía telefónica, email y carta notarial.
6. Conocer que las mensualidades incluyen una parte de los materiales de trabajo a utilizar en clase. En el caso de actividades extracurriculares como paseos escolares, los costos estarán a cargo del **PADRE DE FAMILIA**.
7. Conocer que en el caso de tener varios hijos matriculados en **EL COLEGIO**, los hermanos menores cuentan con el beneficio del 10% de descuento en la pensión, siempre y cuando la administración perciba un comportamiento puntual y ordenado de las pensiones. En caso contrario **EL PADRE DE FAMILIA** pierde el beneficio del descuento de manera automática y sin requerir aviso.
8. Conocer que **EL COLEGIO** no ofrece el servicio de movilidad escolar, en caso el **PADRE DE FAMILIA** contrate dicho servicio **EL COLEGIO** se encuentra exento de toda responsabilidad.
9. **EL COLEGIO**, no obliga a la adquisición y uso de uniformes, ni útiles escolares de determinada marca o proveedor, así como tampoco la adquisición de textos escolares para las áreas curriculares.
10. Autorizar a **EL COLEGIO**, el uso de las imágenes (fotografías y/o videos) de su hijo(a), según los propósitos establecidos por la Institución, en la website, plataformas virtuales, reportes, boletines, revistas, murales, banners, entre otros, como parte de actividades estrictamente escolares o pedagógicas del **COLEGIO**.
11. Autorizar a **EL COLEGIO**, la grabación y uso de las imágenes (fotografías y/o videos) de su hijo(a) en los salones de clases, audífonos, patios y corredores, los mismos que podrán usarse para fines de la mejora del servicio educativo, así como para investigaciones cuyos resultados redunden en la mejora de las prácticas pedagógicas.
12. En caso el departamento psicopedagógico solicite evaluación, diagnóstico o acompañamiento terapéutico este deberá ser refrendado mediante el informe psicológico y/o constancia de atención, de lo contrario podrá evaluarse un condicionamiento de matrícula.

OCTAVA.- EL HORARIO Y CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE MANERA PRESENCIAL (DEPENDIENDO DE LAS DISPOSICIONES DEL MINEDU), para el año escolar 2022, será el siguiente:

Nivel Inicial	:	De lunes a viernes de 8:30 a 13:30
Nivel Primario	:	De lunes a viernes de 8:30 a 15:00
Nivel Secundario	:	De lunes a viernes de 8:55 a 16:00

Informamos el número máximo de estudiantes por aula (salvo excepciones):



Nivel Inicial : 18 Estudiantes
Nivel Primario : 25 Estudiantes
Nivel Secundario : 25 Estudiantes

CRONOGRAMA AÑO ESCOLAR 2022

PERIODOS EDUCATIVOS	FECHA	ACTIVIDAD
1er periodo educativo	31 de enero y 01 de febrero	PRIMERA REUNIÓN TRIPARTITA
	02 de febrero	INICIO AÑO ESCOLAR
	19 de marzo al 03 de abril	VACACIONES
2do periodo educativo	04 de abril	INICIO DEL SEGUNDO PERÍODO
	14 y 15 de abril	FERIADOS: JUEVES Y VIERNES SANTO
	13 de mayo	DÍA DE LA FAMILIA
	20 y 21 de mayo	SEGUNDA REUNIÓN TRIPARTITA
	22 de mayo al 05 de junio	VACACIONES
3er periodo educativo	06 de junio	INICIO DEL TERCER PERÍODO
	23 de junio	HUATIA
	24 de junio	INTI RAYMI
	22 de julio	FERIA DE EMPRENDIMIENTO
	23 de julio al 07 de agosto	VACACIONES
4to periodo educativo	08 de agosto	INICIO DEL CUARTO PERÍODO
	30 de agosto	FERIADO: DIA DE SANTA ROSA DE LIMA
	15 y 16 setiembre	OPEN HOUSE
	17 de setiembre	GAL RUN
	17 de setiembre al 25 de setiembre	VACACIONES
5to periodo educativo	26 de setiembre	INICIO DEL QUINTO PERÍODO
	07 de octubre	ANIVERSARIO: GAL SCHOOL
	29 de octubre al 06 de noviembre	VACACIONES
6to periodo educativo	07 de noviembre	INICIO DEL SEXTO PERÍODO
	08 de diciembre	FERIADO: INMACULADA CONCEPCIÓN
	09 de diciembre	PRESENTACION FINAL TALLERES DE ARTE
	16 de diciembre	ÚLTIMO DÍA DE CLASES
	19 y 20 de diciembre	TERCERA REUNIÓN TRIPARTITA
	21 de diciembre al 31 de enero del 2023	VACACIONES

NOVENA.- COSTOS Y PLAZOS PARA TRÁMITES:



- Constancias y resoluciones : S/. 15.00
- Ficha única de matrícula : S/. 15.00
- Certificados : S/. 15.00

Plazo de entrega: 72 horas de presentada la solicitud por escrito, no se incluyen días no laborables.

DÉCIMA. - Los costos educativos descritos en la Cláusula Tercera, podrán ser modificados sólo si la política económica del gobierno afectara al COLEGIO o en caso el Ministerio de Educación tome alguna determinación distinta frente a la modalidad de educación del año escolar 2022, en tal caso los costos de las mensualidades serán los siguientes:

	Educación Presencial (Todos los niveles)	Educación Mixta (Todos los niveles)	Educación a Distancia
Hijo único o hermano mayor	S/. 720.00	S/ 650.00	580.00
Hermano(s) menores*	S/. 648.00	S/ 585.00	522.00

DECIMO PRIMERA.- ACUERDO EN CASO DE INCUMPLIMIENTO CON LAS OBLIGACIONES DE ÍNDOLE ECONÓMICA.

Las partes acuerdan que en caso **LOS PADRES DE FAMILIA** hubieran incumplido con las obligaciones de índole económica pactadas o comunicadas a **EL PADRE DE FAMILIA** al correo electrónico o teléfono celular en el contrato o acuerdo suscrito, según la frecuencia establecida en este, **EL COLEGIO** puede negarse a realizar el proceso de matrícula para la continuidad en el siguiente año lectivo o periodo promocional, conforme lo establecido por el artículo 53.2¹ del Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de Instituciones Educativas Privadas de

Educación Básica "DECRETO SUPREMO N° 005-2021-MINEDU".

DECIMO SEGUNDA.- EL PADRE DE FAMILIA tiene derecho a desvincularse del presente contrato, siempre y cuando su decisión sea comunicada a **EL COLEGIO** en forma escrita con 30 días de anticipación.

DECIMO TERCERA.- EL PADRE DE FAMILIA autoriza como correo electrónico válido para fines de notificaciones posteriores que le pueda hacer llegar **EL COLEGIO**, el siguiente: así como la notificación por mensajería de texto al teléfono celular N° Siendo suficiente la sola remisión del correo electrónico a su buzón de mensajes o al teléfono celular, sin la necesidad de confirmación o acuse de recibo del mismo, siendo de entera responsabilidad de **EL PADRE DE FAMILIA**, la revisión permanente de su correo electrónico y teléfono celular.

¹ Artículo 53. Suscripción del acuerdo de prestación de servicio educativo de Educación Básica

(...) 53.2 La IE privada puede negarse a realizar el proceso de matrícula para la continuidad en el siguiente año lectivo o periodo promocional en caso los padres y/o madres de familia, personas a cargo de la tutela o representación legal del/de la estudiante (en caso sea menor de edad) o el/la propio/a estudiante (en caso sea mayor de edad y/o tenga capacidad de ejercicio) hubieran incumplido con las obligaciones de índole económica pactadas en el contrato o acuerdo suscrito, según la frecuencia establecida en este, siempre que ello hubiera sido pactado en el citado contrato o acuerdo. La IE privada debe asegurar que el/la usuario/a cuenta con acceso a las condiciones pactadas en el contrato o acuerdo suscrito por un medio físico y/o virtual que garantice su eficaz conocimiento.



DECIMO CUARTA - EL PADRE DE FAMILIA acepta que las boletas de venta emitida por GAL Group EIRL por los conceptos de Cuota de Ingreso, Matrícula o Pensiones estén a nombre de:

NOMBRE COMPLETO: _____

_____ DNI:

EMAIL:

En señal de conformidad, suscriben el contrato por duplicado el día de _____ del 202_, dejando constancia de la entrega de un ejemplar a **EL PADRE DE FAMILIA**.

PADRE DE FAMILIA

PADRE DE FAMILIA



ADRIANA BUSTOS ULANOS
REPRESENTANTE LEGAL
GAL GROUP E.I.R.L.

Anexo 7

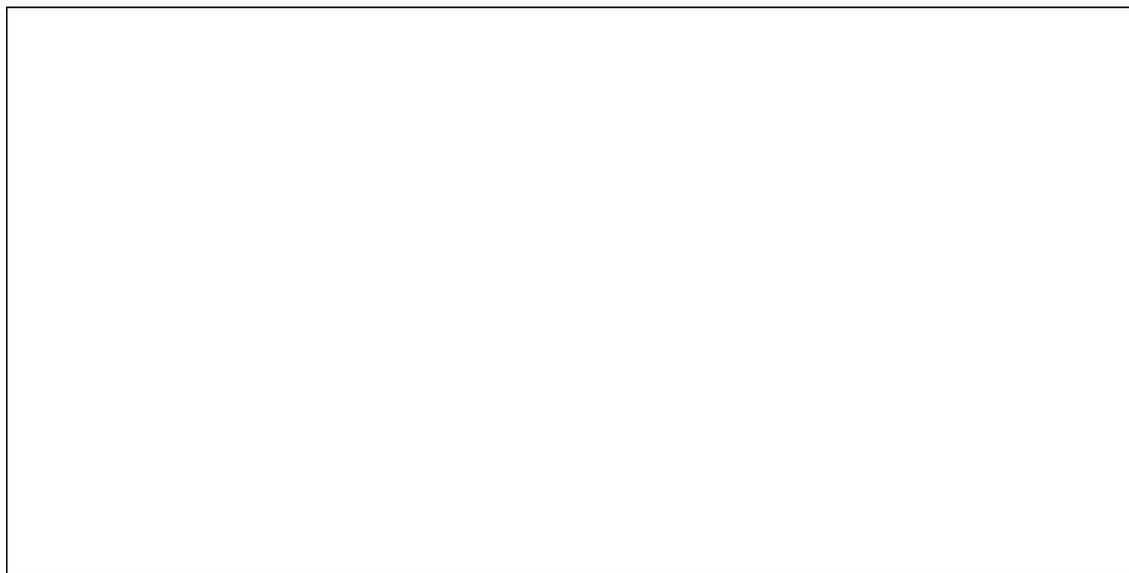
Ficha de observación de las prácticas argumentativas en el aula

Registro de observación N° _____ Grupo observado _____ Docente _____

Contexto educativo _____

Secuencia Pedagógica	Descripción	Indicador	Descripción	
¿Qué actividad propone el docente?	(se describe de forma fenológica lo ocurrido en clase)	La actividad propuesta promueve la argumentación*		
		(Si la actividad propuesta no promueve la argumentación, la observación concluye)	Los estudiantes expresan su punto de vista	
			Los estudiantes afirman algo	
			Los estudiantes elaboran conclusiones	
			Los estudiantes proporcionan una justificación	
¿Qué procesos psicológicos se distinguen en los estudiantes ?	(se describe de forma fenológica lo ocurrido en clase)	Inducción		
		Deducción		
		Abducción		
		Capacidad de descentrarse		
		Relaciona el punto de vista con el de los demás		
El docente, ¿promueve preguntas para probar y promover el razonamiento?	(se describe de forma fenológica lo ocurrido en clase)	El docente hace preguntas para que el argumento tenga más claridad		
		El docente hace preguntas para que el argumento tenga más exactitud		
		El docente hace preguntas para que el argumento tenga más precisión		
		El docente hace preguntas para que el argumento tenga más relevancia		
		El docente hace preguntas para que el argumento tenga más profundidad		
		El docente hace preguntas para que el argumento tenga más amplitud		
		El docente hace preguntas para que el argumento sea lógico		

Algún incidente que podría ser de interés para los objetivos



Conclusiones



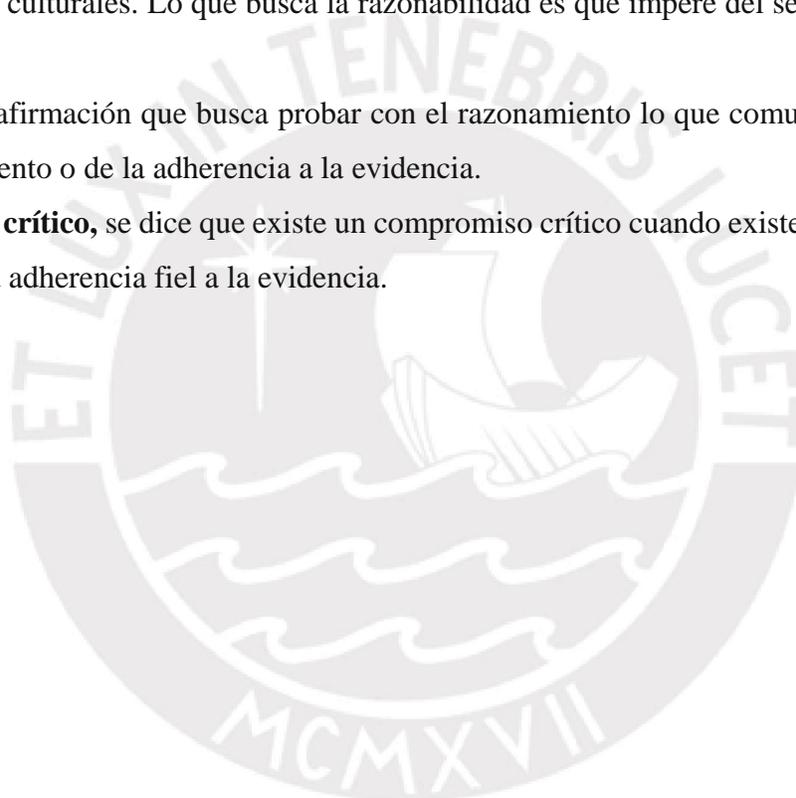
Fecha de la sesión de clases: _____

Fecha de la observación: _____

Anexo 8

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

- **Razón;** es entendida como la base legitimadora que sustenta un punto de vista.
- **Razonar;** se refiere a la aplicación de la razón en discusiones argumentativas.
- **Razonamiento;** aplicación de la razón.
- **Racionalidad;** grado de vinculación con la realidad.
- **Razonabilidad;** es el uso de la razón en la práctica que incluyen acciones comunicativas o argumentativas, como inferir, concluir, suponer, afirmar, en las que se toma en cuenta las características culturales. Lo que busca la razonabilidad es que impere del sentido común y de la lógica
- **Argumento;** afirmación que busca probar con el razonamiento lo que comunicamos, a través de otro argumento o de la adherencia a la evidencia.
- **Compromiso crítico,** se dice que existe un compromiso crítico cuando existe un razonamiento correcto y una adherencia fiel a la evidencia.



Anexo 9

Análisis de transcripciones

Se realizó la grabación de 8 clases de Thinking, las que posteriormente fueron transcritas para su análisis. A fin de poder identificar las prácticas argumentativas que se realizan en la escuela en las clases de Thinking el análisis se realiza clase por clase.

1- Clase 1T/D1-D2

- D2: *¿cuándo los animales hacen migraciones en su cerebro, tienen una parte de su memoria que reconocen las montañas los desiertos, los árboles cosas así pero los humanos que usamos cuando viajábamos?*
- E 3: *Google maps,*
- D2: *¿qué más usamos? Imagina que no tienes un celular y tienes que viajar fuera del país:*
- E4: *Mapas*

En este enunciado podemos identificar que el docente, hace una pregunta usando una analogía, los estudiantes responden en base a una deducción a lo que el educador repregunta y logra mayor amplitud en el razonamiento.

2- Clase 1T/D1-D2

- D2: *...lo que pasa es que los mapas, es no solamente es una parte de la comunicación visual, pero nos obliga a nosotros a ser o espectador o lector o investigador, ¿que yo podría investigar con ese mapa? Sabiendo que es un mapa imaginario.*
- E5: *¿cuánto duro el viaje?*
- D2: *¿Cuánto duro el viaje? ¿porque debería haber una leyenda que me dice cuántos kilómetros algo así, que más? ¿Piensa como Frodo imagínate que Frodo hubiera tenido ese mapa, porque no lo tenía, que hubiera cambiado de su viaje?*
- E2: *tal vez la trayectoria*
- D2: *claro no hubiese elegido pasar por todas las montañas*
- E8: *No, iría más rápido*

En este enunciado podemos identificar que el docente, luego de un preámbulo hace una pregunta que lleva al estudiante a mostrar claridad sobre el tema tratado, el estudiante responde haciendo haciendo una deducción, y el docente repregunta y logra mayor precisión en el razonamiento.

3- Clase 1T/D1-D2

- D2: *Entonces América todavía no estaba, entonces ya sabemos de qué época es, ¿qué época es?*
- E7: *antes de que conquiste*
- D2: *¿entonces más o menos que siglo?*
- E7: *1492*

En este enunciado podemos identificar que el docente, hace una pregunta que apela a los conocimientos previos de los estudiantes, el estudiante responde haciendo una deducción, y el docente repregunta y logra mayor precisión en el razonamiento.

4- Clase 1T/D1-D2

- *D2: ¿es un mapa de 1568, piensa, ya había catedral? ¿Los españoles acaban de llegar tú crees que los primeros 30 años cuando estaban peleando con los incas han construido una catedral?*
- *E7: No había catedral, de hecho, no creo que sea la catedral, podría ser un sitio de los sacrificios, el trono del inca.*
- *D2: ok... yo veo que parece algo grande con terrazas, ustedes ven esas terrazas ya están pensando las escaleras de la plaza y aquí está el pueblo la ciudad, que en esa época era la principal, pero se nota que no era muy grande, entonces que podría ser porque la catedral recién termino 100 años después, tienes que pensar que en esa época creían en el sol, la luna*
- *Es: Templo del sol, donde alababan al sol, el Qoricancha el inti Raymi*

En este enunciado podemos identificar que el docente, hace una pregunta al mismo tiempo que da información fáctica, el estudiante responde haciendo una deducción y el docente responde brindando mayor información, los estudiantes nuevamente deducen la respuesta.

5 - Clase 1T/D1-D2

- *D2: ¿Entonces solamente viendo ese mapa analizando ese mapa te das cuenta que tu imagen de cómo llegaron los conquistadores a Cusco, ya no está en la plaza de armas porque aparece que no había plaza de armas, porque esos muros no son las escaleras que nosotros pensamos que eran, no cierto? ...Entonces cuando hay mapas así , tienes que intentar de sacar información y ser capaz , hace run clip , ósea algo que pensaba estaba equivocado y tu papá va a decir, ¡no! A mí también me han enseñado, que las peleas se dan en la plaza de armas, pero todavía no había, según Giovanni bautista, nosotros necesitamos descodificar eso,... ¿y ves la diferencia con el anterior y con el nuevo? ¿Estás viendo la diferencia? Porque nos enseñan en el colegio, porque se les ocurre enseñar eso, y no el verdadero.*
- *E19: Porque es lo que les enseñaron a ellos y la mayoría solo cuenta lo que escucha sin probarlo.*
- *D2: ¿puede ser? ¿Tú, qué piensas E12?*
- *E12: Que muchas veces la costumbre genera sesgos, como el de confirmación que nos enseñaste.*
- *D2: Pero no es porque te enseñaron eso, que toda la vida serás ingenuo, ¿Por qué usan ese mapa sabiendo que nos es así, porque utilizaban los primeros mapas, que buscaban los que usaban los primeros mapas, que querían hacer?*
- *E20: Publicar, porque les convenía, Manipular.*
- *D2: Ok, si es así ¿A quién le conviene ese mapa?*

- E20: *Pienso que decir que el centro del Cusco era la plaza de armas le convenía, a quienes construyeron muchos templos en la plaza.*
- D2: *De acuerdo, podría ser ¿Alguien piensa diferente?*
- E18: *Yo creo que el poder de los conquistadores estaba en imponer sus creencias, su religión, por eso mataron a los Incas por no ser creyentes, así que coincido con E20.*
- D2: *¿Qué te hace pensar eso?*
- E18: *en los escritos de Guaman Poma, ¿así se llamaba no? Lo leímos y está en los cuentos de historia sobre porque y como mataron a Atahuallpa.*

En este enunciado podemos identificar que el docente, usando el mapa que les muestra hace afirmaciones que brindan más detalles, contrastando lo que aprendieron con la evidencia que ahora les muestra, hace una pregunta buscando que los estudiantes expresen su punto de vista. El estudiante responde haciendo una deducción y el docente responde con una repregunta hacia otro estudiante, es decir busca otro punto de vista, el estudiante usa conocimientos previos para llegar a una conclusión, entonces deduce. Nuevamente el docente repregunta logrando mayor amplitud en el razonamiento, los estudiantes responden y el docente sigue repreguntando, finalmente los estudiantes respaldan sus respuestas entre ellos e incluso con alguna evidencia adicional.

6 - Clase 1T/D1-D2

- D2: *E19 que idea tienes que hayas puesto en la segunda pregunta*
- E19: *¿Dónde llega más agua y por qué?*
- D2: *Bien, nosotros estamos trabajando en calca, la captación y agua, ...*
- E18: *Puede ser para ampliar las calles, pistas y también para ver donde hay mayores residuos en cusco...*
- E20: *los lugares más peligrosos*
- D2: *Ok, ¿cómo definiremos que es peligroso el lugar?*
- E20: *Podemos trabajar con los policías*
- D2: *Bien, hay autoridades que nos pueden ayudar, podemos ir a la comisaria de zarzuela y preguntar cuántas denuncias tienen, hay que investigar, a ver alguien de esta mesa vamos que más...*
- E9: *Aspectos de construcción, proyectos para arreglar carreteras, ver el tránsito.*
- D2: *Ok, son buenas ideas, pero muy grandes ¿Deberíamos especificarlas?, ve pensando, entonces mapas sirven, que más utilicen los conocimientos que tienen.*
- E10: *Problemas de violencia familiar, somos creo la 2 o 3ra provincia con más violencia.*
- D2: *Perfecto*
- E12: *En qué zona se usa más luz, eso podría ayudarnos a reducir el consumo de energía.*
- D2: *Eso por ejemplo sería interesante, mira, en magisterio se usa más luz, volantes y decir que apague pue, suficiente tu ducha de media hora no. a ver que mas*

En este enunciado podemos identificar que el docente, hace afirmaciones y preguntas que hace que las respuestas de los estudiantes tengan más precisión, o sean más exactas sus afirmaciones.

0 - Clase 2T/D1

El trabajo en esta clase es escrito, por tanto, no hay diálogos que se puedan analizar.

1 - Clase 3T/D2

- D2: Entonces cual es la diferencia de Open Street Map y Google maps, porque las naciones unidad trabaja con Open Street Map y no con Google Maps
- E8: Porque te permite editar
- D2: ¿Por qué eso es una ventaja?
- E8: Pues porque te permite subir datos que sean importantes para ti o para una comunidad como San Salvador jajaja. Es decir, Google es un negocio mientras Open Street Map es una herramienta.

En este enunciado podemos identificar que el docente hace una pregunta y el estudiante responde con una deducción, el docente repregunta que permite que el estudiante sea tenga más precisión en su respuesta.

2 - Clase 3T/D2

- D2: Así es y ¿Cómo se puede determinar que algo es importante para ti o para una comunidad?
- E8: Creo que lo importante debería mostrar que hay una necesidad de algo, como de agua o que existe violencia.
- E10: Creo que lo importante responde a los intereses que tengas, si quieres comercializar serás como Google, si quieres ayudar podrás mapear cosas y saber si eso es un problema o no.
- D2: Bien, coincido contigo. Alguna otra idea.
- E13: Es más específico y es más real, es decir Open Street Map, no solo te muestra carreteras, negocios, sino datos de la población en sí misma, como eso de la anemia que vimos la otra vez.

En este enunciado podemos identificar que el docente hace una pregunta y los estudiantes responden con deducciones lógicas y con relevancia, el docente comparte su opinión con los estudiantes y repregunta buscando otra perspectiva.

1 - Clase 4T/D1

- D1: Gente ahora que cada grupo tiene alguna idea o un par de ideas claras de lo quiere hacer, hare algunas preguntas que responderán en grupos. Primera pregunta ¿Qué cambiaría si (completa con tu tema de mapeo que tienes pensado)? ¿Supón que logramos mapear (completa con tu tema de mapeo), por qué sería importante? 5 min para responder en equipo.
- D1: Deben dejar escrito en estas hojas sus respuestas.

- E8: D2 porque escrito.
- D1: no hagáis drama...
- D1: Listo chicos y chicas, terminamos. Ahora bien, todos habéis puesto en esas hojas lo que piensan, ahora tenéis 10 min más para poder buscar en internet información que respalde sus respuestas. Dale debe quedar escrita la nueva idea en esta nueva hoja.
- D1: En un minuto iré pasando

En este enunciado podemos identificar que el docente hace preguntas que permitirán a los estudiantes que sus ideas tengan mayor relevancia, y finalmente les pide respaldar esas ideas con información lo que podría evidenciar que busca que las ideas de los estudiantes tengan mayor amplitud y profundidad. El docente pide que busquen evidencia para respaldar sus propuestas.

2 - Clase 4T/D1

- *D1: Vale, vale, lo dejamos ahí me llevare los papeles para leerlos con calma y escribir sugerencias, pero antes decidme que diferencias encuentran entre las ideas del primer papel y las del segundo papel.*
- *E19: En el primer papel, escribimos lo que suponíamos, lo primero que pensamos y en el segundo papel hay ideas que tienen mayor sustento, es decir...*
- *E1: Ideas que tienen un origen en alguna información de internet.*
- *D1: Ósea ideas con otros argumentos. ¿Mejores o peores, que piensan?*
- *E17: Eso depende si buscaste en Wikipedia, probablemente no sea mejor si buscaste una investigación o alguna página oficial del gobierno o de otras instituciones seguro algo mejor.*
- *D1: ¿Por qué de Wiki no sería mejor?*
- *E17: Porque es editable y otros podrían poner lo que piensa igual que nosotros, pero sin más información o solo en base a sus ideas propias.*
- *D1: Bien... Te ganaste un dulce jajaja, otras ideas.*

En este enunciado podemos identificar que el docente hace una pregunta pidiendo que contrasten una idea producto de una deducción y una segunda idea que escribieron en base a mayor evidencia. Los estudiantes responden con deducciones lógicas. El docente enfatiza que son ideas con argumentos diferentes e inmediatamente repregunta pidiendo una valoración de los argumentos. El estudiante responde con una deducción y el docente repregunta logrando ampliar el razonamiento, así como precisarlo.

2 - Clase 4T/D1

- *D1: Vale, vale, lo dejamos ahí me llevare los papeles para leerlos con calma y escribir sugerencias, pero antes decidme que diferencias encuentran entre las ideas del primer papel y las del segundo papel.*
- *E5: Nosotros creemos que en el segundo papel no solo tuvimos más información, sino también más tiempo para pensar, eso ayudó mucho. Por otro lado, al tener que revisar las ideas iniciales ya no comenzamos de la nada. Así que fue más fácil.*

- *D1: Vale, entonces son solo pudieron revisar otras perspectivas, sino que tuvieron más tiempo de pensar y pudieron revisar lo que inicialmente escribieron. Muy bien chicos gracias por la reflexión de hoy.*

En este enunciado podemos identificar que el docente hace una pregunta pidiendo que contrasten una idea producto de una deducción y una segunda idea que escribieron en base a mayor evidencia. Los estudiantes responden con deducciones y se evidencia un proceso metacognitivo. El docente responde puntualizando que revisaron otras perspectivas, es decir el razonamiento inicial de los estudiantes gana amplitud, segundo que tuvieron más tiempo para pensar y pudieron valorar ellos mismos sus ideas iniciales, lo que podría haber influido en la profundidad del razonamiento de los estudiantes. Finalmente, el docente agradece el espacio de reflexión, puntualizando el propósito de ese espacio.

1 - Clase 5T/D1

- *...entonces esta es la primera imagen y quería que E20 comenten y para entenderlo no quiero hacerlos escribir vamos a hacer este pacto entonces ya que es un veo pienso me pregunto y te dije el veo que ves:*
- *E5: Mafalda*
- *E17: ¿El globo terráqueo?*
- *E1: Un cartelito, cuidado irresponsables trabajando*
- *E7: Mafalda tiene un lápiz en la mano y un papel*

El docente pide a los estudiantes usar una rutina de pensamiento, precisando que quiere que precisen que ven.

- *D1: Perfecto, E7 ¿qué piensas?*
- *E7: Pienso que de esto sale está insinuando que los trabajadores nada que ver que son irresponsables, el planeta tierra está lleno de irresponsables*
- *D1: E11 ¿porque el planeta está lleno de irresponsables?*
- *E11: porque a lo mejor se dio cuenta de cómo funciona el mundo a lo mejor le pasó algo y se dio cuenta que y que no trabajamos*
- *D1: ¿hay una irresponsabilidad a nivel global que se esté cometiendo actualmente?*
- *E16: El tema de la contaminación, todos somos responsables de eso, o mejor dicho todos somos irresponsables con eso.*
- *D1: Vale, ahora E18 coméntame el tema de cuidado irresponsables trabajando, en relación a lo que E16 ha mencionado.*
- *E18: pues son irresponsables porque todos van en carro a trabajar, consumen sus alimentos en plásticos, somos consumistas generamos mucha basura.*
- *D1: Contéstale E19*
- *E19: No creo que todos seamos irresponsables, seguro que hay gente es cuidadosa, que va en bicicleta.*
- *D1: Contéstale E15*

- *E15: tienes razón E19, pero en función a los que dijeron antes y la pregunta de D1 pienso que hay mala gestión de materiales podríamos decir que si son irresponsables cuando las personas son conscientes de un problema y no hacen nada para remediar el problema.*

Aquí se observa que el docente pide a un estudiante expresar lo que piensa, es decir que realice una deducción en base a la imagen, es claro el generador del argumento y posteriormente el docente hace preguntas dirigidas a otros estudiantes en base a las afirmaciones de los estudiantes, promueve que los estudiantes razonen en base a los argumentos de sus compañeros.

2 - Clase 5T/D1

- *D1: Ahora quería que vean esta imagen y me gustaría de forma verbal que la mires analices, E11 ¿qué te dice la imagen? Imagina que tienes que describir a un ciego, ¿tienes alguna rutina de pensamiento para enfrentarte a este reto?, si yo fuera tú.*
- *E11: D1 que tal, si digo lo positivo negativo interesante*
- *D1: Dale*
- *E11: Es una aguja lo que tiene en la mano, creo que está haciendo arte, está cosiendo, lo positivo está creando algo en base a sus habilidades, lo negativo, mmm se podría lastimar y lo interesante, como algo tan común puede verse tan hermoso si se le pone esfuerzo.*
- *D1: Me gusto lo interesante que resaltaste, porque eso que está cosiendo ¿es útil? quiero que vayamos a lo literal no a la metáfora....*

El docente plantea un nuevo generador de argumento y les pide que elijan una estrategia para describir la imagen. El estudiante escoge una rutina de pensamiento que da origen a un argumento que muestran diferentes aspectos de la imagen.

- *E6: en lo literal una aguja no es de ese tamaño real, literal*
- *E9: literalmente no sería posible lo que se ve, yo veo un árbol que se repara, pienso que el hombre tiene el poder de reparar el árbol, pero también tiene el poder de derribarlo y es mucho más fácil que repararlo.*
- *D1: ¿alguien tiene otra perspectiva?*
- *E18: el problema sigue estando ahí, en algún momento la alfombra ya no va a dar, aunque la cosan mil veces, aunque le pongan mucho arte, terminara quebrándose.*
- *E3: Es básicamente una imagen que hacen como si estuvieran tratando de ayudar, pero el problema está ahí es como la ONU dicen que está ahí pero no hacen nada, solo responden a intereses particulares de algunos.*
- *D1: Interesante considero que todos sus puntos de vista son muy válidos y nos muestran como una misma realidad se puede ver desde diferentes ángulos, una última pregunta, el señor que está cosiendo el árbol está feliz está triste, como es su actitud ¿Tu lo ves preocupado? ¿Yo lo veo despreocupado porque lo está haciendo bien, tu como lo ves?*
- *E21: Algo que no le importara mucho, funcionando o no, cabe recalcar que está en la posibilidad de que eso podría funcionar*

El docente promueve que los estudiantes digan lo que piensan, sin embargo no hace preguntas para probar el razonamiento o mejorar los argumentos.

- *D1: ¿Alguna vez te paso el hecho de creer que hacías algo bien que tienes buena intención? ¿tú crees que estás diciendo algo bien? ¿Alguna vez te paso?, no tengo mucha información creo que el hombre lo hace sinceramente.*
- *E2: MMM D1, también podría estar ocultando la verdad, o algo así.*
- *E9: ¿no sé qué es mejor no hacer nada, por temor a hacerlo algo mal o tratar de hacerlo incluso si está mal?*
- *E10: Tratar de hacerlo, siempre será mejor que solo quedarse como espectador.*
- *D1: E17, estás de acuerdo por optar más vale hacer algo que intentarlo o hacerlo mal que no me quedo quieto no hago nada por miedo, me quedo quieto no hago nada por miedo a equivocarme*
- *E17: Si estoy de acuerdo, si no haces nada va a ser igual, pero si haces algo, algo va a cambiar, o te equivocas pero puedes volver a intentarlo y mejorar tu intento, en base a tu primera equivocación, siempre es mejor hacer.*
- *D1: conoces la frase del dicho que dice el infierno está lleno de buenas intenciones*
- *E17: D1 es una frase cancerbero, si*
- *D1: es un rollo sí o no porque podríamos pensar que podemos condenar este señor que esto es buena intención, pero no solo de las intenciones se habla.*
- *E14: el mundo exterior repleto de personas ignorantes irresponsables porque son personas conscientes y cuando hay un problema no hacen nada*
- *D1: una persona sería irresponsable por no querer averiguar, pensar, pero hay una correlación que me parece interesante. Es decir, cómo pueden darse cuenta de que son irresponsables si no lo saben, no leen no les importa, viven enfrascados en sus vidas, en su mundo aparte, no miran el mundo como una aldea común a todos.*
- *E10: Entonces D1 crees que no es irresponsable debido a que no sabe lo que hace por no querer informarse, por la trata de personas, por fake news o porque condenamos al planeta a la muerte. Entonces la culpa es de la sociedad o de los colegios que no ayudan en eso.*
- *D1: yo creo que en un sentido amplio los que somos conscientes de lo que pasa somos más responsables. Si yo veo algo que tu no y no hago nada por compartir lo que se, soy responsable.*
- *E7: o sea si alguien es consciente de algo, es irresponsabilidad, entonces crees que no todos son irresponsables por no hacer algo por el medio ambiente o sea crees que si alguien no sabe cómo nos afecta no es su responsabilidad, pero el medio ambiente cambio climático te afecta de alguna manera siempre. ¿Cómo alguien no podría saberlo?*
- *D1: ¿pues ese es un podría ser un sesgo no creen, pensar que todos deberían saber lo que nosotros sabemos?*
- *E14: ¿Entonces al no hacer nada eres irresponsable? ¿que debería hacer para cambiarlo?*

- *D1: E21 responde.*
- *E21: Creo que lo irresponsable sería no informar lo que uno conoce sobre el cambio climático por ejemplo, la importancia de reciclar, no tirar basura es como poner basura debajo de la alfombra porque ni siquiera toca el problema porque el problema es el aire o empezar a no generar mucha basura.*

El docente continua promoviendo la verbalización de los pensamientos, sin embargo hace preguntas que los estudiantes busquen más aspectos relevantes de la imagen, así como preguntas que hacen que los estudiantes amplíen su razonamiento. Continúa con promoviendo que los estudiantes se respondan entre sí. Aquí se observa como los estudiantes no solo producen deducciones lógicas sino también como parte de sus respuestas ahora elaboran preguntas o relacionan su punto de vista con el de los demás.

3 - Clase 5T/D1

- *D1: mucha gente también te dirá que el sistema es natural entre comillas y que de alguna forma se disponen entre sí como la teoría de juegos de Nash entonces me parece interesante y quería pasar la siguiente imagen quería preguntarles qué creen que están haciendo, positivo, negativo o interesante. Comencemos con lo positivo suelta tus ideas*
- *E5: Se están abrazando.*
- *E8: ¿Por qué eso sería positivo?*
- *E5: Dar afecto es positivo para mi*
- *E19: D1 no tienen problemas familiares.*
- *D1: ¿Qué te hace pensar eso?*

En este enunciado, se observa como un estudiante hace una pregunta a otro estudiante, y la respuesta del estudiante tiene como argumento su experiencia.

- *E17: No hay evidencia para concluir lo que dices bro, no se pueden ver los pensamientos, no se sabe si hacen algo malo o bueno*
- *D1: Así es, pienso que hay cosas que podemos concluir en base a la imagen pero efectivamente lo positivo o negativo tendrá que ver con nuestras creencias. E14 algo negativo de la imagen*
- *E14: El afecto puede que no sea afectivo... es decir uno puede abrazar y no dar afecto.*
- *D1: Como quien abraza a una almohada. ¿a ti te ha pasado?*
- *E14: Abrazo a la nada, si alguna vez.*

El docente hace una puntualización, diferenciando una deducción en base a lo que hay en la imagen y a una deducción que tiene como origen la misma imagen pero que usa como argumento las propias creencias.

0 - Clase 6T/D1

0 - Clase 7T/D1

Actividad escrita para terminar el proyecto de aprendizaje de mapeo, sin muchos diálogos relevantes

0 - Clase 8T/D1

Actividad de cierre de bloque, retroalimentación del propósito del curso, sin dialogo relevante.



Anexo 10

Análisis de entrevista semiestructurada de la percepción docente

Docente N° D2

- 1 **En su última clase con los estudiantes de 4to de secundaria cual fue el objetivo de haber usado los mapas, como estrategia pedagógica.**

Mostrar la importancia de los mapas en nuestra vida y en la historia, no solo como fuente de información sino como una fotografía de algo que podría ser manipulado y expresar el punto de vista de alguien. Los chicos necesitan saber que en la historia siempre hay otros puntos de vista, verificar, buscar información siempre ayuda.

En este párrafo podemos identificar que el docente usa una estrategia con la finalidad de enseñar que existen diferentes perspectivas de un tópico o evento, así mismo se observa como buscar información, es una fuente que podría dar mayor evidencia de un tópico o evento al estudiante.

- 2 **Desde sus prácticas docentes usted usa muchas preguntas, muchas veces responde a los estudiantes utilizando preguntas. ¿Por qué?**

Es la única manera de saber lo que piensan, en la única manera en la que dejan de pensar rápido y piensan lento, pero lo más importante piensan y lo comparten, usan sus conocimientos y los comparten. Es Thinking, mi trabajo es hacer visible el pensamiento y darles tiempo para pensar.

En este párrafo se hace evidente que el docente tiene como objetivo pedagógico hacer visible el pensamiento de los estudiantes y que una estrategia para eso es darles tiempo para pensar. Por tanto, promover la expresión de argumentos en los estudiantes es parte central de su práctica pedagógica.

- 3 **¿Qué prácticas pedagógicas cree que realiza, que promueven que los estudiantes generen argumentos?**

Creo que cada clase de Thinking se trata de eso, por eso usamos herramientas de pensamiento que les ayuda a hacerlo visible, a revisarlo, o simplemente les dan una forma organizada de decir lo que quieren decir. Los estudiantes necesitan espacios para pensar.

En este párrafo podemos evidenciar, que el objetivo pedagógico de la clase de Thinking es que lo estudiantes generen argumentos, en base al uso de herramientas de pesamiento, lo que podría darnos evidencia del uso de estrategias de aprendizaje para la organización de sus argumentos.



Análisis de entrevista semiestructurada de la percepción docente

Docente N° D1

- 1 **En sus clases con los estudiantes de 4to de secundaria cual fue el objetivo de mostrar imágenes, como estrategia pedagógica.**

Los chavales tienen mucho que decir, darles espacio para cuestionar la realidad les ayuda a generar una posición frente a lo que viven al mundo, esas imágenes me dieron acceso a sus creencias.

En este párrafo se hace evidente que la intención del docente es que los estudiantes asuman una postura frente a la realidad y de esta manera él tiene acceso a sus creencias. Por lo tanto, podemos concluir que se realiza una práctica pedagógica con la intención de que los estudiantes argumenten.

- 2 **En sus clases con los estudiantes de 4to de secundaria, cuando le pedía a un estudiante que responda al anterior o le preguntaba que pensaba él de algo que dijo el otro compañero, ¿Cuál fue el objetivo de que los estudiantes se respondan entre sí?**

Muchas veces en el aula somos los docentes, los que hacemos las preguntas y los que respondemos, entonces podríamos convertirnos en el centro de la clase, esa no es idea en nuestra escuela, por eso usamos la técnica de básquet alguien lanza una pregunta y se la pasa a otro y así pueden salirnos jugadas en equipo y encestar, es decir no hay un experto les ayudo a que ellos nutran sus ideas entre si y luego es asombroso como sacan conclusiones.

En este párrafo observamos, como el docente busca no ser el “experto”, sino promueve que los estudiantes razonen y expresen sus argumentos. Reconociendo que mediante la expresión de sus ideas ellos llegan a deducciones que se nutren del razonamiento individual que escuchan de cada estudiante.

- 3 **Desde sus prácticas docentes usted usa muchas preguntas, muchas veces responde a los estudiantes utilizando preguntas. ¿Por qué?**

Si les das la respuesta, pueden creer que eso es lo correcto y en Thinking no hay respuesta malas ni buenas, todas las opiniones son válidas en tanto tengan sentido, lógica. A veces

*les hago preguntas para que prueben si lo que dicen es **correcto o si pueden encontrar más información, o busco alguien que piensa diferente**. Es decir, que vean el punto de vista de otro. Discrepar está bien, a veces es común que ellos luego usen las preguntas que yo les hacía inicialmente y la clase se vuelve más dinámica.*

En este párrafo, se evidencia que el docente usa preguntas para probar el razonamiento de manera deliberada, que no se centra en respuestas buenas o malas, sino que su interés está en la calidad de la deducción. Finalmente, el docente se da cuenta de cómo mediante el modelado cognitivo, los estudiantes aprenden a elaborar preguntas.

4 ¿Qué prácticas pedagógicas cree que realiza, que promueven que los estudiantes generen argumentos?

*Creo que eso es lo que hago, los estudiantes tienen mucha información en el celular, por ejemplo cuando les hable de los sesgos cognitivos buscaba que identifiquen que los tienen y como eso afecta al momento de recibir información, cuando les muestro esas imágenes, **busco que digan lo que piensen y algunas veces necesitan respaldar lo que piensan entonces cada día mejoran su capacidad de pensar y argumentar.***

En este párrafo el docente expresa que busca que piensen, por lo tanto, podríamos deducir que busca que argumenten y hace evidente que les motiva a buscar evidencia para respaldar sus argumentos. Pero además afirma que eso mejora su “*capacidad de pensar y argumentar*”.