UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

"Desarrollo de habilidades argumentativas en el nivel universitario: una experiencia semipresencial mediante un entorno virtual de aprendizaje en la plataforma Moodle"

Tesis que para obtener el Grado
de Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Patricia Sánchez González

Directora de tesis:
Dra. Ana Nulia Cázares Castillo

Ciudad de México agosto 2018

Agradecimientos

"El agradecimiento es la memoria del corazón"
J.B. Massieu

A mi mamá quien, con su amor incondicional, siempre ha estado a pesar de la distancia.

A Carlitos y Lizzie porque representan lo que más amo en la vida.

A la Dra. Ana agradezco enormemente su valiosa orientación, conducción y paciencia para culminar esta etapa de mi vida académica.

A mis lectoras: Dra. Laura Regil, Dra. Yolanda de la Garza, Dra. Alejandra Gasca, Mtra. Leticia Suárez, por su tiempo y dedicación para revisar mi trabajo y brindarme sus certeras observaciones, precisiones y puntos de vista del escrito.

Ale Gasca, te agradezco por el apoyo incondicional que me brindaste en las distintas etapas de este trabajo.

Al profesor Víctor Manuel Martínez por las orientaciones pedagógicas y técnicas que me brindó para la implementación del curso en la plataforma.

Reconozco a la Dra. Laura Sánchez Rosete y a los estudiantes de la asignatura Comunicación educativa, por su invaluable apoyo para realizar el presente estudio.

Al Dr. Gerardo Hernández Rojas por compartir sus conocimientos en los grupos de discusión, seminarios y en las charlas académicas.

Al CONACYT por brindarme los recursos a través de la beca para realizar mis estudios de maestría.

Finalmente agradezco a todas las personas que contribuyeron de manera significativa en la realización de este proyecto.

ÍNDICE

RESUMEN I
INTRODUCCIÓN II
JUSTIFICACIÓN V

I. HABILIDADES ARGUMENTATIVAS
1.1 La escritura académica en el contexto universitario 1
1.2 Modelos de escritura 5
1.3 Enfoques teóricos sobre la argumentación 8
1.3.1 Perspectiva lingüística de la argumentación 14
1.3.1.1 Conceptualización de la argumentación 14
1.3.1.2 Elementos de la argumentación 17
1.3.2 Perspectiva psicológica de la argumentación 20
1.3.2.1 Conceptualización de las habilidades argumentativas 20
1.3.2.2 La capacidad de argumentar 21
1.3.2.3 La argumentación como razonamiento informal 23
1.4 El ensayo argumentativo 30

II. ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE
2.1 Conceptualización de las TIC 39
2.1.2 Perspectiva sociocultural de las TIC 46
2.1.3 Las TIC en el contexto de la lectura y escritura académica 50
2.2 Descripción y características de los Entornos Virtuales de Aprendizaje 59
2.2.1 Plataforma de aprendizaje Moodle para la conformación de un EVA 64
2.2.2 El diseño tecnopedagógico de un EVA 71
2.2.3 Entornos virtuales para desarrollar habilidades argumentativas 77

III. MÉTODO
3.1 Planteamiento del problema 82
3.2 Objetivos 83
3.3 Contexto 83
3.4 Tipo de investigación 83
3.5 Participantes 85
3.6 Escenario 85
3.7 Instrumentos 87
3.8 Procedimiento y etapas del estudio 89
3.9 Sistematización y análisis de datos 95

IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS
Fase 1
1.1 Nivel de conocimientos y uso de las TIC 103
1.2 Nivel de conocimientos sobre la escritura de ensayos 105
Fase 2
2.1 Nivel de comprensión de textos argumentativos 107
Fase 3
3.1 Estructura argumentativa de un ensayo 112
3.2 Habilidades argumentativas 118
Fase 4
4.1 Exploración de la opinión de estudiantes 120
4.1.1Escritura académica 120
4.1.2 Percepción del uso educativo de la plataforma 125
4.2 Niveles de participación de los estudiantes en el EVA 128
Integración de resultados 131

CONCLUSIONES **141**

REFERENCIAS **152**

ANEXOS
Anexo 1. Guion de entrevista
Anexo 2. Cuestionario “Usos y conocimientos de las TIC”
Anexo 3. Síntesis de la secuencia didáctica “Habilidades argumentativas”
Anexo 4. Escenario
Anexo 5. Implementación de la secuencia didáctica en la plataforma Moodle
Anexo 6. Análisis de confiabilidad del instrumento “Usos y conocimientos de las TIC”
Anexo 7. Ejemplo de un ensayo intermedio realizado a partir la lectura comprensiva de una imagen
Anexo 8. Tabla de resultados de la evaluación de ensayos argumentativos
Anexo 9. Ensayo final de un estudiante con nivel de aprovechamiento bajo
Anexo 9b. Ensayo final de una estudiante con nivel de aprovechamiento superior
Anexo 10. Evaluación ponderada de los productos del curso “Habilidades de argumentación”
Anexo 11.Transcripción de las entrevistas a los estudiantes

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Modelos para analizar la generación de argumentos 13
Tabla 2. Tipos de argumentos a partir de Jurado 18
Tabla 3. Tipos de argumentos a partir de Weston 19
Tabla 4. Comparativo entre lógica formal e informal 26
Tabla 5. La argumentación como género discursivo 32
Tabla 6. Niveles de integración y uso de la TIC en la enseñanza 45
Tabla 7. Las metáforas del usuario de TIC 49
Tabla 8. Ventajas y limitaciones de la plataforma para los docente 70
Tabla 9. Ventajas y limitaciones de la plataforma para estudiantes 71
Tabla 10. Etapas en el modelo de enseñanza directa 77
Tabla 11. Fases, dimensiones y categorías de análisis 96
Tabla 12. Integración de resultados 97
Tabla 13. Estadísticas descriptivas de la muestra para piloteo 98
Tabla 14. Estadísticas descriptivas de la muestra de estudio 98
Tabla 15. Rúbrica para evaluar ensayos argumentativos 99
Tabla 16. Resultados de la evaluación de ensayos argumentativos 100
Tabla 17. Componentes de las habilidades argumentativas 101
Tabla 18. Categorías de la entrevista semiestructurada 102
Tabla 19. Medias en las tres escalas del cuestionario de TIC (Muestra 1) 105
Tabla 20. Resultados de evaluación del ensayo intermedio 106
Tabla 21. Resultados de evaluación del ensayo final 119
Tabla 22. Medias del ensayo intermedio (Inter-argumento e Inter-lenguaje) 119
Tabla 23. Estadísticas de prueba 120
Tabla 24. Nivel de participación de los estudiantes en la plataforma 130
Tabla 25. Integración de los resultados de la muestra 1 132
Tabla 26. Integración de los resultados de la muestra 2 133
Tabla 27. Correlación entre las variables de estudio 139
Tabla 28. Correlación entre los productos evaluados y las escalas del cuestionario 140
Tabla 29. Correlación entre productos de la intervención, actividad en plataforma y foro 141

Figuras

Figura 1. Guía para la elaboración de un ensayo 38
Figura 2. Concepción del b-learning 63
Figura 3. Ejemplo de cursos de la UPN alojados la plataforma Moodle 67
Figura 4. Interfaz del curso Comunicación educativa desarrollado en Moodle 69
Figura 5. Ejemplo de argumentación gráfica 76
Figura 6. Pantalla de inicio del curso Comunicación Educativa 86
Figura 7. Pantalla del cuestionario “Usos y conocimientos TIC” 88
Figura 8. ¿A poco las mujeres tenemos derechos? 91
Figura 9. Actividad “Lectura y comprensión de un texto” 93
Figura 10. Reportes de la actividad del usuario de la plataforma Moodle 95
Figura 11. Género de los participantes de la muestra inicial 103
Figura 12. Acceso a una computadora con conexión a internet 103
Figura 13. Situación laboral de los estudiantes 104
Figura 14. Nivel de participación en la plataforma (visualización de contenidos) 129
Figura 15. Nivel de participación en la plataforma en la producción de mensajes 130
Figura 16. Informe de actividad (todas las bitácoras) de la estudiante 11 131

RESUMEN

En este trabajo se expone el estudio realizado con un grupo de estudiantes de 5° semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional. En la cual se diseñó e implementó una secuencia didáctica infusionada con los contenidos de una asignatura del plan de estudios, para promover habilidades de argumentación escrita, bajo la modalidad *blended-learning* mediante un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) en la plataforma Moodle. El tipo de investigación es cualitativo de corte descriptivo, basado en un estudio de caso. A través de la recolección de información cualitativa y cuantitativa de diferentes fuentes (cuestionario, productos escritos, entrevista y reportes de la plataforma), se realizó un análisis por cada grupo de datos para contrastarlos. Los resultados sugieren que los estudiantes lograron un avance paulatino en el desarrollo de habilidades argumentativas, pero presentan dificultades para mostrar evidencias sólidas que fundamenten su postura, así como para contraargumentar.

Palabras clave: habilidades argumentativas, ensayo, *blended learning*, entorno virtual de aprendizaje, TIC.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la literacidad académica, se desarrollan prácticas de lectura y escritura propias de cada disciplina. En el ámbito universitario uno de los géneros discursivos a los que se enfrenta el estudiante es la argumentación oral y escrita. Ello conlleva un despliegue de habilidades cognitivas como leer, comprender, interpretar; así como amplios conocimientos sobre la situación retorica (qué, cómo, por qué y para quién se escribe).

De acuerdo con Cázares, (2012); Ramírez (2012); y Mostacero, (2012), una de las carencias de los estudiantes universitarios es la comprensión lectora y la argumentación, quienes muestran dificultad para argumentar sus ideas y escribir un texto propio

La argumentación desde el plano lingüístico es la habilidad verbal para la construcción, con base en evidencias, de un discurso coherente con el objetivo comunicativo de disuadir y convencer al interlocutor de adherirse a una postura frente a una temática, hecho u opinión.

Por otra parte, la argumentación en el plano psicológico se considera como la manifestación de un pensamiento de orden superior cuando se exponen creencias, opiniones o ideas a través de argumentos razonados propios de escenarios sociales y en particular educativos (Kuhn, 1992).

En este panorama, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) juegan un papel clave, ofreciendo nuevos contextos y posibilidades para el desarrollo de las habilidades en la educación superior, considerando que las tecnologías generan espacios de comunicación idóneos para la formación dentro de modalidades educativas presenciales, mixtas o a distancia.

De allí la importancia de una comprensión de los procesos de aprendizaje involucrados en la argumentación realizada en y con las herramientas que brindan las TIC en educación como lo son los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Partiendo de estos hechos, se plantea la necesidad de indagar situaciones de desarrollo de las habilidades argumentativas en el proceso de construcción de textos escritos por estudiantes universitarios, a través de un entorno virtual de aprendizaje.

El presente estudio tiene como objetivo central: diseñar e implementar una secuencia didáctica mediante un entorno virtual de aprendizaje que permita evidenciar el desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes universitarios y se estructura de la siguiente manera.

El primer capítulo aborda el concepto de literacidad académica o alfabetización académica que hace referencia al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, asimismo se desglosan los modelos de escritura que permiten comprender las creencias con respecto a la lectura y escritura y cómo éstas permean en las ejecuciones de los estudiantes en cuanto a tareas escritas. Asimismo, se mencionan las cuestiones relativas a las habilidades argumentativas, partiendo de los enfoques teóricos sobre la argumentación: la perspectiva lingüística, sus respectivas características, elementos y estructuras; por otra parte, la perspectiva psicológica, donde se desglosa el concepto de habilidades argumentativas, la capacidad de argumentar y la argumentación como razonamiento informal. Finaliza el capítulo con el concepto de ensayo, su estructura y elementos que los caracterizan como un texto argumentativo.

En el segundo capítulo se conceptualizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) , su abordaje es desde una perspectiva sociocultural y se hace énfasis en cómo permean la lectura y escritura académica, a su vez se describen y caracterizan los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), vistos como

un espacio para desarrollar habilidades argumentativas en el contexto universitario, asimismo se define la modalidad educativa blended-learning, para finalizar con el diseño educativo y sus componentes en la plataforma de aprendizaje Moodle.

En el tercer capítulo se describe el método que guio esta investigación, se detallan los objetivos, participantes, escenario, los instrumentos de recogida de información, el procedimiento y etapas de estudio, así como la sistematización y análisis de la información a través de la definición de las categorías de análisis.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos ordenados de acuerdo con cada fase de la implementación de la secuencia didáctica, así como la integración de los resultados recolectados en distintos momentos del estudio, mismos que permiten tener un acercamiento al objeto de estudio de la presente investigación.

En el quinto capítulo, se presentan las conclusiones en función del objetivo planteado y de las preguntas de investigación, se señalan los alcances y limitaciones de este estudio y se proponen algunas sugerencias para futuras investigaciones.

Finalmente, en los anexos se incluye información relativa a los instrumentos aplicados, el diseño e implementación de la secuencia didáctica, la evaluación cualitativa de las producciones escritas de los estudiantes, la ponderación de los productos elaborados por los estudiantes, así como ejemplos de los ensayos elaborados en distintos momentos de la intervención.

JUSTIFICACIÓN

En las Instituciones de Educación Superior (IES) se plantean problemas derivados de las carencias de “habilidades básicas” de lectura y escritura en los estudiantes, dichas problemáticas se suscriben en la falta de comprensión lectora y carencia de la habilidad argumentativa (Mostacero, 2012). Ante estas problemáticas se debe tomar en cuenta que los estudiantes llegan a la universidad sin experiencias de escritura y lectura disciplinar que les faciliten el contacto con los discursos especializados con los que tendrán que interactuar.

Ante tal situación es necesario hacer notar que cuando los alumnos ingresan a una carrera universitaria, en realidad están empezando a formar parte de una nueva comunidad discursiva que no sólo tiene un objeto de estudio, unas estrategias metodológicas y un marco teórico-conceptual propios, sino que también tiene un discurso académico-científico que se expresa principalmente por medio de escritos (usando tipos de textos y géneros específicos), y que exige un modo de pensar y de comunicarse particular en cada comunidad científica (Hernández, 2011; 2012); (Zavala, 2009). En tal sentido, Carlino (2008) señala que los alumnos requieren de una nueva alfabetización específica de y para cada disciplina, que les provea de herramientas comunicativas escritas y sociales, y que les otorgue una nueva identidad para participar de una manera efectiva en las distintas prácticas académicas letradas.

Diversos estudios (Hernández, 2011; 2012 y Mostacero, 2012) muestran que en la práctica cotidiana de las clases universitarias las actividades de escritura que se solicitan a los estudiantes suelen ser para valorar si algo se ha aprendido o no, y lo que es más importante, los docentes poco se ocupan de ayudar a los alumnos a comprender las características que tienen los textos que se utilizan en su comunidad y a esclarecer sus características discursivas junto con la toma de decisiones retóricas/comunicativas (qué, cómo, por qué y para quién se escribe). Por el contrario desde el punto de vista del docente, la escritura es una tarea que

se exige, pero que casi nunca se acompaña ni supervisa; la corrección muchas de las veces sólo se detiene en los aspectos superficiales, en algunas ocasiones no se retroalimenta y el objetivo de los trabajos escritos es otorgar una calificación; es decir, la escritura se ha convertido en objeto de evaluación, dejando de lado lo que señala Cassany (2008b) "Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema" (p.132).

Diversas investigaciones en el contexto universitario mexicano (Castro y Sánchez, 2013; Cázares, 2012; Ramírez, 2012; Ramírez Galán, 2011; Rodríguez, 2012) muestran los resultados de los estudiantes universitarios en cuanto a la comprensión y producción de textos argumentativos, siendo más exactos, de ensayos, considerado el texto argumentativo más solicitado en las IES; los resultados señalan que los estudiantes no procesan ni representan adecuadamente la estructura principal de tales textos, no se posicionan como autores de textos, muestran dificultad para expresar sus ideas por escrito, etc. Por lo que surge la siguiente pregunta ¿cómo pueden ser superadas tales deficiencias? Se considera que mediante una instrucción explícita en las habilidades de argumentación en el contexto de las disciplinas.

Esta aseveración se respalda en diversos autores (Álvarez, 2010; Argudín y Luna, 2005; Cázares, 2012; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Hernández, 2012; Salvador, 2008) quienes señalan que para impulsar el desarrollo de habilidades argumentativas se debe tomar en cuenta que en el discurso escrito, en el que se presentan puntos de vista y razonamientos, se requiere de elementos discursivos que permiten estructurar un texto de manera lógica, atender a la estructura textual argumentativa, incorporar premisas, elaborar argumentos válidos y usar estrategias discursivas argumentativas, siendo estas últimas imprescindibles para estructurar el discurso, además de la comprensión y producción textual a través de la utilización de modelos textuales, para distinguir las características de los textos

y orientar su producción; a su vez debe orientarse al estudiante para que determine la tesis o una postura que planteará en su texto.

Esto con el propósito de que el estudiante se posicione como autor, se familiarice con el discurso argumentativo y lo asocie con los textos que tiene que producir en el contexto académico.

Tomando en cuenta lo anterior, se considera que los datos presentados justifican la pertinencia del presente estudio ya que constituyó un apoyo pedagógico para un grupo de estudiantes universitarios, donde se buscó propiciar el desarrollo habilidades argumentativas para la comprensión y composición de textos académicos, a través de la realización de actividades mediadas en un Entorno Virtual de Aprendizaje, considerando éste un contexto apropiado para practicar y desarrollar dichas habilidades requeridas en la comunidad académico-disciplinar de la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

I. HABILIDADES ARGUMENTATIVAS

Al aprender a leer y escribir como un poeta o un científico […]
aprenden las convenciones de la poesía y el discurso de la ciencia […].
Pasan a formar parte del grupo cuya cultura escrita estudian,
de modo que su pensamiento se convierte en una actividad
no menos social que intelectual.
Margaret Meek (2004)

En el presente capítulo se abordan las temáticas que permiten enmarcar teóricamente los conceptos centrales del estudio, entre ellos: la escritura literacidad académica, los modelos de escritura que dan cuenta de las creencias implícitas que tienen los sujetos al enfrentarse a productos escritos, un panorama general de dos enfoques teóricos que tienen como objeto de estudio la argumentación: la perspectiva lingüística y la psicológica; de esta última se realiza una breve caracterización de la lógica formal versus la lógica informal, que derivan en la identificación de las habilidades argumentativas que despliegan los estudiantes cuando se enfrentan a situaciones que requieren asumir una postura ante distintas cuestiones y fundamentarla, y de manera particular a las exigencias de elaborar productos escritos que les solicitan en su formación universitaria, entre ellos el ensayo argumentativo y los elementos que lo constituyen, tema con el que finaliza el capítulo.

1.1 La escritura académica en el contexto universitario

La lectura y la escritura son fundamentales en la formación de los estudiantes de todos los niveles educativos. En la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES), es probable que no se plantee necesario incorporar al currículum ni a la práctica de los docentes la enseñanza para que los estudiantes aprendan a leer y a escribir los diversos tipos de textos académicos propios de una comunidad académico-disciplinar específica (Hernández, 2011; Ramírez, 2012).

Por lo que el enfoque imperante de muchos profesores universitarios, tal como lo señala Carlino (2003), se basa en concebir la lectura y la escritura como meros instrumentos –y no un saber en sí mismo–, una capacidad ya adquirida –y no en desarrollo–, una práctica universal –y no específica de cada disciplina-

. La lectura y la escritura son consideradas un medio transparente, ya dado y acabado, para adquirir los conceptos disciplinares.

Sin embargo, esta concepción ha ido evolucionando, es así que, los estudios sobre la composición escrita en las últimas tres décadas han logrado establecer un campo de investigación sólido. De acuerdo con Castelló (2007) en la década de los 80 algunas investigaciones se ocuparon de describir las operaciones cognitivas que la escritura conlleva (Flowers y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1992). En las cuales se daba énfasis al proceso de composición experto el cual daría las claves para adquirir las estrategias que caracterizan a los buenos escritores.

Posteriormente se llevaron a cabo estudios desde una visión más contextual y flexible para abordar los procesos de composición, donde se toman en cuenta la importancia del contexto social y cultural en el que un texto se produce, los objetivos personales o las actitudes vinculadas al proceso de escribir como factores constituyentes y determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación que siempre es específica (Castelló, 2007).

En la actualidad, a partir de aportaciones provenientes tanto de la pragmática como de la sociolingüística, la psicología y la psicolingüística, se considera que la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación. Desde esta perspectiva se concibe la escritura como un proceso flexible, dinámico y diverso en función de diferentes situaciones discursivas en las que debemos escribir.

Desde un enfoque sociocultural, se han desarrollado líneas de investigación dirigidas a indagar los aspectos socio-funcionales de la escritura y sus relaciones con las prácticas letradas, el contexto social y las comunidades de discurso en las que participan los escritores (Hernández, 2011).

A partir de este enfoque está cobrando relevancia el concepto de literacidad académica o alfabetización académica que hace referencia al conjunto de

nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Carlino, 2005).

De manera específica, la literacidad académica se refiere al conjunto de conocimientos, valores y comportamientos implicados en el ejercicio de las prácticas letradas de comprensión y producción de textos en una profesión. Éstas se caracterizan por ser complejas, utilizar discursos altamente especializados y por demandar el saber construir significados de modo específico, de acuerdo con una tradición preestablecida que abarca la comprensión de las diferentes funciones que definen a una profesión (Cassany y Morales, 2008; Hernández, 2011).

Esta noción parte de la premisa que tanto la lectura como la escritura son habilidades desarrollables a través de la práctica –siempre se está aprendiendo a leer y a escribir–, no son cualidades que se logren de una vez y para siempre. Tomando en cuenta lo anterior resulta incongruente esperar que los alumnos de nuevo ingreso a la universidad presenten un dominio en estos ámbitos, y quejarse al constatar que su formación no se ajusta a un ideal preconcebido (Ramírez, 2012).

En la aproximación teórica sociocultural desde donde se enmarca la literacidad académica destacan las siguientes premisas (Hernández, 2011):

- La literacidad académica como práctica situada, contextual y particular de cada disciplina.
- Se considera la escritura como parte integral del proceso de aprendizaje.
- La composición escrita como un proceso flexible, dinámico, reflexivo en función de las distintas situaciones comunicativas en las que se tenga que escribir.
- La lectura como una actividad constructiva donde el lector construye significados a partir de lo que el autor dice en el texto.
- La literacidad académica involucra el desarrollo simultáneo de tres aspectos inseparables: escritura académica, comportamientos letrados y

pensamiento crítico. Estos aspectos se traducen en la apropiación del lenguaje hablado y escrito.

Ubicándonos en el contexto de las aulas universitarias, Perkins (2003), señala que los estudiantes son lectores que no saben leer entre líneas, ni sacar conclusiones, ni generalizaciones, o extrapolar lo que leen. Los estudiantes tampoco se destacan en la escritura.

Bereiter y Sacardamalia (1992) sostienen que la mayor parte de los alumnos escribe usando la estrategia de enunciar los conocimientos, es decir, escriben algo que saben sobre el tema, después agregan un poco más, luego otro poco, cuando ya tienen bastante, redactan algo que suene como un final y lo entregan. Como podemos constatar esta estrategia está lejos de organizar los conocimientos mediante tesis o argumentos reflexivos, relaciones y aplicación de conocimientos.

Ante tal problemática se plantea que para que los estudiantes universitarios conozcan y utilicen los géneros y tipos de textos propios de su disciplina, necesitan contar con una enseñanza directa en las habilidades de lectura y escritura para que puedan mejorar sustancialmente su forma de comprender y producir de los textos que les demanda su carrera.

Es esencial subrayar que el objetivo central de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad no es la corrección gramatical y ortográfica, ni el uso convencional de las formas de citación. Los aspectos formales de los textos deben abordarse paralelamente y en conexión con el objetivo más amplio y relevante de ayudar a los estudiantes a entrar a la conversación académica, entendida como la socialización de los alumnos en las prácticas discursivas académicas (Hernández Zamora, 2012). Este proceso involucra cuestiones de identidad, autoridad y propiedad del lenguaje, y no sólo de manejo de convenciones ortográficas, de citación, o de formas textuales.

En el ámbito de la literacidad académica un aspecto relevante es que el estudiante universitario reconozca y opere con los diversos tipos textuales

escritos, identificados como estructuras comunicativas con rasgos específicos que los diferencian unos de otros. Este conocimiento resulta muy valioso para comprender y asimilar la información que los textos proveen, así como para la producción de textos académicos de circulación frecuente en al ámbito universitario entre los que destacan: reseñas críticas, monografías, ensayos, proyectos o reportes de investigación (Hernández, Sánchez, Varela y Martínez, 2012).

De los distintos tipos de textos de amplia circulación en al ámbito universitario, el que interesa en el presente estudio es el argumentativo, esto en concordancia con Matteucci (2008), quien señala que esta tipología textual tiene una gran relevancia social ya que se presenta en la publicidad, la cultura, la política, la economía, la jurisprudencia, y principalmente la ciencia; exigiendo un lector - escritor sumamente competente, capaz de comprender las ideas expuestas por el autor, así como también la intencionalidad de influir o persuadir lo que los textos argumentativos persiguen.

A su vez, el estudiante universitario que está expuesto constantemente a la lectura y escritura de textos argumentativos debe contar con una instrucción directa para el aprendizaje de estrategias textuales, que le apoyen en el reconocimiento de las claves o pistas de la organización o estructura argumentativa, para operar con ella, con la finalidad de lograr una comprensión lectora y un proceso de producción eficaz de dichos textos (Matteucci, 2008).

1.2 Modelos de escritura

Hernández (2012), señala que son pocos los trabajos que han investigado los tipos de creencias o teorías implícitas que los alumnos tienen en torno a la comprensión y escritura de textos dentro de comunidades académicas (Schraw & Brunning, 1996; Schraw, 2000; White & Bruning, 2005; Hernández, 2008 y 2012).

Este autor señala que las investigaciones sobre creencias muestran coincidencias en los ámbitos de la lectura y la escritura, dichas creencias se

manifiestan en dos tipos: aquellas que se afilian más a una epistemología reproductivo-transmisiva (la tendencia a reproducir lo que los textos dicen cuando se lee o cuando se escribe) y aquellas otras que suscriben una epistemología de corte constructivo transaccional (la tendencia a considerar o reconocer que es posible ir más allá de la información textual dada y transformar lo que los textos dicen cuando se lee y cuando se escribe). En estos trabajos se ha demostrado que existe una aparente relación causal que indica que el tipo de creencias que predomina en los estudiantes puede desempeñar un papel importante en el modo en que éstos se conducen cuando realizan las respectivas actividades lectoras o de escritura.

Hernández (2008, 2012), encontró evidencia que señala que las propias comunidades forjan los contextos educativos en los que los alumnos desarrollan, practican y refuerzan una serie de creencias y percepciones en torno al modo de leer y escribir.

Los estudios referidos han abordado el estudio de la lectura o la escritura de forma separada. Algunos trabajos han querido esbozar las posibles relaciones entre las creencias de ambos dominios, pero aún falta más investigación para explicarlas en toda su profundidad.

White y Bruning (2005, citados en Miras, Solé y Castells, 2013) han confirmado también la existencia de creencias diversas sobre la escritura (transmisivas y transaccionales) y su impacto en el producto escrito. A partir de sus investigaciones vinculan las creencias transaccionales con una mayor implicación personal en la escritura, mejores niveles de organización textual, de desarrollo de las ideas y de calidad general del escrito. Puede esperarse, por tanto, que estudiantes con elevadas creencias transaccionales escriban mejor y manifiesten niveles de aprendizaje más profundo que aquellos con creencias poco transaccionales.

Estos resultados, obtenidos en su mayor parte en investigaciones con estudiantes universitarios, indican que, de manera más consistente y en mayor medida que en lo relativo a las creencias transmisivas, las transaccionales

parecen incidir tanto en la comprensión lectora como en la composición escrita (White y Bruning, 2005; citados en Miras, Solé y Castells, 2013).

Situándonos específicamente en el ámbito de la escritura, Miras (2000) considera que ha habido cambios en la concepción de la escritura, pues ha dejado de considerarse como mera transcripción del lenguaje oral o como producto acabado, y se ha dado énfasis en su naturaleza procesual, en los contextos en que se da y en las distintas tipologías textuales que se producen. Esta autora señala que la escritura tiene dos funciones:

1) comunicativa, interpersonal o transaccional, la cual permite interactuar con los demás a través de los textos;

2) función representativa del lenguaje, la cual permite crear y recrear los objetos de nuestro pensamiento. En este sentido se puede distinguir también su función epistémica.

De lo anterior se extrae que la composición escrita implica un proceso dinámico y abierto de construcción y significado. Miras (2000) enfatiza el modelo de Flower y Hayes, quienes partieron de concebir la escritura como un problema (retórico) a resolver mediante la producción de un escrito y proponen las siguientes actividades: planificación, textualización y revisión. Dicha propuesta plantea que los procesos de composición y de interpretación textual se dan de manera recursiva, son activos y paralelos. A su vez, dichas operaciones, en el acto de escribir, se relacionan con otros dos elementos: la memoria a largo plazo y el contexto de producción.

Otros autores relevantes en este campo son Scardamalia y Bereiter (1992), quienes plantean dos modelos explicativos sobre los procesos de composición escrita: a) el modelo de transformación del conocimiento y b) el modelo de enunciación del conocimiento:

a) el modelo de transformación del conocimiento es complejo y en el cual la situación retórica y de contenido interactúan, ya que los escritores

maduros escriben en función de su audiencia –toman conciencia de su destinatario-, género y propósito. Se da un intercambio dialéctico de manera consciente y se transforma lo que se sabe, de manera epistémica debido a los procesos de comprensión, integración y elaboración que implican estrategias metacognitivas –evaluar, planificar y revisar– y de procesamiento intertextual, que permiten transformar la información a tres niveles: conceptual, retórico y lingüístico.

b) el modelo de enunciación del conocimiento es un modelo de memoria de almacenamiento, el cual conduce a cadenas asociativas de contenido en los textos. Concibe que los alumnos escriben como hablan, dentro de un proceso de pensar-decir; se reproduce lo que ya se sabe, lo cual no implica un reto.

Los modelos propuestos por Bereiter y Scardamalia (1987) reflejan dos estrategias principales de escritura y permiten identificar las diferencias en la estructura del proceso escritor, entre novatos y expertos.

Estos autores consideran que la escritura es un proceso complejo que requiere el desarrollo de varias habilidades y competencias. Por ello no se debe ver como un producto acabado, lineal o como el receptáculo de la memoria a largo plazo, sino como un proceso en el que los estudiantes pueden ver como un instrumento epistémico poderoso que les permite adquirir conocimiento (para después transformarlo).

1.2 Enfoques teóricos sobre la argumentación

Monzón (2011), realizó un estudio sobre la argumentación en la literatura latinoamericana, menciona que son pocos los estudios sobre ésta en México, y la mayoría se enfoca en los niveles básico y medio superior, siendo poco estudiado el nivel licenciatura y posgrado. Entre los datos que destacan dichos trabajos coinciden en el bajo nivel de argumentación logrado por los estudiantes. Otro factor importante es que predominan los enfoques lingüísticos o estudios de la argumentación en el lenguaje, más que su aspecto de razonamiento lógico. Este autor enfatiza la importancia de fomentar en nuestro

país investigaciones sobre la situación actual de la argumentación y su enseñanza, acorde con las necesidades de los estudiantes contemporáneos.

En México un estudio sobre la composición escrita argumentativa en estudiantes de licenciatura, específicamente en la licenciatura de psicología, es el realizado por Cázares (2012), a partir de un diseño cuasi-experimental la autora encontró evidencia de desarrollo de habilidades escritas argumentativas en estudiantes universitarios cuando éstos eran enseñados de manera directa a usar el razonamiento argumentativo en la producción de textos, a través del método de silogismos deductivos de Davis (2008) y el método CAAM (Mapeo argumentativo asistido por computadora).

Haciendo una somera revisión sobre la investigación en argumentación, se señala que ésta se ha estudiado en tres dimensiones (comunicación personal, M. A. Gasca, 23 de julio de 2012) y Gasca (2013), desde la retórica (como proceso de actuación), la lógica (como producto) y la dialéctica (como procedimiento interactivo) y desde varias disciplinas como la lingüística, semiótica, hermenéutica y análisis del discurso.

La vertiente lingüística cuenta con un abundante número de estudios que aportan resultados sobre el diseño de situaciones educativas idóneas para promover habilidades argumentativas; además de generar formas para evaluar tanto el producto como el proceso de construcción de un argumento científico (Sampson y Clarck, 2008; citados en Guzmán, 2013).

Esta autora señala que en educación se enfoca a diseñar y evaluar la efectividad de situaciones de aprendizaje que promueven las habilidades discursivas para construir un argumento, además de analizar los elementos que constituyen el proceso argumentativo como son el uso de evidencias, la elaboración de formas de contraargumentación y de refutación.

Comparan el nivel de discusión logrado, así como la calidad de argumentos construidos creando modelos basados en su mayoría en la propuesta de Toulmin, que por su amplia generalidad y posibilidad de revisión brinda un

análisis de argumentos científicos construidos por estudiantes de cualquier disciplina. Para evaluar la naturaleza y calidad de los argumentos, los otros modelos de análisis en ciencias educativas se enfocan fundamentalmente en tres aspectos: la estructura o complejidad del argumento (los componentes), el contenido del argumento (la adecuación de los componentes) y la naturaleza de la justificación (la validación de las aseveraciones). (Guzmán, 2013).

De acuerdo con Reygadas (comunicación personal, M. A. Gasca, 23 de julio de 2012) y citado en Gasca (2013) la argumentación ha sido estudiada desde distintas perspectivas, a saber:

-Antigua retórica: el argumentar es el núcleo del discurso para la persuasión del otro.

-Lógica tradicional: la argumentación es una estructura formal, de examen demostrativo de las pruebas, en donde se transfiere, en forma necesaria, la aceptabilidad de las premisas sabidas a la conclusión por conocer. El aporte de la lógica es que permite, a partir de reglas claras e invariables, deducir en forma necesaria una conclusión a partir de sus premisas.

-Lógica natural: la argumentación es la teoría general de las operaciones lógico-discursivas propias para engendrar una determinada esquematización del objeto en cuestión.

-Lógica informal: la argumentación es una pieza de discurso oral o escrito en el cual alguien trata de convencer a los otros (o a sí mismo) de la verdad de una pretensión citando las razones en su soporte. Este enfoque permite comprender las argumentaciones desde una perspectiva lógica más novedosa, menos formal, más próxima a lo cotidiano y que busca favorecer –a través del diálogo- la convicción racional en la expresión de las opiniones y la toma de decisiones.

-Teoría de la argumentación en la lengua: la argumentación es un encadenamiento, una sucesión en el orden de las frases de tipo: argumento +

conclusión, es articular en la secuencia del discurso una o más razones dadas con un punto de vista fundado en elementos lingüísticos.

-Nueva retórica: la argumentación tiene por objeto el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su convencimiento (Perelman y Obrechts-Tyteca). Estas técnicas retóricas comprenden formas logicoides (si…. ya que…), formas que fundan la estructura de lo real (ejemplos, modelos, analogías y metáforas), y formas basadas en la estructura de lo real.

-Pragma-dialéctica: la argumentación es un acto de lenguaje complejo ligado a otro acto que expresa un punto de vista defendido de cara a la obtención de su aceptación por parte del auditorio (van Eemeren y Grootendorst, 2002). Esta teoría busca entender el argumentar crítico a través del diálogo racional partiendo de su contexto, de las fases de una discusión, de la comprensión del habla como acción y de la determinación de normas racionales que guíen el intercambio argumentativo.

Para estos autores la argumentación se relaciona siempre con un punto de vista ante el cual el sujeto toma posición, ya sea para justificar o refutar, dado que su objetivo es convencer a su interlocutor de la aceptabilidad de este punto de vista. Si se trata de un punto de vista positivo se utiliza la argumentación para justificar, si se trata de un punto de vista negativo, para refutar.

Van Eemeren y Grootendorst (2002), representan la escuela pragma-dialéctica, cuyo principio es amalgamar las habilidades retóricas de la construcción de un discurso con la habilidad de discusión que da tener presente a un oponente de la posición que se ostenta. Argumentar desde esta perspectiva es un tipo de comunicación (oral o escrita) dirigida a resolver diferencias de opinión al probar críticamente la aceptabilidad de un punto de vista sobre un tema, proceso reconocido como argumentación dialéctica (se da un intercambio de pensamientos).

La visión pragma-dialéctica ofrece una postura social de la argumentación a partir del establecimiento de una posición frente a una temática que se explica a un interlocutor. Desde esta posición la argumentación es vista como un medio para resolver las diferencias de opiniones en los debates críticos y sugiere un modelo formal para la realización de esas discusiones.

Van Eemeren y Grootendorst (2002) proponen un modelo de discusión crítica para el análisis y evaluación de los discursos y textos argumentativos. El modelo sirve como estándar para la evaluación ya que proporciona una serie de normas por las cuales se puede determinar en qué aspectos el intercambio argumentativo de ideas se separa del procedimiento que conduce a la resolución de la diferencia de opinión.

Estos autores distinguen cuatro etapas por las cuales los hablantes o escritores tienen que transitar, y a las cuales les llama etapas de la discusión crítica:

1. Confrontación: toma de posición clara y explícita, justifica o refuta
2. Apertura: introduce un tema o tópico
3. Argumentación: fundamentación de la tesis
4. Conclusión: explícita, congruente con la tesis y los argumentos

Durante la etapa de la confrontación, las personas presentan sus diferentes demandas. Si no hay puntos de vista diferentes, entonces no hay argumento. Durante la fase de apertura, la persona acepta sus funciones y un conjunto de reglas para llevar a cabo la discusión. En la etapa de la argumentación, la persona defiende sus reivindicaciones y desafía a otros. En la etapa final, los participantes deciden quién gana y pierde.

En la tabla 1 se muestra una síntesis de dos modelos para analizar la generación de argumentos.

Tabla 1

Modelos para analizar la generación de argumentos

Fuente: A partir de Guzmán (2013, p. 27).

	Pragma-dialéctica	**Lógica informal**
Forma de análisis	Procedimiento para comprobar la aceptación de puntos de vista críticamente a la luz de compromisos asumidos de forma empírica por las partes que elaboran un discurso argumentativo.	La finalidad de la lógica informal es dar cuenta de la manera en que los seres humanos emplean argumentos para modificar sus propias creencias, actitudes y comportamiento, así como las de los demás (Walton, 1990).
Categorías de evaluación	Confrontación Se aclaran las diferencias de opinión. Apertura Se establece sin ambigüedades el punto de partida de la discusión. Argumentación El objetivo es probar la sustentabilidad de los puntos de vista obtenidos de la diferencia de opinión mostrados en la fase de confrontación. Conclusión Se establecen los resultados de la prueba crítica y se decide si el protagonista o antagonista tiene suficientes elementos de defensa.	Los argumentos informales son evaluados en función de su solidez, se basa en dos criterios: la aceptabilidad de la razón apoyando per se y si la razón apoya la conclusión. Un tercer criterio que se incluye es la medida en la que el argumento tiene en cuenta razones que apoyan la contradicción de la conclusión, es decir, la contra-argumentación.
Analiza	La estructura y aceptabilidad del discurso.	Cómo se lleva a cabo la argumentación en el proceso natural del discurso ordinario.

De acuerdo a los enfoques teóricos mencionados el presente estudio se enmarca en el enfoque de la lógica informal, dado que permite comprender las argumentaciones a través de problemas mal definidos, es decir, que no tienen una sola solución, que van más allá de un resultado específico y simple; como en problemas de tipo social, los que se encuentran en la vida diaria y que se caracterizan por tener soluciones alternativas a los problemas, objetivos y limitaciones vagamente definidos o poco claros, múltiples vías de solución, y múltiples criterios para evaluar las soluciones, y que, por lo tanto, se requiere de pensamiento crítico para llegar a la mejor solución posible (A.N. Cázares, comunicación personal, 2 de mayo, 2018).

1.3.1 Perspectiva lingüística de la argumentación

Como ya se señaló la argumentación es una temática que se ha desarrollado a través de múltiples enfoques y perspectivas. Haciendo un breve recorrido teórico acerca de este tema, se recuperan las siguientes conceptualizaciones. Toulmin (2007), define a la argumentación como la forma en que una afirmación se formaliza y organiza hasta llegar a una estructura compleja de afirmaciones, referencias o datos que justifican y garantizan esa aseveración, proceso reconocido como argumentación inductiva (se da una tesis que debe ser soportada por una serie de evidencias contextualizadas).

Perelman y Olbretchs-Tyteca caracterizan la argumentación por la intención de "provocar o aumentar la adhesión de los espíritus a las tesis presentadas para su asentimiento" (1989, p. 34). A su vez sostienen que la argumentación es una actividad que siempre trata de modificar un estado de cosas preexistente.

Van Eemeren y Grootendorst, (2002), la ubican como un tipo de comunicación (oral o escrita) dirigida a resolver diferencias de opinión al probar críticamente la aceptabilidad de un punto de vista sobre un tema, proceso reconocido como argumentación dialéctica (se da un intercambio de pensamientos).

Por su parte, Lo Cascio afirma que "un texto es argumentativo sólo si contiene explícitamente formuladas una tesis y al menos un dato que la justifique", haciendo alusión a la tesis y al argumento (1998, p. 41).

Álvarez sostiene que "argumentar consiste en aportar razones para defender una opinión". Argumentar es convencer a un receptor para que piense de una determinada forma. Esta autora señala que el objetivo es persuadir al lector mediante un razonamiento (2010, p. 25).

Van Dijk se refiere a las estructuras argumentativas señalando que se caracterizan por un esquema básico: "se trata de una secuencia Hipótesis (premisa) – Conclusión", y que dicho esquema se encuentra tanto en las argumentaciones formales como en las de lenguaje familiar (2000, p. 158).

De acuerdo con Weston (1994), la argumentación es ofrecer un conjunto de razones o pruebas en apoyo de una conclusión.

En la misma línea de ideas se encuentra la definición de Atorresi (2011), quien señala que la argumentación es fundamentar una opinión (tesis o punto de vista), es decir, plantear una serie de fundamentos (razones o argumentos) que la justifiquen. Se argumenta para convencer a otros de la razonabilidad, la verdad o la corrección de la opinión que se sostiene. Cuanto más convincentes sean los fundamentos, más posibilidades existen que la opinión sea aceptada o comprendida.

Como podemos constatar en las definiciones anteriores la argumentación se caracteriza por un conjunto de estrategias discursivas de un autor que intenta lograr la adhesión de los lectores respecto de su tesis acerca de una situación o hecho. Asimismo, la argumentación presenta las siguientes características (Centro de redacción, s.f.).

- Es un modo de organizar el discurso que pretende conseguir la adhesión de un auditorio a las tesis u opiniones que sostiene el autor.

- La función de un texto argumentativo es defender una idea, convencer a alguien de esa idea o persuadirlo para que la acepte. La idea (tesis propuesta) se defiende, aportando hechos o razones que la fundamentan (argumentos) y que conducen a una conclusión (tesis demostrada).

- La argumentación tiene una función pragmática. Esta función se refiere a la meta o metas que el argumentador quiere lograr mediante la argumentación. La principal de éstas es la persuasión, que se discutió por Aristóteles en su retórica, quien identificó tres medios de persuasión: apelación del escritor del altavoz o carácter (ethos), apelar a las emociones de la audiencia (pathos) y apelar a la razón (logos).

- Se utiliza normalmente para desarrollar temas que se prestan a cierta controversia.

- Se identifica con el enunciado de un problema o situación que admite posiciones a favor o en contra de una tesis (opinión que se defiende). Argumentar es, por tanto, aportar razones para defender una opinión.

- Tiene un carácter dialógico, es decir, presupone un diálogo con el pensamiento del interlocutor para transformar su opinión (tesis y argumentos, por un lado; antítesis y contraargumentos, por el otro). Por ello se ha de presuponer la existencia de dos o más interlocutores (el escritor y su/s oponente/s). De aquí se deduce la necesidad de tener en cuenta al destinatario (identificarlo, conocer sus gustos y valores, prever su opinión...) para seleccionar los argumentos o premisas más adecuados y eficaces, y para contraargumentar (exponer razones que contrarresten o invaliden los razonamientos contrarios).

- La argumentación, por importante que sea en un texto, suele combinarse con otros modos de organizar el discurso, como la explicación o la descripción, para conseguir un texto más eficaz y dinámico. Así ocurre en el ensayo, en el que predomina el procedimiento argumentativo en combinación con la exposición. Otros textos en los que se emplea con profusión la argumentación son los textos científicos, los jurídicos y algunas modalidades de textos técnicos, por ejemplo, el informe.

Asimismo, las distintas conceptualizaciones retomadas permiten señalar que la argumentación cumple con tres funciones primordiales (De Zubiría, 2006):

a) Sustentar: encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen una idea.
b) Convencer auditorios de la conveniencia o justeza de una posición o tesis con el fin de ganar adeptos.
c) Evaluar: permitir indagar y evaluar las distintas alternativas con el fin de elegir la mejor.

Se concluye este apartado señalando la diferencia entre argumento y argumentar, de acuerdo con Guzmán (2013), argumento es el producto de una serie de reflexiones cuyo objetivo es explicar por qué se está en defensa o en rechazo de una afirmación, mientras que argumentar se refiere al proceso de elaboración de justificaciones y garantías que sustenten la afirmación y que implica una serie de procesos cognitivos.

1.3.1.2 Elementos de la argumentación

Diversos autores (Álvarez, 2010; Argudín y Luna, 2005; Bassols y Torrent, 1997; Matteucci, 2008; Riestra, 2006) coinciden en señalar que los textos argumentativos presentan una organización muy particular. Siendo las categorías sobre las que se fundamentan: la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión.

Retomando los elementos del texto argumentativo que presenta Matteucci (2008), este tipo de texto se caracteriza por reflejar la postura razonada de su autor ante un tema discutido, siendo sus elementos estructurales los siguientes:

- Un tema que generalmente puede ser polémico, controvertido, sobre el que existen varias posturas, opiniones, alternativas.
- Una postura ante este tema, denominada opinión, hipótesis, tesis.
- Argumentos para defender la propia postura.
- Contraargumentos para refutar los argumentos en contra de los propios o para atacar aquellos a favor de otras opiniones.
- Conclusión que es la postura una vez que ha sido justificada.

Molina (2008) señala que, para construir un texto argumentativo, éste debe ajustarse a una estructura general, cuyas partes fundamentales son:

- Tema. Es aquello acerca de lo que se habla o se discute y generalmente se determina al comienzo del texto. En la argumentación escrita aparece cuando se formula la opinión o tesis del sujeto argumentador.

- Tesis. Es la perspectiva o posición personal del autor de la argumentación. Se la llama tesis, opinión e hipótesis. La tesis, que es una postura y un compromiso del enunciador, orienta el discurso y, por lo tanto, la lectura cuando se trata de una argumentación escrita.
- Argumentos. Hechos, pruebas o datos convincentes que sustentan y apoyan la tesis propuesta.
- Conclusión. Es una proposición final, a la que se llega después de la consideración de la evidencia, de las discusiones o de las premisas, se recuerda al interlocutor la tesis, las partes más relevantes de lo expuesto y se insiste en la posición argumentativa adoptada.

Derivado de la estructura anterior se desprenden los argumentos, los cuales se clasifican en varios tipos, en las tablas 2 y 3 se presentan las tipologías propuestas por Jurado (2010) y Weston (2005), respectivamente.

Tabla 2

Tipos de argumentos

Tipos	Descripción
Ejemplo - Analogía	Se incluye un ejemplo que apoya la tesis de algún modo. En ocasiones es una analogía entendida como una idea o situación que de modo paralelo refuerzan la idea principal del autor.
Datos estadísticos	Usando como argumento la probabilidad y algún tipo de datos estadísticos.
Leyes, reglas de carácter general	Se trata de usar como argumento algún tipo de ley de carácter general para apoyar la tesis.
Autoridad	Se cita a una persona que es una autoridad en la materia y que con sus palabras apoya la tesis.
Contraargumentos	Se ataca a otro que mantiene una tesis diferente a través de desacreditarlo, oponerse o desmontar sus razonamientos.
Afectivos	Tratamos de despertar los sentimientos del lector para tratar de que apoye la tesis.

Fuente: Jurado (2010)

Por su parte Weston (2005) identifica los siguientes tipos de argumentos (ver tabla 3).

Tabla 3

Tipos de argumentos

Tipo	Descripción	Ejemplo
Argumentos de autoridad	Uno de los argumentos más utilizados es el de autoridad o cita de autoridad, ya que generalmente, está marcado con comillas y/o letra cursiva, lo que indica que es una copia literal. No obstante, puede aparecer sin marcas cuando se trata de una cita indirecta, es decir parafraseada del original por el autor del nuevo texto.	***Olivé (2009),*** *señala que la sociedad del conocimiento es el paradigma tecnológico actual a nivel global, que se basa en el aumento de la capacidad de procesamiento de la información y la comunicación humana a través del uso de las tecnologías digitales en los diferentes ámbitos, donde el conocimiento se crea, se acumula, se difunde, se distribuye y se aprovecha.*
Argumentos de causa-consecuencia	El argumento de causa-consecuencia presenta los motivos o causales que generan un hecho, como así también los efectos que éste provoca: también puede explicar por qué es así. La relación que se establece en este tipo de argumento es la siguiente: CAUSA--HECHO--CONSECUENCIAS	La utilización de los videojuegos se ha relacionado con el problema de obesidad en los niños. ***Mientras más*** tiempo están los niños sentados jugando videojuegos, ***menos probable*** será que salgan a realizar ejercicios.
Argumento mediante ejemplos	El argumento mediante ejemplos y el de generalización están ligados, ya que el primero se usa para apoyar la generalización. Una serie de fenómenos -ejemplos- llevan a formular una regla general, o bien la fundamentan.	***El derecho de las mujeres a votar*** fue ganado sólo después de una lucha. ***El derecho de las mujeres a asistir*** a la universidad fue ganado sólo después de una lucha. ***El derecho de la mujer a la igualdad de oportunidades*** en el trabajo está siendo ganado sólo con la lucha. ***Por lo tanto***, todos los derechos de las mujeres son ganados sólo después de luchar.
Argumentos de analogía	El argumento de analogía muestra semejanzas o rasgos comunes entre dos hechos o fenómenos, es decir, presenta una similitud de relaciones entre uno y otro caso y otro semejante.	Así como una casa hermosa debe tener un arquitecto, el universo que es ordenado y bello debe tener un creador.
Argumentos deductivos	Es un argumento de forma tal que, si sus premisas son ciertas, la conclusión también tiene que ser cierta. Los argumentos deductivos difieren de los de otro tipo porque la conclusión sólo hace explícito lo que ya está contenido en las premisas.	Si en el ajedrez no hay factores aleatorios, entonces el ajedrez es un juego de pura destreza. En el ajedrez no hay factores aleatorios. Por lo tanto, el ajedrez es un juego de pura destreza.

Fuente: Weston (2005)

Cabe señalar que la identificación y reconocimiento de la estructura y elementos que conforman un texto argumentativo permite a los estudiantes mejorar sustancialmente la comprensión lectora y la producción de este tipo de

textos, ampliamente solicitados en el ámbito académico universitario (Hernández, Sánchez, Rodríguez y Martínez, 2012; Ramírez, 2012).

Asimismo, es importante recalcar que los estudiantes adquieran una conciencia clara de lo que implica leer y escribir textos académicos para aprender en la universidad, es un punto de partida indispensable que les permitirá que encaren sistemáticamente su práctica habitual de lectura y escritura académica.

1.3.2 Perspectiva psicológica de la argumentación

1.3.2.1 Conceptualización de las habilidades argumentativas

La concepción de las habilidades del argumento es proporcionada por Kuhn (1991) quien propone como una forma de "formular y ponderar los argumentos a favor y en contra de un curso de acción, un punto de vista, o una solución a un problema " (p.2).

La autora identifica cinco habilidades esenciales de argumentación:
(a) la habilidad de generar teorías causales para respaldar los reclamos (apoyo teoría)
(b) la habilidad de ofrecer evidencia para apoyar teorías (evidencia)
(c) la habilidad de generar teorías alternativas (teoría alternativa)
(d) la habilidad para visualizar condiciones que socavarían a las teorías que se tienen (contraargumentos).
(e) la habilidad para refutar teorías alternativas (refutación).

Según Kuhn (1991), un argumento puede considerarse fuerte si contiene los componentes mencionados.

Por su parte, (Perelman, 1997) sostiene que la habilidad argumentativa es entendida como un proceso en el cual los estudiantes logran estructurar razones para convencer a sus lectores o auditores de un punto de vista razonable ante un disenso determinado. Más que una habilidad entendida

como una disposición innata, se trata de la capacidad de construir reflexiones, por medio de prácticas escritas u orales, que desarrollan puntos de vista.

De acuerdo con Ramírez, (2012), las habilidades argumentativas se manifiestan cuando el estudiante ha aprendido todos los elementos que el acto de argumentar confiere, asimismo las habilidades se ponen en juego cuando éste manifieste en sus textos las razones y pruebas para defender opiniones, concepciones o comportamientos. Los procesos de pensamiento que configuran las habilidades argumentativas son: razonar, inferir, demostrar, convencer, comprender, interpretar.

1.3.2.2 La capacidad de argumentar

De acuerdo con Amestoy (2002), Fuentes (1999), Mason y Scirica (2008), citados en Guzmán (2013), en términos psicológicos, argumentar implica una serie de procesos cognitivos complejos (cambio conceptual, razonamiento, motivación, resolución de problemas,) como resultado de un pensamiento crítico, que de acuerdo con Ennis (1996), es el pensamiento reflexivo mediante el cual tratamos de decidir qué creer o qué hacer.

Guzmán (2013) señala que, en la perspectiva psicológica, la argumentación ha sido revisada como una habilidad o facultad individual cuyo desarrollo requiere de un aprendizaje sistemático y deliberado para defender una postura de manera razonada ya sea en un argumento, contraargumento o refutación.

Desde la perspectiva psicológica se estudia la argumentación como una forma significativa en la cual se manifiesta un pensamiento de orden superior (Kuhn, 1992; Peón, 2004; Sanz de Acedo, 2001). Estos estudios se han concentrado en identificar los factores que influyen sobre la construcción de un argumento. Sus hallazgos refieren que la capacidad de argumentar es una característica individual aprendida de forma metódica.

Al respecto, Kuhn (1992), Peón (2004), Sanz de Acedo (2001) mencionan que una forma de describir la inteligencia en un mundo real y cotidiano es la

argumentación, debido a que es una forma significativa en la cual un pensamiento de orden superior y razonado se manifiesta, de allí que el proceso de argumentar es entendido como una forma de pensamiento. Considerando que el argumento está implicado en las creencias que las personas tienen, los juicios que hacen y las conclusiones a las que llegan; éste surge cada vez que se debe tomar una decisión importante, pero inclusive en el caso de decisiones no importantes, puede darse un pensamiento reflexivo y un razonamiento de tipo argumentativo.

Bajo esta línea de revisión del pensamiento argumentativo, Kuhn (1992) construye un modelo de desarrollo cognitivo de posiciones de pensamiento donde la madurez epistemológica[1] se refleja al explicar la realidad y cuya complejidad es mayor cuando se logra la integración de aspectos subjetivos (personales de tipo cualitativo) a una dimensión objetiva (física de tipo cuantitativo), esta integración de dimensiones es el indicador de una forma de pensamiento distinta en las etapas de vida (niñez, adolescencia, adultez y madurez).

Además de estos hallazgos, el estudio referido confirma la necesidad de proveer a los estudiantes de oportunidades de desarrollo de la argumentación a través de problemas mal definidos sin una única respuesta que permitan pensar y juzgar, problemas que pueden revisarse en temas controvertidos, por ejemplo: "¿el presidente está realizando un buen trabajo?, ¿cuáles son las causas del desempleo?, ¿la educación sexual debe darse en las escuelas?, ¿cuáles son las causas de la reincidencia criminal?, ¿cuáles son las causas del fracaso escolar?" (Guzmán, 2013, p. 32).

De acuerdo con Davies (2008, citado en Cázares, 2012) el mayor desafío es demostrar el pensamiento crítico, este autor sostiene que los docentes a menudo piensan que los estudiantes deben desarrollar habilidades de pensamiento crítico progresivamente, sin mostrarles explícitamente cómo hacerlo. Por lo tanto, en las tareas y el trabajo que los docentes asignan a los

[1] Refiere una visión evolucionista del origen del conocimiento (Kuhn, 1992).

estudiantes, se pueden encontrar afirmaciones como: "debería criticar, analizar", " debería argumentar sus respuestas...", etc. (p. 327). Sin embargo, se trata de habilidades complejas que la mayoría de los estudiantes no desarrolla naturalmente mientras avanzan en su formación educativa. Por lo tanto, es necesario enseñar explícitamente a los estudiantes cómo asumir una postura y argumentar fuertemente sus afirmaciones, también haciendo explícitas las inferencias y usando razones fuertes, válidas y sólidas que sirvan de evidencia para apoyar sus declaraciones.

La argumentación es el medio por los cual resolvemos racionalmente preguntas, problemas y disputas, y resolvemos problemas. Por ello el fomentar actividades argumentativas en entornos de aprendizaje promueve formas productivas de pensamiento, cambio conceptual y resolución de problemas (Jonassen, 1996).

Si bien la línea psicológica de la argumentación no considera más importante la situación social sobre otros factores individuales (reflexión, creencias, posición epistemológica de pensamiento o cambio conceptual) en la capacidad de argumentar, sí reconoce a los argumentos dialógicos como caminos de externalización del pensamiento para clarificar un punto de vista donde los otros fungen como espejos (Guzmán, 2013).

1.3.2.3 La argumentación como razonamiento informal

"La capacidad de los seres humanos para pensar lógicamente es fruto de una prolongada evolución social. Precede a la invención de la lógica formal en millones de años"
Woods y Grant (2002)

Con esta sentencia damos entrada a los dos tipos de lógica en los que se fundamente el pensamiento: la lógica formal y la lógica informal. Es menester hacer esto porque el objeto de estudio de esta tesis, la argumentación, es razonamiento informal. Empezaremos por distinguir (pero también, por encontrar la complementariedad) de los dos tipos de lógica. La lógica formal, fundamentada en pensamiento abstracto, viene de las generalizaciones que la mente humana hace de la realidad.

> Estas generalizaciones se deducen del hecho de que cualquier objeto tiene ciertas cualidades que lo distinguen de los demás objetos; que cualquier cosa mantiene cierta relación con otras cosas; que los objetos forman categorías más amplias, en las que comparten propiedades específicas; que ciertos fenómenos provocan otros fenómenos, etc. (Woods y Grant, 2002, p. 1).

Esta capacidad de hacer abstracciones que reflejen correctamente la realidad que queremos entender y describir es el prerrequisito esencial del pensamiento científico (Woods y Grant, 2002). Y, por un proceso de abstracción es que podemos fijarnos en aspectos concretos y específicos de las cosas o los fenómenos, para conocerlos y entenderlos, dejando fuera otros aspectos que no nos interesan en ese momento. De este modo, el pensamiento abstracto es unilateral porque se ocupa de un solo aspecto del fenómeno bajo estudio. Sin embargo (Woods y Grant, 2002), señalan:

> "sin abstracción es imposible penetrar el objeto en profundidad, comprender su esencia y las leyes de su movimiento. A través de la abstracción mental somos capaces de ir más allá de la percepción sensorial, la información inmediata que nos proporcionan nuestros sentidos, e indagar más profundamente. Podemos dividir el objeto en sus partes constituyentes, aislarlas y estudiarlas en detalle" (p.3).

Ahora bien, para entender la realidad en toda su complejidad no es suficiente con estudiar y analizar sus componentes de forma aislada; es necesario volver a integrarlos para ver la unidad como un todo. De esta manera, el proceso de conocimiento vuelve de lo abstracto a lo concreto. Esta es la esencia del método dialéctico, que combina análisis y síntesis, inducción y deducción. El razonamiento informal o lógica informal es pensamiento dialéctico.

El pensamiento lógico formal deriva de un proceso deductivo de pensamiento, que se manifiesta en la estructura de un silogismo; en éste hay dos premisas, una principal o mayor y una secundaria o menor, desde las cuales deriva una conclusión.

Debemos a Aristóteles la identificación completa tanto de la dialéctica como de la lógica formal como métodos de razonamiento. El objetivo de la lógica formal era distinguir razonamientos válidos de los no válidos y su método fue el silogismo. La definición más clara de silogismo la proporciona A. Luce (citado por Woods y Grant, 2002) quien lo define como: "Una triada de proposiciones -premisas- conectadas de tal forma que, una de ellas llamada conclusión, se deduce lógicamente de las otras dos".

Se sostiene que la lógica formal (lógica simbólica y semántica) tiene que ver con las formas, la estructura de un razonamiento y que, a diferencia de las ciencias naturales y sociales, no tiene que ver con el empirismo.

Por otro lado, la lógica informal[2], que tiene que ver con el contenido y, no sólo con la forma del razonamiento, se deriva directamente del empirismo. Los problemas sobre los que se aplica la lógica informal provienen de una realidad compleja en la que no hay respuestas únicas a las preguntas y las situaciones sociales y humanas; para Trotsky (citado en Woods y Grant, 2002, p. 14) la dialéctica es también razonamiento formal porque nuestro pensamiento no se limita a las cuestiones de la vida cotidiana y ya, sino que en el mundo la realidad es compleja y la mente humana trata de desentrañar y comprender las relaciones entre los fenómenos de la realidad.

Del mismo modo en que la dialéctica tiende también al pensamiento formal, la lógica formal, en sentido estricto, también surge del empirismo, de la experiencia: "En realidad, la lógica formal se deriva en última instancia de la experiencia, de la misma manera que cualquier otra forma de pensamiento" (Woods y Grant, 2002). En seguida se presenta una tabla donde se comparan las características de la lógica formal y la lógica informal. No obstante, también se identifican los aspectos que las hacen ser complementarias.

[2] Si bien, debemos la dialéctica a Aristóteles también, ésta quedó eclipsada por la lógica formal; no obstante, con el trabajo de Hegel resurge; "él sometió las leyes de la lógica formal a un análisis crítico completo y desarrolló un método totalmente diferente a la lógica [formal]; un método dinámico que incluía el movimiento y la contradicción que la lógica formal es incapaz de tratar" (Woods y Grant, 2002); este es el método de la dialéctica.

Tabla 4

Comparativo entre lógica formal e informal

Silogismo aristotélico: Una premisa primaria o principal, una premisa secundaria y una conclusión.	Pensamiento crítico/argumentación: Afirmaciones, en las cuales al menos una de ellas es una tesis y al menos una de ellas es una razón u objeción.
Interesado en la forma y estructura del argumento.	Interesado en el contenido y validez del argumento
La conclusión puede ser verdadera o falsa. Si las premisas son verdaderas, la conclusión es necesariamente verdadera. Esto último en un silogismo bien construido.	La conclusión es probablemente cierta; nunca se establece como absolutamente cierta.
Los argumentos son deductivos (de lo general a lo particular). Ejemplo: P1. Todos los mamíferos son vertebrados. P2. El gato es un mamífero. C. El gato es un animal vertebrado. (Conclusión verdadera). Todos los gatos son mamíferos. Algunos gatos son blancos. Todos los mamíferos son blancos. (La conclusión es falsa)	Los argumentos son en su mayoría, inductivos: (de lo particular a lo general). Ejemplo: Los refrescos de cola contienen fósforo; el fósforo consume calcio; las personas con osteoporosis no deberían consumir refresco de cola.
Es la lógica de la demostración. En un sistema formal los axiomas nunca son objeto de discusión; son considerados verdaderos, objetivamente o por convencionalidad.	Es la lógica de la argumentación. El punto de partida debe ser admitido por el auditorio que se quiere persuadir o convencer con su discurso.
Pensamiento formal, unilateral	Pensamiento dialéctico Aquel que surge en los debates y en las controversias de toda índole, cuando se trata de derivar la opinión razonable.
La lógica formal, a diferencia de todas las ciencias naturales, no es empírica.	La lógica informal deviene del empirismo, o de la experiencia. La calidad compleja y dinámica de los argumentos informales los hace particularmente susceptibles a un razonamiento defectuoso: falacias del razonamiento informal o retórico.
Características	Características
Ambos tipos de lógica se ocupan de la distinción normativa entre malos y buenos razonamientos, e interpreta el buen razonamiento como inferencia mínimamente deductiva válida. Una inferencia es deductivamente válida si y solo si es lógicamente imposible que sus premisas sean verdaderas y su conclusión falsa. Un buen argumento puede definirse como uno que es deductivamente válido, sólido (que contiene solo supuestos verdaderos) y significativo (relevante, entre otras virtudes comunes).	

Elaboración propia con base en: Perelman (2007); Jacquette (2009); Kurfiss (1988)

Ya que se ha hecho una breve disertación sobre la lógica formal y la lógica informal, nos centraremos ahora en la lógica informal. En esta se circunscribe el pensamiento crítico como habilidad compleja o de alto orden, y a la argumentación como la piedra angular del pensamiento crítico de acuerdo con varios autores.

Las investigaciones psicológicas (van Eemeren, Grootendorst y Kruiger, citados en Sanz de Acedo, 2001), denominan el proceso de argumentación como una operación central del pensamiento crítico, más específicamente del razonamiento, porque utiliza premisas y elabora inferencias, aunque con cierta incertidumbre. De acuerdo con estos autores la argumentación, como una forma de razonamiento informal, se presenta en diferentes situaciones sociales y personales. Una cualidad importante del pensamiento informal es la capacidad para realizar argumentos intencionados, defenderlos frente a otros y evaluarlos en relación con la información disponible para llegar a una conclusión. De tal manera que la argumentación se aprecia como una actividad intelectual, verbal y social dirigida a debatir o defender una opinión. El poder de la argumentación fomenta las prácticas de aquellas habilidades de pensamiento crítico que ayudan a comprender mejor la información y las situaciones de la vida, favorecen la divergencia y la creatividad, y permiten evaluar juicios propios y ajenos antes de defenderlos. Es un proceso de lógica dinámica en el cual el pensamiento nuestro y el de otros es modificado y restructurado por la actividad reflexiva; es en suma, un proceso dialéctico.

En las distintas investigaciones en el ámbito del pensamiento se han distinguido dos tipos de razonamiento: uno formal, que se basa en tareas de tipo lógico-matemático, y otro informal, que surge de la idea de estudiar los procesos de inferencia en la acción y medio natural en la vida cotidiana**.**

Cabe señalar que el término razonamiento informal se ha relacionado con el razonamiento cotidiano en situaciones donde se evalúa, con la solución de problemas y con las habilidades de argumentación (Kuhn, 1991, 1999; Perkins y Salomon, 1989; Means y Voos, 1996).

Voss, Perkins y Segal (1991), manifiestan que esta perspectiva destaca la importancia del contenido y del contexto de problema o tarea de razonamiento, por una parte, y por la otra, la relevancia de estudiar el pensamiento humano en contextos cotidianos con el fin de estudiar la actuación de los individuos.

Por su parte, Jonassen (2000) y Cázares (2012), señalan la diferencia entre razonamiento formal o lógica formal y razonamiento informal o lógica informal; con la primera se abordan problemas bien definidos, que tienen una sola solución; como en la lógica simbólica y semántica, y la matemática, o como en las ciencias físicas y en muchos ejemplos de las ciencias naturales. La lógica informal se refiere a problemas mal definidos, es decir, que no tienen una sola solución, como en problemas de tipo social, los que se encuentran en la práctica diaria y que se caracterizan por tener soluciones alternativas a los problemas, objetivos y limitaciones vagamente definidos o poco claros, múltiples vías de solución, y múltiples criterios para evaluar las soluciones, y que, por lo tanto, se requiere de pensamiento crítico para llegar a la mejor solución posible. En resumen, el razonamiento informal se utiliza para resolver problemas que no tienen una sola solución y se trata de hallar la mejor a través del pensamiento crítico.

Peón (2004) por su parte señala que la diferencia entre ambas radica en la aproximación distinta para interpretar y evaluar los argumentos, por ejemplo, la lógica informal brinda un buen método para analizar y evaluar la argumentación situada, tomando en cuenta el contexto y a los participantes.

Una forma bastante frecuente de abordar el estudio del razonamiento cotidiano en la investigación en Psicología ha sido el análisis de los procesos de argumentación en el debate, ya que éste tiene una significación psicológica especial, debido a su naturaleza interactiva; ésta hace de él un instrumento importante para el aprendizaje de materias y contenidos escolares, así como destrezas sociales y comunicativas (Peón, 2004).

Según Billig (1987, citado por Sánchez y Cala, 1999), el debate es la forma en que los argumentamos revelan la estructura de nuestro pensamiento. En el proceso de razonamiento y deliberación usamos los mismos argumentos que empleamos cuando tratamos de persuadir a otros. Como señala Billig, aprender a argumentar puede ser una fase crucial en el desarrollo del pensamiento.

Además, como se señaló anteriormente la argumentación puede considerarse una modalidad de razonamiento informal, ya que presenta las mismas características de éste. Así, la argumentación no se concibe como debate formal, sino como un recurso sociocognitivo al alcance de todos en multitud de entornos (Sanz, 2001). En congruencia con esta postura, la argumentación es vista como un proceso de pensamiento crítico, más específicamente del razonamiento, porque utiliza premisas, elabora inferencias (van Eemeren y Grootendorst, 1984).

La argumentación como pensamiento informal o cotidiano se lleva a cabo en muchas situaciones sociales y personales, por ejemplo: para llevar a consensos sobre temas polémicos, y personales como cuando un vendedor intenta atraer a su clientela. Desde esta perspectiva la eficacia de un argumento depende de la fuerza que tenga un mensaje, de las características de los oyentes, del tema en cuestión y de la actitud del argumentado (Sanz, 2001).

En el caso específico del razonamiento visto como habilidad de argumentación, Perkins (1985), considera que el razonamiento informal conlleva las siguientes características estructurales: los argumentos informales tienen una estructura de tenedor en donde diversas líneas de argumentos llevan a una conclusión, los argumentos informales incluyen dos caras, es decir, contemplan argumentos a favor y en contra, pueden tener en cuenta información de fuentes variadas, no se consideran premisas válidas o verdades infalibles.

La argumentación fomenta la práctica de habilidades de pensamiento crítico que ayudan a comprender mejor la información y las situaciones de la vida, favorece la divergencia y la creatividad, y permiten evaluar correctamente juicios propios y ajenos antes de defenderlos (Sanz de Acedo, 2001).

Limón (1995) y Sanz de Acedo (2001) realizan una caracterización del pensamiento informal a partir de la multiplicidad de acepciones del término:

- Se aplica a cuestiones de la vida cotidiana, incluyendo cuestiones académicas o profesionales.
- Se aplica a cuestiones relevantes para el individuo.
- Está relacionado con la capacidad de elaborar argumentos u contrargumentos.
- Permite extraer inferencias inductivas más que deductivas, ya que las conclusiones van más allá de la información contenida en las premisas.
- Es dinámico y dependiente del contexto.
- Su lenguaje se adecua al auditorio.
- Se aplica a problemas mal definidos.
- Se aplica a tareas no deductivas.
- Es utilizado en todos los dominios del conocimiento, incluso en las matemáticas y las ciencias.

Situándonos en el contexto de las clases universitarias los estudiantes leen y entienden los argumentos en una variedad de situaciones en el aula y hay que prepararse para continuar con esta práctica en el lugar de trabajo y en situaciones de toma de decisiones de la vida real. En este contexto académico los estudiantes están obligados a leer y a elaborar argumentos, por ejemplo: trabajos de investigación, debates, reseñas críticas y ensayos.

Es innegable la importancia de las habilidades de comprensión de textos argumentativos, tanto para el aprendizaje disciplinar como para el desarrollo del pensamiento crítico. A pesar de la relevancia de la lectura de argumentos y las innumerables oportunidades que tenemos para practicar ésta, muchos estudiantes universitarios tienen dificultades para la formación y el entendimiento de argumentos por escrito (Cázares, 2012); Ramírez 2012); y Mostacero, 2012).

1.4 El ensayo argumentativo

De acuerdo con Cassany (1999), la tipología textual es un modelo teórico, con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas que puede encontrarse ejemplificado en numerosas formas. La estructura de un texto es

diferente, según lo que se pretenda comunicar, es decir la finalidad. Por lo tanto, las partes esenciales se denominan de distinta forma, según el tipo de texto. Quien escribe un texto puede tener distintas intenciones, ya que los éstos desempeñan diversas funciones. La tipología textual establece una clasificación de los textos según su función.

Tomando en cuenta las funciones y la estructura de los textos, Riestra, (2006) identifica los siguientes tipos de texto que se utilizan frecuentemente en el ámbito académico:

- Narración: su función es contar algo; expresar una acción, entretener, fundar un mundo posible que el destinatario perciba temporalmente. Se organiza en el tiempo, procesos temporales y transformación de estados (orden cronológico vs. orden narrativo; planteamiento, nudo y desenlace; personajes, acción y voces narrativas).
- Descripción: presentar al lector los atributos o características de una persona, un objeto o un suceso y establecer semejanzas y diferencias entre ellos, de manera que el lector pueda verlo en su mente (su imaginación). Se organiza en el espacio, de manera asociativa alrededor de un tema específico, que articula una serie de características o atributos particulares.
- Exposición: responde a los por qué, explicar, transmitir una información de manera razonada; facilitar la comprensión o el conocimiento; definir y caracterizar algo. Se organiza en la relación causa-consecuencia, organización lógica y jerárquica de las ideas y de los datos (análisis o síntesis, conceptos y nociones, gráficos y esquemas); problema/ resolución; contraste; comparación).
- Argumentación: persuadir, convencer, influir al destinatario; defender la posición del hablante; demostrar o refutar una tesis; dirigir la conducta del oyente. se organiza en fundamentos, relación entre la tesis y sus argumentos, entre las premisas y las conclusiones; citas y referencias de otros textos; relación entre los conceptos y la posición de los hablantes.

Derivado del objeto de estudio de la presente tesis y de acuerdo con la tipología presentada, el género textual en el cual se profundizará es el argumentativo. Diversos autores han conceptualizado la argumentación desde distintas aproximaciones y lo han identificado como género o secuencia textual, conformado por una estructura específica que se basa en secuencias

argumentativas e integra diferentes tipos de argumentos; en la siguiente tabla se muestran a detalle.

Tabla 5

La argumentación como género discursivo

Autor / Concepto	Argudín, Y., Luna, M.	Bassols, M., Torrent, A.	Castillo, L. C.	Riestra, D.
Género	Género del trabajo escrito textual: Resumen Síntesis Reseña descriptiva Reseña crítica o comentario Ensayo Reporte Artículo de investigación Artículo de fondo Artículo académico	Géneros Discursivos: Publicitario Periodístico Científico Literario Político Argumentativo o explicativo	Géneros discursivos: Textos científicos (género científico) Textos administrativos Textos jurídicos (género jurídico) Textos periodísticos (género periodístico) Textos humanísticos (género humanístico) Textos literarios (Género literario) Textos académicos (Género académico)	Géneros textuales orales y escritos
Secuencias		Adam (1991) secuencias textuales: a) Narrativa b) Descriptiva c)Argumentativa d)Explicativa e)Dialógico-conversacional	Secuencias textuales: Organización narrativa Organización expositiva Organización descriptiva Organización argumentativa	Secuencias prototípicas de base textual: Narrativa Descriptiva Explicativa Argumentativa Dialogal Instruccional
Argumentación/ argumentar	Discutir o argumentar: presentar dos posiciones en controversia, demostrando por qué se puede aceptar y confiar en una de ellas y por qué en la otra no. Ofrecer evidencias que apoyen la posición del autor.	La argumentación es la operación lingüística mediante la cual un enunciador pretende hacer admitir una conclusión a un destinatario ofreciéndole una razón para aceptar esa conclusión. Argumentar según Perelman y Olbretchs- Tyteca (1958) es provocar o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento.	La argumentación es el procedimiento dialéctico por el cual un autor mantiene o sustenta determinados principios o ideas basándose en el razonamiento. La modalidad argumentativa se utiliza en la exposición o discusión de temas controversiales.	Estructura lingüística o secuencia de base textual prototípica que tiene la finalidad de defender una posición frente a una evaluación realizada. Argumentamos para convencer mediante la inteligencia y la razón y para persuadir mediante la voluntad y la emoción (Perelman 1988).
Estructura general de un texto argumentativo	Ensayo: -Monologo interno del autor -Diálogo entre el autor y el lector -Asociación libre de pensamiento Reseña crítica: Hipótesis central Argumentación: introducción, cuerpo o desarrollo, conclusión.	-Confrontación -Apertura -Argumentación -Etapa conclusiva	-Introducción de una opinión -Tesis o punto de vista -Justificación o argumentación -Conclusión	Tesis propuesta sobre un tema, datos, proceso de inferencia y conclusión.
Secuencia argumentativa	El autor comprueba, expone y explica su pensamiento por medio del texto.	Demostrar o refutar una tesis Partir de un conjunto de premisas Conclusión a partir	Enuncian los hechos y se presentan las hipótesis (tesis, punto de vista o postura) que se proponen y, de otra,	Fases: premisas-argumentos-contraargumentos y conclusión.

	Puede presentar una hipótesis que explica, fundamenta, compara y discute frente a argumentos contrarios al que propone.	de una tesis demostrada o negación de la tesis del adversario. Premisa Argumentos Conclusión	se explican las razones e ideas que demuestran o justifican las tesis planteadas. Al final, se presentan las consecuencias de la formulación de propuestas y las consecuencias de la demostración, que es lo que se conoce como conclusión.	
Tipos de argumentos	Evidencias: -La experiencia personal -Evidencias del texto que se presenta -Evidencias basadas en lo que otros textos ofrecen	Tipos de argumentaciones: Argumentos sencillos Argumentación múltiple a) múltiples coordinados b) múltiples subordinados Contra-argumentación	Técnicas argumentativas: -Acudir a refranes, proverbios, máximas y sentencias. -Exponer verdades evidentes o generalizaciones indiscutibles. -Presentar datos, pruebas o hechos acudiendo a una exposición deductiva o inductiva. -Nombrar lo que otros personajes reconocidos han dicho, la técnica de la autoridad. -Uso de analogías y ejemplos para reforzar un argumento o para darle un soporte.	Tipos de argumentos: -Argumentos cuasi-lógicos -Argumentos basados en lo real -Argumentos por el ejemplo o el caso

Fuente: elaboración propia a partir de Argudín y Luna (2005), Bassols y Torren, A. (1997), Castillo. L.C. s/f; Riestra, D. (2006)

De acuerdo las características mencionadas, los diferentes autores revisados coinciden en señalar que la argumentación, por importante que sea en un texto, suele combinarse con otros modos de organizar el discurso, como la explicación o la descripción, para conseguir un texto más eficaz y dinámico. Así ocurre en el ensayo, en el que predomina el procedimiento argumentativo en combinación con la exposición.

De manera más específica y tomando en cuenta que uno de los textos argumentativos característicos es el ensayo, a continuación, se presentan los aportes conceptuales de diferentes autores en torno a este tema.

Vázquez (2013), señala que el ensayo es una composición en prosa, de extensión variable, cuyo fin es explorar un tema limitado antes que el de investigar a fondo los diferentes aspectos del mismo. En él se expone, analiza y comenta un tema cualquiera. Su peculiaridad radica en la actitud del escritor

ante el objeto abordado, puesto que expone su punto de vista, sus reflexiones y posturas. Por lo tanto, el ensayo es un texto argumentativo por excelencia.

Por su parte Matteucci (2013), sostiene que este género está escrito en prosa, mediante la combinación de exposición y argumentación, y manifiesta una gran libertad en la interpretación de tema o asunto.

Álvarez (2005), por su parte, señala que el ensayo “es uno de los cauces más habituales a través del que se manifiestan en la actualidad la exposición y la argumentación, y que es un género ligado a la reflexión libre”, mediante el cual el autor se dirige a un amplio sector del público para exponer y enjuiciar una cuestión determinada (p. 14).

En el mismo orden de ideas, Cassany, Luna y Sanz (1994) señalan que “es un género en prosa que trata de una manera libre las cuestiones de diversos campos de la ciencia, del arte, de la política, de la historia, del pensamiento, etc. Los datos objetivos y la información se combinan con la opinión, el subjetivismo y las experiencias personales del autor, que utiliza para sus propósitos comunicativos una gran variedad de recursos estilísticos propios de la creación literaria” (p. 496).

En el contexto de este trabajo el ensayo se define como una composición escrita donde a partir de una tesis principal, el estudiante desarrolla sus ideas, pero respaldándolas con diversas fuentes. Se entiende que, bajo la temática general planteada, cada estudiante tiene entera libertad para darle a su composición escrita la perspectiva, contenido, estilo y título que desee, con los aspectos conceptuales y los ejemplos concretos que permitan asumir una postura ante el tema abordado.

Una vez conceptualizado el término que no ocupa, se revisará la estructura del ensayo argumentativo y los elementos que lo conforman, para ello se retoman algunos planteamientos de distintos autores, que son complementarios y aportan una visión clara para identificar la estructura típica de este tipo de escrito.

Jurado (2010), Matteucci (2013) y Vázquez (2013); identifican las siguientes características en el ensayo.

Su variedad temática: se pueden exponer ideas de todas clases: filosóficas, científicas, morales, políticas, religiosas, literarias, etc.

El estilo: debe ser cuidadoso y ameno sin llegar a la afectación.
El tono: es variado para responder a la manera personal como el autor interpreta el mundo.

Su extensión es relativamente breve y su estructura se compone de tres partes básicas: introducción, desarrollo y cierre. Las cuales a continuación se desglosan.

1. **Introducción**: exposición del tema, corta, directa y sintética, tiene como finalidad presentar el tema sobre el que se argumenta, captar la atención del destinatario y despertar en él el interés y una actitud favorable. Matteucci (2013) denomina a este apartado "tema", señalando que es aquello acerca de lo que se habla o se discute y generalmente se determina al comienzo del texto. En la argumentación escrita aparece cuando se formula la opinión o tesis del sujeto argumentador.

2. **Desarrollo**: donde se expone la tesis, es decir, se realiza la toma de posición, se argumenta a favor o en contra de dicha tesis.

- Tesis: es una proposición o pensamiento cuya veracidad fue demostrada y justificada a través de la exposición de argumentos, puede aparecer al principio o al final del texto y es el núcleo de la argumentación. La tesis es la afirmación controversial o debatible del ensayo, mientras que las razones ofrecen las explicaciones y la evidencia de por qué la opinión es acertada.

Ejemplo:
Tesis: Deberíamos dejar de comer tantas comidas empaquetadas para calentar en horno de microondas.

Razones:
1. La comida para calentar en microondas contiene mucha sal.
2. Los paquetes de comida para calentar en microondas contienen poca cantidad y son caros.
3. Comer mucha sal puede causar aumento de presión arterial.
4. Las comidas para preparar en microondas contienen preservadores que han sido ligados a problemas de salud.

A.N. Cázares (comunicación personal, 21 de enero de 2014).

- Argumentos: se designa con el término de argumento a aquel razonamiento, generalmente parte de un discurso oral o escrito, a través del cual, la persona que lo expresa intentará convencer, persuadir, hacerle entender o resumir a un interlocutor o a un público más amplio, sobre determinada cuestión. Los argumentos son hechos, pruebas o datos para justificar una idea o tesis. Se debe tomar en cuenta que las ideas hay que argumentarlas de lo contrario no pasarán de ser opiniones.

> "Un argumento se conforma de dos componentes principales: una razón o una opinión bien informada (no solamente una opinión) y las evidencias que fundamentan esa razón. La función principal de los argumentos es darle sustento a una idea central, darle soporte. Quien argumenta, sustenta, justifica o apoya una idea, deberá encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen su idea. Los dos elementos fundamentales que jamás deberán faltar en un argumento para que el mismo logre su objetivo, serán la consistencia y la coherencia, lo cual significa que los argumentos de un discurso ostenten algún sentido o significación para el público al cual van dirigidos" A.N. Cázares (comunicación personal, 3 mayo de 2018).

3. **Conclusión**: es sintética y no introduce información nueva. Los textos argumentativos son conclusivos, es decir, tienen un cierre o conclusión, que complementa y reafirma la tesis.

A continuación, se desglosan brevemente los elementos que conforman un ensayo con base en los planteamientos de García (2007), quien propone la siguiente estructura para la elaboración de este tipo de textos argumentativos, misma se divide en cuatro partes:

1. Exordio o introducción: se ofrece al lector una orientación de lo que viene a continuación.
2. Narración: para exponer los hechos de forma que parezcan verosímiles.
3. Argumentación: exposición de los argumentos, crítica de los argumentos de la parte contraria.
4. Peroración o conclusión: recuerda al destinatario lo más importante de lo dicho en el discurso gracias a la recapitulación (p. 35).

En la siguiente figura se muestra de manera didáctica la estructura que conforma un ensayo argumentativo, aunque la forma de mencionar cada elemento varía un poco dependiendo del autor, no obstante, el ensayo tiene una estructura general. El propósito de presentar estos apoyos didácticos es que el estudiante se posicione como autor, se familiarice con el discurso argumentativo escrito, cuente con textos modelos y los asocie con los textos que tiene que producir en el contexto académico.

Figura 1. Guía para la elaboración de un ensayo

Carácter mitológico de la epilepsia | TÍTULO

El hombre es, por su sensibilidad y su capacidad de raciocinio, el ser más maravilloso de la creación; pero también una criatura de gran debilidad física. Ante las fuerzas de la naturaleza se encuentra muchas veces impotente, éstas le revelan su finitud y le recuerdan su pequeñez en el universo; pero una capacidad que él sólo posee entre todos los demás animales le permite trascender sus limitaciones: la posibilidad de organizarse socialmente gracias a su aptitud para la comunicación, con base en la cual generó el lenguaje, herramienta con la que excede los límites de su existencia corporal.

La posibilidad de acceder a lo simbólico da a los seres humanos la oportunidad de abstraerse de sus limitaciones corporales. Ante ellas y frente a las fuerzas naturales que muchas veces los rebasan, los hombres crean mitos, símbolos que los compensan y dan impulso a su aliento vital.

INTRODUCCIÓN

Tesis o proposición

Debido al carácter religioso que el mito tuvo en la Antigüedad, Simón Brailowsky alude en su obra *Epilepsia: Enfermedad sagrada del cerebro*, al origen divino que se le atribuyó a esta enfermedad en diversas culturas como la mesopotámica, en la que se le relacionaba con "la mano del pecado" y con el dios de la Luna.

El hombre ha tendido siempre a dar interpretaciones mágico-religiosas a aquellos fenómenos naturales que escapan a su comprensión, creando en torno suyo relatos fabulosos en los que agentes impersonales que la mayoría de las veces son fuerzas de la naturaleza personificadas, realizan acciones con sentido simbólico.

Terry Eagleton ha señalado que el hombre como ser cultural se distingue por su carácter simbólico, a diferencia de otros animales **"cuyos cuerpos sólo les dejan un poder limitado para liberarse de los contextos que los determinan" (2001: 145)**. Los símbolos míticos revelan a los seres humanos poderes que van más allá de los naturales y que, en el caso de la calidad sagrada que se concedió a la epilepsia, sirvieron para explicar el porqué de las capacidades superiores de ciertos hombres que padecieron ese mal como Hércules, Sócrates, Mahoma, Dostoyevsky, Lord Byron, Flaubert y Van Gogh, a quienes Brailowsky menciona.

La historia humana está poblada de mitos porque **"el mito, igual que la ciencia, tiene la ambición de explicar el mundo haciendo inteligibles sus fenómenos. Igual que ella, pretende ofrecer al hombre un modo de actuar sobre el universo, asegurándole su posesión espiritual y material. Ante un universo lleno de incertidumbres y misterios, el mito interviene para introducir lo humano" (Grimal y Varagnac, 1982: 4)**. No se trata de un ensueño gratuito sino de una hipótesis de trabajo, de un intento de salir de la impotencia en que el ser humano se encuentra.

James G. Frazer en *La rama dorada: Magia y religión* relaciona los distintos mitos con un número considerable de cuestiones a las que los hombres quisieron dar explicación por medio de ellos: el dominio del tiempo, el poder benéfico de los árboles, las estaciones del año, la muerte, la vegetación, los poderes espirituales, el mal y los elementos. Este autor da gran importancia a la religión en virtud de cuyos mitos se suple las limitaciones humanas ante el poder ilimitado de los dioses.

CUERPO O DESARROLLO

Cita textual

Cita textual

Los mitos entonces, como parte de la cultura, ayudan a sobrevivir al hombre porque llenan vacíos de su naturaleza material al colmar necesidades que ésta no les permite satisfacer.

CONCLUSIÓN

Bibliografía

1. Brailowsky, S. (1999). *Epilepsia: Enfermedad sagrada del cerebro*. México: FCE.
2. Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura: Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
3. Grimal, P. y Varagnac, A. (1982). *Mitologías: Del mediterráneo al Ganges*. Barcelona: Planeta.
4. Frazer, J. G. (1944). *La rama dorada: Magia y religión*. [Trads. Campuzano, E. y Campuzano T.] México: FCE.

BIBLIOGRAFÍA

Se encuentran las obras mencionadas en el ensayo, no sólo las que se citaron textualmente.

Fuente: http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf

II. ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

En el presente capítulo se inicia con la conceptualización de las tecnologías de la información y la comunicación, la perspectiva sociocultural de las TIC en el contexto educativo y las formas en han permeado los procesos de la lectura y la escritura. Posteriormente se definen los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y la modalidad educativa *blended learning*, para posteriormente precisar los elementos pedagógicos y técnicos requeridos en el diseño de los EVA y su implementación en la plataforma Moodle. Asimismo se exponen las ventajas y desventajas de la plataforma Moodle para profesores y estudiantes. Finalmente, se mencionan algunas características de Entornos virtuales de aprendizaje para promover el desarrollo de las habilidades argumentativas.

2.1 Conceptualización de las TIC

En la sociedad actual, denominada sociedad del conocimiento, tanto a nivel internacional como a nivel nacional han surgido cambios profundos en todos los ámbitos: político, cultural, social, económico, tecnológico y educativo. Estos cambios apremian cada vez más a una transformación del sistema educativo. La educación superior, en particular, debe adecuarse a las exigencias y necesidades que se requieren para responder a las demandas del mundo actual.

En el panorama actual el avance de las TIC ha permeado en los escenarios educativos tanto para la formación presencial como en los modelos de educación en línea, en torno a esto existen diversos estudios (Cázares, 2012; Crovi, 2007; Díaz Barriga y Morán, 2011; Garay, 2010; Romero, 2010) que tratan de comprender el fenómeno del acceso, uso y apropiación de las mismas en las aulas universitarias.

Los resultados de dichas investigaciones señalan que existe un desfase entre las expectativas y la realidad, que las TIC se subutilizan y si bien se les da un espacio de aplicación en el aula, no se tienen estrategias pedagógicas claras que justifiquen su aplicación.

Iniciemos señalando que la política educativa impulsada por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha adoptado la concepción de Sociedad del Conocimiento (SC) y a partir de ella se han planteado aspectos relacionados con la inserción de las TIC en el ámbito educativo.

La UNESCO define la SC como las sociedades (en plural) que se pueden construir a partir del cumplimiento o la creación de condiciones favorables para el desarrollo de proyectos sociales, entre ellos la educación (UNESCO, 2005, p.17-18).

Por su parte, Olivé (2009) señala que la SC es el paradigma tecnológico actual a nivel global, que se basa en el aumento de la capacidad de procesamiento de la información y la comunicación humana a través del uso de las tecnologías digitales en los diferentes ámbitos, donde el conocimiento "se crea, se acumula, se difunde, se distribuye y se aprovecha" (p. 31).

Sin caer en una aceptación acrítica del término SC, coincidimos con los planteamientos de diversos autores (Clemente, 2004; Gutiérrez, 2003; Olivé, 2009) quienes señalan que la sociedad de hoy no se concreta por ser una SC porque todavía no existe una sociedad del conocimiento en sentido pleno, sino que el concepto se refiere más bien a una sociedad en formación, por lo que están en construcción el modelo como la sociedad misma.

Olivé (2009) señala que el tránsito hacia la sociedad del conocimiento para los países iberoamericanos no depende de aprender a usar determinados artefactos (computadoras, redes telemáticas, entre otros), sino de desarrollar la capacidad de generar mayor conocimiento científico y tecnológico, así como también tener la capacidad para asegurar la existencia de las relaciones sociales y culturales adecuadas para su aprovechamiento.

Regresando a los aspectos de política educativa y ubicándonos en lo normativo e institucional en el panorama de nuestro país, los documentos oficiales como

el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) y el Programa Sectorial de Educación de este sexenio, contemplan la inserción de las TIC en las IES, por ejemplo, se habla de impulsar el desarrollo y utilización de la tecnología en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la SC.

Es así que, las IES han respondido a las demandas actuales en cuanto a la inserción de las TIC en el ámbito académico, con la intención de afrontar las exigencias de una sociedad globalizada, denominada sociedad del conocimiento, así como dar respuesta a diversas políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales.

Tomando en cuenta que las TIC juegan un papel primordial en la SC, como elemento básico para el desarrollo y potenciación de dicha sociedad, es necesario entonces precisar cómo se definen éstas, así como los conceptos que guardan estrecha relación con las mismas, a saber: acceso, uso y apropiación.

La denominación Tecnologías de la Información y la Comunicación es utilizada para referirse a una serie de medios como los hipertextos, los multimedias, Internet, la realidad virtual o la televisión por satélite. Las TIC giran en torno a cuatro medios básicos: la informática, la micro-eléctrica, las multimedias y las telecomunicaciones, posibilitando relaciones de manera interactiva e inter-conexionada, consiguiendo nuevas realidades comunicativas y potenciando las existentes (Cabero, 2008).

De acuerdo con Cabero (2015), estos recursos son fundamentalmente percibidos como facilitadores y transmisores de información y recursos educativos para los estudiantes, que pueden ser adaptados a las necesidades y características independientes de los sujetos, pudiendo conseguir una formación audiovisual, multimedia e hipertextual.

Por su parte, Crovi (2007) señala que las TIC se vinculan con la producción, procesamiento, circulación y consumo de la información. Siendo la

característica de este grupo de desarrollos tecnológicos su rápida actualización y su incidencia en todas las actividades del ser humano, a su vez se caracterizan por tener dos componentes una parte dura (hardware) y otra blanda o lógica (software).

De manera más específica, Cázares (2011) se refiere a las TIC como medios de comunicación que, a través de sistemas informáticos, permiten la producción e intercambio de información, como es el caso de Internet, software didáctico, el libro electrónico, el pizarrón electrónico, los hipertextos y las bibliotecas virtuales. Las TIC son aquellos artefactos tecnológicos que hacen posible el almacenamiento, reinterpretación y distribución de información.

Por su parte, González - Linares (2004), señala que las TIC son el conjunto de herramientas tecnológicas que hacen posible la interacción entre los usuarios que comparten un espacio (virtual) sin necesidad de coincidir en espacio y tiempo, algunas de ellas son las videoconferencias, el e-mail, los foros de discusión, el internet, el videoteléfono, la audioconferencia, o las telesesiones, entre otros. Estos medios en conjunto o individualmente son utilizados como auxiliares en la obtención o intercambio de la información donde la innovación tecnológica no pertenece a una sola cultura, no son invento de un sujeto, ni de una empresa, sino el resultado de la cultura global que vive la humanidad de este siglo.

Una vez definidas las TIC y situándolas en el ámbito educativo, es importante señalar brevemente a qué se refieren los términos acceso, uso y apropiación.

Crovi (2007), señala que el término acceso puede entenderse como una entrada o paso, vinculado con la acción de acercarse a algo.

Por su parte, Cobo (2007) identifica el acceso como un primer nivel en la pirámide de la sociedad del conocimiento, dicho nivel se vincula con el hecho de dotar de computadoras y otras tecnologías de información, conexión a internet, etc. a las instituciones. Este autor es enfático al señalar que en este

nivel es donde se concentra más energía, recursos, tiempo y atención de las políticas públicas de Latinoamérica incluyendo a México.

Dada la caracterización de este concepto, es posible constatar que desde los planteamientos institucionales, se alude al término acceso como punto central para proveer de infraestructura a las instituciones educativas, tal como lo señala Cobo (2007); dejando de lado la necesidad de desarrollar modelos pedagógicos que aborden la problemática de cómo introducir las TIC en los currículos escolares y generar un proyecto sistemático y permanente de formación, y apoyo al docente, que a su vez, asegure que las condiciones de su uso sean las más apropiadas.

Cubierto este primer nivel, el siguiente es el uso que hacen de la tecnología los actores del acto educativo, es decir, el ejercicio o práctica habitual de determinado artefacto tecnológico. El uso se relaciona con el saber cómo y para qué se usa dicho artefacto (Crovi, 2007).

En el caso de Cobo (2007), se ubica la capacitación como el segundo nivel, entendida como el entrenamiento en habilidades informáticas y uso de los recursos en el aula.

Al respecto de este punto diversos estudios en el contexto universitario (Romero, 2010; Cázares, 2011), señalan que en el desarrollo de las clases no se usan las TIC de manera efectiva, sólo se les utiliza como instrumentos auxiliares, por ejemplo: los estudiantes las utilizan con fines de ocio y esparcimiento, para realizar búsquedas de información, usar el procesador de texto; en el caso de los docentes se utiliza el procesador de texto, para ver páginas web generales, consultar revistas especializadas en línea, en el caso del pizarrón electrónico en la mayoría de las veces sólo se usa para proyectar información y el uso de PowerPoint para hacer presentaciones visuales que apoyen a la exposición.

Como se puede observar el uso que hacen profesores y estudiantes de la computadora y los recursos que ofrece internet están lejos de ser actividades

pedagógico-didácticas que permitan desarrollar acciones encaminadas a la efectiva inserción de las TIC en el aula.

El tercer nivel denominado apropiación, es el cambio sustancial entre la simple presencia de las TIC y las prácticas avanzadas del uso de la tecnología en distintos contextos. Se define como el proceso por el cual la tecnología forma parte de la vida diaria de una persona, ya no simplemente la utiliza, sino que adquiere un significado tanto práctico como simbólico (Crovi, 2007).

A este último concepto le dedicaremos una explicación más detallada. Al hablar de integración tecnológica en el aula, por lo general nos remitimos al uso de recursos tecnológicos como herramientas de apoyo en clase, esta concepción resulta limitada. Retomemos algunas concepciones que van más allá de esta idea.

Crovi (2007), al analizar la apropiación tecnológica en docentes y estudiantes, menciona que la apropiación es producida por la participación en una actividad que se lleva a cabo con las TIC. Inicialmente se forma de manera gradual y asistida, pero después el usuario encuentra caminos propios e independientes.

Por su parte Garay (2010), señala que para que pueda existir la apropiación de las TIC, es necesario su manejo desde un plano técnico y cognitivo, integrarlas a las actividades de la vida cotidiana y ser capaz de crear prácticas que permitan su máximo aprovechamiento.

Proulx (2001, citado en Siles, 2004) define este concepto a partir de la realización de tres condiciones:

- El manejo técnico y cognitivo del artefacto concreto por parte del usuario.
- La integración de la tecnología en la vida cotidiana del usuario.
- La creación de nuevas prácticas a partir del objeto técnico.

A partir de lo anterior, la apropiación es entendida como aquella modificación de prácticas y procesos de pensamiento y acciones que no serían posibles sin el recurso tecnológico (Proulx, 2001, citado en Siles, 2004).

Resulta necesario decir que para que esto tenga lugar, se requiere más que discursos políticos e infraestructura tecnológica, es necesario identificar distintos elementos o factores que configuren una integración tecnológica eficaz en el ámbito de la educación superior. En la tabla siguiente tabla se muestran los niveles de integración propuestos por Moreira (2010) que permiten identificar distintas formas de incorporar las TIC al aula, desde acciones básicas hasta avanzadas.

Tabla 6

Niveles de integración y uso de la TIC en la enseñanza universitaria

Nivel I	Edición de documentos convencionales en HTML. Publicar el “programa” y/o los “apuntes” de la asignatura en una web personal del profesor.
Nivel II	Elaboración de materiales didácticos electrónicos o tutoriales para el WWW. Elaborar un sitio web o material didáctico electrónico para el apoyo a la docencia presencial.
Nivel III	Diseño y desarrollo de cursos en línea semipresenciales (blended learning). Diseñar y desarrollar cursos o programas formativos que combinen la oferta de un tutorial en línea con reuniones o sesiones de clase presenciales entre el alumnado y el docente.
Nivel IV	Educación virtual (e-learning a distancia). Diseñar y desarrollar un curso o programa educativo totalmente a distancia y virtual apoyándose la comunicación entre profesor y alumnado exclusivamente a través de redes telemáticas.

Fuente: Moreira (2010).

Como se puede observar en los apartados anteriores, dadas las condiciones actuales en materia de inserción de las TIC en la educación, existen diversos retos que exigen los nuevos escenarios educativos en la SC, por lo que se requiere una transformación de fondo de las concepciones y de las prácticas educativas de los diferentes actores del ámbito educativo, en especial de los docentes y los estudiantes. Esta transformación requiere un cambio de rol del profesor, de la función que desempeña en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, una migración gradual por parte de éstos; a su vez requiere un cambio en el rol del estudiante que pasará de un papel pasivo a uno activo en la construcción de su propio aprendizaje.

La transformación de creencias requiere que se adopten nuevas formas de conceptualizar las TIC en el sentido que menciona Coll (2013) “las TIC pueden constituirse como herramientas que medien los procesos de enseñanza y aprendizaje y ser poderosas herramientas que permitan crear entornos semióticos con posibilidades inéditas para buscar, representar, procesar, transmitir y compartir información. A la vez que permitan interpensar, es decir, pensar con los otros”.

Este aspecto es relevante porque si se transforman las concepciones y prácticas de los docentes y estudiantes de reducir las TIC como herramientas de apoyo, y se transita a una visión de la tecnología como soporte de nuevas formas de comunicación, de creación, de interacción, de intercambio, de nuevas formas de utilizar la información compartiendo y creando conocimiento de manera horizontal y distribuida, se acercará al nivel de apropiación.

Asimismo, se requiere que se aprovechen las potencialidades que pueden ofrecer las TIC en cuanto a usos más constructivos e innovadores vinculados con el aprendizaje de los estudiantes, en distintos ámbitos de su formación. Porque el uso que se hace de los recursos tecnológicos en el contexto educativo corresponde a la realización de tareas que se pueden juzgar de bajo nivel cognitivo, es decir no se aprovechan las potencialidades para amplificar la actividad cognitiva de los estudiantes, para realizar trabajo colaborativo basado en la construcción conjunta del conocimiento y mucho menos para generar comunidades virtuales o entornos de aprendizaje, lo cual nos acercaría un poco a la apropiación de los artefactos tecnológicos (Peralta y Díaz Barriga, 2011).

2.1.2 Perspectiva sociocultural de las TIC

Hernández (2006) y Gros (2008), señalan que, en la actualidad, y en particular en la psicología de la educación, existen diversas corrientes o enfoques

constructivistas, teniendo en común la siguiente premisa el papel activo del estudiante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte Jonassen (1999, citado en Gros, 2008) considera que los enfoques constructivistas deberían contemplar los siguientes atributos que son necesarios para el aprendizaje significativo: la actividad, la reflexión, la autenticidad de tareas y la construcción. Para Hernández (2009), es indispensable que el aprendizaje constructivo sea acompañado de estrategias cognitivas, metacognitivas, autorreguladoras y reflexivo-críticas como herramientas para pensar.

En relación con la potencialidad educativa de las TIC, algunos autores han señalado que éstas pueden asumirla si se les considera como herramientas o instrumentos psicológicos que permiten tanto ampliar la capacidad humana para representar, transmitir y compartir información como la de constituirse en elementos relevantes para la creación de entornos de aprendizaje (Coll, 2007; Jonassen, Carr & Yue, 1998).

Esta visión sostiene que el apoyo que las tecnologías deben brindar al aprendizaje no es el de intentar la instrucción de los estudiantes, sino, más bien, el de servir de herramientas de construcción del conocimiento, para que los estudiantes aprendan con ellas, no de ellas.

En una revisión de la literatura sobre las TIC y asumiendo una perspectiva constructivista, se presentan las siguientes aportaciones:

Coll, Onrubia y Martí (2007), asumen un enfoque constructivista de orientación sociocultural, que propone que la capacidad de las TIC para transformar y mejorar las prácticas pedagógicas está estrechamente relacionada con la manera como estas tecnologías son realmente utilizadas por los profesores y los estudiantes en las situaciones particulares de enseñanza y aprendizaje, y la manera como se insertan en el desarrollo de la actividad conjunta que despliegan profesores y estudiantes en estas situaciones.

Estos autores señalan que las TIC constituyen herramientas o instrumentos mediadores de la actividad mental constructiva de los alumnos y de los procesos de enseñanza, lo cual lleva de forma natural a poder plantear la cuestión de cuáles son los usos de esas herramientas o instrumentos.

Coll y Martí (2001), conciben a las TIC como mediadores semióticos del comportamiento humano, así como la escritura, el lenguaje oral, los sistemas figurativos (dibujos, diagramas mapas, etc.). En tanto que son mediadores semióticos, su utilización modifica la manera de memorizar, de pensar, de relacionarse y también de aprender.

Díaz Barriga, Hernández y Bustos (2009), proponen desde el enfoque sociocultural la explicación sobre cómo se construye conocimiento con ayuda de los otros dentro de contextos culturales. Estos autores mencionan que las posibilidades de las TIC en educación se sustentan en tres aspectos: la conceptualización de las TIC como herramientas psicológicas; la creación de entornos de aprendizaje que posibilitan la ampliación de las capacidades cognitivas desde los planteamientos de la cognición distribuida; y la importancia de la interacción con los otros –con aquellos que saben más y con los iguales– para la construcción conjunta de significados y para crear un contexto mental cada vez más compartido en situaciones de aprendizaje complejo.

Cabero y Llorente (2008) indican las posibilidades que las tecnologías tienen no sólo para enseñar, sino también como herramientas intelectuales que expanden y potencian nuestras funciones intelectuales. Ello significaría contemplar a las tecnologías como herramientas intelectuales, y dentro de ellas se pueden situar: las redes semánticas, los entornos de aprendizaje colaborativos, las videoconferencias, los sistemas de expertos, bases de datos, etc.

Partiendo de esta perspectiva Hernández (2009); Hernández y Díaz Barriga (2013), proponen la siguiente caracterización de las TIC, la cual se basa en una serie de metáforas que permiten situar las diferentes aproximaciones de las TIC en el aula, ya sea desde un enfoque conductista del uso de las TIC (mente

instruida), hasta enfoques que las conciben como herramienta o instrumentos psicológicos (mente multirrepresentacional, amplificada y distribuida socialmente) (ver tabla 7).

Tabla 7

Las metáforas del usuario de TIC

Conceptualiza-ción	Frase o lema	Característica
Mente instruida	Aprender de las com-putadoras/TIC (aprendizaje receptivo)	Con las TIC se pueden enseñar contenidos cu-rriculares. Programas de IAC (tutoriales y programas de ejercitación y práctica) y IACI (tutoría inteligente).
Mente multirre-presentacional	Aprender a través de situaciones multimediáticas e hipermediáticas (aprendizaje elaborativo y significativo).	Las TIC facilitan la múltiple codificación y la posible integración de la información (por ejemplo, programas multimedia, de simulación).
Mente amplificada	Aprender y aprender a aprender con las TIC (aprendizaje poten-ciado)	Las TIC son recursos para ampliar estrategias cognitivas y mediar procesos cognitivos (por ejemplo, CmapTools, Model-it).
Mente distribuida socialmente	Aprender con las TIC y con los otros (aprendizaje extendido y colaborativo).	Las TIC y los otros permiten interpensar y distribuir el conocimiento. Las comunidades virtuales de aprendizaje (uso de entornos virtuales de aprendizaje: Knowledge Forum, Moodle).

Fuente: Hernández (2009)

Como podemos ver en las diversas aproximaciones presentadas, los autores referidos (Cabero y Llorente, 2008; Coll, Onrubia y Martí, 2007; Coll, 2007; Jonassen, Carr & Yue, 1998; Díaz Barriga, Hernández y Bustos, 2009) ofrecen una visión que va más allá de considerar las TIC desde una función instrumentalista, contrario a esto se ofrece una aproximación de las TIC como herramientas e instrumentos mediadores, que favorecen la construcción del conocimiento y potencian el aprendizaje.

Las TIC tienen una serie de características específicas que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, es decir, cuando se utilizan en determinados contextos de uso, dinámicas de innovación y mejora muy difíciles de conseguir en su ausencia (Coll, 2013): por ejemplo: universidades virtuales, cursos en línea, laboratorios de cómputo, salas de videoconferencias, bases de datos, bibliotecas virtuales, consultas de páginas

Web, utilización de herramientas tecnológicas especializadas, como: Google maps, Google docs, Emaze, Prezi, Evernot, Canva, Remind, GeoGebra, Rationale, Estilector, simuladores, etc.).

Al respecto Cabero (2005, p.86) señala que, para potenciar el aprendizaje mediado por TIC, se deben tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

a) Utilizar una diversidad de medios y por tanto la posibilidad de ofrecer una variedad de experiencias.

b) Diseñar materiales que movilicen diferentes sistemas simbólicos y que por tanto se puedan adaptar a los distintos tipos de individuos.

c) Utilizar diferentes estructuras semánticas, narrativas, para ofrecer perspectivas diferentes de la información.

d) Ofrecer con ellas tanto acciones individuales como colaborativas.

e) Creación de herramientas adaptativas/inteligentes que vayan funcionando en base a las respuestas, navegaciones e interacciones, que el sujeto establezca con el programa o con el material.

f) Registrar las decisiones adoptadas por el sujeto con el material y en consecuencia favorecer su capacitación.

2.1.3 Las TIC en el contexto de la lectura y escritura académica

Actualmente en las IES existe una creciente incorporación del uso de las TIC en el contexto académico, las cuales son vistas como poderosas herramientas que impactan nuestras formas de interpretar y producir textos (Hernández, 2009; Moreno, 2011). La investigación acerca del uso de la computadora y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en el ámbito escolar, ha demostrado que su inserción implica complejos procesos de apropiación de parte de los profesores y alumnos, en la medida que la introducción de estos equipos con las correspondientes TIC plantea exigencias distintas que están

propiciando diferentes prácticas educativas, lectoescritoras y comunicativas, respecto a aquellas a las que se estaba habituado (Gómez, 2006).

El soporte de la lectura y la escritura ha variado enormemente a partir de la incorporación masiva de las TIC en todos los ámbitos de la sociedad y una de las consecuencias académicas son las prácticas escritas que antes se realizaban con un bolígrafo y una hoja de papel, hechos a puño y letra del estudiante, ahora son diferentes; en la actualidad “los textos pueden estar formados de manera intrínseca por más de una modalidad” (Aparicio y Castella, citados en Cassany, 2008, p. 217).

A partir del acceso de las TIC en al ámbito educativo, diversos autores se han dado a la tarea de explorar el impacto que tienen las TIC en el aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura.

Gómez (2006) señala que la escritura con TIC es diferente ya que, al no requerirse una copia permanente de cada versión de un mismo texto, las computadoras desdibujan los límites entre los borradores y un texto final, de manera que los escritos se generan casi como en una especie de evolución. Y al poder alterar la apariencia del texto a través de un diferente formateo, ver las mismas palabras en una nueva configuración con sólo apretar algunas teclas, y el producir movimiento en los textos y transformaciones textuales con teclas de control y de funciones de insertar, borrar, la pantalla entonces tiene el poder de distanciar a los escritores de sus textos.

Por su parte, Selfe y Hilligoss (1994 citados en Gómez, 2006) sostienen que las tecnologías cambian la manera de comunicarnos, irrumpen física e intelectualmente nuestra forma de significar, leer, escribir e interpretar textos porque, según estos autores, la naturaleza de los textos, del lenguaje, de la lectoescritura, en sí mismos, está sufriendo transformaciones, puesto que las computadoras están reformulando los entornos en los que se aprende, produce y practica el lenguaje.

Gómez (2006), pone de manifiesto que aprender con la tecnología supone aprender mientras se hace uso de ella, como una herramienta que extiende nuestras capacidades. Esta idea trasladada al campo de la lectura electrónica con fines educativos plantea la distinción entre “leer de la pantalla” y “leer con la pantalla”, de manera que considera que el medio tecnológico proporciona “facilidades posibilitadoras”.

En cuanto al proceso de escritura, la autora manifiesta que los escritores cuando trabajan en la computadora elaboran textos más extensos y recurren más veces a su revisión durante el proceso, en contraste con quienes escriben sus textos con el uso de herramientas convencionales de escritura, ya que la herramienta computacional facilita los cambios en el texto, la re-escritura y su reestructuración, así como la revisión haciendo uso de recursos como las funciones del procesador de textos, verificadores de ortografía y gramática, por mencionar algunos.

Otros estudios en este ámbito son los realizados por Cassany (2003, 2010, 2012), quien analiza y valora los cambios que ha provocado la irrupción de internet y la emigración de buena parte de las prácticas letradas a la red, además de la aparición de nuevas maneras de interactuar y resolver tareas sociales.

Cassany (2006a) menciona que la literacidad está migrando hacia los formatos digitales, al respecto señala “la literacidad electrónica, la cual requiere de habilidades de computación, como saber manejar la máquina y los programas; verbales, para manejar el lenguaje natural escrito u oral de cada género textual; de navegación, para hacer búsquedas con motores, recuperar información y evaluarla; para usar archivos de imagen y sonido” (p. 178).

A su vez, la literacidad electrónica requiere también de la habilidad para buscar, organizar y usar la información llamada literacidad informativa, la cual se compone de tres elementos (Shetzer y Warschauer, citados por Cassany, 2006a):

-Comunicación: se refiere a las destrezas para interactuar con las máquinas, uso de géneros nuevos, con formas de cortesía particulares, con estructuras discursivas, registros o fraseologías diferentes a los tradicionales.

-Construcción: corresponde a la escritura, la cual pasa de la prosa lineal al hipertexto, del lenguaje verbal al multimedia y del autor a la co-construcción de textos o coautoría.

-Investigación: corresponde a la navegación por la red, saber buscar y leer sitios y saber evaluar críticamente la validez, fiabilidad y utilidad de los datos. (p. 179).

Cabe considerar que la interacción entre la escritura y los otros códigos genera sistemas más complejos de comunicación. Este autor asume que leer y escribir son tareas bastante diferentes si se desarrollan en línea, señalando que los artefactos escritos se diversifican y sofistican en la red. A decir de Cassany (2013) seguimos utilizando los mismos verbos (leer y escribir) para referirnos a tareas distintas, más complejas y poderosas. Este autor establece que la paulatina migración de la escritura impresa a la electrónica se está produciendo desde hace unos veinte años, y es todavía un proceso en curso que depende estrechamente del permanente desarrollo tecnológico. Para este autor, definitivamente el cambio más evidente es la aparición de géneros discursivos nuevos como el chat y el correo electrónico, con formas lingüísticas particulares, donde los contextos comunicativos globales han modificado sustancialmente las prácticas sociales de comunicación.

Gómez (2006), señala que existe un cambio en las prácticas lectoescritoras que van de lo impreso hacia lo digital. Los hallazgos que esta autora reporta también sugieren que “en la apropiación del medio tecnológico tiene lugar una mutación sociocognitiva en la que los alumnos pasan de ver la computadora como si fuera una “máquina” con sus posibilidades técnicas, hacia llegar a comprenderla también como una “herramienta”, que ofrece un espacio virtual, modificable y flexible, distinto al espacio fijo del texto impreso” (p. 34). Concluye este estudio señalando que las TIC están propiciando el acceso a mundos con

múltiples formas de leer y escribir, apuntado hacia una relación de complementariedad con el mundo impreso.

Es un hecho que los procesos de lectura y escritura pueden ser realizados sin TIC, sin embargo, diversos autores (Coll, 2013; Moreno, 2011; Hernández y Díaz Barriga, 2013) señalan que éstas pueden amplificar sus posibilidades ya sean comunicativas, psicolingüísticas o expresivas, en tanto sean utilizadas como herramientas o instrumentos psicológicos.

Haciendo una revisión de los aspectos mencionados, en las investigaciones revisadas (Cassany, 2013; Gómez, 2006), se encontró que hay discusión acerca de las diferencias entre los textos digitales y los impresos, y acerca de cómo los primeros transforman las prácticas de lectura y escritura tradicionales.

Por un lado, se ubican autores que consideran que las TIC simplemente constituyen un formato más para la lectura y la escritura, el cual se suma a otros ya existentes. Yagelski (2000, citado en Gómez, 2006), señala que las TIC únicamente son herramientas que potencian habilidades ya existentes en el usuario y que éstas no transforman de manera alguna las prácticas lectoescritoras, a la vez identifica que la aportación más importante de las TIC es la rapidez que la conectividad da a la búsqueda de información, así como la velocidad con que es posible realizar ciertas tareas de investigación y redacción, este autor considera a la computadora como una máquina que facilita la ubicación de información y la producción de documentos limpios, ordenados y bien presentados.

Por otro lado, se ubican los autores que señalan la potencialidad educativa de las TIC, desde esta posición, Selfe y Hilligoss (1994, citados en Gómez, 2006) y Cassany (2013), sostienen que las nuevas tecnologías cambian la manera de comunicarnos, irrumpen física e intelectualmente nuestra forma de significar, leer, escribir e interpretar textos porque, según estos autores, la naturaleza de los textos, del lenguaje, de la lectoescritura, en sí mismos, están sufriendo transformaciones, puesto que las computadoras están reformulando los entornos en los que se aprende, produce y practica el lenguaje. Vale la pena

destacar que se están produciendo transformaciones, aunque no necesariamente mejores. Los docentes tendrían que enseñar a los estudiantes cómo aprovechar cognitivamente mejor las TIC en cada uno de los procesos implicados en la escritura planificación, textualización y revisión.

En esta misma línea de ideas Hernández y Díaz Barriga (2013), consideran las TIC como herramientas o instrumentos psicológicos que permiten tanto ampliar la capacidad humana para representar, transmitir y compartir información como la de constituirse en elementos relevantes para la creación de entornos de aprendizaje.

Situándonos específicamente en el contexto del desarrollo de habilidades de escritura, un ejemplo es el que presentan Hernández y Romero (2011); Hernández Rodríguez, Sánchez, Martínez y Caballero (2013), quienes sostienen que los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y los tipos de recursos que proveen se basan en la comunicación escrita, lo que trae como consecuencia un esfuerzo superior para reflexionar lo que se escribe y lo que se lee, y un ejercicio sustancial de las habilidades comunicativo-lingüísticas, entre ellas: describir, explicar, argumentar, etc.

En consonancia con lo anterior, Famularo y Sardella (2001) sostienen que la potencialidad de las TIC en el ámbito educativo-formativo, está estrechamente relacionada con contenidos y estrategias implícitas, desde un punto de vista pedagógico y didáctico. Asimismo, señalan que estas herramientas permiten el desarrollo de habilidades de escritura, entre las que destacan las siguientes:

- Escribir sobre pantalla
- Dialogar (chat en línea)
- Sostener una postura elegida frente a los otros (foros de discusión)
- Intercambiar ideas y proponer caminos alternativos a un mismo conflicto
- Incrementar las ideas propias con el aporte de los demás
- Compartir experiencias que sirven para ampliar el vocabulario
- Escribir y re-escribir

- Convenir acerca de la mayor eficacia de los mensajes elaborados
- Revisar y corregir
- Dar a conocer la producción a través de correo electrónico, blogs, foros, redes sociales

Por su parte, Cassany (2003) establece que uno de los cambios más evidentes a partir de la inserción de las TIC en el ámbito educativo, es la aparición de nuevos géneros discursivos, con sus propias formas lingüísticas particulares, donde los contextos comunicativos globales han modificado sustancialmente las prácticas sociales de comunicación.

Este autor señala que, debido a varios factores socioculturales, políticos, económicos y tecnológicos se han generado cambios trascendentales en la naturaleza de los textos y de las prácticas de lectura y escritura que desarrollamos actualmente. A decir de este autor, hoy leemos más que hace un par de décadas, leemos otros textos y lo hacemos de manera diferente (Cassany, 2010; 2012). Sin embargo, esto no significa que leamos mejor o que se tengan una selección inteligente de lo que se lee. A su vez leemos en situaciones nuevas, con otros formatos y otros géneros discursivos. Seguimos leyendo libros, revistas y folletos, pero también chateamos, enviamos mensajes de texto con el celular, participamos en foros y wikis en internet, y en redes sociales, etc. Es decir, leer es más diverso y cada situación, formato y texto crean sus propias particularidades.

En cuanto a la escritura propiamente, Cassany (2012) identifica las siguientes particularidades que tiene la escritura digital:

- Hipertextualidad: los vínculos electrónicos permiten saltar de un fragmento a otro, dentro de un mismo escrito, siguiendo distintos itinerarios y rompiendo con la linealidad única del impreso.

- Intertextualidad: los textos se conectan entre sí con vínculos externos, como en un entramado de nudos.

- Géneros electrónicos: la red genera nuevas prácticas comunicativas, que producen nuevos géneros discursivos y registros lingüísticos.

- Preferencia de la escritura: el habla es más rápida y satisfactoria para comunicarse con un interlocutor, pero la mayor parte de la comunicación que se lleva a cabo por internet es por medio de la escritura, por ejemplo, a través de correo electrónico, Twitter, Facebook, foros virtuales.

- Diversificación de la escritura: hoy se difunden muchas formas escritas no normativas (conversación por chat, mensajes de texto). La escritura hoy dispone de un repertorio verbal tan diverso como el habla (estándar/dialectal, completo/simplificado, formal/informal). Por ello, escribir hoy exige dominar una gama amplia de variedades y registros.

- Cooperación: los conceptos de autor y lector adquieren nuevos sentidos, debido a las aportaciones de cada individuo, ya sea porque se diluyen en un magma global donde conceptos como autoría, originalidad, creatividad o propiedad intelectual adquieren matices y valores nuevos.

- Tecnologización: en la red leemos y escribimos con artefactos sofisticados, por ejemplo, motores de búsqueda, bases terminológicas diccionarios plurilingües, verificadores ortográficos y gramaticales, traductores en línea, por mencionar algunos.

Estos recursos exigen un usuario hábil y experimentado que sepa localizar cada recurso, que conozca su interfaz y prestaciones, que sepa manipular los comandos, que conozca sus limitaciones y sus posibles aplicaciones en cada contexto.

A partir de las características que señalamos es posible identificar nuevas formas de leer y escribir, las cuales se realizan sobre documentos digitales que combinan textos con diversos elementos audiovisuales como imágenes, sonidos, videos, entre otros, utilizando los nuevos soportes que proporciona la

tecnología. Creando nuevos lenguajes como el ideofononemático (textos breves, espontáneos y coloquiales, prescinden de las tildes, omiten vocales, truncan palabras, sustituyen los dígrafos; que en su conjunto configuran una característica de la comunicación actual) (Cassany, 2012).

Por su parte, Área y Pessoa (2012) mencionan que la comunicación en la Web 2.0 está provocando la extensión y consolidación de la cultura del telegrama, que son potenciados por las características de interacción social de la telefonía móvil, de los blogs y de las redes sociales. Siguiendo a Carr (2011), esto significa que nos estamos atrofiando como sujetos que dominan las formas expresivas para la redacción de textos prolongados y extensos, coherentemente argumentados y que estén constituidos de inicio, desarrollo y conclusión. La mayoría de los textos de las redes sociales por el contrario son breves, espontáneos cortos y poco meditados.

Ante esto la alfabetización digital por tanto debe cultivar las competencias para que un sujeto domine distintos lenguajes (textuales, icónicos o sonoros) en diversas formas expresivas (microcontenidos, narraciones o hipertextos). Que implique un usuario hábil, que sepa localizar cada recurso, que conozca su interfaz y prestaciones, que sepa manipular los comandos, que conozca sus limitaciones y sus posibles aplicaciones en cada contexto. Para docentes y estudiantes supone enseñar y aprender a participar eficazmente en las prácticas sociales y culturales mediadas de una u otra manera por las tecnologías digitales (Cassany, 2012).

En las aulas actuales es cada vez más frecuente que los estudiantes busquen y seleccionen información en línea, elaboren textos escritos con estos insumos y aprovechen las características multimedia de la computadora y la conectividad para trabajar con otros y compartir sus productos.

La construcción de textos escritos a través de los medios electrónicos parece favorecer la actividad en conjunto, al hacer uso de distintas herramientas o aplicaciones (Google Drive para elaborar documentos en diferentes formatos como presentaciones y hojas de texto; Word Online, Firstclass,etc.) se

pretende potenciar la escritura colaborativa, sin embargo, no basta con poner a un grupo a interactuar para que se produzca la colaboración, para promover ésta se requiere participación, cooperación, responsabilidad, comunicación, metas comunes, por mencionar solo algunos elementos (Cassany, 2012; Peralta y Díaz Barriga, 2011).

Con base en lo hasta aquí expuesto y en lo señalado por Cassany (2012), Hernández, Sánchez, Varela y Martínez (2012); para el presente estudio se asume que las posibilidades que ofrecen la TIC promueven distintas formas, prácticas y saberes para leer y escribir. Si bien algunas formas textuales siguen teniendo un antecedente en el medio impreso, hay otras que se vuelven híbridas, e incluso otras emergentes se expresan como formas específicas del entorno tecnológico. Con la mediación pedagógica de la tecnología en el ámbito educativo es posible acceder a nuevos escenarios y posibilidades generadas por un medio electrónico y representacional, que permite crear condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias y se enfrente a situaciones didácticas que le generen procesos de análisis, reflexión y construcción de conocimientos.

En este sentido, las herramientas tecnológicas deben emplearse para permitir que los estudiantes comuniquen e intercambien ideas, construyan conocimiento en forma gradual, resuelvan problemas, mejoren su capacidad de argumentación oral y escrita. Estas posibilidades se explicarán en el siguiente apartado donde se abordan los entornos virtuales de aprendizaje.

2.2 Descripción y características de los Entornos Virtuales de Aprendizaje

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) se ha extendido en la educación. Es así que, actualmente Instituciones de Educación Superior (IES) como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), han incorporado las TIC en su oferta educativa para responder a las exigencias que necesita el perfil del docente y del estudiante del siglo XXI. Entre las cuales destacan desarrollar una alfabetización digital, desarrollar habilidades colaborativas e interpersonales, ser autogestivos, autorregulados, entre otras.

Tomando en cuenta lo anterior, en la institución citada se cuenta con infraestructura tecnológica: salas de cómputo, salones electrónicos, pizarrón electrónico, aula de videoconferencias, un departamento de informática, proyectores, plataformas de aprendizaje, etc. (Gaceta UPN, 2013).

Como se señaló, la UPN ha respondido a las demandas actuales en cuanto a la inserción de las TIC en el ámbito académico, baste decir que en un primer nivel se cuenta con la infraestructura, lo que trae como consecuencia el acceso a los recursos tecnológicos por parte de docentes y estudiantes, cubierto este primer punto el siguiente nivel que es importante identificar es el uso que hacen de la tecnología los actores del acto educativo, es decir, el ejercicio o práctica habitual de determinado artefacto tecnológico. Para finalizar con lo que sería el tercer nivel de la pirámide de la sociedad del conocimiento, la apropiación, que Siles (2004) relaciona con el manejo técnico y cognitivo del artefacto, la integración de la tecnología a la vida cotidiana y la creación de nuevas prácticas a partir de su uso.

Más allá de las prescripciones institucionales, de la innegable presencia de las TIC en nuestra vida, y situándonos en el contexto de una experiencia educativa en particular, se considera que la incorporación de las TIC en el contexto de las clases universitarias, puede reportar dividendos si esta incorporación se realiza de manera consensuada y no impuesta, y que haya de por medio un cambio en las concepciones y prácticas de los docentes y de los estudiantes, para que realmente sea efectiva en su práctica pedagógica (Coll, 2013).

Algunas de estas posibilidades de acuerdo con Coll, Mauri, y Onrubia (2008) y Coll (2013) nos las proporcionan las plataformas de aprendizaje, la conformación en torno a ellas de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y su empleo en la modalidad semipresencial. Antes de pasar adelante conviene saber a qué nos referimos con los conceptos mencionados.

Las plataformas de aprendizaje (conocidas como sistemas de gestión de aprendizaje, LMS, *Learning Management Systems* o plataformas e-learning) son programas que posibilitan la educación a distancia mediante el uso de

recursos tecnológicos, o herramientas de cómputo que permiten distribuir contenidos didácticos y organizar cursos en línea (Monti y San Vicente, 2007). Entre las más usadas en el contexto mundial, se encuentran WebCT, BlackBoard y Moodle; de esta última se hablará en los siguientes apartados.

En el contexto de la inserción de las TIC en las IES, la UPN ha incorporado las plataformas de aprendizaje como un recurso complementario en modalidades presenciales o semipresenciales, aunque también en esta institución se les ha adoptado como dispositivo básico para el desarrollo de modalidades enteramente virtuales, por ejemplo: la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) y la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF).

En cuanto a la conceptualización de Entornos Virtuales de Aprendizaje, Bautista, Borges y Forés (2011) los definen como un conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un sistema de gestión del aprendizaje.

Para De Benito y Salinas (2008), un Entorno Virtual de Enseñanza/Aprendizaje (EVE/A) es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones.

Por su parte, Morales y Díaz Barriga (2008), señalan que “el entorno de aprendizaje opera en torno a una serie de reglas particulares que determinan la secuencia en que se organizarán e incluirán los diversos instrumentos o estrategias y materiales educativos disponibles para lograr los fines propuestos” (p. 145).

Los EVA son frecuentemente definidos como dispositivos análogos o equivalentes a las plataformas de aprendizaje que hemos referido. Aunque ambos términos se han empleado de manera indistinta, cabe señalar que en el presente trabajo se hace una distinción entre plataforma de aprendizaje y EVA.

Por lo que se retoma la concepción de Miranda (2004), quien señala que un EVA se constituye cuando una plataforma de aprendizaje es empleada cooperativamente por una comunidad de práctica conformada por educador y educandos, que se ubica en un marco curricular específico y que se basa en un diseño instruccional predeterminado, donde la tecnología es interpretada como una herramienta mediadora.

En la conformación de un EVA es importante considerar, la modalidad educativa en la cual se implementará. A continuación, se abordará de manera sucinta el término *blended-learnig*, puesto que es uno de los conceptos centrales del presente estudio.

Uno de los aspectos más importantes que ha venido evolucionando en la educación a distancia, al paso del tiempo, son las distintas formas en las que se presenta esta modalidad educativa, entre las que destacan las mencionadas por Roquet (2009):

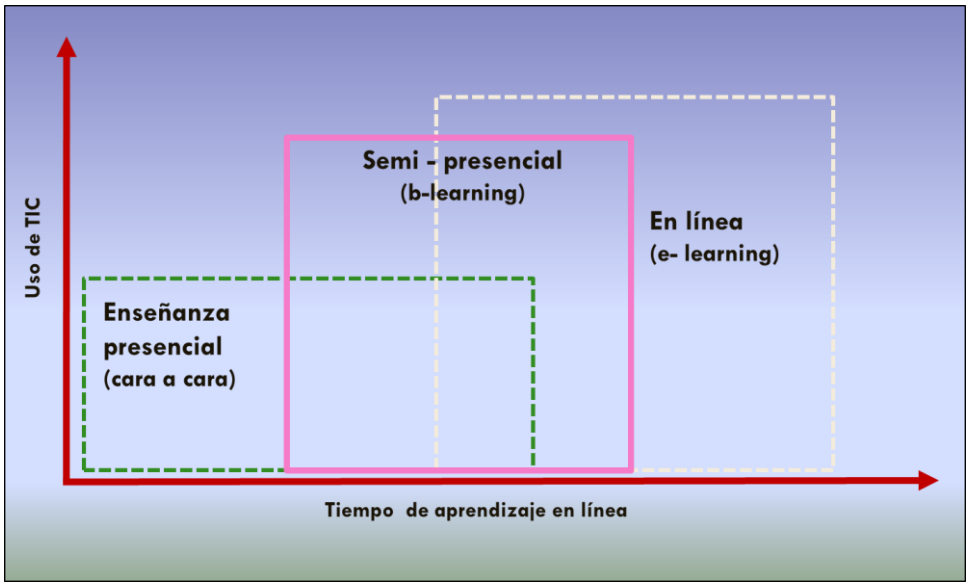
• Correspondencia o correo postal
• Tele-educación
• Educación abierta
• Educación en línea
• *Blended-learning* (*b-learning*, aprendizaje mixto o combinado, aprendizaje semipresencial, aprendizaje híbrido).

Cada una de estas modalidades tiene sus propios medios y características, para efectos de este estudio se describirá con más detalle en qué consiste la modalidad *b-learning.*

En varias Instituciones de Educación Superior se han emprendido esfuerzos por conjugar los modelos educativos presenciales y a distancia con los entornos virtuales, utilizando Internet u otros recursos telemáticos, generando una nueva modalidad: combinada, mixta, bimodal, semipresencial, dual, híbrida o integrada, (re)conocida más ampliamente como *b-learning.*

La modalidad *b-learning* se considera como la complementariedad entre lo presencial y lo virtual, que permite al docente y a los estudiantes disfrutar de las ventajas de una clase presencial y de una tutoría personalizada constante en línea, así mismo, se asume la ventaja de la flexibilidad espacio-temporal y la accesibilidad a los materiales (Hernández y Romero, 2011).

Figura 2. Concepción del *b-learning*



Fuente: a partir de Heinze y Procter (2004), citados en Hernández y Romero (2011)

Otra definición la encontramos en Turpo (2010) quien señala que el *b-learning* incluye en su diseño instruccional tanto actividades on-line como presenciales, pedagógicamente estructuradas, de modo que facilite lograr las competencias y objetivos esperados. Es decir, es una combinación, integración y complementación de materiales y recursos basados en la tecnología y de sesiones cara a cara para lograr un proceso educativo eficaz.

El *b-learning* recurre a diversos recursos telemáticos, dependientes del nivel de incorporación de las TIC en las instituciones universitarias, tomando en cuenta los aspectos funcionales y las necesidades e intereses educativos.

Para complementar la conceptualización del *b-learning*, se retoman las características principales de esta modalidad educativa, de acuerdo con Turpo (2010):

- Comprenden acciones educativas enmarcadas en una utilización de la presencialidad con la virtualidad; según los criterios previstos en el diseño instruccional.
- Los soportes tecnológicos que viabilizan la concreción de la práctica educativa son muy variados y dependen del contexto de pertenencia. Los más utilizados son las plataformas de aprendizaje.
- Los componentes de la modalidad están plenamente delimitados (en lo presencial y virtual); su caracterización responde a la previsión asignada por el diseño instruccional.
- Existe una amplia variedad de recursos educativos que propician la participación; éstos adquieren significatividad pedagógica al usarlos como herramientas didácticas, propiciando la interactividad mediante una interfaz de información, comunicación y navegación.
- El desempeño docente comporta una labor diferenciada no acostumbrada, donde el profesor procedente de un quehacer tradicional (presencial) debe asumir una tarea distinta, propiciando el surgimiento de roles docentes: unos dedicados a la formulación de contenidos; otros, inclinados a una labor tutorial.
- En el desarrollo de la modalidad se recurren a diversas estrategias didácticas para facilitar la dinámica educativa.
- En la dinámica evaluativa de la modalidad se utilizan varias formas como recurso de comprobación y toma de decisiones sobre los logros educativos.

2.2.1 Plataforma de aprendizaje Moodle para la conformación de un EVA

Las plataformas para el aprendizaje en línea (conocidas como plataformas de e-learning o sistemas de administración del aprendizaje) son herramientas tecnológicas que funcionan ofreciendo un soporte para la enseñanza a distancia o, en otras palabras, programas de cómputo que permiten distribuir

contenidos didácticos y organizar cursos en línea (Monti y San Vicente, 2007, citados en Rigo y Ávila, 2009). Se trata de dispositivos que posibilitan y promueven tanto la actividad autodidacta del alumnado como su participación en dinámicas de trabajo cooperativo.

Cabero (2006), define las plataformas de aprendizaje como entornos virtuales o herramientas específicas que facilitan la creación de actividades formativas en la red, que integran diferentes herramientas básicas en una interfaz de forma que los usuarios pueden llevar a cabo las actividades necesarias desde un mismo entorno.

En cuanto al uso, las plataformas de aprendizaje son puestas al servicio de modalidades pedagógicas presenciales o semipresenciales, por lo que se dispone de ellas como un recurso complementario; en otras ocasiones, sin embargo, y de manera cada vez más frecuente dentro del medio universitario mexicano, se les adopta como la herramienta fundamental para el desarrollo de modalidades pedagógicas no presenciales o enteramente virtuales, por ejemplo, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de México (UnADM).

Por su parte Rigo y Ávila (2009), señalan que las plataformas para el aprendizaje virtual pueden ser de uso gratuito (software libre) lo que exige solamente descargarlas de la red para su utilización incondicionada, o de uso remunerado, comerciales o propietarias, lo que implica la compra o contratación de los servicios asociados a la plataforma. En la actualidad existe una amplia oferta de dichas plataformas, por ejemplo: *Moodle, Caroline, Interact*, que son de código abierto y libre distribución. Entre éstas destaca *Moodle - Modular Objetc-Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular), plataforma creada por Martín Dougiamas en la Universidad Tecnológica de Curtin, en Australia. La primera versión apareció en 2002, y desde entonces se ha traducido a más de 78 idiomas y se ha convertido en una de las más populares debido a su amigabilidad de uso y el hecho de ser de libre distribución.

En concreto para De Benito y Salinas (2002), estas herramientas presentan una serie de características específicas que sintetizan en las siguientes:

- Han sido desarrolladas específicamente para el ámbito educativo.
- Integran diferentes aplicaciones de Internet.
- No requieren *software* ni *hardware* específico por parte del usuario, lo que permite acceder de forma rápida y fácil a través de cualquier navegador.
- Presentan un interfaz web con todo lo que ello representa de accesibilidad.
- Tienen como funciones principales la gestión y administración, la información y distribución y la comunicación entre instructores y estudiantes en el contexto de variadas situaciones didácticas y utilizando diversos contextos tecnológicos.

Asimismo, los autores referidos señalan que su utilización implica decisiones de tipo técnico y de tipo educativo (como se mencionó en el apartado del diseño tecnopedagógico), mismas que a continuación se mencionan.

a) Aspectos técnicos

-La plataforma que se utilice funcione bajo la filosofía de “cliente-servidor”, es decir, que no requiera la instalación de ningún tipo de programa para que los usuarios puedan acceder a los contenidos y a las diferentes herramientas que se ofrezcan en el entorno.

-Que tenga una buena interfaz gráfica que haga que de forma intuitiva los usuarios se puedan desplazar sobre ella, sin tener que invertir tiempos innecesarios en comprender cuál es su funcionamiento, o sus diferentes partes.

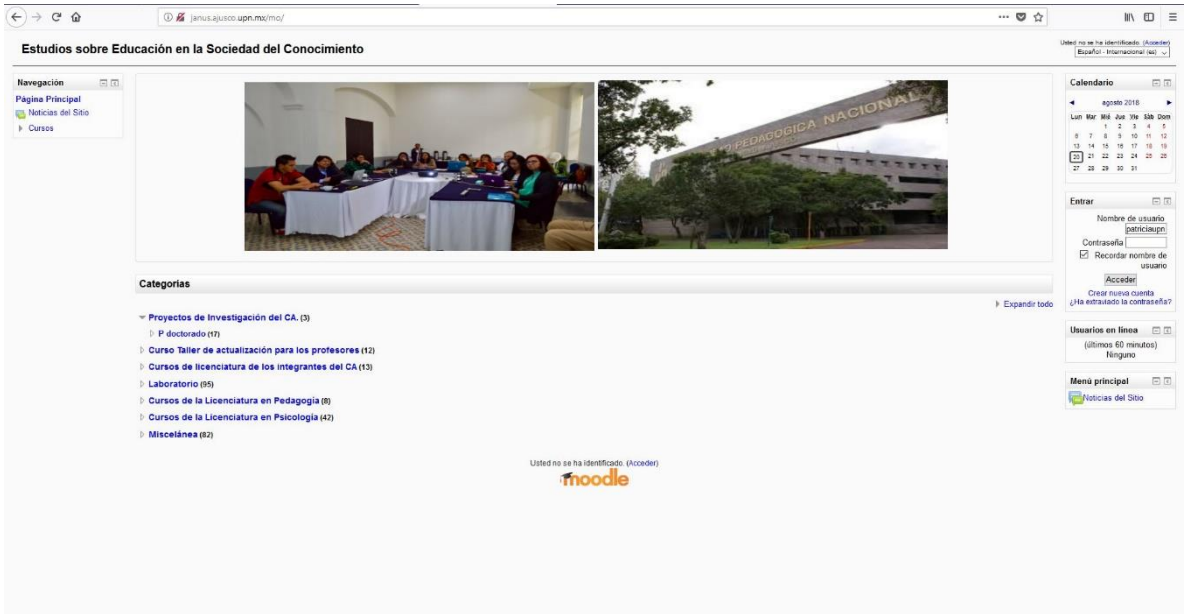
b) Aspectos educativos/didácticos

-Comunicación: la herramienta de posibilitar la comunicación sincrónica y asincrónica entre todos los participantes: profesor, alumnos y gestores del sistema. En este sentido, se puede utilizar el correo electrónico, chat, foros de discusión, pizarras compartidas, etc.

-Trabajo colaborativo, que implica cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo, coevaluación.

Abordando específicamente la plataforma Moodle se identifica como una de las plataformas más utilizadas en la actualidad tanto para una planeación de cursos en la modalidad *b- learning* o en línea. Una muestra de ello es que en la UPN existen diversos cursos alojados en Moodle (http://janus.ajusco.upn.mx/mo/) lo cual denota el interés de los profesores, investigadores y estudiantes por integrar esta herramienta tecnológica en su labor educativa.

Figura 3. Ejemplo de cursos de la UPN alojados la plataforma Moodle



Fuente: http://janus.ajusco.upn.mx/mo/

Desde el punto de vista técnico la plataforma *Moodle* posee las siguientes características, que la hacen una opción viable, para ser implementada en el desarrollo de cursos universitarios:

• Se trata de un software de código abierto sin costo alguno, que puede ser compartido por la comunidad de la UPN y que constituye el sistema de administración de aprendizaje que gestiona el Departamento de Informática y el

Área Académica Tecnologías de la Información y la Comunicación y Modelos Alternativos de la institución referida.

• Moodle trabaja en cualquier computadora que tenga instalado un navegador de Internet

• Tiene facilidad de acceso y uso del entorno

• La navegación resulta intuitiva y sencilla

• Está conformada por cuatro tipos de herramientas (Llorente, 2007):

a) herramientas de distribución de contenidos (lecciones, recursos, glosarios)
b) herramientas de comunicación y colaboración (correo electrónico, foros, wikis)
c) herramientas de seguimiento y evaluación (tareas, reportes, cuestionarios, encuestas)
d) herramientas de administración y asignación de permisos para diferentes tipos de usuarios (estudiante, profesor, administrador)

Además, hay otros factores que ubican a *Moodle* en una mejor posición con respecto a otras plataformas, entre las que destacan: la flexibilidad de sus módulos como soporte para cualquier tipo de estilo docente o modalidad educativa, la comunidad de usuarios a nivel mundial que la respalda y la creación y actualización de versiones a partir de las propuestas de sugerencias y el trabajo que los diferentes usuarios aportan (Gómez, Hernández y Rico, 2009). En la figura 4 se presenta la interfaz de un curso alojado en Moodle.

Figura 4. Interfaz del curso Comunicación educativa desarrollado en la plataforma Moodle

Fuente: http://janus.ajusco.upn.mx/mo/course/view.php?id=221

De acuerdo con la caracterización realizada de la plataforma *Moodle,* en las siguientes tablas se sintetizan las ventajas y limitaciones que se identifican en el contexto educativo, tanto para los profesores como para los estudiantes, clasificadas en cuatro rubros, bajo la perspectiva de los siguientes autores Llorente, (2007); Morán y De Cervantes, (2012):

a) Didáctica
b) Evaluación y retroalimentación
c) Comunicación y colaboración
d) Alfabetización académica y digital

Tabla 8

Ventajas y limitaciones de la plataforma Moodle para los docentes

Rubros	Ventajas	Limitaciones
Didáctica	Es un entorno específicamente diseñado para la enseñanza. Ayuda a organizar los cursos y sus componentes (objetivos, materiales, actividades, evaluación). Desde su concepción parte de la perspectiva constructivista.	Las posibilidades didácticas que ofrece Moodle son escasamente utilizadas. Se puede hacer uso de la plataforma bajo un método expositivo o sólo como repositorio. En la gestión y organización del curso demanda más inversión de tiempo por parte del profesor.
Evaluación y retroalimentación	Permite registrar los ingresos al sistema y las actividades realizadas en el entorno virtual por parte de cada estudiante; por lo tanto, ofrece la posibilidad de recuperar esta información para su procesamiento y análisis. Los registros permiten al docente realizar un seguimiento de los estudiantes, percibir su trayecto del desempeño y valorar su evolución a lo largo del curso, ya sea de manera grupal o individual. Así como monitorear la participación de los estudiantes en las distintas actividades realizadas. Posee diferentes recursos para proporcionar retroalimentación a cada actividad, ya sea a través comentarios de retroalimentación, archivo de retroalimentación y hoja calificadora fuera de línea.	Los medios de evaluación que más pueden utilizarse con Moodle son los exámenes de opción múltiple ya que éstas son fácilmente desarrollables y ejecutables y tienen la posibilidad de ofrecer retroalimentación automática. Puede disminuir la calidad de la formación si no se da una retroalimentación adecuada profesor-alumno. Es difícil para el docente realizar un seguimiento continuo de cada estudiante. Es difícil para el docente ofrecer retroalimentación inmediata a todos los estudiantes.
Comunicación y colaboración	Fomenta la comunicación con y del grupo. Permite estar en comunicación permanente y no presencial con los estudiantes. Ofrece un contacto personalizado entre profesor y estudiantes fuera del aula.	Las herramientas de comunicación son utilizadas para apoyar el método expositivo. Requiere el acceso constante a la plataforma para estar al día y contestar dudas, comentarios y ofrecer retroalimentación. Requiere que el docente haga uso efectivo de las herramientas de comunicación que ofrece Moodle para que se generen canales de comunicación.
	Se fomenta el aprendizaje colaborativo, a través de estimular la comunicación interpersonal, el desarrollo de actividades como foros, wikis colaborativas y porque los estudiantes suelen interactuar con sus compañeros, ya sea de manera espontánea o siguiendo las instrucciones proporcionadas por el docente.	Resulta difícil generar una autentica discusión dialógica entre los participantes, se necesita generar pautas de participación claras, concretas, dar un seguimiento constante a la discusión, ofrecer modelos de participación para que los estudiantes los conozcan.
Alfabetización académica y digital	Permite valorar la expresión escrita de los estudiantes. Los foros de discusión favorecen el desarrollo de actividades de escritura, ya que los intercambios se basan en la modalidad escrita y los alumnos se ven más obligados a realizar un mayor número de actividades como escritores y lectores y el proceso de escritura promueve la actividad reflexiva del estudiante al hacer ese traspaso desde el pensamiento verbal hasta el papel o la pantalla. Fomento del uso y apropiación de las TIC en el contexto académico (alfabetización digital). Permite la convergencia de diversos lenguajes: escrito, audiovisual, icónico y sonoro. Permite la utilización de formatos multimedia y la estructura no lineal de la información	Genera una cantidad considerable de información que no siempre puede ser retroalimentada en el momento oportuno. No es fácil que los estudiantes participen activamente en los foros de discusión. El uso de los foros de discusión no siempre incrementa la interacción entre los participantes. Conlleva un mayor trabajo por parte del docente para corregir y evaluar los trabajos escritos de los estudiantes, o sus aportaciones en el foro (por ejemplo, corrección de sintaxis, ortografía, puntuación, etc.). Precisa unas mínimas competencias tecnológicas por parte del profesor. Las fallas técnicas pueden afectar el desarrollo del curso. El soporte técnico es fundamental para gestionar los cursos.

Fuente: A partir de Llorente, (2007); Morán y De Cervantes, (2012)

Tabla 9
Ventajas y limitaciones de la plataforma Moodle para los estudiantes

Rubros	Ventajas	Limitaciones
Didáctica	Facilita al alumno el acceso y seguimiento de los contenidos impartidos en clase. Es un medio de acceso al material elaborado por el profesor, así como las actividades y ejercicios propuestos, además a los recursos de la red.	Requiere más trabajo que la educación sólo presencial. Existe la percepción de que la educación en línea tiene menor calidad. La plataforma les resulta estructurada y rígida frente a otros entornos que resultan más atractivos.
Evaluación y retroalimentación	Estudiantes y profesores pueden evaluar las actividades (hetero y co-evaluación). Muestra evidencias del trabajo realizado y queda registro de todas las opiniones emitidas por los estudiantes. Permite métodos transparentes de evaluación.	Requiere la participación activa del estudiante y que se generen procesos efectivos de evaluación, (por lo general suelen ser demasiado condescendientes con el trabajo de sus compañeros), por lo que el docente tiene que ofrecer pautas de evaluación, rúbricas y hacer uso de diversos métodos de evaluación para que los estudiantes las conozcan.
Comunicación y colaboración	Permite estar en comunicación permanente y no presencial con el maestro. Ofrece un contacto personalizado entre profesor y estudiante fuera del aula. Fomenta la comunicación con y del grupo. Posibilita una comunicación multidireccional (profesor-compañeros). Permite posibilidades comunicativas y de interacción en tiempo diferido Permite compartir información entre profesor y estudiantes. Fomenta la colaboración y participación en grupos de trabajo. Favorece la distribución de tareas entre los integrantes de un equipo de trabajo.	Requiere que constantemente se acceda a la plataforma (lo cual puede resultar un problema si el estudiante no cuenta con el acceso a una computadora personal con conexión a internet). Los estudiantes que trabajan, tienen dificultad para acceder a internet en sus horas libres. Requiere que los estudiantes externen dudas, comentarios, sugerencias, es decir, que se comuniquen con el profesor y con sus compañeros, para que se realice una comunicación efectiva. El trabajo colaborativo resulta efectivo si trabajan equitativamente los miembros del equipo.
Alfabetización académica y digital	Permite desarrollar habilidades de escritura, dado que se ven obligados a ser lectores y escritores. Favorece el desarrollo de alfabetización digital: búsqueda y selección de información: manejo instrumental y cognitivo de las TIC. Permite el desarrollo de trabajo con múltiples lenguajes escrito, audiovisual, icónico y sonoro.	Resulta difícil para los estudiantes asumir un rol activo, tanto en la comunicación por escrito como en la comunicación oral. Precisa unas mínimas competencias tecnológicas por parte de los estudiantes. Precisa unas mínimas competencias de lectura y escritura por parte de los estudiantes. Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo. Requiere que los estudiantes sean autorregulados.

Fuente: A partir de Llorente, (2007); Morán y De Cervantes, (2012).

2.2.2 El diseño tecnopedagógico de Entornos Virtuales de Aprendizaje

Los entornos virtuales de aprendizaje al ser espacios destinados para la formación, deben considerar desde su inicio un plan o esquema que orientará las experiencias de formación, ya sea un programa, curso, unidad de aprendizaje, secuencia didáctica, material, recurso o proyecto educativo; implementados en la modalidad *b-learning* o en línea. Dicha planeación debe prever de principio a fin el proceso de instrucción. A este plan se le conoce por diversos nombres: diseño instruccional multimedia (Acuña y Romo, 2008), diseño educativo (Núñez, 2004), diseño de la acción formativa (Bautista,

Borges y Forés, 2011), diseño tecnopedagógico (Coll, Mauri, y Onrubia, 2008; Coll, Bustos y Engel, 2011, Peralta y Díaz Barriga, 2011).

Sin entrar en detalle de las conceptualizaciones que cada autor propone, para efectos del presente estudio se explicará el término diseño tecnopedagógico, porque permite comprender de forma clara la implementación de un programa educativo mediado por la tecnología.

De acuerdo con Coll, Mauri, y Onrubia (2008); Coll, Bustos y Engel (2011); Peralta y Díaz Barriga (2011); el diseño tecnopedagógico es una propuesta que integra los siguientes elementos:

a) Pedagógicos o instruccionales conformados por un conjunto de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza y aprendizaje, así como orientaciones y sugerencias sobre la manera de llevarlas a cabo.
b) Tecnológicos: la selección y planificación de las herramientas a utilizar para desarrollar el curso, así como en la planificación concreta del uso que se le dará a cada una de estas herramientas en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Peralta y Díaz Barriga (2011) consideran que ambos componentes (pedagógicos y tecnológicos) conforman un proceso indisociable. En el plano pedagógico se toman las decisiones respecto a los contenidos o competencias o saberes a enseñar, los objetivos o propósitos, los métodos pedagógicos adecuados y se concretan las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por otra parte, en el plano tecnológico, se eligen las herramientas tecnológicas que mediarán las actividades educativas, por ejemplo: plataformas de aprendizaje, aplicaciones, herramientas de comunicación, herramientas especializadas de acuerdo con los contenidos disciplinares, recursos multimedia, entre otros.

Además de los elementos mencionados, para el diseño de un EVA, Bautista, Borges y Forés (2011) sugieren que se tome en cuenta lo siguiente:

- Conocer las condiciones de agrupación de estudiantes
- Determinar la temporalidad planteada en la formación
- Saber y conocer al inicio de la formación quiénes serán los estudiantes y qué nivel de conocimientos previos tienen
- Dominar como usuario la funcionalidad del entorno virtual

Por su parte, Turpo (2010) señala que la dinamización promovida en un programa educativo implementado en la modalidad *b-learning*, se establece a partir de actividades concretas como recuperación de saberes previos, competencias y/o objetivos que se potencian, definición de fases del proceso (presencial y virtual), organización de la formación, presentación del material didáctico, actividades de apoyo, potenciación de la utilidad de la TIC, recursos de participación, interacción docente-estudiante, rol de desempeño del docente y/o tutor, estrategias didácticas, tipo(s) de evaluación.

Este autor hace énfasis en que la acción docente mediada por un EVA es diferente a la acción docente presencial, por lo que se requiere un diseño adaptado a las condiciones y posibilidades del medio en el que tiene lugar.

De acuerdo con los autores revisados, el diseño tecnopedagógico es una acción orientada a anticipar un proceso formativo e integra los siguientes elementos: objetivos o propósitos; contenidos, temas o saberes; actividades de aprendizaje; formas de presentación de los contenidos, acciones que realizará del docente; acciones que realizará el estudiante; recursos o insumos; selección de las herramientas tecnológicas, formas de interacción entre el docente y los estudiantes, tiempo, evaluación y retroalimentación.

Tomando de base estos referentes, a continuación, se abordará el diseño tecnopedagógico de un entorno virtual de aprendizaje para promover el desarrollo de habilidades argumentativas. Para ello se mencionan sintéticamente diferentes modelos o enfoques de enseñanza de la argumentación, para posteriormente abordar los elementos tecnológicos que se disponen para los fines planteados.

a) Modelos de enseñanza de la argumentación centrados en el producto

Se entiende por modelos "*Centrados en el producto*" a aquellos que se enfocan en la forma y la estructura del texto.

Se inicia con el modelo teórico de Bronkart (1985, citado en Cotteron, 1995), que se basa en la enseñanza de la argumentación en tres niveles: situación de la argumentación, organización del texto argumentativo, redacción del texto. Otro modelo es el que presentan Argudín y Luna (2005) y Dolz (1995,1996) basado en el enfoque comunicativo, el cual hace énfasis no solo en que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva. Por otra parte, la propuesta didáctica de Saucedo, Rojas y Córdova (2012) retoma la teoría del género y registro de la lingüística sistémica funcional (LSF) desarrollada por Halliday y Martín (Saucedo, et. al. 2012), la cual postula que cada texto es como un sistema dentro del cual se pueden encontrar patrones de estructura gramatical y de uso en determinados contextos comunicativos. Asimismo, destaca el desarrollo de competencias que requiere el estudiante universitario para hacer frente a los textos que se solicitan en su disciplina.

b) Modelos de enseñanza de la argumentación centrados en el proceso

Se entiende por *Centrados en el proceso*, a los modelos que se ocupan de los procesos cognitivos implicados en las habilidades argumentativas.

Salvador (2008) sostiene que la enseñanza de la escritura, en general y de un texto argumentativo en particular, se basa en enseñar estrategias específicas de la tarea para facilitar el proceso de escritura, en las operaciones de planificación, transcripción y revisión. Asimismo, se enseñan procedimientos para autorregular la aplicación de estrategias y que los estudiantes conozcan sus capacidades para escribir.

Por su parte, Jonassen y Kim (2009) hacen mención del método basado en instrucciones, señalando que es método más obvio para abordar la

argumentación mediante proporcionar un conjunto de instrucciones para construir argumentos. El propósito de las instrucciones es generar formas específicas de argumentación entre los estudiantes.

Ejemplo:

Lee la siguiente afirmación:

A medida que la gente confíe cada vez más en la tecnología para resolver problemas, la habilidad de los humanos para pensar por sí mismos seguramente se irá deteriorando.

Instrucciones: Elabora un ensayo en el cual discutas la medida en que estás de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación y explica tu razonamiento para cualquiera que sea la posición que tomes (a favor o en contra).

Fuente: A.N. Cázares (comunicación personal 21 de enero de 2014; ejemplo tomado de ETS -*Educational Testing Service*- de los Estados Unidos Americanos).

En lo que respecta a Kuhn (1991), en un estudio probó el método basado en preguntas, proporcionó andamios a los estudiantes mediante preguntas específicas para promover habilidades de argumentación. Se centró en preguntar a los estudiantes sobre problemas polémicos.

Ejemplo:

a) ¿Cuál crees que es la causa del fracaso escolar?

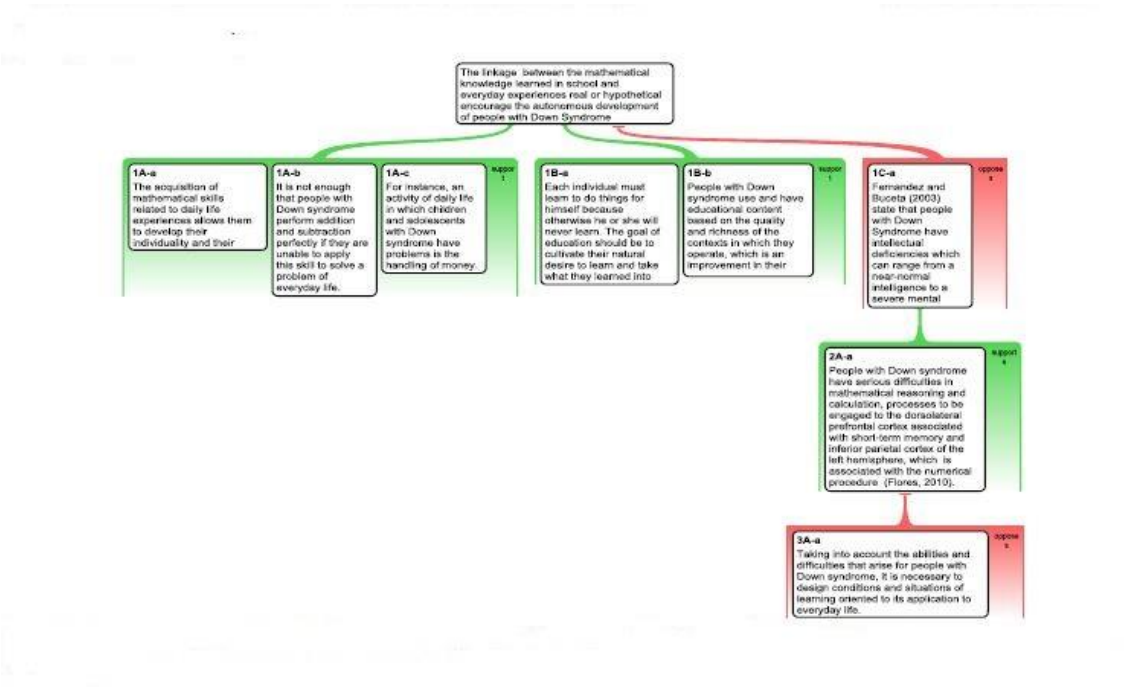
b) ¿Cómo probarías que esta es la causa?

c) ¿Otra persona, que no está de acuerdo contigo, piensa que la causa es la escuela? ¿Qué le dirías?

Otra forma de enseñar la argumentación es mediante la visualización de argumentos que permitan evidenciar la línea de razonamiento y mejorar su construcción (Kirschner, 2003, citado en Jonassen y Kim, 2009) y Cázares (2010). Estos autores sostienen que visualizar argumentos habilita a los estudiantes y profesores para ver la estructura del argumento, lo que facilita su construcción y comunicación posterior. Los autores mencionan las herramientas tecnológicas como Belvedere y Rationale que permiten representar argumentos gráficamente y que cuentan con evidencia empírica que demuestran cómo ha favorecido el aprendizaje de la argumentación en estudiantes universitarios.

Ejemplo:

Figura 5. Mapa argumentativo en el software Rationale



Fuente: Cázares (2012, p.1671)

La propuesta de Davies (2008, citado en Cázares, 2012), es el método denominado “uso explícito de silogismos deductivos”, conformado por seis fases, a saber: análisis, representación, emisión, investigación, argumento, escritura. El cual se basa en que los estudiantes hagan explícitas las inferencias entre proposiciones o declaraciones lo que les permite argumentar de manera consistente y que esto se refleje en la escritura de sus ensayos.

Ejemplo:

Las familias que tienen un niño con discapacidades experimentan un gran impacto en el desarrollo infantil, porque participan de ajustes en su entorno, se adaptan a los principales cambios de vida y se enfrentan a los problemas que la sociedad y la cultura imponen. Dado que la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vivimos. En consecuencia, las actitudes adoptadas por los padres antes de la discapacidad de un niño pueden determinar y mejorar su calidad de vida y participar en el desarrollo de niños con discapacidades.
Fuente: Cázares (2012)

Finalmente, se menciona el modelo de enseñanza directa de Eggen y Kauchak (2001) centrado en la enseñanza de habilidades de pensamiento como la argumentación. En el cual se utilizan la explicación y la modelización para enseñar conceptos y habilidades combinando la práctica y la retroalimentación. El proceso tiene lugar en el marco de actividades altamente estructuradas y se compone de cuatro aspectos (ver tabla 10).

Tabla 10

Etapas en el modelo de enseñanza directa

Etapa	Propósito
Introducción	Proveer una visión general del contenido nuevo, explora las conexiones con los conocimientos previos del alumno y ayuda a los alumnos a comprender el valor del nuevo contenido.
Presentación	El docente explica de manera interactiva un nuevo contenido.
Práctica guiada	Se proporciona a los alumnos oportunidades para aplicar el nuevo contenido proveyendo retroalimentación.
Práctica independiente	Se promueve la retención y la transferencia, haciendo que los estudiantes practiquen solos el concepto o la habilidad.

Fuente: Eggen y Kauchak (2001, p. 252)

Una vez definidos los elementos pedagógicos que deben considerarse en el diseño de una EVA, en el siguiente apartado se abordarán las herramientas tecnológicas que permiten gestionar el aprendizaje.

2.2.3 Entornos virtuales de aprendizaje como espacio para desarrollar habilidades argumentativas

Las TIC han jugado un papel clave, ofreciendo nuevos contextos y posibilidades para el desarrollo de la comunicación escrita. Al ser una de las formas en la cual los estudiantes demuestran sus aprendizajes, además de considerarla como una habilidad necesaria en procesos de formación en línea.

En lo referente a los EVA como espacios para desarrollar habilidades escritas y en lo particular habilidades argumentativas, una característica que conviene subrayar es que en los EVA el intercambio comunicativo se lleva a cabo por vía

escrita. Por lo cual los participantes pueden y suelen reflexionar mucho más sobre lo que leen y también sobre lo que van a expresar. Esto desde el punto de vista pedagógico resulta muy relevante porque las producciones textuales de los estudiantes suelen ser de mayor calidad y riqueza en su contenido que las producidas verbalmente durante una intervención en la clase presencial o una conversación, pues aquellas se preparan sin la premura o inmediatez que tienen las intervenciones en el aula o en una conversación y permiten a los participantes revisar y documentar las intervenciones. La escritura permite más posibilidades de reflexión durante la construcción de mensajes, por ejemplo: en la participación de un debate en un foro virtual (Barberà y Badia, 2004; Guzmán, 2013).

Los elementos que influyen en la construcción del argumento dialógico dentro de un EVA son la instrucción, el tipo de tarea, el trabajo del moderador, la definición de tiempos, el compartir experiencias, la atención diferenciada de las características de un buen argumento expuesta a los estudiantes y la temática puesta a discusión (un tema que sea polémico brinda más posibilidades de participación).

Antes de describir los métodos para la participación y apoyo de la argumentación en entornos de aprendizaje, es esencial que esos entornos involucren tareas de aprendizaje significativas. Es decir, la argumentación tendrá más éxito cuando los estudiantes se dedican a proyectos basados en problemas, entornos en los que existen alternativas legítimas que requieren la argumentación de aprendizaje. Por otra parte, los estudiantes que están obligados a memorizar la información tienen pocas razones para participar en la argumentación, por lo que es poco probable que el aprendizaje sea productivo.

La naturaleza más estructurada y planeada en los EVA al proponer espacios de intercambio comunicativo, donde la argumentación juegue un papel principal, se pone de manifiesto porque se necesita criticar ideas después de tomar conciencia de las perspectivas de los otros sobre un tema para poder dar marco a una respuesta coherente. En comparación con la conversación oral al

elaborar argumentos, las conversaciones escritas son más lentas y las respuestas más demandantes. La permanencia y explicitación de mensajes, mediante la comunicación con base textual y asíncrona provee de oportunidades de reflexión y escrutinio de la información para pensar antes de escribir (Guzmán, 2013).

Otro aspecto relevante de los EVA es la conformación de debates en foros de discusión asincrónica, al respecto Guzmán (2013); Hernández, Rodríguez, Sánchez, Martínez y Caballero (2013) coinciden en señalar que los foros de discusión resultan efectivos para acercar a los estudiantes a un aprendizaje dialógico basado en la confrontación de opiniones mediante espacios compartidos en red que pueden complementar y reforzar los aprendizajes. La calidad del aprendizaje dialógico se basa en el contraste de ideas bien argumentadas y documentadas.

Por su parte Pérez (2005, citado en Peralta y Díaz Barriga, 2011) los define como un espacio de comunicación asincrónico organizado en cuadros de diálogo, que posee la ventaja de promover un mayor grado de reflexión al contar con más tiempo para organizar las ideas propias y reflexionar sobre las demás. Estos espacios deben considerar que el tutor, profesor o facilitador hará una introducción de los aspectos más relevantes y de los escenarios de discusión posibles que vayan apareciendo en el foro, realizará una reconducción en la cual regula el debate a partir de su observación continua y su participación; al final es preciso presentar a los participantes una conclusión o resumen final de las aportaciones realizadas.

A decir de las autoras señaladas uno de los procedimientos para gestionar los foros es organizar grupos de discusión de quince a veinte alumnos que trabajen de manera cooperativa a partir de la creación de debates sobre un tema concreto. El foro se convierte en un lugar de comunicación que activará el profesor por medio de unas preguntas concretas y después de ofrecer a los estudiantes material asociado al tema (apuntes, documentos y bibliografía). Los mensajes o aportaciones serán evaluados mediante unos criterios previamente

establecidos, por ejemplo, a través de rúbricas o listas de cotejo, las cuales pueden considerar los siguientes elementos:

- Argumentación: las intervenciones y opiniones tienen que apoyar un juicio de valor con sentido crítico y con referencias a realidades actuales.
- Documentación: las intervenciones deben ofrecer nuevas ideas a partir de la lectura y dominio del material temático.
- Autenticidad: evitar la copia de internet para dar más importancia al resultado de debates dialógicos entre los participantes.
- Replicación: los mensajes pueden ser contestados por cualquier participante.
- Inmediatez: la valoración de las participaciones tiene que ser expuesta en un tiempo prudencial a la emisión del mensaje para no perder su efecto motivacional.

III. METODO

En el presente capítulo se muestra el método que guio el abordaje del objeto de estudio de esta investigación, se explican las distintas técnicas de investigación, las etapas y fases que lo conforman, así como los instrumentos que se utilizaron en cada una de ellas. A su vez se enuncian las categorías de análisis bajo las cuales se analizaron y contrastaron los productos escritos y la información vertida en la entrevista, lo que en su conjunto permitió caracterizar las habilidades argumentativas de los estudiantes.

Antes de entrar en materia, es necesario señalar que la presente investigación se fundamenta en los siguientes referentes teóricos:

a) Elementos pedagógicos

Desde la perspectiva psicológica se asumen los planteamientos del razonamiento informal para comprender los procesos implicados en la argumentación, entendiendo ésta como parte medular del pensamiento crítico (Kuhn, 1991). En el diseño de la secuencia didáctica se retomó el modelo de Enseñanza directa (Eggen y Kauchak, 2001), en el cual se asume una práctica intencionada del docente para promover las habilidades argumentativas, basada en instrucciones, modelamiento y retroalimentación. Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se contempló la evaluación formativa y sumativa, durante y al final del mismo; esta se realizó bajo los tipos de heteroevaluación (por parte de la docente) y coevaluación (entre los estudiantes). Asimismo se integró una retroalimentación a lo largo de la secuencia para indicar a los estudiantes las fortalezas y áreas de mejora de sus productos escritos.

b) Elementos tecnológicos

La secuencia didáctica se impartió en la modalidad *b-learning* en un Entorno Virtual de Aprendizaje, desde un enfoque socioconstructivista (Hernández, 2009) bajo una propuesta infusionada (Hernández, Sánchez y Romero, 2011) en una asignatura del mapa curricular de la Licenciatura en Psicología

Educativa. El diseño integró los elementos tecnológicos provistos en la plataforma Moodle como herramientas para la gestión del aprendizaje, para presentar los contenidos y recursos, para la comunicación, el seguimiento individual y grupal, la evaluación y retroalimentación de los estudiantes.

Planteamiento del problema

La lectura y escritura son fundamentales en la formación de los estudiantes de todos los niveles educativos, además en la Educación Superior se plantea que los estudiantes deben desarrollar capacidades de pensamiento crítico y reflexivo aproximarse a las distintas problemáticas y comprender la realidad[3]. No obstante Cázares, (2012), Mostacero (2012) y Ramírez (2012), señalan que una de las carencias de los estudiantes universitarios es la comprensión lectora y la argumentación, quienes muestran dificultad para argumentar sus ideas, para diferenciar entre explicaciones y evidencias, no dan suficientes razones o éstas son débiles, no dan suficientes ejemplos, no ofrecen contraargumentos y les cuesta trabajo escribir un texto propio.

Aunado a ello se considera necesario que, en la incorporación de estos saberes, se integren las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para que los estudiantes se adecuen al perfil de estudiante que se exige actualmente. Por lo que es importante identificar las ventajas que poseen las plataformas virtuales de aprendizaje y los recursos que éstas proveen: foros de discusión, wikis, chat, blogs, etc. y sacar el mayor provecho de ellos, ya que en este tipo de recursos los intercambios se basan en la comunicación escrita lo que trae como consecuencia un esfuerzo superior para reflexionar lo que se escribe y lo que se lee, y un ejercicio sustancial de las habilidades comunicativo-lingüísticas de describir, explicar, argumentar, etc. (Hernández y Romero, 2011).

[3] Las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional tienen la finalidad de formar profesionales de la educación con una sólida preparación teórica y metodológica que, con un pensamiento crítico y reflexivo, que les permita analizar y comprender la realidad educativa nacional y el contexto socio-histórico que la determina.
Fuente: http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-laupn/licenciaturas/psicologia-educativa.

A partir de lo anterior se considera necesario identificar situaciones de desarrollo de las habilidades argumentativas, por lo que este estudio plantea realizarlo en un grupo de estudiantes universitarios por medio de un curso infusionado en la asignatura Comunicación Educativa de la Licenciatura en Psicología Educativa, Unidad Ajusco, en un Entorno Virtual de Aprendizaje, enfocado al desarrollo de habilidades argumentativas en la producción de textos.

Pregunta de investigación

¿Cómo se desarrollan las habilidades argumentativas en un grupo de estudiantes universitarios en la producción de textos mediante un Entorno Virtual de Aprendizaje?

Objetivos

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica mediante un entorno virtual de aprendizaje que permita evidenciar el desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes universitarios.

- Identificar y analizar cómo se desarrollan las habilidades argumentativas en los estudiantes universitarios a través de la producción de textos mediante un Entorno Virtual de Aprendizaje.

- Identificar la utilidad del Entorno Virtual de Aprendizaje para el desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes universitarios.

Contexto

El estudio se llevó a cabo en la asignatura Comunicación Educativa impartida en 5° semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa (Plan 2009) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en el semestre 2013/2. La asignatura se conformó por cuatro unidades temáticas (Los medios en el diseño de proyectos educativos: su lenguaje y su gramática, Materiales

educativos audiovisuales, TIC y proyectos educativos, La psicología educativa y el diseño de proyectos) sus créditos son 10 y se imparte en 6 horas semanales.

Tipo de investigación

Los estudios ***descriptivos*** buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2008). El presente estudio se suscribe al mismo porque busca indagar, describir y analizar el desarrollo de habilidades argumentativas en un grupo de estudiantes universitarios en un entorno virtual de aprendizaje.

Corte de la investigación

La presente investigación es de *corte* ***cualitativo***, basada en un ***estudio de caso*** (Rodríguez, Gil y García, 1999), que se caracteriza por un examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. En el que se realizó un seguimiento de las producciones escritas hechas por estudiantes universitarios, para identificar el desarrollo de habilidades argumentativas llevadas a cabo en un entorno virtual de aprendizaje. El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 2005).

Stake (2005) identifica tres tipos de estudios de caso:

a) Estudios de caso intrínseco: lo que se pretende es alcanzar una comprensión del caso concreto.

b) Estudio de caso instrumental: un caso se examina para profundizar un tema o afinar una teoría. En este tipo el caso es secundario, juega un papel de apoyo, facilitando la comprensión de algo.

c) Estudio de caso colectivo: se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El interés se centra no en un caso concreto, sino en un determinado número de casos conjuntamente. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos (p. 16 y 17).

El presente estudio de caso es de tipo intrínseco (Stake, 2005), ya que el interés lo da el propio caso, es decir, “no interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque queremos aprender sobre ese caso particular” (p.16).

El tipo de caso intrínseco permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.

Yin (1994, citado en Gasca, 2013) considera el método de estudio de caso apropiado para la investigación empírica distinguiendo los siguientes rasgos:

• Examina o indaga sobre un fenómeno en su entorno real
• Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes
• Se utilizan múltiples fuentes de datos
• Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

Participantes

Del grupo inicial (24) se seleccionaron definitivamente catorce (14) estudiantes, once mujeres y tres hombres, con una edad promedio de 23.2 años, inscritos en 5° semestre de la asignatura Comunicación Educativa, de la carrera de Psicología Educativa (Plan 2009) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, semestre 2013-2. Estos estudiantes, constituyeron los casos objeto de estudio durante todo el semestre. La selección de cada caso de estudio estuvo basada en decisiones tomadas respecto al rendimiento escolar de los estudiantes (quienes tenían un promedio académico entre 80 y 92 sobre una escala de 0 a 100), así como la significatividad de la información

proporcionada en sus producciones escritas y el trabajo constante que tuvieron en el EVA.

Una docente responsable de la impartición de la asignatura Comunicación Educativa de manera presencial.

Una docente responsable del curso de argumentación implementado en un EVA en la plataforma Moodle (investigadora).

Escenario

El escenario donde se llevó a cabo la intervención fue en un aula de clases de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, para el desarrollo de las clases presenciales de la asignatura Comunicación Educativa, por otra parte, todas las actividades de aprendizaje que formaron parte de la secuencia didáctica sobre argumentación se realizaron en la plataforma educativa Moodle (*Modular Objetc-Oriented Dynamic Learning Environment*) Versión 2.4 de la UPN (ver figura 6).

Figura 6. Pantalla de inicio del curso Comunicación Educativa 2013/2

Fuente: http://janus.ajusco.upn.mx/mo/course/view.php?id=221

Instrumentos

Para el presente estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

a) ***Entrevistas semiestructuradas*** a seis estudiantes, basadas en la conceptualización que hace Bernard (1988) "en la entrevista semiestructurada, el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema en particular y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión" (p.63).

   Las entrevistas se basaron en un guion diseñado específicamente para indagar sobre la experiencia escolar relacionada con la escritura de textos, en general, y de argumentativos en particular (preguntas 1 a la 7), la conceptualización de la escritura y la argumentación (preguntas 8 a la 12), el procedimiento para la escritura de un ensayo (preguntas 13 a la 22) y su percepción del uso educativo del entorno virtual de aprendizaje (preguntas 23 a la 28) (ver Anexo 1).

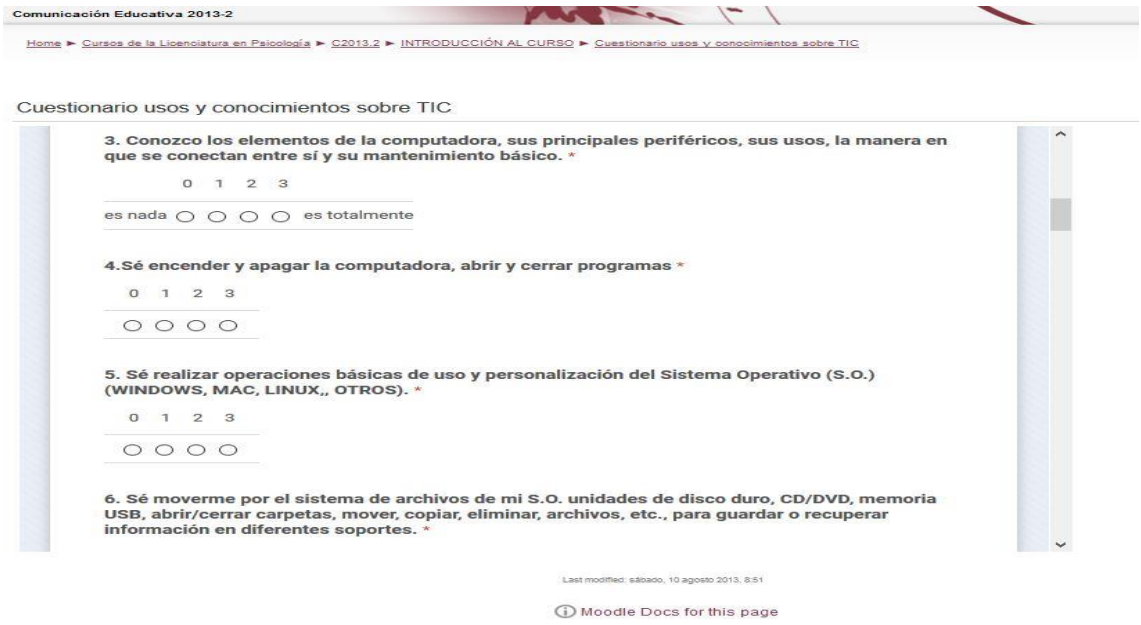
   Por medio de las entrevistas se profundizó sobre la información que las producciones escritas de los estudiantes arrojaron. Estas entrevistas fueron audio-grabadas de forma integral para su posterior transcripción y análisis. Para realizar la validación del guion de la entrevista se recurrió a la revisión de un experto en las temáticas de lectura, escritura y argumentación[4].

b) ***Cuestionario*** "Usos y conocimientos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)", basado en la competencia: Tratamiento de la información y competencias digitales, la cual forma parte de las ocho competencias básicas que se propusieron en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España en el año 2006, (ver

[4] El experto es Licenciado en Psicología Educativa, se desarrolló como Docente de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Es especialista en comprensión y producción de textos, análisis del discurso y redacción de trabajos recepcionales y autor de los libros "Los estudiantes y la escritura universitaria", "Los estudiantes universitarios y la lectura".

anexo 2). Es de autoaplicación y consta de cinco apartados, en el primero se recaban datos generales, como el nombre y la fecha de aplicación, el acceso a una computadora con internet y el lugar dónde se tiene el acceso; los apartados dos, tres y cuatro contienen preguntas tipo escala Likert con las opciones de respuesta: 0 es nada, 1 es algo, 2 es bastante, 3 es totalmente) y se conforma por tres escalas i) Conocimientos instrumentales y usos básicos de las TIC (reactivos 1 al 17), ii) Uso de las TIC para la búsqueda, tratamiento y comunicación de la información y (reactivos 18 al 24), iii) Actitudes ante el uso de las TIC (reactivos 25 al 32); en el quinto apartado se incluyó un espacio para las observaciones y comentarios. Para el presente estudio fue validado en una muestra de 49 estudiantes y adaptado al idioma español que se habla en México, se aplicó a una muestra de 14 estudiantes mediante un formulario de Google Drive alojado en la plataforma (ver figura 7).

Figura 7. Pantalla del cuestionario Usos y conocimientos en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)



Fuente: http://janus.ajusco.upn.mx/mo/course/view.php?id=221&section=1

c) ***Ensayos*** realizados por los estudiantes, en los que deben demostrar su capacidad para expresar su punto de vista y argumentar sus ideas por

escrito sobre una temática relacionada con la asignatura de comunicación educativa.

d) ***Reportes*** que se generaron en la plataforma Moodle (bitácoras, reporte de actividad, participación, estadísticas) que permitieron dar cuenta de la actividad realizada por los estudiantes, para determinar su nivel de participación en el curso.

Procedimiento y etapas del estudio

El estudio se dividió en tres etapas:

Etapa 1. Diseño de la secuencia didáctica en un entorno virtual de aprendizaje
Etapa 2. Implementación de la secuencia didáctica (dividida en cuatro fases)
Etapa 3. Sistematización y análisis de los datos

A continuación, se describe cada una de ellas.

Etapa 1. Diseño de la secuencia didáctica en un entorno virtual de aprendizaje

El modelo de enseñanza de la secuencia didáctica[5], se basó en la enseñanza directa (Eggen y Kauchak, 2001), caracterizada por ser explicita, dirigida y el docente asume la responsabilidad de estructurar el contenido, explicarlo, dar oportunidades para practicar los conceptos o habilidades que se pretender desarrollar, evaluar y brindar retroalimentación.

El diseño tecnopedagógico fue en forma infusionada (Herber, 1978; Whimbey, 1984; Parker, 1987; Perkins, 1987; Schawrtz, 1987; citados por Cázares, 2012; y Hernández, Sánchez y Romero, 2011), donde se entrelazaron los contenidos de la asignatura Comunicación Educativa con los contenidos de un curso sobre argumentación, mediante un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), cuya participación fue obligatoria y tuvo valor en la calificación (ver anexo 3).

[5] Una secuencia didáctica hace referencia a las actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres frases: inicio, desarrollo y cierre, presentando una situación de manera ordenada, estructurada y articulada (Camps, 2003).

Los estudiantes trabajaron de forma semi-presencial (b-learning) enrolándose en actividades presenciales y en línea (en el EVA) de modo entrelazado durante el semestre 2013/2.

Se seleccionaron los insumos del diseño tecnopedagógico (textos, videos, esquemas, guías, sitios web, programas en línea, cuestionarios, fichas didácticas, diccionarios en línea, recursos en línea para la escritura) acordes con los contenidos de la asignatura Comunicación Educativa, de la Licenciatura en Psicología Educativa.

Se validó la secuencia didáctica por parte de dos expertas en las temáticas: Comunicación Educativa[6] y Didáctica de la Lengua (Argumentación)[7].

El último paso del diseño fue el montaje de la secuencia didáctica en la plataforma Moodle (Versión 2.4) alojada en un servidor de la institución (ver anexo 5).

Etapa 2. Implementación de la secuencia didáctica

Durante 11 semanas (semestre 2013/2) se implementó la secuencia didáctica bajo la modalidad blended-learning (presencial-virtual), dividida en cuatro fases: la primera fase fue diagnóstica, se solicitó a los estudiantes la producción de un ensayo breve a través de una consigna en común, a la vez que se aplicó el cuestionario diagnóstico sobre TIC (una sesión); en la segunda fase los estudiantes realizaron una serie de ejercicios que les permitieron familiarizarse con diferentes contenidos propios de la argumentación (cinco sesiones); la tercera fase consistió en la producción de un ensayo mediante una consigna en común, (tres sesiones); y en la cuarta fase se aplicó una entrevista semiestructurada el fin de conocer la opinión de los estudiantes acerca de la argumentación y la experiencia educativa en el EVA, a su vez se realizó una coevaluación de algunos escritos realizados por los estudiantes y se

[6] Docente de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, pertenece al Área académica 4 “Tecnologías de la información y modelos alternativos”, al cuerpo académico No. 41 “Didácticas y tecnologías en situaciones educativas”, fue la profesora titular de la asignatura Comunicación Educativa.

[7] Doctora en Pedagogía, docente de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, pertenece al Área académica 2 “Diversidad e interculturalidad”, en específico al cuerpo académico “Didáctica de la Lengua y Alfabetización Académica”.

sociabilizaron los productos que desarrollaron en forma colaborativa a lo largo del curso (dos sesiones). En total fueron once sesiones.

- **FASE 1. Diagnóstico**.

Durante la primera semana se ofreció apoyo guiado por parte de la investigadora-docente y fue suficiente para para que los participantes se familiarizaran con el uso del EVA aún sin haber tenido experiencia previa (ver anexo 4). Se solicitó a los estudiantes la producción de un ensayo en la etapa intermedia de la secuencia didáctica, dicho texto se basa en la realización de un texto argumentativo a partir de una imagen. A continuación, se presenta la consigna:

1. Realiza una lectura comprensiva de la siguiente imagen.

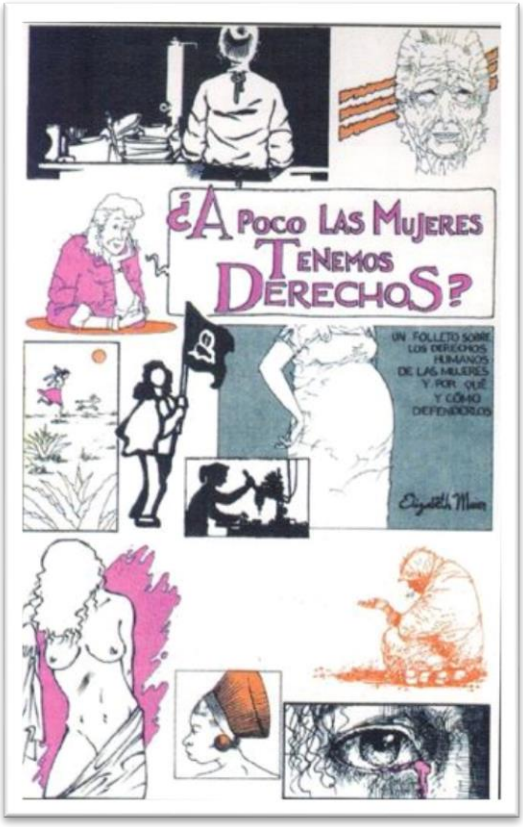


Figura 8. ¿A poco las mujeres tenemos derechos?
Fuente: Arévalo, J. (1997). Imágenes visuales I. Fascículo 5. México: UPN. p.36

2. Elabora un texto argumentativo con las siguientes indicaciones:

- Escribe qué te sugiere dicha imagen y el texto que lo acompaña
- Determina el tema
- Piensa un título pertinente

- Elabora una tesis a partir de tu opinión acerca de este tema
- Desarrolla argumentos que fundamenten tu tesis
- Concluye tu texto

3. Toma en cuenta la siguiente estructura argumentativa:

- Tema: introduce tema o tópico.
- Tesis: toma de posición clara y explícita.
- Argumentación: fundamentación de la tesis a través de razones.
- Conclusión: cierre que complementa la tesis.

4. Guarda tu texto con el nombre: Apellido_nombre_ textohistorieta

También en esta fase se aplicó un cuestionario sobre usos y conocimientos de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a 14 estudiantes, con la finalidad de explorar sus competencias digitales, tomando en cuenta que el desarrollo de la secuencia didáctica se llevó a cabo en un EVA.

- **FASE 2. Progreso.** Los estudiantes realizaron una serie de ejercicios, por ejemplo: leer textos e identificar el propósito del autor y el tipo de texto, comentar en los foros su opinión con respecto a un tema en particular, visualizar esquemas argumentativos para identificar sus componentes, realizar un guion de escritura para producir un cómic, asumir su opinión ante temas controvertidos, entre otras. Las cuales les permitieron familiarizarse con diferentes elementos propios de la argumentación, así como la identificación y análisis de argumentos en discursos orales y escritos en diferentes formatos, como textos y videos. Los contenidos abarcaron identificación de textos argumentativos, lectura comprensiva de textos, análisis de discurso argumentativo oral y escrito, ejercicios sobre argumentación en diferentes situaciones comunicativas, producción de textos argumentativos. En la siguiente figura se muestra un ejemplo de este tipo de actividad.

Figura 9. Actividad "Lectura y comprensión de un texto"

Lectura y comprensión de un texto

Objetivos:

- Identificar los elementos de un texto.
- Realizar estrategias para una lectura de comprensión.

Instrucciones:
-Lee el texto de Escudero, M. T. (1994). *Lenguajes. Fascículo del curso multimedia Educación para los medios* (p. 1-25). México: UPN.

1. Explora e identifica los siguientes elementos del texto "Lenguajes"

- Título
- Subtítulos
- Autor
- Ilustraciones
- Presentación
- Formato del texto

2. Realiza las siguientes actividades de poslectura:

- Escribe cuál es el tema.
- Escribe el propósito o intención del autor.
- Escribe las ideas principales del texto.
- ¿Qué ideas nuevas te aportó el texto?
- Escribe dos preguntas que le harías al autor.
- Escribe la idea principal del texto y explica cómo se relaciona con el tema y el propósito del autor.

3. Guarda tu texto con el nombre: Apellido_nombre_Lecturaycomprensión

4. Sube el ejercicio al espacio titulado "Adjuntar el ejercicio: Lectura y comprensión de un texto".

Fuente: Curso Comunicación Educativa 2013/2

http://janus.ajusco.upn.mx/mo/mod/page/view.php?id=6429

- **FASE 3. Producción de un texto argumentativo.** Se solicitó a los estudiantes la producción de un ensayo argumentativo, con una extensión máxima de tres cuartillas, mediante una consigna en común, en la cual se planteaba una disyuntiva, para que asumieran una postura y la justificaran con argumentos. Éste fue el trabajo final del curso y para ello contaron con tres sesiones para elaborarlo (tomando en cuenta que se realizaba una sesión por semana). En la elaboración del escrito se planteó que los estudiantes llevaran a cabo los procesos de la escritura:

planeación, textualización y revisión, y se les brindó la opción de presentar un borrador intermedio para que lo revisara la docente.

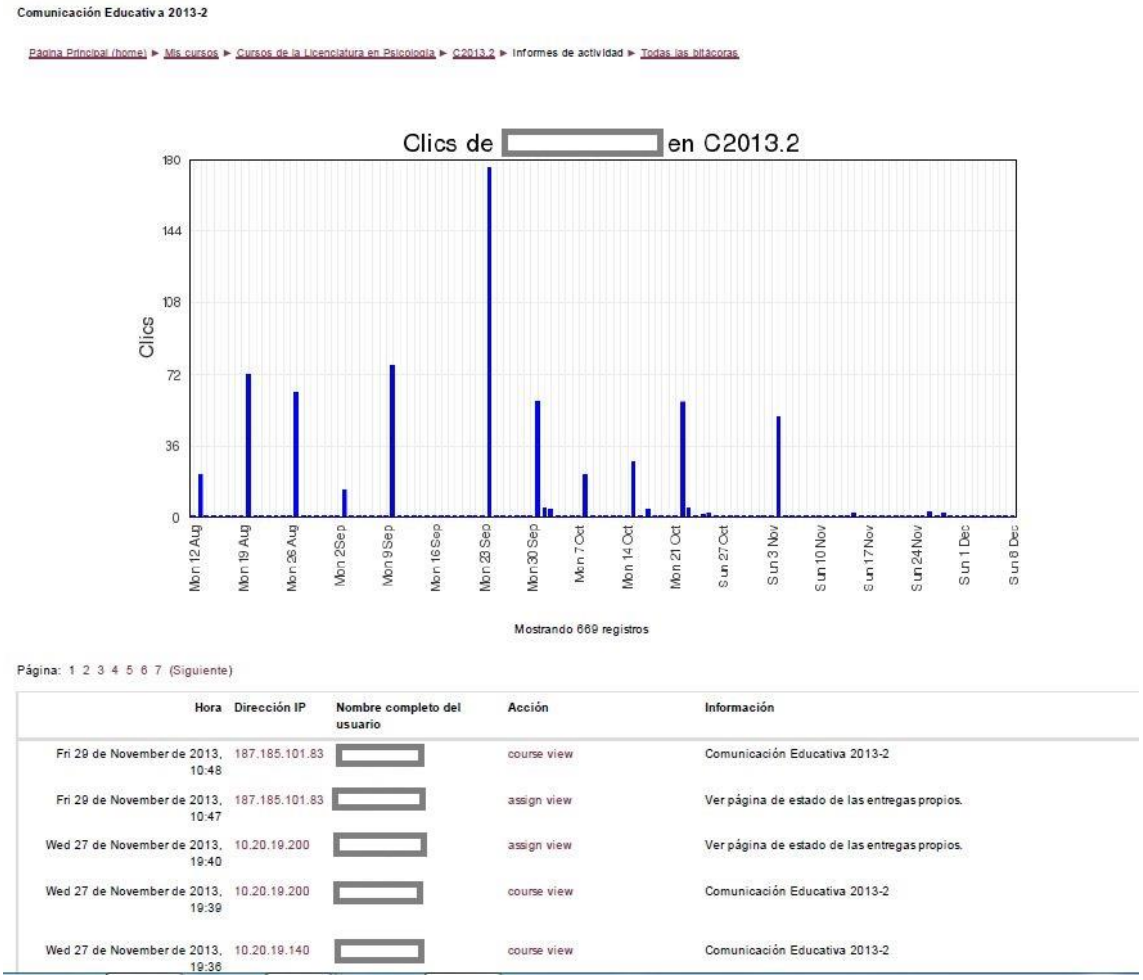
Para la realización de la tarea se les proporcionaron a los estudiantes cuatro fuentes académicas en diferentes formatos (textos y videos) que contenían la información básica en términos de ideas complementarias y contrarias, que debían utilizar para realizar el ensayo argumentativo.

La consigna para la elaboración del ensayo fue la siguiente:

> A partir de la inserción de las TIC en la Educación, diversos autores señalan que estas herramientas ofrecen potencialidades para un mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como un mayor desarrollo de la lectura y la escritura, desarrollo de habilidades digitales y aprendizaje colaborativo. Por el contrario, otros autores señalan que las TIC no han modificado las prácticas escolares del profesorado y del alumnado, sino que son subutilizadas y que no ha habido avances o cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
> ¿Qué opinas al respecto? Expón tu postura y defiende con razones tu punto de vista.

- **FASE 4. Exploración de la opinión de los estudiantes y participación en la plataforma.** En esta última fase se aplicó una entrevista semiestructurada a los estudiantes para indagar sobre su experiencia escolar relacionada con la escritura de textos argumentativos, la conceptualización de la argumentación, el procedimiento para la escritura de un ensayo y su percepción del uso educativo del entorno virtual de aprendizaje. Asimismo, se analizaron distintos reportes que arroja la plataforma Moodle, los cuales permitieron identificar el nivel de participación de los estudiantes (ver figura 10).

Figura 10. Reportes de la actividad del usuario de la plataforma Moodle



Fuente: Curso Comunicación educativa 2013/2

http://janus.ajusco.upn.mx/mo/user/view.php?id=2713&course=221

Etapa 3. Sistematización y análisis de los datos

Se procedió a analizar los datos arrojados en la secuencia didáctica a través de los textos producidos por los estudiantes, el cuestionario, las entrevistas y los registros obtenidos de la plataforma Moodle, mediante las dimensiones y categorías de análisis que a continuación se presentan.

Dimensiones y categorías de análisis

En la tabla 11 se presentan las fases de estudio detalladas anteriormente, así como las dimensiones, categorías e instrumentos de análisis utilizados y en la tabla 12 se esquematiza cómo se integraron los resultados.

Tabla 11
Fases, dimensiones y categorías de análisis

Fases	Dimensiones	Categorías de análisis
FASE 1. Diagnóstico -Aplicación del cuestionario "Usos y conocimientos de las TIC"	1.1 Nivel de conocimientos sobre el uso de las TIC	a) Conocimientos instrumentales y usos básicos de las TIC b) Uso de las TIC para la búsqueda, tratamiento y comunicación de la información c) Actitudes en el uso de las TIC
-Escritura de un ensayo (explorar conocimientos previos)	1.2 Nivel de conocimientos sobre la escritura de ensayos	Habilidades argumentativas -Establece un punto de vista -Establece argumentos -Genera evidencias que sostienen a los argumentos -Presenta argumentos de diferente tipo
FASE 2. Progreso -Lectura y análisis de textos argumentativos	2.1 Nivel de comprensión de textos argumentativos	-Identifica el propósito del autor -Identifica la tipología textual -Identifica los aspectos más relevantes del texto -Identifica la tesis del autor -Identifica los argumentos
FASE 3. Producción de un texto argumentativo -Proceso de producción de un ensayo	3.1 Estructura argumentativa	a) Estructura argumentativa de un ensayo -Confrontación -Apertura -Argumentación -Conclusión
	3.2 Habilidades argumentativas	b) Habilidades argumentativas -Establece un punto de vista -Establece argumentos -Genera evidencias que sostienen a los argumentos -Presenta argumentos de diferente tipo
FASE 4. Exploración de la opinión de los estudiantes -Aplicación de una entrevista semiestructurada	4.1 Explorar opiniones de los estudiantes:	
	4.1.1. Aspectos de la escritura académica: - La experiencia escolar relacionada con la escritura de textos argumentativos -Concepción de la argumentación - Procedimiento en la escritura del ensayo	a) Identificar modelos conceptuales acerca de la escritura, la argumentación y el ensayo. Cotejar la información arrojada en la entrevista con las producciones escritas de los estudiantes.
	4.1.2 Percepción del uso educativo del entorno virtual de aprendizaje	b) Ventajas y desventajas del EVA para el desarrollo de la escritura en general y de las habilidades argumentativas, en particular.
-Participación en el EVA	4.2 Niveles de participación de los estudiantes en el EVA	Participación alta, media, baja (acceso, desarrollo de actividades, producción escrita).

Tabla 12
Integración de resultados

N°	Cuestionario de TIC			Habilidades argumentativas	Nivel de participación en el EVA
	Usos básicos TIC	BTC de INFO TIC	Actitudes TIC		
E1					
E2					
E3					
E4					
E5					
E6					
E7					
E8					
E9					
E10					
E11					
E12					
E13					
E14					

1. Nivel de dominio Usos y conocimientos en las TIC (Medias: Totalmente, Bastante, Algo, Nada).
2. Desarrollo de habilidades argumentativas (Excepcional, Fuerte, Adecuado, Limitado, Seriamente erróneo, Fundamentalmente deficiente).
3. Nivel de participación en el EVA (Rangos: Alto, medio-alto, medio -bajo y bajo).

Para el análisis de la información recabada a través de distintos instrumentos y productos escritos en cada una de las fases, se procedió de la siguiente manera.

Fase 1. Diagnóstico

1.1 Aplicación del Cuestionario "Usos y conocimientos en Tecnologías de la Información y Comunicación"

Para determinar la consistencia interna (confiabilidad) del cuestionario de TIC se utilizó la prueba alfa de Cronbach a sus 32 reactivos y aplicado a una muestra de 46 sujetos (muestra para piloteo) fue de .936. Esto indica una excelente confiabilidad del instrumento. La correlación inter-ítem más baja fue de .421, lo que señala que los ítems evalúan el mismo constructo (Uso y

actitudes hacia las TIC digitales). En el Anexo 6 se presentan los coeficientes de confiabilidad y las correlaciones inter-ítem.

Asimismo, se reportan las estadísticas descriptivas de las tres escalas del Cuestionario de TIC: a) Conocimiento instrumentales y usos básicos de las TIC (UsosbásicosTIC), b) Uso de las TIC para la búsqueda, tratamiento y comunicación de la información (BTCdeINFO), c) Actitudes ante el uso de las TIC (ActitudesUsoTIC). Se realizaron estas estadísticas tanto para la muestra para piloteo del cuestionario (N= 46) como para la muestra de 14 estudiantes que son objeto de estudio en este trabajo. A continuación, se presentan las tablas de cada una de las muestras.

Tabla 13
Estadísticas descriptivas de la muestra para piloteo

Escala	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Usos Básicos TIC	46	.94	3.00	2.1138	.48243
BTC de INFO	46	.71	3.00	2.2857	.55859
Actitudes TIC	46	1.43	3.00	2.4907	.44021

Tabla 14
Estadísticas descriptivas de la muestra de estudio

Escala	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Usos Básicos TIC	14	.82	3.00	2.0336	.70047
BTC de INFO	14	.57	3.00	2.1735	.67048
Actitudes TIC	14	1.14	3.00	2.3061	.56273

Como puede notarse en las tablas 12 y 13, las medias de las dos muestras en las tres escalas no varían significativamente. Aunque las desviaciones estándar son más grandes, como es de esperarse por el tamaño pequeño de muestra, en la muestra de estudio. Las medias se interpretan con acuerdo a la misma escala usada en el cuestionario: 0= nada; 1= algo; 2= bastante; 3= totalmente. Es decir, en la escala Conocimiento instrumentales y usos básicos de las TIC (UsosbásicosTIC) los sujetos de la muestra para piloteo tienen una pericia de las herramientas tecnológicas ligeramente más alta (2.11), que los sujetos de la muestra del estudio (2.03). En lo referente a la escala Uso de las TIC para la búsqueda, tratamiento y comunicación de la información (BTCdeINFO), en ambas muestras se obtuvo el promedio intermedio con respecto a las otras dos escalas (2.28, 2.17, en cada muestra, respectivamente).

Esto puede deberse a la relación que existe entre los ítems de dicha escala y la pericia para realizar las actividades académicas y cotidianas propias de los estudiantes universitarios, en las cuales utilizan la tecnología para realizar búsqueda de información en internet, para navegar y buscar contenidos de su interés, ya sea con fines educativos o de entretenimiento y para comunicarse a través del correo electrónico, chats, redes sociales, entre otros. Cabe señalar que nuevamente se observa un mayor dominio por parte de la muestra para piloteo con respecto a la muestra de estudio. Referente a la escala Actitudes ante el uso de las TIC (ActitudesUsoTIC), se observa la mayor diferencia entre ambas muestras, ya que en la muestra para piloteo se reporta (2.49) y en la de estudio (2.30), aunque ambas se ubican en un nivel alto en este rubro, lo que se traduce a una aceptación del uso de las TIC, de manera crítica y responsable, en los distintos ámbitos en los que se utilicen.

1.2 Escritura de un ensayo (explorar conocimientos previos)

Para determinar las habilidades argumentativas de los estudiantes a lo largo del proceso formativo se procedió a analizar la información recabada a través de las producciones escritas de los estudiantes de orden argumentativo, recolectados en dos momentos del curso (en la etapa intermedia y al final).

La evaluación de los textos la realizó una experta en la temática, para lo cual utilizó la rúbrica que a continuación se muestra (ver tabla 15).

Tabla 15
Rúbrica para evaluar ensayos argumentativos (Educational Testing Service, ETS, 2012)

Puntaje	Indicadores
Puntaje 6. Excepcional	Al llevar a cabo la tarea específica, de acuerdo a las instrucciones dadas, un score de 6 significa que se ha presentado un análisis sólido y bien articulado del tópico y transmite el significado hábilmente.
Puntaje 5. Fuerte	Al llevar a cabo la tarea específica, de acuerdo a las instrucciones dadas, un score de 5 presenta un análisis generalmente bien desarrollado y reflexivo del tópico en cuestión, y transmite el significado claramente.
Puntaje 4. Adecuado	Al llevar a cabo la tarea específica, de acuerdo a las instrucciones dadas, un score de 4 presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad.
Puntaje 3. Limitado	Un score 3 presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica, de acuerdo a las instrucciones dadas, en analizar el tópico y en transmitir el significado, pero las ideas son obviamente erróneas.

Puntaje 2. Seriamente erróneo.	Un score de 2 se aplica a una respuesta que está lejos de las instrucciones dadas para la tarea asignada y/o demuestra serias debilidades en el análisis escrito.
Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente	Un score 1 se da a respuestas fundamentalmente deficientes en el escrito analítico.
Puntaje 0	Ensayo fuera de tópico. No provee evidencia de un intento de realizar la tarea encomendada. Meramente copia el tópico, consiste solamente de palabras clave.
Score NS	El ensayo es inexistente

Fuente: *Educational Testing Service* ETS (2012).
https://www.ets.org/gre/revised_general/prepare/analytical_writing/issue/scoring_guide

En la tabla 16 se muestra un ejemplo de la evaluación por cada rubro (argumentación y lenguaje escrito) asignada a cada uno de los estudiantes (E1, E2, etc.), aplicando la rúbrica citada para la evaluación del ensayo intermedio y el final, asimismo se indicó el por qué el estudiante obtuvo dicha evaluación o algún comentario que se considere pertinente y que permita justificar la calificación asignada.

Tabla 16

Resultados de la evaluación de ensayos argumentativos

	Ensayo inicial		Ensayo final	
	Argumentación	**Lenguaje escrito**	**Argumentación**	**Lenguaje escrito**
E1	Puntaje 2. Seriamente erróneo. Provee de pocas razones o ejemplos relevantes en apoyo en sus afirmaciones. (el ejemplo de Cristina Fernández de Kirchner y la ley del DF sobre el aborto).	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Tiene serios problemas en el lenguaje y estructura de las sentencias que interfieren persistentemente con el significado. Contiene errores generalizados en gramática, ortografía y sintaxis como: ya que al transcurso del tiempo hay venido demostrando…”.	Puntaje 1. Provee poca o no evidencia de habilidad para desarrollar una respuesta organizada. Básicamente opina que las TIC alteran el modo en que trabajamos y convivimos, intenta dar algunas evidencias, pero sin aparato crítico.	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Tiene serios problemas en el lenguaje y estructura de las sentencias que interfieren persistentemente con el significado. Contiene errores generalizados en gramática, ortografía y sintaxis que resultan en un escrito incoherente.

Fase 2. Progreso

Lectura y análisis de textos argumentativos

Esta fase se basó en la realización de las Actividades 1. Escribir sobre tus lecturas y 2. Identificamos los elementos de un texto, en las cuales se identificaron estrategias de comprensión lectora, elementos de un texto y la ejecución de estrategias para una lectura de comprensión. La evaluación se realizó conforme a los siguientes elementos del texto revisado, propuestos por (Matteucci, 2008):

-Presentación del autor

-Destinatario explícito o implícito

-Identifica la tipología textual

-Identifica la tesis del autor

-Identifica las razones que utiliza el autor para sostener la tesis

Fase 3. Producción de un texto argumentativo

Los ensayos finales se analizaron conforme a la descripción presentada en la Fase 2. Escritura de un ensayo (explorar conocimientos previos), es decir, a través de la evaluación de una rúbrica y para el análisis se retomaron los criterios de Eemeren y Grootendorst (2004, citados en Gasca, 2013), que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 17
Componentes de las habilidades argumentativas para la elaboración de un ensayo

Criterios	Indicadores
Confrontación	Toma de posición clara y explícita: justifica o refuta Establece un punto de vista (+, -, 0) sobre un tema determinado (protagonista) y considerar un punto de vista (+, -, 0) contrario (para concebir a su antagonista y construir contraargumentos y refutaciones).
Apertura	Introduce un tema o tópico
Argumentación	Genera argumentos Fundamentación de la tesis
Cierre	Incluye un cierre relacionado con la tesis que presentó en la introducción, reforzando la idea central del texto.

Fuente: Eemeren y Grootendorst (2004, citados en Gasca, 2013).

Fase 4. Exploración de la opinión de los estudiantes

Para el análisis de la información recabada a través de las entrevistas semiestructuradas, éstas se transcribieron en su totalidad y se analizó la información conforme a las siguientes categorías que permiten dar cuenta de la conceptualización de la escritura, la argumentación, el procedimiento para elaborar el ensayo, así como la percepción del uso educativo del entorno virtual de aprendizaje (ver tabla 18).

Tabla 18
Categorías que conforman la entrevista semiestructurada

Codificación	Categoría	Descripción
EE	Experiencia escolar relacionada con la escritura de textos argumentativos.	Conocer las prácticas de escritura que tienen los estudiantes en su trayectoria académica.
CE	Conceptualización de la argumentación.	Indagar cómo conceptualizan la escritura en general y la argumentación, en particular.
PE	Procedimiento para elaborar un ensayo argumentativo	Se refiere a los procesos que llevan a cabo los estudiantes cuando elaboran un ensayo argumentativo.
PP	Percepción del uso educativo del entorno virtual de aprendizaje.	Conocer cómo perciben los estudiantes el entorno virtual de aprendizaje en función de las habilidades argumentativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández, Sánchez y Romero (2011) y A. Ramírez (comunicación personal, 13 marzo de 2014)

Por otra parte, para determinar el nivel de participación en la plataforma se retomaron los siguientes registros arrojados en la plataforma Moodle: reporte de actividad, reporte completo, estadísticas. Dichos reportes permitieron registrar la participación de los estudiantes en el EVA, a través de los siguientes niveles: alto, medio-alto, medio-bajo, bajo.

Para identificar el rendimiento académico de cada estudiante se seleccionaron los principales productos solicitados a lo largo de la secuencia didáctica (12) y las calificaciones obtenidas en los mismos. Cabe señalar que las doce tareas calificadas se ponderaron; de este modo cada una contribuyó con un porcentaje específico al 100% de la calificación final. En el Anexo 10 se muestra la tabla que presenta las 12 calificaciones, tanto directas como ponderadas.

Al final se integraron todos los resultados obtenidos en cada una de las fases y con el propósito de contar con un panorama completo de cada estudiante se realizaron análisis descriptivos en el software SPSS versión 20.0, en específico para la ponderación de los productos y la correlación entre las distintas variables, para lo cual se aplicó la correlación *K de Kendall*, también se realizó un análisis con el coeficiente *Spearman* (para datos ordinales) entre las puntuaciones del ensayo final, la puntuación total de los productos evaluados y las tres escalas del cuestionario de TIC.

VI. ANÁLISIS DE DATOS

Tomando en cuenta que la recolección de información se realizó mediante diferentes fuentes (cuestionario, productos escritos, entrevista y reportes de la plataforma), se realizó un análisis por cada grupo de datos obteniendo información suficiente para identificar el desarrollo de habilidades argumentativas en un grupo de estudiantes universitarios.

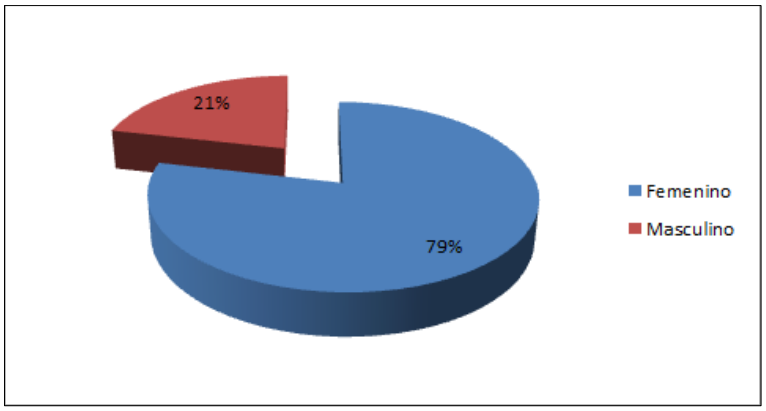
Los resultados se organizan en cuatro fases, de acuerdo con la secuencia didáctica que se presentó para finalizar con la integración de los distintos referentes de información.

Fase 1. Diagnóstico

1.1 Nivel de conocimientos sobre el uso de las TIC

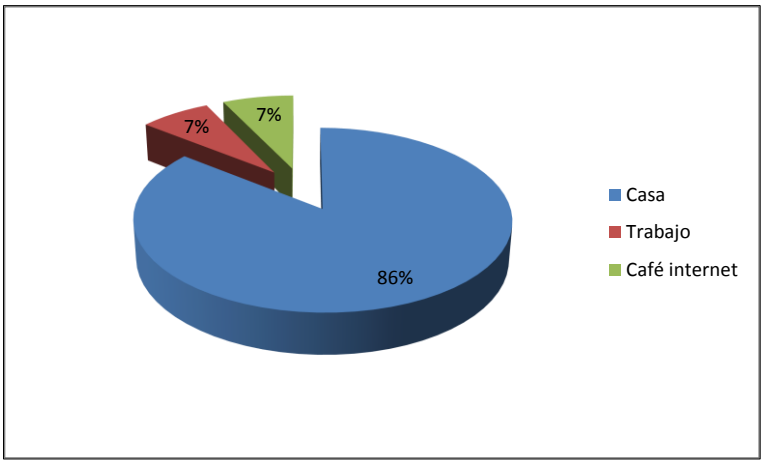
Del total de estudiantes (N=14) 11 pertenecen al género femenino y tres al masculino.

Figura 11. Género de los participantes de la muestra inicial



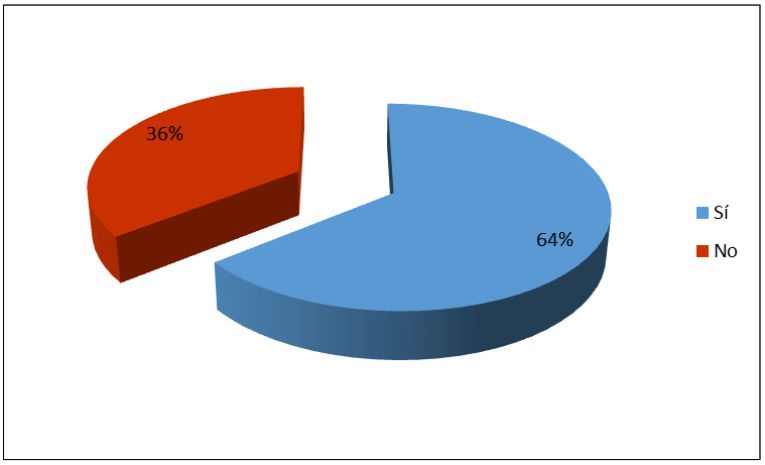
El total de estudiantes tenía acceso a una computadora con conexión a internet, 12 reportaron tener equipo en su casa, uno en el trabajo y una estudiante señaló que acudía a un café internet para realizar sus trabajos académicos.

Figura 12. Acceso a una computadora con conexión a internet



En lo referente a la situación laboral, nueve estudiantes señalaron que combinan sus estudios con un empleo y cinco mencionaron que eran estudiantes de tiempo completo.

Figura 13. Situación laboral de los estudiantes



De acuerdo con los análisis realizados, en la tabla 20 se observan los resultados de las medias por cada una de las escalas que conforman el instrumento, cuyo puntaje es 0 (nada), (1) algo, (2) bastante y (3) totalmente.

De los resultados obtenidos destaca el estudiante 2, quien en las tres escalas obtuvo el máximo puntaje (media), por lo que reporta tener una alta pericia en el uso y conocimiento de las TIC. Por otra parte, el estudiante 12 reporta un nivel intermedio en las tres escalas, con puntajes de 1, lo cual se interpreta

como un bajo dominio en el constructo evaluado. Otro dato relevante son los puntajes obtenidos por el estudiante 13, los cuales son menores a 1 en las primeras dos escalas (.82, .57) y en la escala de actitudes obtuvo (1.14) el cual fue el más bajo con relación a los demás estudiantes, pues reporta tener casi nada de pericia en el uso y conocimiento de las TIC.

Tabla 19
Medias en las tres escalas del cuestionario de TIC para los 14 casos

N°	Usos básicos TIC	BTC de INFO TIC	Actitudes TIC
E1	2.82	2.57	2.86
E2	3.00	3.00	3.00
E3	2.53	2.86	2.43
E4	2.53	2.57	2.86
E5	1.47	2.14	2.57
E6	1.94	1.86	2.00
E7	1.82	2.14	2.00
E8	2.82	2.86	2.86
E9	2.47	2.57	2.86
E10	2.00	2.43	2.29
E11	2.00	1.86	2.00
E12	1.12	1.43	1.71
E13	.82	.57	1.14
E14	1.12	1.57	1.71

1.2 Nivel de conocimientos sobre la escritura de ensayos

El nivel de conocimiento de los estudiantes con respecto a un ensayo se evidenció a través de la elaboración de un texto argumentativo mediante la lectura comprensiva de una imagen, la cual estaba contextualizada con los contenidos temáticos de la asignatura Comunicación educativa, mostraba un tema polémico y permitía asumir una postura ante el mismo (ver un ejemplo en el Anexo 7).

Cabe señalar que, para evitar el sesgo en la evaluación de los ensayos al ser calificados por la propia investigadora, este producto lo evaluó una experta en la temática, a través de la rúbrica para evaluar ensayos argumentativos[8] de *Educational Testing Service ETS,* (2012). Debe señalarse también que la

[8] Puntaje 6. Excepcional, Puntaje 5. Fuerte, Puntaje 4. Adecuado, Puntaje 3. Limitado, Puntaje 2. Seriamente erróneo, Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente, Puntaje 0, Score NS.

evaluación de los ensayos se dividió en dos partes: 1. La evaluación del argumento propiamente; 2. La evaluación del lenguaje usado en el argumento. A continuación, se muestran los resultados en la Tabla (el análisis cualitativo completo se presenta en el Anexo 8).

Tabla 20
Resultados de evaluación del ensayo intermedio

N°	Argumentación	Lenguaje escrito
E1	2	1
E2	3	2
E3	1	1
E4	3	2
E5	3	3
E6	1	1
E7	0	0
E8	1	1
E9	1	2
E10	1	2
E11	1	1
E12	1	1
E13	1	2
E14	0	0

De los catorce estudiantes que conforman la muestra de estudio, destaca que todos obtuvieron puntajes bajos, que van de 3 a 0, que de acuerdo con la escala corresponden a *limitado, seriamente erróneo, fundamentalmente deficiente y ensayo fuera de tópico*, respectivamente. Por lo que se identificó que los estudiantes, al inicio del curso, mostraban serias debilidades en cuanto a seguir una consigna de escritura, atender las instrucciones, elaborar un texto cohesionado y estructurar un texto argumentativo. Asimismo, fueron evidentes los errores de ortografía y sintaxis.

Cabe señalar que dos estudiantes obtuvieron un puntaje (0) porque los textos, en un caso, no cumplía los criterios mínimos para ser considerado como un texto argumentativo y en el otro caso, el estudiante desarrolló un texto narrativo que conlleva unas características diferentes a la consigna señalada. Si bien los puntajes en general fueron bajos, el estudiante 5 obtuvo la mejor puntuación tanto en argumentación como en lenguaje escrito, lo que manifiesta competencias para realizar la tarea de acuerdo con las instrucciones dadas, no obstante, en su ensayo las razones presentadas fueron débiles, sin evidencia.

Fase 2. Progreso

2.1 Nivel de comprensión de textos argumentativos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre la lectura y comprensión de los textos argumentativos, en especial se analizó el texto: La Historieta (fragmento del texto: Arévalo, J. (1997) Imágenes Visuales I. Fascículo 5. México: UPN), los elementos a identificar por parte de los estudiantes fueron los siguientes:

a) Identifica el propósito del autor

b) Identifica la tipología textual

c) Identifica los aspectos más relevantes del texto

d) Identifica la tesis del autor

e) Identifica los argumentos

Cabe señalar que la codificación para cada caso se refiere a E (Estudiante) y el número asignado para cada uno (1 al 14).

a) Identifica el propósito del autor

En este texto los estudiantes identificaron diferentes propósitos del autor, entre ellos: dar a conocer, explicitar, convencer, informar, demostrar. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

E3. *"Dar a conocer más específicamente lo que es la historieta y al mismo tiempo tomando en cuenta todos los procesos que surgen alrededor de ella y el lector, al igual que conocer más a detalle cómo funciona".*
E2. *"Explicitar el concepto de historieta, así como el impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y en el ámbito de comunicación".*
E5. *"Convencer que una historieta puede ser una buena estrategia educativa, donde el niño realice procesos mentales que le ayudarán a estimular su imaginación".*
E6 *"Es informar el beneficio de la historieta y sus características dentro del medio visual".*
E11. "*Es demostrar que la historieta es una representación visual y que puede servir como un proceso educativo*".

La actividad anterior tuvo como finalidad realizar una lectura comprensiva (Matteucci, 2008; Sánchez, 2010) del texto para identificar sus características, esta noción está asociada a la prelectura, lectura y poslectura, que permite a los estudiantes enfrentarse a un nuevo material escrito como lectores activos y ejecutar estrategias que le permitan comprender el texto En este caso los

estudiantes señalaron el propósito del autor del texto, para reconocer las distintas intenciones al momento de escribir e identificar las funciones del texto, explicar, argumentar, describir, informar, etc. Como podemos observar los estudiantes identificaron diferentes propósitos, que dependieron de la forma en que abordaron la lectura, pero que fue útil para empezar a identificar los diferentes tipos de textos, sus características, funciones y estructura en particular.

b) Identifica la tipología textual

En este rubro del total de catorce estudiantes, un estudiante identificó el texto como expositivo, uno más como informativo, tres como explicativo (aunque este término hace referencia a la exposición), ocho como argumentativo, dos estudiantes no respondieron a esta consigna. En lo general se observa disparidad en las respuestas de los estudiantes, esto pudo ser debido a que no contaban con experiencia en la revisión de textos y aún no asimilaban las características de las diferentes tipologías.

E1. "*Es un texto expositivo ya que el autor nos señala hechos, ideas y conceptos que maneja la historieta y no los informa de una forma muy general".*
E6. "*Texto informativo, ya que dice la finalidad y desarrollo de la historieta y como es el medio en el que se distribuye. Pero también es argumentativo ya que toma una postura para dar las características y el impacto que tienen".*
E11. "*El tipo de texto es explicativo porque tiene como objetivo difundir conocimientos sobre un tema y no solo se limita simplemente a proporcionar datos, sino que además agrega explicaciones sino describe con ejemplos*".
E3. *"Yo pienso que el texto es argumentativo, porque durante el texto nos va mencionando todo lo que contiene una historieta todos sus elementos el porqué de ellos y su punto de vista acerca del tema".*
E7. *"El texto es de carácter argumentativo, aunque en fragmentos toma aspectos del texto explicativo. A mi parecer es de carácter argumentativo porque el autor defiende el uso de la historieta para despertar el interés por la lectura en los niños y así se las haga un hábito y no una imposición".*
E14." *El texto es argumentativo ya que da su opinión y argumenta el por qué es de esa forma ya que su finalidad es convencer al lector".*

En las distintas respuestas que brindaron los estudiantes se observa que trataron de clasificar el texto en determinada tipología, si bien la mayoría empezó a identificar las características del texto argumentativo, hubo diferencias en las respuestas. Esto pudo deberse a que los textos no son puros, es decir, en un mismo se pueden encontrar diferentes tipos, como la

exposición, narración, explicación, argumentación; aunque puede haber una dominante, y esta será congruente con el propósito del autor.

c) Identifica los aspectos más relevantes del texto

En este rubro los estudiantes identificaron diferentes aspectos relevantes del texto, entre los que destacan: informar, mostrar conceptos y ubican el tema de la historieta o cómic como central. La información relevante que identificaron los estudiantes refiere los principales conceptos que aborda el texto.

E2. *"El concepto de comic y el porqué de su creación y uso en los procesos de enseñanza aprendizaje".*
E10. "*Informarnos acerca de uno de los procesos educativos no formales principalmente sobre la población infantil y es llamado "comic" o "historieta". El cuál ocasiona una lectura activa vs obligada a los niños; cada personaje, colores, formas, figuras, trama y texto, están abiertos para la imaginación e interpretación del receptor".*
E12." El tema es la historieta y la idea principal del texto es dar las características que está tiene las descripciones de cada elemento que la conforma, al igual que mostrarla desde una manera de representación visual".
E14." El tema central del texto es el comic y la importancia y alcances que tiene para con los lectores".

Este ejercicio complementa los anteriores porque permitió a los estudiantes identificar los elementos de un texto y realizar estrategias de poslectura para aproximarse a una lectura comprensiva de los textos.

e) Identifica la tesis del autor

En este rubro doce estudiantes identificaron claramente la posición del autor, quien está a favor del uso educativo de la historieta. Así lo muestran los siguientes ejemplos:

E1. "*La tesis del autor da a conocer cómo la historieta es de gran ayuda para los procesos educativos no formales, ya que es una lectura espontánea ya que motiva al lector porque es una lectura que uno mismo quiere hacer y no es impuesta por nadie".*
E5. *"Las historietas son una estrategia educativa, en donde su principal función es estimular los procesamientos mentales de los niños".*
E7. *"La historieta por lo general es menospreciada y vista como una subcultura, pero no se han tomado en cuenta sus características fundamentales en el proceso de aproximación a la alfabetización".*
E10. "*Mantener el comic como un texto y/o herramienta didáctica, la cual se vuelve relevante, atractiva y activa para la educación y añade que la historieta se puede manejar y activar en el campo didáctico. Su lenguaje puede tratar una lucha de superhéroes hasta una información de cualquier situación política".*

E14. *“La tesis del autor da a conocer como la historieta es de gran ayuda para los procesos educativos no formales, ya que es una lectura espontánea ya que motiva al lector porque es una lectura que uno mismo quiere hacer y no es impuesta por nadie”.*

Por su parte, dos estudiantes no señalaron claramente la tesis del autor, en sus respuestas recuperaron algunos fragmentos del texto en los cuales se mencionan las ventajas de la historieta. Por lo que se observa que no identificaron la tesis, no reconocen o identifican los marcadores textuales que infieren la tesis o valoración del autor.

E11. “*La historieta para un niño es una lectura verdaderamente espontánea y motivada y lee porque quiere saber qué sucede y lee par sí. La historieta también es compleja para quien lo lee debido a que se debe individualizar y reconocer a las personas y atribuirles una voz y también se debe comprender el orden en el que dialogan los personajes, al mismo tiempo debe reconocer y distinguir los ambientes, internos y externos. La historieta funciona con respecto a la estructura de la narración”.*

E12. “*La historieta es compleja para el lector debido a que se debe individualizar y reconocer a los personas y atribuirles una voz y también se debe comprender el orden en el que dialogan los personajes ya que en la lectura no se lleva un orden así como en cualquier otro texto, al igual reconoce ambientes internos y externos. Para los niños es una lectura espontánea y ellos la leen porque quieren saber lo que sucede*”. (sic)

Este aspecto de la actividad tuvo el objetivo de reconocer la tesis o el punto de vista del autor, se buscó que los estudiantes examinaran el texto e identificaran la postura o posición del autor y las ideas centrales, para ir delineando las características principales de un texto argumentativo. De manera general, los estudiantes señalaron que la postura del autor estaba a favor del uso de la historieta en la educación.

e) Identifica los argumentos que dan sustento a la tesis

Identificar los argumentos es un paso más difícil para los estudiantes si tomamos en consideración que el texto es básicamente expositivo, por ello les cuesta trabajo identificar los juicios de valor que permiten determinar la inclinación ideológica del autor (Cassany, 2006). A continuación, se presentan algunos ejemplos:

E10. *“La historieta […] sus posibilidades pedagógicas y formadoras han sido relativamente poco explotadas y quedan aún muchas cosas por hacer en este campo del comic en el aula”. “En la historieta el ambiente casi nunca es decorativo, sino funcional con respecto a la narración […] una intervención activa de la imaginación… todo el curso de la historieta tiene que reconstruirse en la imaginación”.*

E11. "*Sostiene su tesis mencionando que los niños de seis a siete años están en la etapa de operaciones lógicas y fantásticas. (En mi opinión yo puedo mencionar que se basó en las etapas del desarrolla de Piaget)". "Cuando menciona que la mente está obligada a una atención compleja y la fantasía es obligada a asumir sus funciones más nobles*".

Aquí vemos dos ejemplos donde los estudiantes identificaron argumentos de causa-consecuencia, donde se presentan los motivos o causales que generan un hecho, como así también los efectos que éste provoca.

E2. *"Cuando lees la historieta se activan procesos de imaginación, que fortalecen las capacidades de sintetizar y procesar información". "El conjunto de los elementos de la historieta, activan de manera activa los procesos cognitivos de quien hace uso de ella".*
E14. "*Lo sustenta mencionando los procesos mentales que utiliza para comprender e imaginar cómo van sucediendo los acontecimientos que se le prestan frente al papel, como los codifica y la atribución de voces a los personajes*".

Los estudiantes 7 y 13 identificaron argumentos de autoridad (Weston,1994) donde se cita a un autor experto en la temática que apoya la tesis. Veamos un ejemplo:

E7. *"Cita la opinión de otro autor para llegar a una conclusión e impacta la postura que las personas tenían sobre la historieta". "Usa un lenguaje concorde a la ocasión y el cual puede ser comprendido por el lector (dependiendo el nivel de estudios y el campo de trabajo en que se desarrolle)".*
E13. "*Arévalo menciona que la historieta debería considerarse especial dentro de los medios impresos. Y por otra parte Rodari menciona que la historieta es muy enriquecedora para la imaginación y el buen hábito de lectura en la población infantil".*

Los estudiantes 3 y 4 no identificaron las razones o evidencias que fundamentan la tesis.

La actividad finalizó con la identificación de las razones que sostienen la argumentación del autor, a fin de que los estudiantes reconocieran en cuáles apoyó su postura y de esta manera se aproximaran a entender la estructura de los textos argumentativos, para posteriormente elaborar los propios. En sus respuestas se observa que identificaron algunos tipos de argumentos, entre ellos de autoridad y de causa-consecuencia.

De manera general, con la actividad se lograron identificar los siguientes elementos: intención del autor, tipología del texto, tesis o de punto de vista y

reconocimiento de argumentos. Lo cual es un punto de partida para leer críticamente textos disciplinares.

Fase 3. Proceso de producción de un texto argumentativo

3.1 Estructura argumentativa

En este apartado se presentan los resultados concernientes a la escritura del ensayo final, en el que los estudiantes deben demostrar su capacidad para expresar su punto de vista y argumentar sus ideas por escrito sobre una temática relacionada con la asignatura Comunicación educativa (Ver ejemplo en el Anexo 9).

Dicho texto se basó en la siguiente consigna:

> Realiza un ensayo argumentativo del tema "Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)" a partir de la siguiente consigna:
> A partir de la inserción de las TIC en la Educación, diversos autores señalan que estas herramientas ofrecen potencialidades para un mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como un mayor desarrollo de la lectura y la escritura, desarrollo de habilidades digitales y aprendizaje colaborativo.
> Por el contrario, otros autores señalan que las TIC no han modificado las prácticas escolares del profesorado y del alumnado, sino que son subutilizadas y que no ha habido avances o cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
> ¿Qué opinas al respecto? Expón tu postura y defiende con razones tu punto de vista acerca de los efectos que tiene el uso de las TIC en educación.

De acuerdo con la con la revisión de los productos escritos en el siguiente inciso se presenta un análisis de la estructura argumentativa de los mismos: confrontación, apertura, argumentación y conclusión.

-**Confrontación**: Toma de posición clara y explícita: justifica o refuta. Establece un punto de vista (+, -, 0) sobre un tema determinado (protagonista) y considerar un punto de vista (+, -, 0) contrario (para concebir a su antagonista y construir contraargumentos y refutaciones).

a) Toma de posición clara y explícita: justifica o refuta.

La totalidad de los alumnos manifestó explícitamente su punto de vista. En este caso doce estudiantes defendieron su tesis a favor del uso de las TIC en la

educación, una mantuvo una postura neutral y uno en contra; a continuación, se muestran algunos ejemplos representativos.

Tesis a favor:

E3. *"Por mi parte yo me voy a centrar en el uso de las TIC´S los beneficios que nos brindan, los cambios positivos que se están dando dentro de la sociedad y de igual forma como han contribuido con una mejor educación y al mismo tiempo el papel tan importante como herramienta que ya juega hoy en día dentro del contexto educativo de los sujetos".*

E6. *"las tecnologías de la información y comunicación posibilitan la creación de un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas".*

E9. *"Precisamente, las TIC tienen como fin la mejora de la calidad de vida de las personas dentro de un entorno, y que se integran a un sistema de información interconectado y complementario".*

E11. *"Las TIC son instrumentos que bien utilizados sirven para pensar, aprender, conocer, representar, transmitir aprendizajes adquiridos a otras personas o generaciones".*

E12. "*Estas nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen como fin el promover y mejorar la calidad del aprendizaje, mediante el uso y trabajo con los materiales informáticos ya que con los recursos tecnológicos multimedia se enriquecen los contenidos del aprendizaje y se facilita más la comprensión del mismo".*

Tesis moderada o neutral:

E. 8 "*Considero que es de buena ayuda porque nos facilita y es mucho mas didáctica la manera de dar una clase, ya no es aburrido el solo escuchar al profesor, ahora se puede utilizar un proyector, el uso de internet de programas multimedia que ayuda al aprendizaje del alumno a desarrollar destrezas y cambios significativos.*
Por otra parte pienso que no en todas las escuelas existen las mismas posibilidades de desarrollar las habilidades con las Tic, por ejemplo en zonas rurales, por el estilo de vida y por su nivel económico no tiene acceso a este tipo de tecnologías".

Tesis en contra:

E7. "*Mucho menos se esperaba [Vasconcelos] que se viviera en la absurda idea de que la educación se ve favorecida por la tecnología, sería mejor admitir que todos vivimos en un mundo lleno de comodidades en donde los altos costos y la vida en armonía no nos importa, y aunado a esto, los expertos en educación se deslinden de responsabilidades dejando de por medio un ordenador. Me uno a muchos, cuando afirmo que la tecnología adormece la mente de las personas y la distrae, pero aun así no podemos estar sin ella, crecimos con y en ella".*

b) Considerar un punto de vista (+, -, 0) contrario (para concebir a su antagonista y construir contraargumentos y refutaciones).

Nueve estudiantes no consideraron a su antagonista y su punto de vista contrario para de este modo poder generar contraargumentos y refutaciones.

Cinco estudiantes sí tomaron en cuenta el punto de vista contrario, a continuación, se presentan algunos ejemplos:

E1. *"Chomsky menciona que el uso de internet puede favorecer porque si el sujeto sabe lo que quiere buscar y cuenta con un conocimiento previo de la información que desea su perspectiva sobre el tema aumenta y este sabrá qué información le sirve y cuál no; y desfavorecer porque el sujeto que no sabe lo que busca puede elegir información errónea que no aportará a su aprendizaje.*

E6. *"Por otra parte la inserción de las TIC no es tan grata como parece, ya que se pierde la interacción entre el docente y alumno". Sabemos que las nuevas generaciones ya crecieron con estas tecnologías y es muy fácil de adaptarse, lo ven un tanto normal, pero no siempre su uso es el adecuado. Por otra parte pienso que no en todas las escuelas existen las mismas posibilidades de desarrollar las habilidades con las TIC".*

E12. *"Cabe mencionar que no todos los profesores tienen un manejo de las TIC como apoyo a sus clases debido a que la gran mayoría de ellos tienen conflicto con el manejo de las nuevas tecnologías y aparte se resisten a implementarlas debido a la complejidad de la información que se maneja dentro de las redes cibernéticas".*

-Apertura: introduce o establece un tema o tópico, establece un propósito.

a) Establece un tema

La producción del ensayo fue a partir de una misma consigna de escritura para todos, podemos observar en los títulos de los mismos carecen de originalidad, sólo uno de ellos intentó un título diferente redactado en forma interrogativa, veamos los ejemplos:

E10. ¿Educación asertiva con la inserción de las TIC?

E2. TIC, Inserción de las TIC en la Educación

E7. Tecnologías de la información y comunicación como herramientas de aprendizaje

E3. Educación y tecnologías de la información y la comunicación

E1. TICS

Los estudiantes establecieron una temática en los párrafos introductorios, aunque no lo enuncian claramente, en la mayoría de los textos se observa una estructura de exposición más que de argumentación.

b) Establece un propósito

Diferentes propósitos fueron explícitamente establecidos por once estudiantes, en los cuales se puede observar los siguientes: profundizar sobre un tema,

contestar interrogantes, abordar la temática, leer la opinión del autor. Veamos los ejemplos:

E4. *"Este trabajo se centra en uno de los factores que pueden contribuir a la transformación del aprendizaje del lenguaje en el contexto escolar: Las herramientas de apoyo como las TIC".*

E11. "*Este presente trabajo es sobre las tic y contestara las siguientes interrogantes…" (sic)*

E14 "*En el siguiente documento podrás leer la opinión de una servidora con referente a las nuevas tecnologías (TIC) y su uso en la educación por parte de los estudiantes y el mal uso que se les da*".

Mención aparte merece el propósito enunciado por el estudiante 2, quién manifiesta un propósito amplísimo que no desarrolló en el escrito.

E2. "…*este texto pretende abordar lo referente al sistema educativo nacional (México), visto desde un enfoque de producción, la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicionalista, la mucha o poca flexibilidad o adaptabilidad de quienes diseñan y ejercen el currículum, el papel que desempeñan las TIC, así como las ventajas y desventajas sobre su uso en dicho proceso y las posibles limitantes en un contexto real*"

Los estudiantes 1, 8, 9 y 13 no manifestaron el propósito de su texto, de manera inmediata introdujeron el tema.

c) Establece a su auditorio

Para establecer a su auditorio, algunos estudiantes utilizaron la tercera persona en singular:

E4*. "Este trabajo se centra en uno de los factores que pueden contribuir a la transformación del aprendizaje del lenguaje en el contexto escolar".*
E5*. "En este trabajo se expondrán algunas ventajas y desventajas de las TICs dentro de la educación".*

Asimismo, una estudiante utilizó la primera persona singular:
E10. "*Empezaré por considerar que…"*

También utilizaron la primera persona plural, para acercarse más a su auditorio: nos encontramos, hablaremos.

E2*. "Hoy en día, nos encontramos en una era…"*
E12. *"En el siguiente texto hablaremos de las TIC en la educación"*

Una estudiante utilizó la primera persona singular, para acercarse más a su auditorio: podrás leer, ponte a pensar, etc.

E14. *"En el siguiente documento podrás leer la opinión de una servidora con referente a las nuevas tecnologías (TIC) y su uso en la educación por parte de los estudiantes y*

el mal uso que se les da. Pues solo ¿ponte a pensar de qué forma utilizas las nuevas tecnologías cuando tienes que realizar un trabajo escolar?"

Los estudiantes 1, 7, 8, 9, y 13 no consideraron de manera explícita a su audiencia, introdujeron de inmediato el tema en cuestión.

-**Argumentación**: genera argumentos (razones con prueba). Fundamentación de la tesis.

El total de alumnos realizó un esfuerzo por generar argumentos a partir de su tesis propuesta, sin embargo el análisis cualitativo de los escritos arrojó los siguientes resultados: una estudiante presenta un análisis generalmente bien desarrollado y reflexivo del tópico en cuestión y transmite el significado claramente, presenta una posición clara y bien considerada, desarrolla su posición con razones lógicas y/o bien escogidos ejemplos, (trata de incluir aparato crítico, aunque no de manera integral). Por otra parte, cinco estudiantes desarrollaron una posición con razones y/o ejemplos relevantes, su postura está adecuadamente enfocada y organizada, pero algunos no incluyeron aparato crítico; a su vez, siete estudiantes presentan alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica de acuerdo con las instrucciones dadas, pero mostraron debilidades en el uso de razones relevantes o ejemplos, o descansa sobre afirmaciones o argumentos sin evidencia o no apoyados. Finalmente, un estudiante provee poca o no evidencia de habilidad para desarrollar una respuesta organizada, intenta dar algunas evidencias, pero sin aparato crítico.

- Conclusión: incluye un cierre relacionado con la tesis que presentó en la introducción, reforzando la idea central del texto.

Incluye un cierre relacionado con la tesis que presentó en la introducción.

Los alumnos que estuvieron a favor de la inserción de las TIC en la educación, concluyeron su ensayo reafirmando su postura. Básicamente rescatan sus argumentos, englobados en los siguientes aspectos: las TIC como elementos de la innovación, las TIC como herramientas facilitadoras, la clave del éxito de las TIC radica en los usos que hagan de estas docentes y estudiantes.

E2. "*Sin embargo <u>reitero desde mi punto de vista</u>, <u>que las herramientas son excelentes facilitadores</u>, sin embargo, no se han empleado de la forma adecuada para*

concientizar a la población, sobre el uso correcto de la información, la lectura y la escritura".

E3. "puedo concluir que estoy muy a favor de uso de estas nuevas tecnologías que en mi experiencia personal me ha sido de gran utilidad que es algo q actualmente ya ocupa muchos ámbitos de nuestras vidas y que cada vez va evolucionando mas, su uso trae un sin número de beneficios y su principal objetivo es el de transmitir información de cualquier tipo en cualquier momento lugar y hora, la clave para poder sacarle el mejor provecho a esto es poder conocer el buen manejo de ellas" (sic)

E5. "*estoy de acuerdo que dentro de la educación se utilice más este recurso para complementar el conocimiento ya adquirido en clase dada en aula, pienso que con este recurso se puede ampliar el conocimiento de los alumnos como por ejemplo buscar videos, imágenes, reproducciones sonoras, ejemplos de situaciones relacionadas al tema que se esté viendo en clase; pero no solo que se quede como una ayuda si no que el profesor interactué con el alumno para que este reflexione, aporte y aplique el conocimiento con su comunidad*".

E13. "*Y en la medida en que un mejor conocimiento de las posibilidades y experiencias de éxito contribuyan a integrar en la práctica educativa estos recursos, se habrá avanzado en la buena dirección*".

A su vez, el estudiante cuya tesis fue en contra de la inserción de las TIC en educación, reafirmó su conclusión a partir de los siguientes argumentos: las TIC corrompen el vínculo directo entre profesor y estudiante, las TIC corrompen las mentes y las vuelve superficiales.

E7. *"Me quedo como conclusión, con un nudo en la garganta, al ver a muchos profesores lidiando con las adecuaciones que deben hacer a su planeación para aplicar el uso de las tecnologías, estas rompen el vínculo directo entre profesor y alumno. Son personas que no tienen vida social, unos a mi parecer son héroes, hombres y mujeres que quieren un verdadero cambio (y ese no está en el uso exacerbado de la tecnología, corrompe las mentes y las vuelve superficiales), algunos aman ese ritmo de vida, de algo estoy seguro: no me gustaría estar en sus zapatos…".*

Los estudiantes E6 y E9 no presentaron una conclusión como tal, o no se percibió claramente un cierre o terminación del escrito.

Con base en los ejemplos anteriores se puede observar que la mayoría de los estudiantes cumplió con la estructura del ensayo conforme la propuesta de van Eemeren y Grootendorst (2002): confrontación, apertura, argumentación y conclusión, aunque no lograron del todo desarrollar una posición con razones y/o ejemplos relevantes.

3.2 Habilidades argumentativas

En este apartado se presentan las habilidades argumentativas desarrolladas por los estudiantes en la producción de un ensayo argumentativo:

-Establece un punto de vista

-Establece argumentos

-Genera evidencias que sostienen a los argumentos

-Presenta argumentos de diferente tipo

De acuerdo con la evaluación de los ensayos finales se identificó lo siguiente: de los catorce estudiantes de la muestra, trece obtuvieron una calificación mayor en el segundo escrito con respecto al primero. Solo el estudiante 1 disminuyó su calificación en el segundo ensayo, tanto en la argumentación como en lenguaje escrito. Por otra parte, llama la atención el caso del estudiante 11 ya que su primer ensayo obtuvo un puntaje 1 que corresponde a fundamentalmente deficiente y en el segundo un puntaje 5. Fuerte; por lo que se presentó un importante avance con relación al segundo texto que elaboró.

De manera general, los puntajes del ensayo final oscilan entre 2. Seriamente erróneo, 3. Limitado, 4. Adecuado; solo un estudiante obtuvo un puntaje 5, que corresponde a un score Fuerte. El estudiante 7 presentó como texto inicial uno de tipo narrativo por lo cual no fue posible evaluarlo, sin embargo, en el segundo ensayo obtuvo un puntaje 3, Limitado.

Debe señalarse también que la evaluación de los ensayos se dividió en dos partes: 1. La evaluación del argumento propiamente; 2. La evaluación del lenguaje usado en el argumento.

A continuación, se muestran los resultados en la Tabla 21 (el análisis cualitativo completo se presenta en el Anexo 8).

Tabla 21

Resultados de evaluación del ensayo final

N°	Argumentación	Lenguaje escrito
E1	2	1
E2	4	4
E3	2	1
E4	4	3
E5	4	4
E6	3	4
E7	3	3
E8	3	3
E9	3	4
E10	4	4
E11	5	5
E12	3	4
E13	3	4
E14	4	4

Asimismo, se realizaron pruebas de estadística descriptiva y la prueba *Wilcoxon* de los ensayos intermedios y finales, reportando los siguientes hallazgos que se presentan en la tabla 22.

Tabla 22

Medias del ensayo intermedio y final

Escala	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
InterArgumento	14	0	3	1.36	1.008
InterLenguaje	14	0	3	1.36	.842
FinalArgumento	14	1	5	3.29	.994
FinalLenguaje	14	1	5	3.43	1.158

Nota: Interargumento: Es el ensayo realizado a mitad del curso y se refiere al argumento propiamente; Interlenguaje, es el ensayo realizado a mitad del curso y se refiere al lenguaje escrito utilizado para establecer el argumento; los dos últimos, Finalargumento y Finallenguaje se refieren a los ensayos realizados al final de la intervención, divididos en argumento y lenguaje, respectivamente.

La tabla anterior muestra que las medias del ensayo intermedio (Inter-Argumento e Inter-lenguaje), tanto en argumento como en lenguaje, son menores que las medias del ensayo final; esto podría interpretarse como que los estudiantes mejoraron en su habilidad para realizar ensayos argumentativos al final del curso.

Se llevó a cabo una prueba no paramétrica de Wilcoxon[9] para saber si estas diferencias son significativas. La tabla abajo muestra los valores z de ambas comparaciones (argumentos y lenguaje), así como las significancias que en ambos casos son de .002. Con esto se corrobora que las diferencias entre las medias de ambos ensayos, intermedio y final, tanto en argumento como en lenguaje, son estadísticamente significativas.

Tabla 23

Estadísticas de prueba[a]

	FinalARG-IntARG	FinalLENGUA-IntLENGUA
Z	-3.140[b]	-3.090[b]
Asymp. Sig (2 colas)	.002	.002

a. Prueba de signos de Wilcoxon
b. Basada sobre rangos negativos

Fase 4. Exploración de la opinión de los estudiantes

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en la entrevista realizada a los estudiantes después de haber finalizado su producción escrita, para conocer su opinión con relación a la escritura académica, la argumentación, la elaboración de ensayos argumentativos, así como su percepción en el uso educativo del entorno virtual de aprendizaje.

4.4.1 Escritura académica

En este apartado se presenta un análisis de las opiniones de seis estudiantes vertidas en las entrevistas, se agruparon de acuerdo con las categorías establecidas y se muestran algunos ejemplos representativos. La transcripción completa se presenta en el Anexo 12.

En lo referente a la experiencia escolar relacionada con la escritura de textos argumentativos, los estudiantes manifestaron que sí les gusta escribir, es una actividad agradable para ellos.

Ejemplos:

[9] La prueba de Wilcoxon es una prueba no paramétrica y permite comparar las dos muestras pareadas (UPN, 2005).

E11. *"A mí en lo personal si me gusta escribir, creo que es algo complejo, a mí lo que se me complica es a la hora de transcribirlo, porque a lo mejor puedo pensar muchas cosas pero a la hora de decirlo no estoy dando a entender lo que yo quiero".*

En cuanto a los aspectos que se les dificultan en la escritura académica señalaron que ampliar el vocabulario, la redacción y ortografía, así como plasmar ideas.

E1. *"No se me facilita porque yo dejé de estudiar 4 años, casi 4 años y no me metí luego a la universidad, entonces perdí muchas habilidades como de escritura, de lectura y son que apenas las estoy volviendo a trabajar y las estoy puliendo. De hecho, yo tengo un asesor que estoy empezando a trabajar en eso, lo que es la lectura y lo que es la escritura y las técnicas sobre ensayos, mapas conceptuales y todo eso".*
E10. *"Se me dificulta, pero siempre como que de alguna forma tengo de apoyo un diccionario de sinónimos, o siempre empleo palabras que sean tanto, que como de dirá que… que sean entendibles, tanto para mí como para el que va a leer el texto".*

Con relación a las actividades de escritura que les solicitan los profesores, un estudiante señaló que los textos narrativos, otro que expositivos, uno más mencionó los reportes y resúmenes, y los seis coincidieron que los textos argumentativos (ensayos) son los que más se solicitan en su formación universitaria.

Ejemplos:
E2. "*Pues, ensayos y argumentos teóricos. Si es un ensayo es con base en algo, entonces tenemos que estructurar primero el marco teórico, darle el sustento, parafrasear o saber citar correctamente a los autores y después hacer nuestra crítica personal, sobre el tema específico"*.
E14. "Lo que más me han solicitado son los ensayos, pero la mayoría que me han pedido no son ensayos argumentativos, como que son ensayos de que vas, tú buscas la información y tú pones lo de un autor, o sea, lo citas y ya al final das tu punto de vista sobre lo que te pareció a ti de ese autor, por qué te basaste en él para hacerlo, pero no es argumentativo como en este semestre".
En lo referente a la conceptualización de la escritura, dos estudiantes la definen como plasmar ideas, uno como transmitir ideas, otro señaló que es dar a conocer una opinión y uno más como una acción liberadora.

Ejemplos:
E10. "Para mí escribir es una forma de expresarse, de saber plantear en una hoja todas las ideas, los sentimientos, porque también planteamos sentimientos, emociones y sobre todo la creatividad. Para mi escribir es creatividad, que a muchos no se nos da o a muchos sí se nos da, y ahí se va dando cuenta, y podemos desarrollar esa escritura, pero a muchos no se nos da".
E7. "Para mi escribir en lo personal se me hace liberarse de muchas cargas…para mi escribir lo que yo hago es algo positivo, me hace mucho significado a mí.

En cuanto a la conceptualización de argumentación los estudiantes la definen como ofrecer un punto de vista, convencer con hechos e información, defender

una postura, dar una opinión sustentada, en esta última coincidieron tres estudiantes.

Ejemplos:
E1 "Argumentar, es dar tu punto de vista, pero con bases, no solamente hablar por hablar, argumentar sobre ese tema pero que lo conozcas y los puedas dominar, no hablar al vacío de cosas que no tengan sentido, tiene que la finalidad, como lo estuvimos viendo, de argumentar que quizás puedes convencer a otra persona de lo que tú le estás diciendo".
E10. "Argumentar para mí es hacerte ver o a la otra persona con base a razones, o con base a ideas extraídas de textos sustentadas, eso es para mí argumentar, extraer ideas sustentadas y que yo con base a eso te pueda entrar en duda o argumentar o dar el por qué desde mi punto de vista apoyo cierta tesis o cierto título".

Con respecto a la pregunta ¿qué es un ensayo argumentativo? los participantes señalaron que es exponer un punto de vista a favor o en contra, asumir una postura ante un tema y tres de ellos mencionaron que es ofrecer una opinión justificada.

Ejemplos:
E2. "Pues, puedo hacer una crítica sobre algo, bueno un ensayo para mí es una crítica sobre algo y hacer un ensayo argumentativo es decir lo que pienso y justificarlo, justificar el por qué pienso eso o cómo yo demuestro lo que estoy diciendo es verdad, a lo mejor si estoy en contra de una hipótesis yo puedo argumentar el por qué lo estoy argumentando, con qué lo estoy defendiendo, mi postura, para mí eso es un ensayo".
E11. "Es igual, te basas, no puedes, no puedes escribir si no te has basado en algo, los ensayos es mucho de escribir, pararte en una postura, saber de qué hablas, y cuando sabes de qué hablas, tienes que argumentos, por qué tú dices que estas a favor de eso, por ejemplo, en el caso del aborto, por qué tú estás a favor del aborto, o por qué estás en contra pero no puedes hablar desde las dos opiniones, yo siento que cuando argumentas tienes que estar definitivamente parado desde una postura no puedes desde dos, porque al final de cuentas en tu ensayo tienes que defender una, y si no estás parada bien en una postura te contradices y entonces es algo que no se cree, para mí es algo que no se cree".

Ante el cuestionamiento sobre la estructura o las partes que conforman un ensayo, cinco estudiantes las identifican claramente, y solo uno señaló no saber cuáles son.

Ejemplos:
E2. "Pues primero hay que hacer una introducción para atrapar al lector, de lo que va a tratar nuestro ensayo, posteriormente tenemos que tener un marco teórico sobre lo que vamos a discutir, se hace ya sea una profundización o se hace la mención o citas de ciertos autores del tema que vamos a elegir y posteriormente nosotros desarrollamos nuestro punto de vista igualmente fundamentado, hacemos las mismas citas de si tomamos información de algunos otros autores para dar sustento a lo que estamos opinando sobre el marco teórico que tenemos y posteriormente hacemos una conclusión de lo que al principio se desarrolló".

E1. "*Pues lo que yo entendí de lo que yo he visto, de lo que me están enseñando apenas pues tienes que empezar con una idea central tipo introducción, después de eso tienes que ir desarrollando lo que tú quieras expresar, lo que sería todo el contenido y al final tienes que concluir con ese tema, no lo tienes que dejar sin concluir, que la persona que lo lea no diga ¿y luego que seguía?, que tiene que concluir en algo, que tienes que hacer una crítica, una aportación, lo que sea pero tienes que concluir ese tema, no dejarlo corto*".

Ante los cuestionamientos sobre el procedimiento seguido para elaborar el ensayo, los estudiantes mencionaron los siguientes pasos:

a) Revisando que el texto tenga una secuencia

b) Revisión del material, identificación de una postura, redacción de argumentos

c) Revisión de material, realizar apuntes, identificar pros y contras del tema, responder preguntas

d) Revisión del material proporcionado en la plataforma, conocimientos previos

e) Revisión de material, basarse en los autores

Ejemplos:

E10. "Seguí primero las líneas, los conectores, eso fue importante porque me resultaba un poco difícil, pero ya checando cómo podemos vincular la introducción con el desarrollo y la conclusión fue más fácil para mí, más sencillo, ya sabía que la introducción era para empezar este trabajo presentar la idea principal o la tesis, en qué me sustento, después venía un conector que era argumentar con razones y con los textos de diferentes revistas o diferentes canales de la antología y con palabras claves y entonces ya por último desarrollé tres o cuatro argumentos válidos y prácticos y que se ven en la vida diaria por ejemplo, y ya después se concluyó también utilizando los conectores y de eso me guie y se me facilitó mucho el ensayo".
E14. "Primero revisar todo el material de los videos, las lecturas para saber de qué hablaban, cuáles eran los puntos a favor, cuáles eran los puntos en contra, el por qué yo estaba digamos bueno lo pensé como si yo estuviera platicando con el autor y digamos como yo trabajo de eso, de la tecnología, entonces yo me ponía a favor y en contra, los pros y los contras de la tecnología en la educación, pensaba en lo que decía el autor y posteriormente ya decidí plasmarlo.

Asimismo, cinco estudiantes manifestaron que consideraron a su audiencia (personas a quienes se dirige el texto o posibles lectores), solo uno no la consideró.

Ejemplos:
E10. "Lo dirigí hacia personas de… me enfoqué en personas que estuvieran en el mismo rango de… ahora sí que compañeros que entendamos como se argumenta, el por qué y qué importancia le damos ahorita al manejo de la comunicación educativa y que estamos trabajando en plataformas, entonces me enfoqué en… mi población fue mis compañeros".
E1. "Pues, no lo consideré porque sabía que quizás nada más lo iba a leer usted o lo iba a leer otro compañero y el compañero lo va a calificar como la vez pasada, eso fue lo que hice y le mencioné que fue un error que no lo revisé nuevamente, no lo volví a checar y dije ¡ay ya! lo voy a enviar porque sabía que podía pasar pues muchas cosas, pero dije bueno ya lo mandé y las personas a las que iba dirigidas no se era para usted, para la doctora Laura y los compañeros.

En lo referente al proceso de escritura, cuatro estudiantes señalaron haber realizado actividades de pre-escritura, entre ellas, tomar notas y hacer

borradores. Solo uno señaló no haber realizado ninguna actividad previa al producto final. A la vez manifestaron que las ideas para elaborar el escrito fueron retomadas de artículos y recursos de la plataforma, libros y revisión adicional al presentado en la plataforma. Por otra parte, los recursos que utilizaron fueron los siguientes: opinión de personas con algún tipo de experiencia relacionada con el tema, texto modelo, recursos de la plataforma, conocimientos previos y diccionarios impresos o en línea.

Ejemplos:

E7. "Si, en base en mis apuntes, a un artículo que tenía de tercer semestre que hablaba de las TIC, ese lo leí todo, eran como unas 10 hojas, las leí y leí mis trabajos, leí a César Coll, vi el video, busqué páginas en internet porque ahí uno se encuentra de todo, no es como muy viable basar un trabajo en internet, porque en internet todos entran y se puede escribir, a veces no me gusta lo que se encuentra en internet. También de la biblioteca saqué algunas cosas, pero es como le digo, hablaban como de lo mismo, para qué sirven, por qué se usan, cuál es su significado, para quién van dirigidas, quiénes participan. Tal vez estaba aburrido de leer lo mismo".
E2. "No, más bien iba anotando todo como veía y ya después cuando iba leyendo nuevamente le iba dando estructura, esto va primero, esto va después, ahora vamos a leerlo de corrido para ver cómo queda".

Con relación al proceso de revisión, cinco estudiantes manifestaron que realizaron al menos una revisión ya sea intermedia o final, solo un estudiante señaló no haberlo realizado. En cuanto a los aspectos que corrigieron derivados de la revisión, se engloban en ortografía y coherencia.

Ejemplos:

E1. "No, así nada más lo hice, lo que nada más falta ahí son las referencias que si lo traía el otro entonces todo lo demás no lo revisé. No, solamente lo estaba leyendo, estaba escribiendo lo iba leyendo y dije ¡ah! bueno ya quedó, igual creo si lo hice nada más entregar por entregarlo".
E11. Creo que más que nada fue con la ayuda de otra persona, para ver esto mismo de que estaba dando a entender lo que yo quería, yo siento que aparte de que pues si es mi amiga también nos ayudábamos mucho en esto, de que sabes qué yo te lo envío y me dices si está bien".

Por otra parte, las dificultades a las cuales se enfrentaron los estudiantes ante esta demanda de escritura, se sintetizan en la acotación del tema, asumir una postura, la sintaxis, redacción y ortografía; y finalmente un estudiante manifestó dificultades personales que le impidieron dedicar el tiempo a la elaboración del ensayo. Ante estos contratiempos los estudiantes señalaron que para

resolverlas acudieron a la revisión entre pares, la revisión del material disponible en la plataforma y el apoyo de un asesor en escritura.

Ejemplos:

E2. "Ortografía y de que sonara de que tuviera coherencia el párrafo completo"
E10. "Yo creo que en ortografía y en párrafos, en vincular párrafos, eso fue nada más".

E2. "Que yo estaba casi de acuerdo a lo que decía el autor, pero no quería que sonara a como que le estaba copiando, mi dificultad fue esa cómo puedo hacer entender que sí estoy a favor de lo que dice el autor sin sonar que estoy escribiendo lo que está diciendo, eso fue como la dificultad nada más".

E10. "Pues fueron poquitas por que al principio, como te comento, quiero abarcar todo y no abarco nada, pero ya con la asesoría que me diste ya fue mejor, que hiciste saber cuál es la idea que tú quieres, porque hablas de muchas cosas y no hablas de nada, entonces ya me enfoqué en aulas virtuales y ya de ahí, eso fue el proceso de enseñanza-aprendizaje y si me facilitó mucho el pedir asesoría porque al principio lo iba a entregar así pero no creo que ya, fui quitando párrafos que a lo mejor no me daban nada porque ya lo repetía en el anterior o lo repetí más adelante, entonces eso fue".

4.1.2 Percepción del uso educativo de la plataforma

De acuerdo con las opiniones de los seis estudiantes entrevistados, se presentan los resultados concernientes a su percepción sobre el uso del entorno virtual de aprendizaje. Para lo cual se agruparon en los comentarios en cuatro rubros, a saber: didáctica, evaluación y retroalimentación, comunicación y colaboración, y alfabetización académica y digital (Llorente, 2007; Morán y de Cervantes, 2012) (ver anexo 12).

En el rubro ***didáctica***, se señala que la plataforma Moodle está constituida desde sus inicios bajo los postulados del constructivismo, y no es algo que deba darse por sentado, con esto se quiere decir que más allá del planteamiento teórico del que se parta y del diseño tecnopedagógico que se planteé, el uso que hagan del entorno, profesores y estudiantes es lo que va a determinar si se constituye o no en un espacio de construcción de conocimiento (Coll, 2011). Asimismo, las concepciones que se tengan de las TIC permean las prácticas de los docentes y estudiantes, es decir, si se consideran las TIC como herramientas de apoyo se operará bajo ese supuesto, y se transita a una visión de la tecnología como soporte de nuevas formas de

comunicación, de creación, de interacción, de trabajo; se actuará en congruencia con ésta.

Asimismo, es importante recalcar que para el docente, el diseño tecno pedagógico o diseño instruccional de un curso, secuencia didáctica o unidad de aprendizaje mediado por la tecnología, implica el despliegue de nociones básicas de las TIC y además un enfoque de profundización del conocimiento[10], que permitan hacer frente a las exigencias requeridas, así como contar con la orientación de un especialista en cuestiones técnicas. Por otra parte, para los estudiantes el interactuar en la plataforma puede ser atractivo o no, esto dependerá de su estilo de aprendizaje, de sus competencias digitales, de los contenidos que se aborden, de su experiencia con estos entornos.

Ejemplos:

E10 "Tienes más herramientas a la mano y que de alguna manera los textos no son tan pesados o tediosos que si se hubieran trabajado en la antología o sobre la antología. Se me facilitó que tenía todas las herramientas: internet, plataforma, archivos para consultar en línea"

E1. "El trabajo en la plataforma fue estresante porque no funcionaba como otras plataformas".

En el rubro ***comunicación y colaboración*** las ventajas estarían determinadas por el uso efectivo que hagan docentes y estudiantes del EVA, en el sentido de generar espacios de diálogo y discusión y generar intercambios de información. Sin embargo, también se tienen que tomar en cuenta las competencias digitales de los docentes y los estudiantes, el tiempo de dedicación que se requiere tanto para la revisión de los contenidos y materiales, y para trabajar fuera de la plataforma, así como para realizar participaciones por escrito con las convenciones propias de la lengua escrita, ingresar con frecuencia para seguir el hilo de la discusión de los distintos foros y concluirlos para que sean aprovechados como espacios dialógicos.

Es importante acotar que la comunicación bidireccional y multidireccional no aparece *per se* porque el entorno la haga tecnológicamente posible. El aspecto

[10] Implica la adquisición de competencias básicas en TIC por parte de los docentes, con la finalidad de integrar las herramientas básicas en el currículo, en la pedagogía y en el aula; y el despliegue de las competencias necesarias para utilizar conjuntamente las metodologías didácticas y las TIC (Unesco, 2008).

relevante no son las tecnologías o sus características, sino la forma en que se utilizan para promover la comunicación o en su caso el trabajo colaborativo.

Para ello es necesario lo que señala Vivancos (2008), desarrollar habilidades para saber cómo aprender más y mejor con las TIC que implica una verdadera impregnación curricular. Tomando como base este planteamiento, en el caso de las plataformas de aprendizaje, deben pensarse desde una lógica que vaya más allá de la lectura o repositorio de documentos, sino generar espacios que promuevan la participación, discusión y trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes sobre los contenidos curriculares.

Ejemplos:

E2. "Me gusta mucho trabajar en equipo porque intelectualmente nos podemos aportar mucho unos a los otros, todos nos complementamos y podemos hacer la construcción del conocimiento un poquito más grande. Yo siento que la comunicación no es nula y al contrario acorta ciertas distancias. En el trabajo en equipo a pesar de que teníamos ideas diferentes podíamos negociarlas, para que lleguemos al mismo objetivo y lo negociábamos y podíamos trabajar muy bien".

E14. Nunca llegábamos a la conclusión en los foros, porque uno opinaba hoy, otro mañana y ya no te dabas cuenta. La comunicación de forma indirecta en la plataforma no ayuda. La comunicación en la clase es mejor y más apropiada, porque es más directa, que, en la plataforma, porque si se tardan en responder o en contestar en los foros, o tú inicias y nadie contesta, ¿qué haces?,¿qué vas a responder?

Con respecto a la ***evaluación y retroalimentación***, hubo poca mención de estos aspectos por parte de los estudiantes, sin embargo, tres de ellos externaron la ventaja que representó el que la docente que impartió el curso en la plataforma proporcionara una retroalimentación que les permitiera identificar sus logros y áreas de oportunidad y de esta manera guiar sus ejecuciones posteriores.

Por otra parte, para la docente implicó hacer uso de las herramientas de Moodle para tal fin, las cuales permitieron gestionar cuestionarios autocalificables y ofrecer una retroalimentación a los estudiantes, en función de la calificación obtenida en el mismo. En cuanto a los productos escritos como los ensayos y demás actividades, la evaluación y retroalimentación implicó la descarga de los archivos (de forma individual o de global), sin embargo, esta

acción requiere identificar con exactitud a qué estudiante pertenece cada archivo, porque suelen guardarlos con nombres que no incluyen datos de identificación y en ocasiones tampoco portada o presentación. Asimismo, es necesario revisar detalladamente los trabajos para brindar una retroalimentación pertinente y objetiva en función de los criterios establecidos para cada uno, y una vez que realizada subir nuevamente los archivos de los estudiantes con los respectivos comentarios.

Ejemplos:

E1. "En los trabajos había retroalimentación y te aparecía en qué habías fallado y decía ¡ah! bueno, me falta, voy a trabajar en lo que me está fallando".

E2. "Siento que fue bastante buena la retroalimentación que nos daban en cuanto a las tareas que elaboramos en la plataforma".

E7. "Nos dan una observación que es fructífera porque se toma el tiempo para revisar los trabajos".

En lo referente a la ***alfabetización digital***, tiene relación con los que se mencionó en el rubro didáctica, que debe ir más allá del dominio técnico-instrumental de las TIC y lograr una apropiación de las mismas. A decir de Llorente (2007), los mayores esfuerzos en la formación deberán centrarse y dirigirse más hacia los aspectos didácticos-curriculares y organizativos (elaboración de contenidos, uso de las herramientas de comunicación, formación profesorado-tutor, etc.) y quizás menos hacia los técnicos, sólo cuando éstos nos sean necesarios para desarrollar eficazmente los primeros. En el caso de los estudiantes se requiere que desarrollen competencias digitales para buscar, seleccionar, evaluar y transformar la información, para ser productores y no solo consumidores en la red y utilizar las TIC de manera efectiva en su formación y no solo con fines de esparcimiento y ocio.

Ejemplos:

E2. "A mí me cuesta mucho trabajo leer en impreso y estar subrayando, a mí me gusta leer en pantalla y tener oportunidad de ir escribiendo al mismo tiempo en un documento o en el foro".

E7. "A pesar de que no participaba en los foros, me gustaba leer lo que los compañeros escribían y formarme una idea del grupo en el que yo estaba, te das cuenta quien leyó toda la lectura, quien solo la mitad".

4. 2 Nivel de participación de los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje

De acuerdo con los reportes arrojados por la plataforma Moodle, específicamente en los rubros: Visualización de contenidos y Mensajes, tal como se muestra en las figuras 14 y 15, las estudiantes 10 y 11 tuvieron un alto nivel de participación. El resto del grupo mantuvo unos niveles de participación que oscilan entre medio y bajo, en la visualización de los contenidos. Asimismo, se observa que durante los primeros meses del curso la actividad en la plataforma fue intensa y al final se redujeron las actividades de manera importante. Asimismo, el número de participaciones a medida que avanzó el curso disminuyó gradualmente en los foros de discusión y algunos estudiantes ya no se preocuparon por ingresar a los mismos y participar en ellos.

Figura 14. Nivel de participación de los estudiantes en la plataforma en la visualización de contenidos

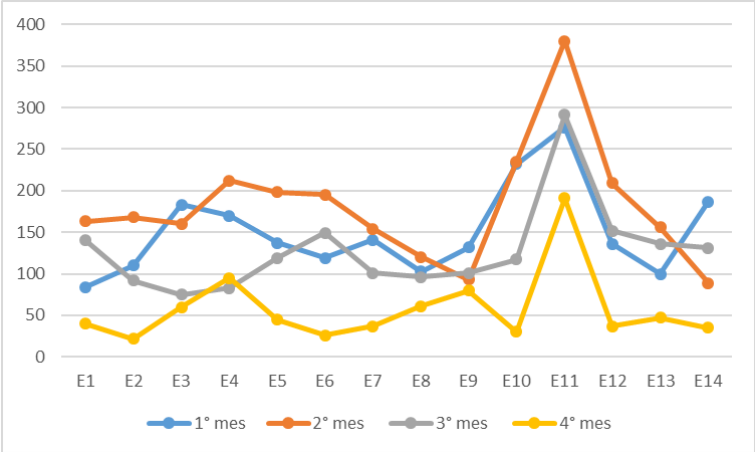
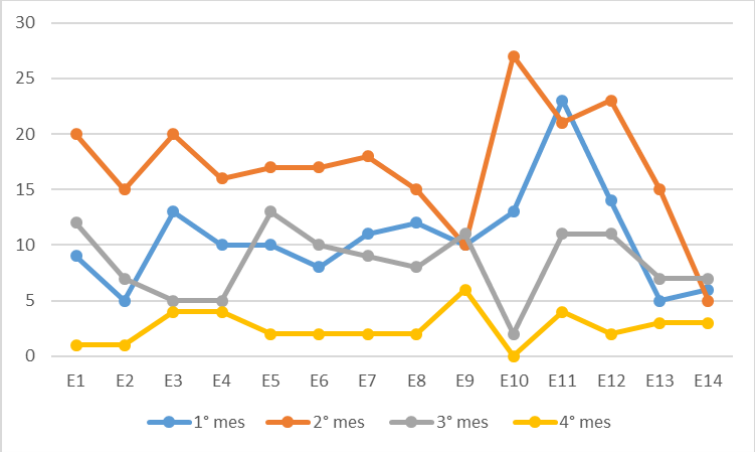


Figura 15. Nivel de participación de los estudiantes en la plataforma en la producción de mensajes en los foros



En la siguiente tabla se concentran los resultados que permitieron obtener los rangos de participación de cada estudiante, en las categorías señaladas.

Tabla 24
Nivel de participación en la plataforma por rangos

N°	Visualizaciones total	Rangos	Nivel de participación	Mensajes total	Rangos	Nivel de participación
E1	427	1	Bajo	42	3	Medio
E2	392	1	Bajo	28	1	Bajo
E3	478	1	Bajo	42	3	Medio
E4	560	2	Medio-bajo	35	2	Medio-bajo
E5	499	2	Medio-bajo	42	3	Medio
E6	489	1	Bajo	37	2	Medio-bajo
E7	433	1	Bajo	40	2	Medio-bajo
E8	380	1	Bajo	37	2	Medio-bajo
E9	406	1	Bajo	37	2	Medio-bajo
E10	614	4	Bajo	42	3	Medio
E11	1138*	4	Alto	59	4	Alto
E12	534	3	Alto	50	4	Alto
E13	439	2	Medio-bajo	30	1	Bajo
E14	442	2	Medio-bajo	21	1	Bajo

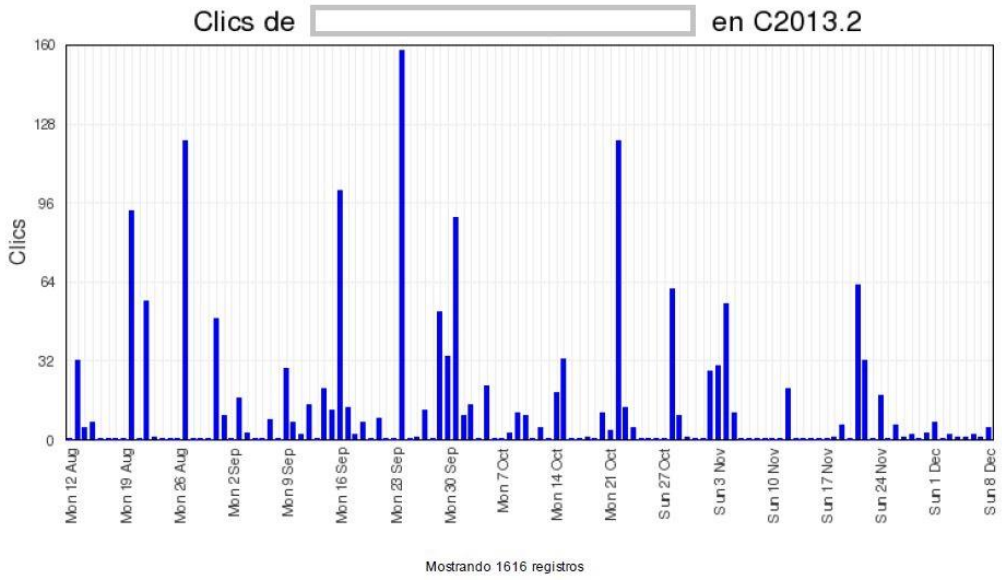
Rangos: 4= Alto, 3= Medio-alto, 2= Medio – Bajo, 1= Bajo.
*Nota: para la obtención de los rangos en Vistas se descartó el puntaje de la estudiante 11 por ser éste muy extremo, para evitar sesgo en los rangos.

Estos resultados muestran que los estudiantes si bien ingresaron a visualizar los distintos contenidos de la plataforma, no reflejan qué tipo de acción realizaban con los distintos recursos, por ejemplo, si los descargaban, los leían o revisaban, en el caso de los textos los imprimían para leerlos en impreso. Sin embargo, estos resultados contrastan con las entregas de productos evaluables que realizaron a lo largo del curso (12) y que reflejan el involucramiento de los estudiantes por entregar los trabajos solicitados (ver Anexo 10).

En cuanto a las participaciones en los foros, en general fue poca por parte de los estudiantes, haciendo una revisión más detallada se detectó que la mayoría participaba solo una vez a la semana, siendo que los foros permanecieron abiertos y los temas a discutir se relacionaban con los contenidos temáticos de cada semana. Solo la estudiante 11, quien obtuvo un nivel de participación alto

en tanto en la visualización de contenidos como en la producción de mensajes, ingresó varios días a la semana, incluso los sábados (ver figura 16).

Figura 16. Informe de actividad (todas las bitácoras) de la estudiante 11



Fuente: Curso Comunicación educativa 2013/2
http://janus.ajusco.upn.mx/mo/user/view.php?id=2710&course=221

5. Integración de los resultados

A continuación, se presentan los resultados integrados de las dos muestras, a partir de un breve análisis de estadística descriptiva, para identificar como confluyen los distintos elementos referidos.

Se dividió el grupo en dos muestras (*N*=14) y (*n*=6). En la primera muestra se seleccionaron a los estudiantes que realizaron todas las actividades susceptibles de evaluación. En la segunda se eligieron a seis estudiantes de la muestra de 14, que obtuvieron un desempeño académico alto, medio y bajo, para realizar una entrevista abierta con cada uno de ellos y de esta manera obtener información cualitativa que permitiera profundizar en estos casos en específico.

Primero se abordará lo concerniente a la primera muestra, donde integran los resultados de las variables: cuestionario “Usos y conocimientos de las TIC”, habilidades argumentativas, nivel de participación en el EVA.

En la tabla 25, se presentan los resultados concentrados de los catorce estudiantes que conformaron la muestra 1.

Tabla 25

Integración de los resultados de las variables: cuestionario “Usos y conocimientos de las TIC”, habilidades argumentativas, nivel de participación en el EVA

Grupo 1 *N*=14

Nº	Cuestionario TIC			Habilidades argumentativas	Calificación final	Nivel de participación			
	Usos básicos TIC	BTC de INFO TIC	Actitudes TIC	Evaluación en el Ensayo Final	Calificación final ponderada	Rangos Vistas	Nivel de participación	Rangos Mensajes	Nivel de participación
E1	2.82	2.57	2.86	1 fundamentalmente deficiente	6.78	1	Bajo	3	Medio
E2	3	3	3	4 adecuado	8.15	1	Bajo	1	Bajo
E3	2.53	2.86	2.43	1.5 medianamente deficiente	7.65	1	Bajo	3	Medio
E4	2.53	2.57	2.86	3.5 limitado-adecuado	7.23	2	Medio-bajo	2	Medio-bajo
E5	1.47	2.14	2.57	4 adecuado	7.95	2	Medio-bajo	3	Medio
E6	1.94	1.86	2	3.5 limitado-adecuado	7.25	1	Bajo	2	Medio-bajo
E7	1.82	2.14	2	3 limitado	7.85	1	Bajo	2	Medio-bajo
E8	2.82	2.86	2.86	3 limitado	7.65	1	Bajo	2	Medio-bajo
E9	2.47	2.57	2.86	3.5 limitado-adecuado	6.35	1	Bajo	2	Medio-bajo
E10	2	2.43	2.29	4 adecuado	8.35	4	Alto	3	Medio
E11	2	1.86	2	5 fuerte	8.8	4	Alto	4	Alto
E12	1.12	1.43	1.71	3.5 limitado-adecuado	7.8	3	Medio	4	Alto
E13	0.82	0.57	1.14	3.5 limitado-adecuado	7.13	2	Medio-bajo	1	Bajo
E14	1.12	1.57	1.71	4 adecuado	7.5	2	Medio-bajo	1	Bajo

Los resultados muestran cierta consistencia entre los puntajes obtenidos de los estudiantes 1, 3, 4, 8, 9 ya que reportaron tener bastante pericia en el uso de las TIC, sin embargo, esto no se evidencia en su nivel de participación en la plataforma, ya que obtuvieron rangos entre medio y bajo, lo cual señala que

visualizaron los contenidos de la plataforma y emitieron mensajes en los foros, pero de manera moderada. Con respecto a las habilidades argumentativas también se presentaron similitudes porque obtuvieron puntajes entre 1, 1.5, 3, 3.5; con excepción de la estudiante 5 que obtuvo un puntaje de 4, lo que manifiesta un desarrollo incipiente de las habilidades para asumir una postura y apoyarla con argumentos sólidos.

De acuerdo con la evaluación de los ensayos finales se evidencia que los estudiantes pasaron de argumentos poco sólidos en el ensayo intermedio, a otros que son relevantes pero que aún necesitan mayor solidez.

En lo referente a la muestra 2 (*n*=6), los resultados integran la información recopilada en el cuestionario "Usos y conocimientos de las TIC", las habilidades argumentativas desplegadas en el ensayo final, el nivel de participación en el EVA y la entrevista. En la tabla 26 se muestra el concentrado de resultados en cada rubro y posteriormente la interpretación de cada caso en particular.

Tabla 26

Integración de los resultados de las variables: cuestionario "Usos y conocimientos de las TIC", habilidades argumentativas, nivel de participación en el EVA y entrevista

Grupo 2 *n*=6 análisis cuantitativo y cualitativo

N°	Cuestionario TIC			Habilidades argumentativas	Calificación final	Desempeño	Nivel de participación en el EVA	
	Usos básicos TIC	BTC de INFO TIC	Actitudes TIC				Vistas	Mensajes
E11	2	1.86	2	5=Fuerte	8.80	Alto	4=Alto	4=Alto
E10	2	2.43	2.29	4=Adecuado	8.35	Alto	4=Alto	3-Medio
E2	3	3	3	4=Adecuado	8.15	Medio	4=Alto	2=Medio-bajo
E7	1.82	2.14	2	3=Limitado	7.85	Medio	4=Alto	1=Bajo
E14	1.12	1.57	1.71	4=Adecuado	7.50	Bajo	2=Medio-bajo	1=Bajo
E1	2.82	2.57	2.86	1= F. Deficiente	6.78	Bajo	1=Bajo	3-Medio

Estudiante 11.
En la información recabada a través de distintos instrumentos de recogida de datos, se identificó que la estudiante es la más joven del grupo (20 años), su ocupación es estudiante y cuenta con equipo de cómputo con conexión a internet en su domicilio. En lo referente al cuestionario de TIC, la estudiante manifestó tener bastante pericia en el uso y conocimiento de las TIC, así como en mostrar una actividad favorable hacia estas herramientas tecnológicas,

sin embargo, su destreza en la búsqueda, tratamiento y comunicación baja un poco con relación a las otras dos escalas. Ella obtuvo el resultado más alto en cuanto a la calificación del ensayo final, lo que evidenció un desarrollo destacable en las habilidades argumentativas, es decir, asumió una postura clara y presentó distintos argumentos para fundamentar su tesis. De acuerdo con lo manifestado en la entrevista, a la estudiante le gusta escribir y reconoce tener ciertas dificultades con los aspectos formales del texto (ortografía, redacción, sintaxis, lo cual es congruente con el desempeño que tuvo en el lenguaje escrito). Asimismo, declaró que en la universidad le solicitan constantemente ensayos pero que éstos se basan en recopilar información para extraer las ideas de los autores, sin embargo, reconoce que el curso de argumentación se solicitó un ensayo diferente en el cual plasmara su punto de vista y lo defendiera con argumentos, lo cual le resultó difícil. También señala que redactó borradores y que una compañera leyó su texto para darle una opinión sobre el mismo. Estas dos estrategias (realizar un borrador y que otra persona lea tu texto) evidencian los procesos de autorregulación y metacognición que puso en marcha y que le permitieron abordar la tarea con éxito.

Asimismo, los resultados en cada fase fueron consistentes ya que en la evaluación final del curso obtuvo el puntaje más alto con respecto al grupo, a la vez su participación en la plataforma fue la más elevada, tanto en las visualizaciones de los contenidos como en la emisión de mensajes, lo cual manifiesta cierta experiencia para navegar en la plataforma y desenvolverse adecuadamente en ella. Esto puede evidenciar una relación entre la experiencia previa en el uso de las herramientas tecnológicas, la revisión e ingreso a cada uno de los recursos, puestos a su alcance, para la elaboración de las distintas actividades relacionadas con la argumentación y las estrategias que desplegó para realizar el ensayo y los resultados obtenidos.

De acuerdo por lo manifestado por la estudiante, se confirmó que sus creencias son transaccionales, que según White y Bruning (2005) se caracterizan por una mayor implicación personal en la escritura, mejores niveles de organización textual, de desarrollo de las ideas y de calidad general del escrito. Puede esperarse, por tanto, que estudiantes con elevadas creencias transaccionales escriban mejor y manifiesten niveles de aprendizaje más profundo que aquellos con creencias poco transaccionales.
Lo exteriorizado por la estudiante que permitió corroborar lo dicho en el párrafo anterior se sintetiza en el siguiente fragmento de la entrevista que se le realizó:
"En el caso de los textos académicos es aprender, como que crear tu propio conocimiento acerca de algo, no basarse solamente en el autor, a partir del autor crear tu propio conocimiento y a través de cómo, yo creo que la importancia de la escritura es dar a conocer tu opinión, es escribir tu opinión, redactar tu opinión que tiene sobre algo, sobre algún tema, si te interesa, yo creo que es más amplio".

Estudiante 10.
La estudiante reportó tener 27 años, cursó previamente una Licenciatura en Diseño gráfico, por lo que la Licenciatura en Psicología es su segunda carrera y manifestó que además de estudiar cuenta con un empleo relacionado con la educación y la tecnología (redes sociales).
La estudiante manifestó tener bastante pericia en cada una de las escalas del cuestionario, de tal manera que se visualiza competente en el uso y conocimiento de las TIC, en la búsqueda y tratamiento de la información, así como en la comunicación que tiene como soporte la tecnología. En cuanto al desarrollo de las habilidades argumentativas su resultado fue adecuado, lo cual significa que en su ensayo manifestó una postura clara, presentó algunos argumentos y demostró cierto control de las convenciones del lenguaje escrito. Estos resultados se relacionan con lo que exteriorizó en la entrevista, ya que señaló que argumentar es hacer ver a la otra persona, con base a razones o ideas extraídas de textos sustentadas, entrar en duda o dar el por qué desde un punto de vista apoyado en cierta tesis.

En cuanto a las estrategias que utilizó fueron realizar un borrador y preguntar a tres personas relacionadas en el ámbito de la educación y la tecnología, qué opinaban sobre el uso de las TIC en educación, por otra parte, las correcciones que hizo fueron a nivel de ortografía y conectores. Estas acciones evidencian estrategias que los autores denominan de escritores novatos, ya que únicamente corrigen a un nivel superficial, sin realizar cambios en el contenido

del escrito. Aunado a ello, obtuvo una calificación alta en el curso, asimismo su participación en la plataforma fue relevante, principalmente en la visualización de los distintos recursos y materiales, lo que pone de manifiesto la pericia que ella misma reportó tener.

Por otra parte, en cuanto a las creencias sobre la escritura, de acuerdo con lo señalado en la entrevista, se percibe una noción de creencias reproductivas-transmisivas, porque hace alusión a plasmar ideas, recapitularlas, extraerlas de los textos y sobre esta base plantear su punto de vista.

"*Para mí escribir es una forma de expresarse, de saber plantear en una hoja todas las ideas, los sentimientos, porque también planteamos sentimientos, emociones y sobre todo la creatividad.*
A lo mejor nosotros lo leemos y volvemos a recapitular ideas principales y eso se va transmitiendo la creatividad, nosotros lo ponemos en práctica, la parte creativa de los alumnos.
Argumentar para mí es hacerte ver o a la otra persona con base a razones, o con base a ideas extraídas de textos sustentadas, eso es para mí argumentar, extraer ideas sustentadas y que yo con base a eso te pueda entrar en duda o argumentar o dar el por qué desde mi punto de vista apoyo cierta tesis o cierto título".

Estudiante 2.
El estudiante tiene 28 años (es el de más edad en el grupo) y además de estudiar cuenta con un empleo como técnico de computación.
El estudiante manifestó ser muy competente en el uso y conocimiento de las TIC, en búsqueda, tratamiento y comunicación, y en las actitudes hacia las herramientas tecnológicas. Esto se puso de manifiesto al lograr una participación alta en cuanto a las entradas a la plataforma para revisar los distintos recursos que ahí se presentaron, no obstante, su producción en cuanto a mensajes fue intermedia, esto se evidenció en la entrevista, en la cual señaló que participó poco en los foros porque los comentarios eran repetitivos. Asimismo, comentó que ya había tenido experiencia con plataformas de aprendizaje en otra materia y que, en esta ocasión, no le agradó la combinación de b-learning, prefería trabajar en línea que, de manera presencial. Expresó que no se trabajó lo suficientemente en los foros por el temor a quedar expuesto (exhibido). Un dato interesante es que algunas veces ingresó a la plataforma desde su teléfono celular porque no tenía suficiente tiempo para estudiar, esta es una de las ventajas que ofrece la tecnología, la ubicuidad.

En cuanto a la utilidad de la plataforma, el estudiante señaló que fue bastante útil, que facilitó el plasmar las ideas por escrito y que estás quedaran como querían, no obstante, reveló que todas las actividades de la plataforma fueron sumamente sencillas con un nivel muy bajo de complejidad.

Una de las ventajas que reportó es leer textos en la pantalla y tener la oportunidad de ir escribiendo al mismo tiempo en un documento o en un foro, ya sea la opinión que deseaba plasmar o las notas que necesitó y por ese mismo medio poderlos compartir y hacer muchas cosas a la vez. Lo que evidencia una vez más la pericia en el uso de la tecnología.

Referente al desarrollo de las habilidades argumentativas, que se manifestaron en el ensayo, logró un buen resultado, que se evidenció en una comprensión del tópico en cuestión y en el despliegue (aunque con pericia moderada) de ciertos aspectos como la toma de postura, la presentación de opiniones fundamentadas, aunque no solventes en cuanto a las evidencias. Su desempeño en general fue intermedio.

Las estrategias que utilizó en la elaboración del texto fueron hacer notas conforme leía, tomar como base un ensayo que ya había realizado para otra materia (texto modelo) y platicar con sus compañeras del grupo sobre el tema. Por lo que se evidencian algunas estrategias metacognitivas señaladas por Scardamalia y Bereiter (1992), como son planificar y revisar.

Un ejemplo de lo señalado es lo siguiente: *"Bueno, al menos yo lo utilizo como para retener y a lo mejor en algún momento para poderlo transmitir tal cual si se me olvidan algunas palabras, a lo mejor ahorita tengo una idea, la plasmo y a lo mejor si más adelante quiero transmitirla ya no*

la recuerdo tal cual, entonces uso lo que escribí para recordarlo, para volverlo a transmitir tal cual sin modificaciones" E2

Por otra parte, señaló que le preocupaba plasmar las ideas de los autores pero que no pareciera una copia textual y al final revisó ortografía y coherencia, sin embargo, anteriormente había mencionado que la escritura es para transmitir, para recordar. Por lo que se mueve entre una creencia de visión reproductiva de la escritura a una transaccional. En los resultados se observa que realizó un esfuerzo por evolucionar a esta última.

Estudiante 7.
El estudiante tiene 21 años y su ocupación es estudiante, no labora. Manifestó tener algo de dominio en el uso y conocimiento de las TIC, el cual se eleva a adecuado en las escalas búsqueda, tratamiento y comunicación, y en las actitudes hacia las herramientas tecnológicas, lo que tiene congruencia con la alta participación que tuvo en la navegación por los distintos espacios de la plataforma para visualizar los materiales y recursos requeridos para realizar cada una de las actividades, en contraste, con la escasa producción escrita que tuvo en cuanto a las aportaciones realizadas en los foros (mensajes). En la entrevista manifestó que no le agradan las tecnologías, aunque reconoce que las utiliza, sostiene que son distractores y que generan consumismo y hábitos negativos en las personas.

En lo referente a las habilidades argumentativas, si bien obtuvo un resultado con score limitado, que se caracteriza por mostrar cierta competencia para asumir una postura y presentar argumentos, ciertas afirmaciones o argumentos no contaron con evidencia (por ejemplo: en México solo el 1% son letrados), asimismo, mostró contradicciones en su discurso. No obstante, se evidenció un avance paulatino con respecto a sus primeras producciones escritas.

Cabe señalar que sus escritos tendían hacia la narración, lo que se relaciona con lo manifestado en la entrevista, en la cual exteriorizó que le gusta leer poesía y escribirla, reconoce se le dificultan los textos académicos, no así otro tipo de escritos donde pone en juego su creatividad. A continuación, un fragmento donde hace alusión a lo dicho.
"*Tengo modelos a seguir de los escritores que me gustan, soy muy exigente conmigo mismo, me gusta que mis escritos generen algo, me cuesta mucho hacer los ensayos, ser un poco más explícito, trato de seguir una línea de poesía cuando escribo. Me gusta que mi título no tenga nada que ver con mi redacción, es una forma de llamar la atención para interesar más a quien lee".*

Las estrategias que utilizó para redactar el escrito fueron, recuperar un artículo que había leído con anterioridad para utilizarlo como modelo, páginas de internet, la guía para hacer el ensayo que estaba en la plataforma, buscó libros en la biblioteca, realizó anotaciones, esquemas, diccionarios en línea, en cuanto al proceso de revisión, revisó y corrigió de manera intermedia, corrigió ortografía, redacción e ideas confusas. Sin embargo, señaló que al final, cuando realizó el ensayo, se le olvidaron las fuentes de donde obtuvo la información y le faltó tiempo para plasmar todo lo que había revisado.

Con respecto a sus creencias sobre la escritura, el estudiante señaló:
"Me aburrí de leer lo mismo, leí a un autor de donde saqué mis ideas, como la de "la tecnología adormece tu mente". Argumentar, no es dar una opinión propia porque nuestra opinión está conformada de muchas atrás, eres lo que lees, juntar todas las posturas de los autores y dar una opinión y sustentarla con fundamentos teóricos. Escribí el ensayo sin un propósito, no busco que todos piensen como yo, pienso que no ven las TIC como tal, las sitúan solo aquí (en la universidad), cuando uno entiende una cosa, ve el lado positivo y el lado negativo, se debe reflexionar antes de escribir"

Por lo que se percibe una noción de creencias reproductivas-transmisivas, que se caracterizan por reproducir lo que los textos dicen. Sin embargo, avanzó en mostrar algunas creencias de corte constructivo transaccional (la tendencia a considerar o reconocer que es posible ir más allá de la información textual dada y transformar lo que los textos dicen cuando se lee y cuando se escribe), como se puede observar en las ideas vertidas al final del párrafo y en el resultado

de su ensayo final, que si bien no fue del todo satisfactorio si logró un avance con respecto al ensayo intermedio.

Estudiante 14.
La estudiante tiene 24 años y no labora. Ella manifestó tener poco dominio en el uso y conocimiento de las TIC, búsqueda, tratamiento y comunicación, y las actitudes hacia las herramientas tecnológicas fueron moderadamente positivas. Sin duda un dato interesante porque a pesar de no contar con una computadora con acceso a internet, mostró gran interés por cursar la asignatura bajo la modalidad b-learning. De manera general, se observa cierta consistencia en sus resultados, porque la calificación final de su desempeño fue bajo, así como su participación en la plataforma, esto pudo deberse a que solo ingresaba a la plataforma los días martes de cada semana, porque se solicitó un salón electrónico para que pudiera realizar el curso de argumentación que se realizaba en línea. Por otra parte, cabe destacar que logró un buen resultado en el ensayo, presentó una posición clara sobre el tema en cuestión, la cual fundamentó con razones relevantes, destaca que fue una de las pocas participantes que incorporó argumentos de autoridad (aparato crítico).

Las estrategias que utilizó para elaborar su escrito fueron la lluvia de ideas donde plasmó las palabras y creencias que tenía de ese tema, leer los textos de la plataforma y revisar el material que se proporcionó para identificar si los autores concordaban con lo que pensaba, también buscó otros textos en internet, reconoce que leyó varias veces su escrito en diferentes momentos con la intención de entenderlo y se lo proporcionó a un compañeros para que lo leyera, con la intención de saber si era convincente, asimismo revisó y corrigió varias veces durante el proceso de la elaboración, para hacer correcciones en la ortografía y ampliar lo que quería decir. Al final reconoce que progresó poco a poco en la elaboración de escritos argumentativos. Estas estrategias se relacionan con lo señalado por Miras (2000), quien plantea que los procesos de composición y de interpretación textual se dan de manera recursiva, son activos y paralelos.

La ejecución de la estudiante es congruente con creencias sobre la escritura y la argumentación, que se insertan en creencias transaccionales. A continuación, se presenta un fragmento que da cuenta de lo señalado.
"La escritura es una herramienta para expresar lo que piensas… un ensayo es convencer a cierto público, desde mi propia perspectiva convencer a cierto público o receptor.
Leí varias veces, lees no solo por leer sino para comprender. Fue difícil para mí conjuntar las ideas, no era llenar solo de información sin saber lo que dice".

Estudiante 1.
El estudiante tiene 27 años, además de estudiar labora como transportista, asimismo señaló que recién se reincorporó a sus estudios después de una ausencia de cuatro años.
Él manifestó tener bastante pericia en el uso y conocimiento de las TIC, búsqueda, tratamiento y comunicación, y en las actitudes hacia las herramientas tecnológicas, no obstante, estos resultados no se reflejan en la participación que tuvo en la plataforma la cual fue baja, por lo menos en lo referente a la visualización de los recursos; caso contrario, se da en la elevada participación que tuvo al enviar distintos mensajes a lo largo del curso, sin embargo, en la entrevista manifestó que fue estresante participar en los foros, porque tenía que esperar las respuestas de sus compañeros, él idéntica la inmediatez de la información como una ventaja de las plataformas, lo cual contrasta con la comunicación asíncrona propia de los foros de discusión. En lo concerniente al ensayo, obtuvo una calificación muy baja, que se caracteriza por proveer poca o nada de evidencia de haber comprendido lo solicitado, básicamente opina que las TIC alteran el modo en que trabajamos y convivimos, intenta dar algunas evidencias, pero sin aparato crítico, asimismo en el lenguaje escrito presentó errores generalizados en gramática, ortografía y sintaxis.

Cabe señalar que el estudiante manifestó tener problemas con la lectura y escritura académica y relacionó esto con el hecho de haber estado inactivo académicamente durante cuatro años, motivo por el cual acudió con un asesor académico que lo guiaba en la elaboración de sus escritos.

Las estrategias que desplegó fue leer un artículo que había utilizado con anterioridad, no indagó más, no revisó los recursos disponibles en la plataforma, tampoco revisó su texto, reconoce que entregó el ensayo por cumplir, ya que estaba muy presionado por su trabajo, la carga académica y problemas personales.

Ahora bien, en lo referente a lo manifestado en la entrevista, en algunas de sus creencias prevalece visión retroductivo-transmisiva, lo cual se evidencia en los siguientes fragmentos y que quedó plasmada en el ensayo que elaboró, el cual fue en gran parte una extracción de ideas de otros textos.
"*Escribir, bueno lo que yo interpreto como escribir es la forma de cómo te vas a comunicar con una persona que no sea oral, entonces escribir conlleva muchas cosas porque al ser español la gramática es muy amplia, entonces tiene que llevar mucha coherencia porque quizás lo que tú quieres decir no lo puedes dar a conocer si no tienes esa técnica muy bien pulida y puedes dar a conocer otra cosa o confundir las cosas".*
"Argumentar, es dar tu punto de vista, pero con bases, no solamente hablar por hablar, argumentar sobre ese tema pero que lo conozcas y los puedas dominar, no hablar al vacío de cosas que no tengan sentido, tiene la finalidad, como lo estuvimos viendo, de argumentar que quizás puedes convencer a otra persona de lo que tú le estás diciendo.
Un ensayo argumentativo es dar a conocer tu punto de vista sobre por lectura, pero ocupando fuentes, referencias que puedan sustentar tu trabajo y que puedan decir algo de ti".

De acuerdo con los resultados de la muestra 2, se observó que no existe un patrón entre los resultados de los seis estudiantes, los resultados fueron variables entre uno y otro, en cada una de las fuentes de recolección de la información. En algunos se pudo observar cierta consistencia, como en el caso de la estudiante 11, quien obtuvo resultados destacables con respecto al grupo. Los demás estudiantes presentan resultados inconsistentes por lo menos en alguna de las variables de estudio.

Con base en el conjunto de datos descritos previamente, se presentan los resultados de análisis estadísticos que se realizaron con la finalidad de identificar posibles correlaciones entre la distinta información recolectada.

Análisis de Correlación entre las variables de estudio

Se realizó un análisis de correlación con el coeficiente *Spearman* (para datos ordinales) entre las puntuaciones de Ensayo FINAL, puntuación total de los productos evaluados (SCORETOTAL) y las tres escalas del cuestionario de TIC, no se encontraron correlaciones entre las tareas (actividades de aprendizaje) y las escalas de TIC. Estos datos se corroboran en la integración de resultados que se presentaron, donde se observa que la pericia que los estudiantes señalaron poseer con respecto al uso y conocimiento de las TIC,

no se reflejó en los niveles de participación en la plataforma o en el resultado final de sus escritos. La siguiente tabla muestra estas correlaciones.

Tabla 27
Correlación entre las variables de estudio

			EnsayoTOTAL	Evaluación TOT	Ususbásicos TIC	BTCdeINFO	ActitudesUSO TIC
Spearman´s rho	Ensayo TOTAL	Correlation Coefficient	1.000	.162	-.287	-.313	-.176
		Sig. (2-tailed)		.580	.320	.276	.547
		N	14	14	14	14	14
	EvaluaciónTOT	Correlation Coefficient	.162	1.000	.270	.254	.063
		Sig. (2 tailed)	.580	.	.351	.381	.832
		N	14	14	14	14	14
	Ususbásicos TIC	Correlation Coefficient	-.287	-.270	1.000	.929**	.892**
		Sig. (2-tailed)	.320	.381	.	.000	.000
		N	14	14	14	14	14
	BTCdeINF	Correlation Coefficient	-.313	-.254	.929**	1.000	.913**
		Sig. (2-tailed)	.276	.381	.000	-	.000
		N	14	14	14	14	14
	ActitudesUso TIC	Correlation Coefficient	-.176	.063	.892**	.913**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.547	.832	.000	.000	.
		N	14	14	14	14	14

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (2-colas).
**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (2-colas).

También se llevó a cabo un análisis de correlación entre cada uno de los productos evaluados (12) y las tres escalas del cuestionario de TIC. Las correlaciones encontradas fueron solamente entre *Discurso escrito* y las escalas de Uso básico de TIC (.598* sig.= .024) y BTC de INFO (.537*, sig.= .031). Sin embargo, estas correlaciones fueron positivas y fuertes. La tabla siguiente muestra estas correlaciones.

Tabla 28

Correlación entre cada uno de los productos evaluados (12) y las tres escalas del cuestionario de TIC

			DiscursoEscrito	Ususbásicos TIC	BTCdelNFO	ActitudesUsoTIC
Spearman´s rho	DiscursoEscrito	Sig. (2-ailed)	.	.024	.031	.160
		N	14	14	14	14
		Correlation Coefficient	1.000	.598*	-577*	.397
	UsosBásicosTIC	Sig. (2-ailed)	.024	.	.000	.000
		N	14	14	14	14
		Correlation Coefficient	.598*	1.000	.929**	.892**
	BTCdeINFO	Sig. (2-ailed)	.031	.000	.	.000
		N	14	14	14	14
		Correlation Coefficient	.577*	.929**	1.000	.913**
	ActitudesUsoTIC	Sig. (2-ailed)	.160	.000	.000	.
		N	14	14	14	14
		Correlation Coefficient	.397	.892**	.913**	1.000

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (2-colas).
**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (2-colas).

Esto podría leerse como, mientras más pericia se tenga en las distintas escalas del cuestionario (usos y conocimientos de las TIC, en la búsqueda, tratamiento y comunicación de la información y actitudes antes las TIC), los estudiantes tendrán un mejor desempeño en la actividad “Discurso escrito”.

A su vez, se realizó un análisis de correlación entre los productos de la intervención y la actividad en la plataforma (ver contenidos total y mensajes en los foros). Las correlaciones encontradas fueron solamente entre Elementos del texto y Ver contenidos total (.499*), Géneros textuales y Foros total (.668*), Esquema argumentativo y Foros total (.497*), Evaluación total y Foros total (.477*). Sin embargo, estas correlaciones fueron positivas y fuertes.

Tabla 29
Análisis de correlación entre productos de la intervención y actividad en plataforma y foro

Productos de Intervención	Actividades Plataforma y Foro	Correlación por K de Kendall
Elementos Texto	Ver Contenidos TOTAL	.499*
Elementos Texto	Foro TOTAL	.411
Géneros Textuales	Foro TOTAL	.668**
Esquema ARGUM	Foro TOTAL	.497*
Evaluación TOTAL	Foro TOTAL	.477*
SCOREFINAL	Foro TOTAL	.324

**Correlación significativa al .01 de probabilidad de error.
*Correlación significativa al .05 de probabilidad de error.
Sin *: No alcanza a ser significativa la correlación, pero hay correlación.

Dado que la correlación entre Géneros textuales y foros total, presenta una correlación alta (.668), se puede decir que mientras los estudiantes obtengan una mayor calificación en la actividad Géneros textuales, mayor será su participación en los foros de discusión del curso de argumentación.

Por otra parte, el coeficiente de correlación de *Spearman* .499, indica una relación positiva de nivel moderado, es decir, a mayor calificación obtengan los estudiantes en la actividad Elementos del texto, se tendrá una mayor participación en los foros de discusión.

La correlación de *Spearman* .497, indica una relación positiva de nivel moderado, lo cual señala que entre mayor calificación obtengan los estudiantes en la actividad Esquema argumentativo, mayor será su participación en los foros de discusión.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones a partir de la pregunta de investigación planteada en el estudio.

¿Cómo se desarrollan las habilidades argumentativas de los estudiantes universitarios en la producción de textos mediante un Entorno Virtual de Aprendizaje?

De acuerdo con Ramírez, (2012), las habilidades argumentativas se manifiestan cuando el estudiante ha aprendido todos los elementos que el acto de argumentar confiere, asimismo las habilidades se ponen en juego cuando éste manifieste en sus textos las razones y pruebas para defender opiniones, concepciones o comportamientos. Los procesos de pensamiento que configuran las habilidades argumentativas son: razonar, inferir, demostrar, convencer, comprender, interpretar.

De acuerdo con esta caracterización (el estudiante manifieste en sus textos las razones y pruebas para defender opiniones, concepciones o comportamientos), la manifestación de una postura ya sea a favor o en contra, pudo observarse en los escritos cuando los estudiantes mostraron la adopción de una postura frente a un tema controvertido dado a través de videos o textos. Al tomar postura podían articular información con sus experiencias sobre el problema abordado (justificación) lo que les ayudaba a ubicar la evidencia que soportaba sus afirmaciones, sin embargo, en algunos casos la evidencia presentada fue débil en el uso de razones relevantes o los ejemplos, las afirmaciones y argumentos no contaban con evidencia o no estaban suficientemente desarrollados, lo cual ha sido manifestado en distintas investigaciones (Jonassen y Bosung, 2010).

En este sentido el nivel de desempeño 6. Excepcional, difícilmente se presentó, ubicándose la mayoría de los ensayos en el nivel 4. Adecuado, es decir, los estudiantes fueron capaces de presentar un análisis competente del tema, el mensaje que deseaban transmitir fue claro. Asimismo, asumieron una posición

a favor, en contra o moderada, sobre el uso de la tecnología en la educación, desarrollando una posición con razones y/o ejemplos, en lo concerniente al lenguaje escrito en la mayoría de los textos se presentaron algunos errores de ortografía, gramática y sintaxis que no afectaron la comprensión de los mismos.

En los ensayos realizados por los estudiantes la contraargumentación no tuvo presencia en la mayoría de ellos, con excepción de tres escritos, lo que indica que el diálogo argumentativo no se realizó de manera óptima, resultados similares reportó Cázares (2012). Estos resultados coinciden con los hallazgos de otras investigaciones (Kuhn, 1992), en las cuales se señala que a los estudiantes se les dificulta tomar en cuenta el punto de visto contrario, quienes necesitan de la habilidad de análisis para poder puntualizar o personalizar sobre los comentarios de otros y emitir una contraargumentación.

De acuerdo con los hallazgos, se puede afirmar que las habilidades argumentativas se desarrollaron de manera incipiente. Los resultados sugieren una evolución en la realización de los textos escritos, logrando al final del curso textos con una intención comunicativa, que contienen, en la mayoría, la estructura canónica del ensayo (introducción, desarrollo y cierre), en los cuales se manifestó una toma de postura por parte de los estudiantes, lo cual implica un proceso paulatino del desarrollo de las habilidades argumentativas.

Las habilidades de argumentación de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología, en específico en la asignatura de Comunicación Educativa de 5° semestre, se desarrollaron de la siguiente manera:

Los estudiantes contaban con un bagaje en cuanto a la escritura académica debido a su trayectoria escolar, sin embargo, al inicio del curso presentaban ciertas deficiencias en lo referente a los aspectos retóricos de los textos en general (qué, para qué y por qué decirlo), en la producción de textos argumentativos como el ensayo y en aspectos formales del lenguaje. Esta situación se comprobó en la evaluación de los ensayos intermedios, ya que la mayoría obtuvo una calificación baja de acuerdo con la respectiva rúbrica. Los principales problemas se detectaron en proveer pocas razones o ejemplos

relevantes en apoyo a las afirmaciones o aseveraciones realizadas, en la falta de integración del aparato crítico, así como una carencia para expresar sus ideas por escrito de manera precisa y clara y atendiendo las reglas de ortografía y redacción.

Al participar en una secuencia didáctica a lo largo de once sesiones, se constató que avanzaron paulatinamente en el desarrollo de las habilidades argumentativas, que se pusieron de manifiesto mediante la producción de varias actividades destinadas para ello, entre las que destacan:

- Lectura comprensiva de textos en distintos formatos (video, texto, audio), en los cuales se aproximaron en la identificación del propósito del autor, la intención comunicativa del texto, la tesis y los argumentos presentados (en el caso de los textos con secuencias argumentativas).

- Producción de cómics con una secuencia argumentativa en un programa en línea, que puso de manifiesto la diversidad de situaciones en las cuales se hace uso de la argumentación en la vida cotidiana, así como la creatividad de los estudiantes para colaborar y para diseñar un guion por escrito y después plasmarlo en una historieta.

- Elaboración de un texto argumentativo a través de una imagen, en este ejercicio se presentó a los estudiantes una imagen polémica que contenía una leyenda, para que asumieran una postura con respecto al mensaje y redactaran un escrito. Mediante este producto se pudo observar el despliegue de habilidades de escritura, así como esbozos para asumir una postura con respecto a un tema polémico, aunque la mayoría obtuvo un puntaje bajo se observó cierto avance con respecto a los productos escritos iniciales, los cuales eran una transcripción literal de las instrucciones o una mera respuesta las preguntas guía sin lograr construir un texto cohesionado e integrado.

- Redacción de un texto argumentativo, el objetivo de esta última actividad fue que los estudiantes realizaran un ensayo argumentativo a través de

una consigna en común, en la cual debían desplegar las habilidades de argumentación desarrolladas a lo largo del curso, tomando en cuenta los procesos de escritura: planeación, textualización, revisión. Así como los elementos propios de este tipo de textos, entre los que destacan la tesis y los argumentos que la sustentan. De acuerdo con las producciones realizadas se evidenció un intento por responder a las exigencias planteadas, sin embargo, los escritos carecieron de dos componentes esenciales de la argumentación: la fundamentación basada en razones y las evidencias que la soporten.

Este avance paulatino en el desarrollo de las habilidades argumentativas se evidenció a través del análisis estadístico que se realizó entre los puntajes del ensayo intermedio y el final, ya que las medias del ensayo intermedio, tanto en argumento como en lenguaje, son menores que las medias del ensayo final; esto podría interpretarse como que los estudiantes mejoraron en su habilidad para realizar ensayos argumentativos al final del curso.

Por otra parte, en las entrevistas los estudiantes manifestaron las distintas estrategias que ejecutaron para realizar su escrito, en la mayoría de las respuestas se evidenció congruencia entre lo que reportaron hacer y el resultado final en el ensayo, por ejemplo: la estudiante que llevó a cabo estrategias metacognitivas (realizar borradores, solicitar a alguien más que leyera el texto), obtuvo un mejor resultado que el estudiante que manifestó no haber realizado ninguna estrategia en especial, solo releer un texto que ya había leído con anterioridad en otra asignatura, quien obtuvo un puntaje bajo tanto en el desempeño general y como en el ensayo final.

Asimismo, en el ensayo final, se pasó de argumentos poco sólidos y poco pertinentes frente a la tesis, a otros que son relevantes pero que aún necesitan mayor solidez. En general, mejoró la forma de aproximarse a las tareas de escritura, mejoraron la estructura de los ensayos, aunque la claridad de las tesis propias y la generación de argumentos que la sustenten se mantuvo en niveles bajos. Lo anterior coincide con lo manifestado en la entrevista y que

denota las creencias reproductivo-transmisivas de algunos estudiantes y la dificultad para defender posturas de manera más razonada.

En lo referente a identificar si el Entorno Virtual de Aprendizaje fue útil en el desarrollo de las habilidades argumentativas de los estudiantes universitarios, se reportan los siguientes hallazgos.

Se reconoce que los Entornos Virtuales de Aprendizaje presentan un potencial para el desarrollo de la comunicación escrita en general y las habilidades argumentativas en particular, siempre y cuando el diseño instruccional contemple actividades constructivas, que sean significativas para los estudiantes y que tengan un claro objetivo pedagógico. Es decir, el simple hecho de hacer uso de una plataforma de aprendizaje no garantiza que se produzca un aprendizaje (Hernández, 2012).

-El Entorno Virtual de Aprendizaje constituyó un escenario para promover el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, en general y argumentativas en particular; retomando contenidos disciplinares de la asignatura Comunicación Educativa.

-En determinados momentos del curso se organizó a los estudiantes en pequeños grupos de trabajo para realizar trabajos de manera colaborativa, sin embargo, no siempre se llevó a cabo la comunicación de manera efectiva entre los integrantes de cada grupo.

-Se realizó una evaluación formativa y continua durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, haciendo uso de las herramientas para tal fin, por ejemplo: a través de la calificación de cada uno de los productos elaborados, al proporcionar retroalimentación continúa a lo largo del curso, la utilización de cuestionarios autocalificables.

- Se conformó un contexto de aprendizaje híbrido, que combinó la presencialidad con la utilización de un aula virtual en la plataforma Moodle, esto no es novedoso en la Universidad Pedagógica Nacional, ya que algunos

estudiantes reportaron que habían tenido una experiencia previa en plataformas de aprendizaje. Sin embargo, representó un avance en la implementación de la tecnología para mediar procesos de enseñanza – aprendizaje en esta institución en particular.

- Una ventaja es que las intervenciones en la plataforma quedaron registradas y pueden revisarse, y utilizarse para realizar actividades posteriores, ya sea con fines académicos o para la investigación, como es el caso del presente estudio.

- El hecho de que los estudiantes pudieran participar en los distintos espacios de la plataforma pudo reducir la amenaza o miedo social que muchos estudiantes sienten al expresar sus opiniones, y facilitaron la apertura de espacios para la reflexión y la elaboración de las ideas, esto fue expresado por algunos estudiantes en las entrevistas.

-Los contenidos del curso estaban disponibles en cualquier momento para los estudiantes, sin embargo, los reportes de la plataforma arrojan que éstos ingresaban pocos días de la semana al EVA, solo un estudiante manifestó que ingresaba a la plataforma desde su celular porque en ocasiones no contaba con el tiempo suficiente para estudiar, otra estudiante declaró que acudía al café internet a realizar sus trabajos académicos. En este caso la ubicuidad fue una bondad del uso de las TIC en el contexto del curso.

-En lo referente a los foros de discusión, no fue fácil gestionarlos ya que los estudiantes por lo general no participaron activamente, sólo emitieron uno o dos comentarios como máximo a la semana y no se siempre se generó una discusión, ni conclusiones. Las participaciones fueron escuetas y fue evidente que la comunicación asíncrona propia de estos espacios no se dio con la inmediatez con que se requiere para mantener la motivación y seguir el hilo de la discusión. Para que esto se logre se requiere del compromiso de los estudiantes para ingresar a los foros, leer las aportaciones, realizar la propia y brindar respuestas a las de los demás.

A decir de Guzmán (2013), los factores que pueden influir en el éxito o fracaso del debate que se promueve en estos espacios son el tiempo, la naturaleza del curso, la naturaleza del soporte en línea (plataforma), los recursos que ofrece, la presencia del moderador, las instrucciones dadas y la temática a discutir.

En dicho entorno se generaron aspectos positivos y también resultados negativos o no logrados, pero siguiendo a (Coll, 2013) estos estuvieron más determinados por el uso que los estudiantes y la docente-investigadora hicieron de las herramientas proporcionadas en el EVA y por sus habilidades y experiencia previa en el uso de la plataforma, que por las características de los recursos tecnológicos.

Cabe señalar que EVA en sí mismo no promueve las habilidades argumentativas (defensa de una postura, actitud crítica, reflexión) porque esto involucra un proceso de formación integral para incidir en la construcción de los argumentos (que implica toma de postura ante distintos problemas, diversas experiencias al realizar escritos, intercambio con expertos, etc.). Por lo tanto, promover aprendizajes sobre la argumentación, accediendo a un curso sobre este tema no es suficiente para consolidar las habilidades argumentativas, éstas deben ser enseñadas en un espacio específico de formación. De acuerdo con Davies (2008, citado en Cázares, 2012), para ser competente en pensamiento crítico y tomando en cuenta que la argumentación es la piedra angular de éste, se requieren alrededor de 10 años de una práctica deliberada y dedicada. Asimismo, Guzmán (2013) señala que la argumentación vista como habilidad o facultad individual requiere de un aprendizaje sistemático y deliberado para defender una postura de manera razonada ya sea en un argumento, contraargumento o refutación.

Alcances

Los alcances de este trabajo son proporcionar una visión detallada de cómo se desarrollaron las habilidades argumentativas de los estudiantes seleccionados del nivel superior, en una asignatura de la Licenciatura de Psicología Educativa de 5° semestre, a través de un entorno virtual de aprendizaje.

Desde el aspecto metodológico brinda un instrumento de carácter cualitativo (entrevista) que permite identificar las preconcepciones (si se realiza antes de implementar la secuencia educativa) y las concepciones de los estudiantes en torno a la escritura académica en general, la argumentación y elaboración de ensayos, en particular; así como su percepción sobre las plataformas virtuales de aprendizaje.

Se complementó el estudio con el análisis de la percepción de la información vertida en la entrevista y el contrastar esa información con las características de la producción textual de los estudiantes.

El desarrollo de habilidades argumentativas en un entorno virtual de aprendizaje se promueve a través de las oportunidades para ejercitarlas mediante la presentación de actividades individuales y colaborativas, que permita la elaboración de argumentos al dar razones, determinar relaciones y emitir juicios.

El diseño de la secuencia didáctica fue determinante para construir espacios de interacción e implicación de los estudiantes, en el contenido del curso en particular y la asignatura de comunicación educativa, en general; de tal manera que lo percibieran como un único curso y no de manera separada, y que participaran durante el tiempo de duración del mismo. Asimismo, es haberlo realizado bajo la modalidad *b-learning* les reportó ventajas de tiempo y flexibilidad en cuanto a los espacios para realizar sus actividades, así como contar con una variedad de recursos en diferentes formatos para potenciar su aprendizaje. Sin embargo, se presentó saturación de contenidos, así lo señalaron algunos de los estudiantes entrevistados, tomando en cuenta que el curso se infusionó con los contenidos temáticos de una asignatura y duró todo un semestre. Podría realizarse una selección de los contenidos más relevantes y profundizar en ellos, con la intención de que sea más asequible para los estudiantes.

Limitaciones

El presente estudio se basó en un estudio de caso, esta característica le confiere un carácter muy específico, tendiendo las limitantes de no poder generalizar los resultados a otros contextos, debido que la muestra fue muy pequeña con la intención de profundizar en las habilidades argumentativas de ciertos participantes de un grupo de estudiantes.

En consonancia con lo que señalan diversos autores, para que la enseñanza de la argumentación se integre perfectamente en los entornos virtuales de aprendizaje, no basta con seleccionar una herramienta tecnológica apropiada, sino es necesario que se diseñen tareas de aprendizaje significativas y plantear consignas pertinentes, claras y completas, así como proveer a los estudiantes de oportunidades de desarrollo de la argumentación a través de problemas desestructurados sin repuesta correcta que permitan pensar y juzgar, problemas que pueden revisarse en temas controvertidos (Guzmán, 2013).

No se trabajó de forma específica con los foros de discusión, porque los estudiantes participaron poco, esto pudo ser debido a que preferían hacer comentarios de manera presencial y no en la plataforma, por lo tanto, no se analizó la comunicación que los estudiantes vertieron en estos espacios por ser escasa y repetitiva. Para solventar esto, se deben adoptar medidas para alentar y motivar a los estudiantes a participar activamente en los foros, tomando en cuenta que estos espacios tienen el objetivo de favorecer el intercambio comunicativo entre el docente y los estudiantes, y entre los mismos estudiantes.

El haber presentado el curso bajo la modalidad *b-learning*, reportó ventajas para la mayoría de los estudiantes, por la flexibilidad de horarios para ingresar a la plataforma, la ubicuidad, los diferentes formatos para presentar los recursos; sin embargo, estas ventajas no lo fueron para la totalidad del grupo, ya que un estudiante de la muestra no tenía la posibilidad de acceso a un equipo de cómputo con internet en su domicilio, por lo tanto, no podía cumplir con las clases en línea y tenía que acudir a un café internet. Para atender esta situación se solicitó un salón electrónico que contara con equipo de cómputo e

internet, para que la estudiante y quienes decidieran trabajar desde ahí pudieran hacerlo y de esta manera cumplimentar las actividades de aprendizaje. Debido a esta situación la estudiante en cuestión tuvo una experiencia parcial de lo que es la *modalidad b-learning*, ya que finalmente tenía que acudir a la universidad para elaborar las actividades de la plataforma.

El curso se realizó en la asignatura de Comunicación Educativa, la cual pertenece al campo de conocimiento de las humanidades, por lo que los resultados no pueden generalizarse a otros campos de conocimiento como las matemáticas y las ciencias sociales.

Por último, se debe reiterar que el objetivo de este estudio fue identificar cómo se desarrollan las habilidades argumentativas de los estudiantes universitarios en un entorno virtual de aprendizaje (EVA), no medir la efectividad del curso implementado, por lo que serían necesarias otras investigaciones para determinar la efectividad de un curso específicamente diseñado para desarrollar las habilidades argumentativas con soporte tecnológico. Por ejemplo los estudios de Cázares, (2010, 2012); Davies, (2008).

Sugerencias y recomendaciones

Las mismas se presentan con base en los resultados y en función de cada una de las fases del estudio.

Con respecto a la fase uno, enfocada al diagnóstico, es preciso trabajar con una muestra amplia que permita contar con datos que puedan ser generalizados a todo el grupo de estudiantes.

Por otra parte, se sugiere realizar una entrevista corta en esta fase para identificar las concepciones previas que tienen los estudiantes antes de la implementación de la secuencia didáctica y aplicar otra al final para contrastar sus opiniones, esto permitirá identificar si los estudiantes modifican sus creencias y teorías implícitas después de haber recibido una intervención.

En lo referente a la fase dos o la fase de progreso, sería relevante reforzar los ejercicios para analizar los argumentos pero a la vez evaluarlos mediante criterios que permitan a los estudiantes verificar la validez de los mismos.

A su vez se propone analizar las discusiones que se generan en los foros en línea, ya que en distintas investigaciones (Hernández, Rodríguez, Sánchez, Martínez, y Caballero, 2013; Guzmán, 2013, Fu C, Qian D, Liu Q, Gao X 2017) se ha demostrado que son espacios con potencial para el desarrollo de habilidades escritas y argumentativas.

Asimismo, se plantea colaborar con los docentes para que a la par que imparten las asignaturas integren en sus clases la escritura académica, en especial la argumentación.

Referente a la fase tres, en la cual se produjo un texto argumentativo, se plantea apoyar a los estudiantes mediante cuadros, rejillas o mapas que les sirvan de guía para generar y ordenar ideas para la posterior elaboración de argumentos, así como el uso de software especializado para realizar un mapeo argumentativo, ya que el hacerlo de manera esquemática permite visualizar la línea de razonamientos y evidenciar razones para fundamentar su tesis, por ejemplo:
Rationale (https://www.rationaleonline.com/)
ConvienceMe (http://www.convinceme.net/)
Araucaria http://araucaria.computing.dundee.ac.uk/doku.php).

A su vez es necesario brindar un andamiaje para el aprendizaje y la ejercitación de la contraargumentación (presentación del contraargumento, desarrollo de la refutación, refuerzo de la tesis principal como consecuencia de esa refutación) y las falacias, de tal manera que se consideren los distintos elementos de la argumentación, de forma completa, en el discurso escrito.

En cuanto a la cuarta fase, exploración de la opinión de los estudiantes y participación en la plataforma, valdría la pena explorar de manera exhaustiva las posibilidades que ofrece la plataforma Moodle para el registro de la

actividad de los participantes y obtener datos interesantes como las direcciones IP desde donde ingresan los estudiantes, esto permitiría saber si ingresan a la plataforma desde algún equipo de cómputo o dispositivo móvil; o identificar el tiempo de dedicación que invierten al día o mes, para obtener patrones de ingreso, que permitan identificar días y horarios específicos en los cuales se conectan; así como estadísticas para el seguimiento y la evaluación de los estudiantes que sea de utilidad para los docentes.

REFERENCIAS

Álvarez Ángulo, T. (2010). Escribir para argumentar y contraargumentar. En T. Álvarez. *Competencias básicas en escritura* (pp. 166-183). Barcelona: Octaedro.

Álvarez Martínez, M. (2005). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco.

Alister, S. M. (2001). Argumentation and a design for fearning. Centre for Information Technology in Education. Institute of Educational Technology. The Open University, Milton Keynes MK7 6AA. Computers and Learning Research Group. CALRG Report No. 197. Recuperado de: http://www.lib.usf.edu/ref/mallen/FSU/argumentation_and_a_design_for_learning.htm.

Argudín Vázquez, Y. y Luna Argudín, M. (2005). *Aprende a pensar escribiendo bien: desarrollo de habilidades para escribir*. México: Trillas.

Área Moreira, M. (mayo-agosto, 2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.

Área Moreira M. y Riveiro Pessoa, M.T. (marzo, 2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, *19*(38), 13-20.

Arévalo Zamudio, J. (1997). *La historieta. Imágenes Visuales I*. Fascículo 5. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Atorresi, A. (2011). *Taller de escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica.* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Barberà Gregori E. y Badia Gregori A. (2004). *Educar en aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.

Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.

Bassols Puig M. y Torrent Badia, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Bautista Pérez, G., Borges Sáiz, F. y Forés i Miravales, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Ediciones Narcea.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Instituto de Estudios en Educación. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Russell Bernand, H. (1998). Handbook of methods in cultural anthropology. USA: AltaMira Press.

Bremp, S. y Rips, L. (2000). Explanation and Evidence in Informal Argument. Cognitive ciencia. *A multidiciplinary journal, 4* (24) 573-604.

Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades. Retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, *34*(35), 77-100.

Cabero Almenara, J. (mayo-agosto 2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32285

Cabero Almenara J. y Llorente Cejudo M.C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Revista electrónica Alternativas de Educación y Comunicación*. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/24672

Cabero Almenara J., Llorente Cejudo, M. C. y Morales-Lozano, J. M. (2013). Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas. *Universities and Knowledge Society Journal, 10*(1), 45-60.

Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. España: Graó.

Cala Carrillo. M. J y Sánchez Medina J. A. (1999). Estudio formal y desarrollo de las destrezas de razonamiento y deliberación. Un estudio en alfabetización de adultos. *Acta Colombiana de Psicología*, 2, 39-57.

Carlino, P. (enero-marzo 2003). Alfabetización Académica: Un Cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, 6*(20). Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Buenos Aires*: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En Narváez E. y Cadena, D. (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles* (pp.155-190). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Carr, N. (2011). Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Madrid: Taurus.

Cassany i Comás, D., Luna Sanjuán, M., Sanz Pinyol, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany i Comás, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cassany i Comás, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 32. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf

Cassany i Comás, D. (2006a). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. España: Paidós.

Cassany i Comás, D. (2006b). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany i Comás, D. (febrero 2008a). Metodología para trabajar con géneros discursivos. En: Salaburu, P. y Ugarteburu, I. *Espezialitateko Hizkerak Eta Terminologia III*, Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Cassany i Comás, D. (2008b). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.

Cassany i Comás, D. (2010). Diez claves para enseñar a interpretar. En *Con firma 2010,* (pp. 48-53). España: Ministerio de Educación.

Cassany i Comás, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany i Comás, D. y Morales O. A. (mayo, 2008). Leer y Escribir en la Universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf

Castelló Badia, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona: Graó.

Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa 18*(57), pp. 483-506.

Cázares Castillo, A. N. (2011). Aprendizaje basado en competencias e hipermedios. Reporte final de resultados. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Cázares Castillo, A. N. (2012). Promoting argumentative abilities in written composition of psychology senior students: CAAM method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, pp.1664 – 1675.

Clemente Linuesa, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.

Centro de redacción. (s/f). Modelos de textos. Argumentación. Recuperado de https://parles.upf.edu/llocs/cr/casacd/visormcs.htm

Cobo Romaní, C. (2007). *Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica: Reflexiones prospectivas.* Recuperado de http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio3/ponencias/ponencia33.pdf

Crovi Drueta, D. (2007). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto Digital, 5*(6). Recuperado de http://www3.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/Art%c3%adculos/PDF/Dimensi%c3%b3n%20social%20del%20acceso,%20uso%20y%20apropiaci%c3%b3n%20de%20las%20TIC.pdf

Crovi Drueta, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de TIC en la comunidad académica de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Coll Salvador, C. y Martí Sala, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Coll Salvador, C. (agosto – enero 2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf

Coll Salvador, C. (2007). TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas. *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación: Retos y Posibilidades*. En XXII Semana Monográfica de la Educación, Madrid, España.

Coll Salvador, C. Onrubia Goñi, J. y Mauri Majós, M. T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología, 38*(3). Recuperado de https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/374082/mod_resource/content/0/2007_TIC_Coll.pdf

Coll Salvador, C. (noviembre, 2013). El impacto de las TIC en la educación y el aprendizaje escolar: una transformación en curso. *Formación en red: aprender con tecnologías digitales.* Congreso Iberoamericano de Aprendizaje Mediado por Tecnología (CIAMTE). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.

De Benito Crosetti, B. y Salinas Ibañez, J. (marzo, 2008). Los entornos tecnológicos en la universidad. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 83 – 100.

De Zubiría Samper, J. (2006). *Las competencias argumentativas encontrando la visión desde la educación.* Bogotá: Aula abierta.

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). Leer y escribir para un aprendizaje significativo y reflexivo. En F. Díaz Barriga, G. Hernández (Eds.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pp.268-304). México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas G. y Bustos Sánchez, A. (septiembre, 2009). Innovación curricular en entornos b-learning mediante el desarrollo de proyectos colaborativos con estudiantes universitarios. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*, Veracruz, México.

Díaz Barriga Arceo, F., Morán Ramírez, H. (2011). Usos y niveles de apropiación de las TIC con fines de enseñanza en profesores universitarios de psicología educativa. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Eds.), *Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico* (pp.49-68). México: UNAM.

Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). Estrategias docentes. *Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Educational Testing Service ETS (2012). *Scoring Guide for the Issue Task.* Recuperado de https://www.ets.org/gre/revised_general/prepare/analytical_writing/issue/scoring_guide.

Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Famularo, R. y Sardella, C. (marzo, 2001). La hora de la escritura: proyecto de taller-laboratorio multimedial. En *Jornadas La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad de Luján, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Luján, Argentina.

Fernández Cárdenas, J. M. y Piña- Gómez, L. (2013). El oficio del escritor académico: un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(60)*, 182-212.

Fu C., Qian D., Liu Q., Gao X. (2017). Effect of online discussion forum in blended learning mode. *Academia Journal of Educational Research*. 5(10): 377-383.

Gasca Fernández, M. A. (2013). *Desarrollo de habilidades argumentativas en el proceso de comprensión y producción de un ensayo escolar en estudiantes de bachillerato (*Tesis doctoral*).* Recuperada de http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0699558/Index.html

Gasca Fernández, M. A. y Díaz Barriga Arceo, F. (2016). Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato. *Perspectiva educacional*, 1(55). Recuperado de http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/337

Gracia García, M., Castells Gómez, N. y Espino Datsira, S. (2012). Resúmenes para aprender en Educación Secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 358,426-449.

Gros Salvat, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Gómez Espinoza, L. M. (2006). Prácticas de lengua escrita mediadas por el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, entre estudiantes del bachillerato tecnológico (Tesis doctoral inédita). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Gómez Rey, I., Hernández García, E. y Rico García, M. (2009). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios. *Ried, 12*(1). Recuperado de http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/926/847

González-Linares, A. (2004). *Uso de las tecnologías de información y comunicación en el ámbito educativo: un estudio de caso* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. España: Gedisa.

Guzmán Cedillo, Y. I. (2013). *Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en procesos de formación en línea* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Halpern, D. (2003). *Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker*. Recuperado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.8819&rep=rep1&type=pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado. C. y Baptista Lucio, P. (2005). *Fundamentos de metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.

Hernández Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, *27*(102), 85-117.

Hernández Rojas, G. (2006). *Miradas constructivas en Psicología del Educación*. México: Paidós Educador.

Hernández Rojas, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *13*(38). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003804

Hernández Rojas, G. (2009). Las TIC como herramientas para pensar e interpensar: un análisis conceptual y reflexiones sobre su empleo. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M. A. Rigo (Comps.), *Aprender y enseñar con TIC en educación*

superior: contribuciones del socioconstructivismo (pp. 63-96). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández Rojas, G. (2011). Literacidad académica y representaciones de la lectura y la escritura en estudiantes de dos carreras universitarias. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. Valdivieso (Comps.), *Educación, aprendizaje y desarrollo de una sociedad multicultural* (pp. 5921-5937). Madrid: Asociación de Psicología y Educación.

Hernández Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Revista Perfiles Educativos, 34*(136). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223068004

Hernández Rojas, G., Rodríguez Varela, E. I., Sánchez González, P., Martínez Martínez, M. y Caballero Becerril, S. (2013). Una experiencia b-learning basada en foros de discusión con estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(61), 349-375.

Hernández Rojas, G., Sánchez González, P., Rodríguez Varela, E. I., Martínez Martínez, M. (2012). Prácticas Educativas y literacidad académica en estudiantes de una carrera universitaria. XX Congreso Mexicano de Psicología. Campeche, México.

Hernández Rojas, G. y Díaz Barriga Arceo, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, 40. Recuperado de https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/44/847

Hernández Rojas, G. y Romero Torres, V. (2011). El b-learning en contextos educativos universitarios: posibilidades de uso. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M. A. Rigo (Eds.), *Experiencias educativas con recursos digitales* (pp.95-119). México: Facultad de Psicología, UNAM.

Hernández Rojas, G., Sánchez González, P. y Romero Torres, V. M. (2011). Escritura Académica y B-learning: presencia cognitiva y autopercepciones de satisfacción en estudiantes universitarios. XIX Congreso Mexicano de Psicología. Quintana Roo, México.

Hernández Zamora, G. Alfabetizacion: teoría y práctica. (2008). *Decisio: saberes para la accion en educacion de adultos*, 21, 18-24.

Hernández Zamora, G. (2012). Pensamiento crítico y literacidad académica en la UAM- Cuajimalpa: Perspectivas docentes. En *Consejo Puebla de Lectura A. C. Memorias del III Seminario de Lectura en la Universidad* (pp. 464-475). México: Consejo Puebla de Lectura e Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Hopenhayn, M. (s/f). Brechas de sentido: entre las TIC, la cultura y la educación DOSSIER ¿Cómo las nuevas tecnologías afectan la educación convencional? *Revista Perspectiva, 64*(5). Recuperado de

http://www.revistaperspectiva.com/archivos/revista/No%205/17_dossier_brechas.pdf

Jacquette, D. (2009). Deductivism in formal and informal logic. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric, 16* (29), 189-216.

Jonassen, D. (1996). Computadores como herramientas de la mente. Eduteka. Recuperado de http://lets.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/MediatecaSS/lets_sur_mediateca_jonassen_computadoresherramientas.pdf

Jonassen, D., Carr, Ch. y Yue, H. (1998). Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking. *Tech Trends, 43*(2). Recuperado de http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/Mindtools.pdf.

Jonassen, D., Bosung, K. (2010). Arguing to learn and learning to argue: design justifications and guidelines. *Education Tech Research Dev*, 58, 439-457.

Jurado Rojas, Y. (2010). *Comprensión lectora y redacción 1*. Esfinge: México.

Kalman Landman, J. (2001). Las prácticas de lectura y escritura frente a las nuevas tecnologías de comunicación e informática. En E. Matute y M. Romo (Eds), *Los retos de la educación del Siglo XXI (pp. 243-268).* México: Universidad de Guadalajara.

Kuhn Zipse, D. (1991).*The skills of argument*. Cambridge University Press.

Kuhn Zipse, D. (1992). Thinking as Argument. *Harvard Educational Review*, 24, 155-179.

Kuhn Zipse, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher,* 28, 16-25.

Kuhn Zipse, D. (septiembre, 2010). Teaching and Learning Science as Argument. *Science Education, 94*(5), Recuperado de http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20395/full

Kuhn Zipse, D. y Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development 74 (5),* 1227-1579.

Kurfiss, J. G. (1988). Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities. *ASHE-ERIC Higher Education*. Report No.2.

Limón, M. (1995). *Procesos de razonamiento en la solución de problemas con contenido histórico* (Tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad Autónoma Metropolitana.

Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.

Llorente Cejudo, M. C. (2007). Moodle como entorno virtual de formación al alcance de todos. *Comunicar 15*(28), 197-202.

Mason, L.; Scirica, F. (2006). Prediction of students argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and instruction*, 16 (5). Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475206000764?via%3Dihub

Matteucci, N. (2008). *Para argumentar mejor. Lectura comprensiva y producción escrita. Estrategias de comprensión y elaboración de argumentos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Matteucci, N. (2013). *Estrategias para comprender y producir ensayos. Análisis y escritura de un género discursivo*. Buenos Aires: Noveduc.

Means, M.L., y Voss, J.M. (1996). Who Reasons Well? Two Studies of Informal Reasoning among Children of Different Grade, Ability, and Knowledge Levels. *Cognition and Instruction, 14*(2) 139-178.

Miranda Díaz, A. (2004). De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista Digital Universitaria, 5*(10), 1-15.

Miras Mestres, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.

Miras Mestres, M. y Solé Gallart, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.

Miras Mestres, M., Solé Gallart, I. y Castells Gómez, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57). 437-459.

Molina, P. (10 de julio 2013). ¿Por qué Chomsky desconfía de internet? BBC Mundo. Recuperado de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/07/130702_chomsky_internet_digital_criticas_pmt.shtml

Monti, S. y San Vicente, F. (2006). Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en el e-learning. *Revista Electrónica de Didáctica*, 8. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16829

Monzón Laurencio, L. A. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13*(2). Recuperado de: http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-monzon.html

Morales Ramírez, L. y F. Díaz Barriga. Modelo de diseño instruccional para entornos virtuales colaborativos. En G. Hernández Rojas y M. A. Rigo Lemini (Comps.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* (pp.138-174). Universidad Nacional Autónoma de México: México.

Moreno Tapia, J. (2012). Las TIC como instrumentos psicológicos que favorecen la construcción de textos científicos y académicos. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y Lemini, M. A. (Eds.), *Experiencias educativas con recursos digitales: Prácticas de usos y diseño tecnopedagógico* (pp. 191-212). México: Facultad de Psicología UNAM.

García Moriyón, F. (2007). Argumentar y razonar. Cómo enseñar la capacidad de argumentar. Madrid: CCS.

Mostacero Villareal, R. (2012). Modelos pedagógicos para el aprendizaje de la escritura. En Consejo Puebla de Lectura A. C. *Memorias del III Seminario de Lectura en la Universidad* (pp. 67-75). México: Consejo Puebla de Lectura e Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Núñez Chan, M. E. (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Universitaria, 5*(10). Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/nov_art68.pdf

Olivé Morett, L. (2009). Los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Garay, L. M. (Coord.), *Tecnologías de la información y la comunicación. Horizontes y temas de investigación* (pp.15-36). México: UPN.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento. En Autor, *Hacia las sociedades de conocimiento*. Informe mundial de la UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

Panóptico social. (2010). Entrevista al Dr. Cristóbal Cobo - Web 2.0 y Aprendizaje invisible (resumen). De https://www.youtube.com/watch?v=w6xxJx18xLY

Peón Zapata, M. (2004). *Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México.

Peralta Caballero, A. y Díaz Barriga Arceo, F. (2011). Diseño de e-actividades: construcción de un caso para el diagnóstico de trastornos de sueño. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Eds), *Experiencias educativas con recursos digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico* (pp. 237-258). México: Facultad de Psicología, UNAM.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.

Perelman, Ch. (2007). *Lógica formal y lógica informal*. Praxis Filosófica, núm. 25, julio-diciembre, pp. 139-144

Perkins D.N. y Salomon, G. (1989). Are Cognitive Skills Context-Bound? *Educational Researcher. 18*(1) 16-25.

Perkins, D. N. (1985). Postprimary education has a little impact on informal Reasoning, *Journal of Education al Psychology*, 77, 562 - 570.

Perkins, D.N. (1988). *Art as Understanding. Journal of Aesthetic Education. 22* (1) 111-131.

Perkins, D. N. (1998). Where Is Intelligence? Reflections on the Locus of Generality in Human Cognition. *The Journal of the Learning Sciences, 7*(1) pp.147-150.

Perkins, D. N. (2003). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Ramírez Silva, A. (2012). *Los estudiantes y la escritura universitaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de www.rae.es

Ramírez Galán, O. G. (2011). *La argumentación escrita en estudiantes universitarios: competencia y metaconocimiento* (Tesis doctoral inédita). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rigo Lemini, M. A. y Ávila Calderón, J. (2009). Plataformas para el aprendizaje en línea y educación superior: caracterización, balance y perspectivas psicopedagógicas. En F. Díaz, Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Comps.), *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* (pp. 63-96). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.

Rodríguez Roque, R. (2012). *Propuesta de un modelo de análisis del discurso para describir habilidades de argumentación de alumnos del CCH a partir de una estrategia didáctica* (Tesis de maestría inédita). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Romero Torres, V. M. (2010). *Diagnóstico de necesidades de formación para el uso educativo de las TIC en estudiantes de Psicología educativa* (Tesis de licenciatura inédita). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez Miguel, E. (2010). La lectura en el aula. Barcelona: Graó.

Sanz de Acedo, M. L. (2001). La argumentación: Una forma de razonamiento informal. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología,* 54(3), 355-370.

Salomon, G., Perkins, D. N., y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13, 6-22.

Salomon,G., Perkins, D. N., y Globerson, T. (1991). Partners in Cognition: Extending Human Intelligence with Intelligent Technologies. *Educational Researcher, 20*(3), 2-9.

Salvador Mata, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de la composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Selfe, C. L. y Hilligoss, S. (1994). Introduction. In: Selfe, C. L. & Hilligoss, S. (Eds.), Literacy *and computers. The complications of teaching and learning with technology*. New York: The Modern Language Association of America.

Siles González, I. (2004). Sobre el uso de las tecnologías en la sociedad. Tres perspectivas teóricas para el estudio de las tecnologías de comunicación. *Revista Reflexiones*, *83*(2). Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11404/10753

Stake, E. R. (2005). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Suárez Yáñez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 51-70.

Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

Turpo Gebera, O. W. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema educativo iberoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *15*(45), 345-370.

UNESCO. (2008). Estándares de competencia TIC para docentes. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades (2004). *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México: Autor.

Universidad Pedagógica Nacional. (2005). *Estadística. Antología 4.* México: Autor.

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 186, 23-36.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica.* Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Argentina: Biblos.

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmadialéctica.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Vázquez Rodríguez, F. (2013). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.

Voss, J. F., Perkins. D. N. y Segal, J. W. (1992). Informal Reasoning and Education. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38(4) 567-571.

Voss, J. F. y Van Dyke J. A. (2001). Argumentation in Psychology: Background comments. *Discourse Processes, 32(2y3),* 89-111.

Voss, J.F., Blais, J., Means, M.L., Greene, T.R. y Ahwesh, E. (1986). Informal Reasoning and Subject Matter Knowledge in the Solving of Economics Problems. *Cognition and Instruction, 3*(4) 269-302.

White, M. J. y Bruning, R. (2005). Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality. *Contemporary Educational Psychology,* 30, 166-189.

Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. España: Ariel.

Woods, A. y Grant, T. (2002). *La lógica formal y la dialéctica*, Razón y Revolución No. 10, 1.27.

Yagelski, P. R. (2000). *Literacy matters, writing and reading the social self*. New York: Teachers College Press.

Zavala Cisneros, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. V. Street (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. México: Siglo XXI.

ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista para estudiantes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Guion de entrevista para estudiantes

Objetivos:

-Indagar la opinión de los estudiantes en relación a la escritura académica y a la producción de ensayos argumentativos.
-Conocer la opinión de los estudiantes respecto al uso educativo de la plataforma de aprendizaje Moodle.

Datos generales	
Sexo:	Edad:
Ocupación:	Promedio:

1. ¿Te gusta escribir?

2. ¿Se te facilita la escritura? o ¿Se te dificulta?

3. ¿Qué aspectos de la escritura se te facilitan? ¿Qué se te dificulta?

4. A lo largo de tu formación universitaria ¿Qué actividades de escritura te piden tus profesores?

5. Cuando escribes un texto ¿Lo haces por algún motivo en especial?

6. ¿Qué tipos de cosas escribes? ¿Para qué lo haces?

7. ¿Qué actividades de escritura se te facilitaron o se te dificultaron en el curso?

8. ¿Qué es escribir?

9. ¿Qué es argumentar?

10. ¿Qué es un ensayo argumentativo?

11. ¿Conoces las partes que tienen los ensayos argumentativos? ¿Qué partes utilizaste para escribir tu ensayo?

12. ¿Qué aprendiste a través de la escritura de tu ensayo argumentativo?

13. ¿Qué pasos seguiste para elaborar tu ensayo?

14. ¿En la elaboración de tu ensayo consideraste a las personas que leerán tu texto?

15. ¿Realizaste actividades de pre-escritura antes de comenzar tu ensayo? ¿Cuáles?

16. ¿De dónde obtuviste las ideas para elaborar tu ensayo?

17. ¿Qué tipo de recursos utilizaste para apoyar la escritura de tu ensayo?

18. ¿Cómo organizaste y estructuraste tu ensayo?

19. ¿Revisaste y corregiste tu ensayo? ¿En qué momento?

20. ¿En qué aspectos corregiste o mejoraste tu ensayo? (Puntuación, ortografía, ideas confusas, construcción de párrafos)

21. ¿Cuáles fueron las dificultades a las que te enfrentaste al escribir tu ensayo?

22. ¿Cómo las resolviste?

23. ¿Qué te pareció la experiencia de tener clases presenciales y en línea en la plataforma Moodle?

24 ¿Qué utilidad le atribuyes a las experiencias realizadas en la plataforma respecto a los aprendizajes logrados en el curso?

25. ¿Consideras que las actividades de escritura en los foros favorecieron tus habilidades para escribir? ¿Por qué?

26. ¿Las actividades realizadas en la plataforma ayudaron a mejorar tus habilidades de escritura? ¿Por qué?

27. ¿Consideras que las actividades de escritura colaborativa favorecieron tus habilidades para escribir? ¿Por qué?

28. ¿Escribes haciendo uso de las TIC? ¿Qué escribes? ¿Dónde escribes?

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo 2. Cuestionario “Usos y conocimientos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)”.

Cuestionario “Usos y conocimientos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)”.

Este cuestionario está basado en los indicadores de Competencia Digital y Tratamiento de la Información (2006), con el fin de conocer el manejo que tienes de las TIC.

Instrucciones: en la siguiente tabla encontrarás diversas preguntas que exploran tus conocimientos ante el uso de las TIC, recuerda que no hay respuestas buenas ni malas, por lo cual contesta honestamente cada pregunta del cuestionario.

Valora las preguntas del cuestionario y responde con la opción que mejor refleje tu situación, punto de vista o conocimientos, de acuerdo con la siguiente escala:

0 es nada, 1 es algo, 2 es bastante, 3 es totalmente.

*Obligatorio

Nombre: *

Fecha:

a) Tengo acceso a una computadora con conexión a internet *

- ○ Sí
- ○ No

b) Habitualmente dónde tengo acceso a una computadora con internet *

1. Conozco los elementos de la computadora, sus principales periféricos, sus usos, la manera en que se conectan entre sí y su mantenimiento básico. *

0	1	2	3
○	○	○	○

2. Sé encender y apagar la computadora, abrir y cerrar programas *

0	1	2	3
○	○	○	○

3. Sé realizar operaciones básicas de uso y personalización del Sistema Operativo (S.O.) (WINDOWS, MAC, LINUX, OTROS). *

0 1 2 3

4. Sé moverme por el sistema de archivos de mi S.O. unidades de disco duro, CD/DVD, memoria USB, abrir/cerrar carpetas, mover, copiar, eliminar, archivos, etc., para guardar o recuperar información en diferentes soportes. *

0 1 2 3

5. Entiendo el concepto de archivo/fichero, su nombre, su extensión, abrir y cerrar ficheros, etc. *

0 1 2 3

6. Conozco los tipos de archivos más utilizados y los programas con los que están asociados (documentos de texto, presentaciones, archivos de imagen, PDF, archivos comprimidos…) para trabajar con ellos. *

0 1 2 3

7. Manejo el procesador de textos y lo utilizo habitualmente para crear y/o modificar documentos que pueden incluir texto, imágenes, tablas, gráficos, etc. *

0 1 2 3

8. Manejo al menos un programa de presentación digital (PowerPoint, Open Impress, Prezi, etc.) y lo utilizo habitualmente para crear, modificar y exponer trabajos. *

0 1 2 3

9. Manejo básicamente editores gráficos para crear/editar, dibujos, fotografías y los formatos de imagen más utilizados. *

0 1 2 3

10. Conozco el proceso de adquisición o captura de imágenes u otros documentos desde un escáner. *

0 1 2 3

11. Conozco el manejo básico de una cámara digital, la manera de descargar fotografías desde la misma y/o de su tarjeta de memoria a la computadora. *

0 1 2 3

12. Manejo programas informáticos multimedia para crear/editar, grabar y reproducir sonido, vídeo. *

0	1	2	3
○	○	○	○

13. Conozco los pasos necesarios para imprimir documentos desde diferentes programas. *

0	1	2	3
○	○	○	○

14. Conozco al menos dos de las funciones de los siguientes comandos: control+z, control+c, control+v, control+x, control+b, alt+shift. *

0	1	2	3
○	○	○	○

15. Conozco al menos tres de las siguientes terminaciones: JPEG, BMP, PNG. MP3, WMA, MPEG. *

0	1	2	3
○	○	○	○

16. Conozco al menos un método para subir videos a internet (YouTube, Google, etc.) *

0	1	2	3
○	○	○	○

17. Sé qué es un archivo comprimido (ZIP, RAR…) y utilizo por lo menos alguno de los programas para descomprimir y comprimir, como son: Winzip, Winrar, Win7. *

0	1	2	3
○	○	○	○

18. Utilizo las herramientas de navegación por Internet (navegadores) y realizo con ellos tareas básicas de navegación por la red, como son: guardar direcciones en marcadores o favoritos, recuperar direcciones del historial de navegación, etc. *

0	1	2	3
○	○	○	○

19. Soy capaz de descargar recursos desde Internet (programas, imágenes, sonidos, texto, etc. *

0	1	2	3
○	○	○	○

20. Manejo por lo menos una herramienta de correo electrónico (gestor de correo o correo vía web) para enviar y recibir mensajes, ficheros adjuntos y organizar la libreta de direcciones. *

0 1 2 3

21. Utilizo al menos dos herramientas de comunicación interpersonal como chats, foros, mensajería instantánea, redes sociales, etc. *

0 1 2 3

22. Manejo de manera autónoma la computadora como recurso para el aprendizaje en diferentes áreas y con diferentes tipologías de programas (simuladores, juegos educativos, tutoriales, enciclopedias, programas de ejercitación). *

0 1 2 3

23. Conozco y uso los distintos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) de manera integrada para comprender, clasificar, interpretar y presentar la información. *

0 1 2 3

24. Utilizo herramientas para trabajar en proyectos colaborativos a través de Internet (Web 2.0): blogs, wikis, herramientas de edición de imagen on-line, foros, redes sociales, formación virtual, etc. *

0 1 2 3

25. Uso las TIC de manera ética, respetuosa, responsable y segura. *

0 1 2 3

26. Uso las TIC de manera crítica y reflexiva. *

0 1 2 3

27. Valoro las TIC como herramientas de inclusión social. *

0 1 2 3

28. Distingo diferentes usos de las TIC (como herramienta de trabajo, recurso educativo, ocio y entretenimiento, información, comunicación, herramienta creativa). *

0 1 2 3

29. Intento resolver yo mismo/a los problemas derivados del uso habitual de las TIC antes de recurrir a alguien más experto. *

0 1 2 3

30. Utilizo las TIC para realizar mis tareas académicas. *

0 1 2 3

31. Utilizo las TIC para como instrumento de comunicación. *

0 1 2 3

32. Considero que soy un usuario suficientemente autónomo para utilizar las TIC en mi trabajo educativo sin excesiva dependencia de los demás. *

0 1 2 3

Observaciones o comentarios

¡Gracias por tu participación!

Anexo 3. Síntesis de la secuencia didáctica “Habilidades argumentativas” de la asignatura Comunicación Educativa 2013/2

Fecha	Tema	Objetivo	Actividad	Recursos	Evaluación	Asignatura
INTRODUCCIÓN AL CURSO						
13 agosto 2013	Introducción al curso	Que los estudiantes se familiaricen con la plataforma, los recursos y herramientas que la conforman Identificar los conocimientos y usos de las TIC por parte de los estudiantes	Actividad 1. Exploremos la plataforma	Ingresar a la plataforma con la dirección http://janus.ajusco.upn.mx/mo	s/e	Curso habilidades argumentativas
			Actividad 2. Conoce el programa del curso	Programa del curso Comunicación Educativa	s/e	Comunicación educativa
			Actividad 3. Mis expectativas del curso	Foro: Nos presentamos y conocemos las expectativas sobre el curso	s/e	Comunicación educativa
			Actividad 4. ¿Qué sabemos sobre las TIC?	Cuestionario “Usos y conocimientos sobre las TIC”	Nivel de competencia digital (tres escalas)	Curso habilidades argumentativas
UNIDAD I. LOS MEDIOS EN EL DISEÑO DE PROYECTOS EDUCATIVOS: SU LENGUAJE Y SU GRAMÁTICA						
20 agosto 2013	Tema 1.1 Lenguaje y gramática de los medios. El Lenguaje escrito, medio de comunicación y de expresión.	Identificar estrategias de comprensión lectora.	Actividad 1. Escribir sobre tus lecturas	Ficha didáctica 1. Escribir sobre tus lecturas. Escudero, M. T. (1994). Lenguajes, Fascículo del curso multimedia Educación para los medios. México: UPN. Pp. 1-25.	s/e	Curso habilidades argumentativas
		Identificar los elementos de un texto. Realizar estrategias para una lectura de comprensión.	Actividad 2. Identificamos los elementos de un texto	Texto Escudero, M. T. (1994). Lenguajes, Fascículo del curso multimedia Educación para los medios. México: UPN. Pp. 1-25.	Responder las preguntas guía para realizar una lectura de comprensión.	Curso habilidades argumentativas
		Producir un texto argumentativo a partir de una consigna	Actividad 3. Elaboramos un texto argumentativo	Fragmento del texto “Lenguajes” de María Teresa Escudero.	Ejercicio diagnóstico/Perspectiva contextual, discursiva, lingüística y crítica.	Curso habilidades argumentativas
		Realizar un debate centrado en la conceptualización de la comunicación.	Actividad 4. Comentamos sobre la comunicación	Foro de opinión Reglas de participación en foros de discusión	Participación activa en el foro	Comunicación educativa

27 agosto	Tema 1.2 Medios electrónicos y medios digitales. Tipología textual en diferentes formatos.	Identificar diferentes tipos de textos.	Actividad 1. Primera aproximación al texto" Hacia un nuevo concepto de alfabetización: el lenguaje de los medios	Texto: Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. Recursos disponibles en la web	Descripción de los tipos de textos e identificación de un párrafo argumentativo.	Curso habilidades argumentativas
		Identificar las diferentes tipologías textuales en diferentes formatos	Actividad 2. Identificamos los géneros textuales en diferentes formatos	Fernanda Alanís http://alanismf.wix.com/alanisfergie#!narracion Video Comunicación Educativa http://www.youtube.com/watch?v=zzt4NsfQxk8 Texto: Hacia un nuevo concepto de alfabetización Blog Competencia en comunicación lingüística y TIC http://www.educacontic.es/blog/competencia-en-comunicacion-linguistica-y-tic	s/e	Curso habilidades argumentativas
		Identificar las características de los géneros textuales en diferentes formatos.	Actividad 3. Cuestionario sobre géneros textuales en diferentes formatos.	Ficha Didáctica 2. Géneros textuales Cuestionario sobre géneros textuales elaborado en Google Drive.	Calificación obtenida en el cuestionario sobre géneros textuales (10 preguntas).	Curso habilidades argumentativas
		Escribir colaborativamente	Actividad 4. Realizamos una Wiki	Wiki colaborativa	Participación de al menos una entrada en la elaboración de la wiki.	Curso habilidades argumentativas
3 septiembre 2013	Tema 1.3 Convergencia tecnológica, interactividad y posibilidades educativas en el aprendizaje y la enseñanza. Tipos de consignas de escritura académica.	Identificar los principios básicos que conforman el lenguaje sonoro y sus formatos; y llevar a cabo una producción en este tipo de lenguaje.	Actividad 1. Producimos un mensaje con imágenes sonoras	Guion de escritura Celular	Entrega de la producción sonora, formato de audio.	Comunicación educativa
		Discutir sobre aspectos relevantes del lenguaje de imágenes sonoras	Actividad 2. Participamos en un foro	Foro de discusión Preguntas guía	Participación activa en el foro de discusión.	Comunicación educativa
UNIDAD II. MATERIALES EDUCATIVOS AUDIOVISUALES						
10 septiembre 2013	Tema 2.1 Características y tipos de materiales audiovisuales	Indagar los conocimientos de los estudiantes acerca de la argumentación.	Actividad 1. ¿Qué sabemos sobre la argumentación?	Cuestionario sobre argumentación	Calificación obtenida en el cuestionario sobre argumentación (5 preguntas).	Curso habilidades argumentativas

	analógicos	Reconocer y distinguir las principales características de una situación de argumentación oral y escrita.	Actividad 2. ¿Qué es argumentar?	Texto ¿Qué es la argumentación?	s/e	Curso habilidades argumentativas
		Identificar los elementos que conforman un texto argumentativo.	Actividad 3. Identificamos los elementos de un texto argumentativo.	Texto “La historieta” fragmento del texto: Arévalo, J. (1997) Imágenes Visuales I. Fascículo 5. México: UPN.	Responder las preguntas guía para identificar los elementos que conforman una argumentación.	Curso habilidades argumentativas
		Identificar las consignas de escritura que solicitan los profesores cuando te piden que escribas un trabajo.	Actividad 4. Consignas de escritura académica	Ficha didáctica: Consignas de escritura que solicitan los profesores. Fragmento del texto “Un grito en la pared. Elementos para la lectura de un cartel” de Alejandro Gallardo Cano.	Elaboración de la consigna de escritura	Curso habilidades argumentativas
		Discutir por equipos acerca de la cultura del comic.	Actividad 5. Discutamos sobre la cultura del comic.	Foro de discusión	Participación activa en el foro de discusión	Curso habilidades argumentativas
		Construir entre todos los relevantes acerca de la comunicación educativa.	Actividad 6. Glosario de la asignatura	Glosario tipo diccionario	Participación con al menos una entrada en el glosario	Comunicación educativa
24 septiembre 2013	Tema 2.2 Características y tipos de materiales digitales	Identificar la frecuencia con que aparece la argumentación oral y escrita en las interacciones sociales de los individuos.	Actividad 1. Analizamos el discurso argumentativo oral	Video de Cesar Coll disponible en http://www.youtube.com/watch?v=lvZhjw_fYfw	Responder a las preguntas planteadas sobre los elementos de la argumentación oral	Curso habilidades argumentativas
		Identificar la estructura general y los elementos que conforman un texto argumentativo escrito.	Actividad 2. Analizamos el discurso argumentativo escrito.	Ficha didáctica "Estructura de textos argumentativos". Texto "Educación y nuevas tecnologías" de Roberto Aparici.	Responder a las preguntas planteadas sobre los elementos de la argumentación escrita	Curso habilidades argumentativas
		Elaborar un texto argumentativo a través de la una lectura comprensiva de una historieta.	Actividad 3. De una historieta a la producción de un texto argumentativo	Historieta ¿A poco las mujeres tenemos derechos? Fuente: Arévalo, J. (1997). Imágenes visuales I. Fascículo 5. México: UPN. pp.36.	Producción de un texto argumentativo /rúbrica de calificación de ensayo argumentativo	Curso habilidades argumentativas

		Compartir y reflexionar sobre el contenido del video de César Coll a través de un debate.	Actividad 4. Discutimos sobre las TIC en educación	Video César Coll Reglas de participación en foros Foro de discusión en la modalidad Grupos visibles Preguntas guía	Participación activa en el foro Replica a un compañero	Curso habilidades argumentativas
8 Octubre 2013	Tema 2.3 Producción de materiales audiovisuales	Identificar los elementos de un discurso argumentativo oral o escrito.	Actividad 1. Identificamos los elementos de la argumentación	Información de internet Programa PowerPoint o Word para realizar el esquema	Organización y jerarquización de los elementos clave por medio de un esquema, entrega en formato Word o PowerPoint.	Curso habilidades argumentativas
		Realizar un plan de escritura para llevar a cabo la producción de un comic con secuencia argumentativa.	Actividad 2. Planificamos un texto	Plan de escritura que sirva de base para la elaboración de un comic.	Entrega del plan de escritura	Curso habilidades argumentativas
		Crear una comic basado en una secuencia argumentativa.	Actividad 2.1.Creamos una historia	Cómic “La argumentación” Ejemplos de situaciones de la vida cotidiana donde se ejemplifique la argumentación Programa para elaboración de cómics www.pixton.com	Identificación de una secuencia argumentativa en el desarrollo del comic. Identificación de elementos que conforman un discurso argumentativo Creatividad y originalidad acorde a las posibilidades de edición y formato del programa Pixton.	Curso habilidades argumentativas
		Realizar un texto escrito-visual para recuperar los conceptos principales de la comunicación educativa	Actividad Complementaria. Texto escrito-visual	Tutorial de Taxgedo disponible en https://www.youtube.com /watch?v=H85ebtsh5YA	Recuperación de conceptos relevantes sobre comunicación educativa Creatividad y originalidad en el diseño del texto escrito-visual Presentación acorde con las posibilidades de edición y formato del programa Taxgedo	Comunicación educativa
		Realizar una co-evaluación de los textos: De una historieta a la	Actividad 1. Socializamos nuestros textos	Textos: “De una historieta a la producción de un texto argumentativo” elaborados con anterioridad. Rúbrica de evaluación de textos argumentativos	Coevaluación del texto de un compañero a través de la rúbrica	Curso habilidades argumentativas

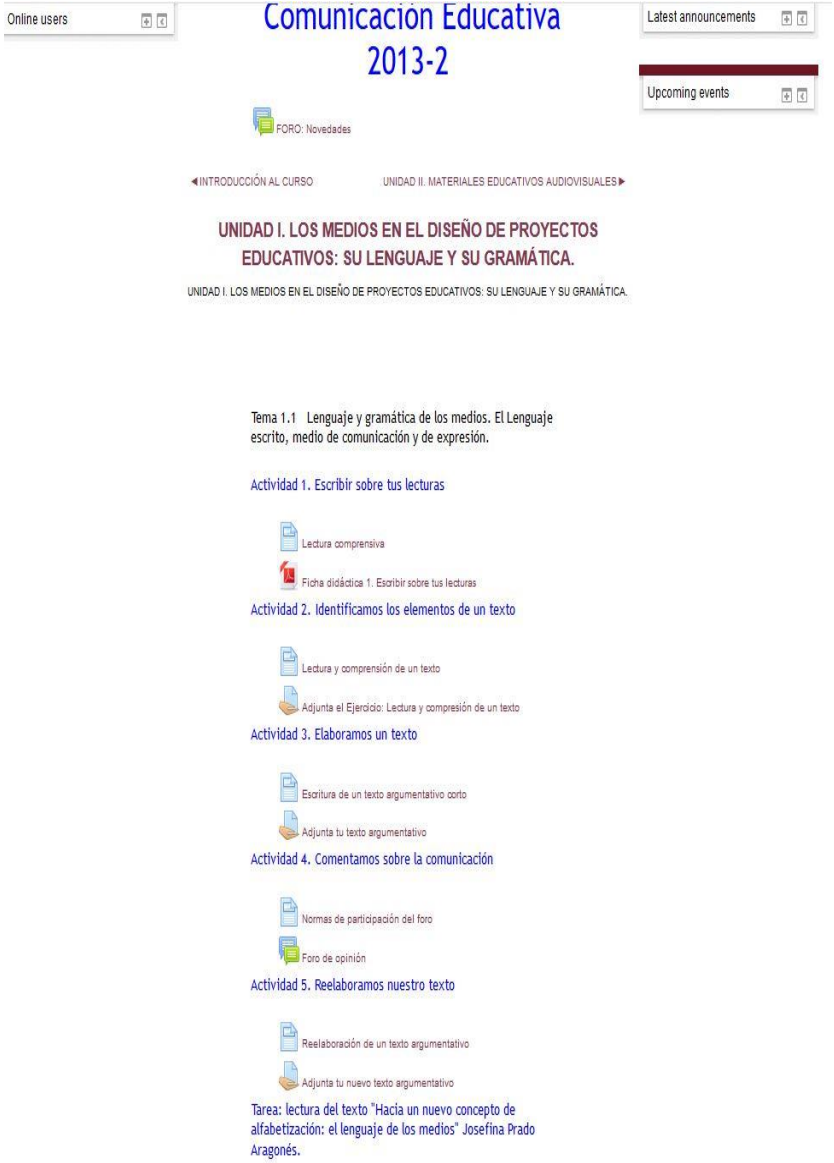
		producción de un texto argumentativo.				
UNIDAD III. TIC Y PROYECTOS EDUCATIVOS						
15 Octubre 2013	Tema 3.1 Convergencia tecnológica	Realizar ejercicios que permitan reforzar conocimientos acerca de la competencia comunicativa.	Actividad 1. Objeto de aprendizaje "Saber comunicarse"	Objeto de aprendizaje “Saber comunicarse” disponible en http://www.ruv.itesm.mx/ convenio/tabasco/oas/sc/homedoc.htm	Retroalimentación inmediata automática	Comunicación educativa
		Ejercitar los conocimientos aprendidos en las unidades I y II referente al tema argumentación.	Actividad 2. Examen	Examen de opción falso-verdadero	Realización del examen Calificación automática	Curso habilidades argumentativas
		Identificar diferentes tipos de argumentos que se utilizan frecuentemente en la argumentación como intención comunicativa.	Actividad 3. Argumentos, argumentos y más argumentos	Recurso de Moodle “Libro: Argumentos, argumentos y más argumentos”	s/e	Curso habilidades argumentativas
22 Octubre 2013	Tema 3.2 Nuevos escenarios, nuevos modelos	Producir un ensayo argumentativo.	Actividad Final: Realizar un ensayo argumentativo del tema “Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)” a partir de una consigna.	Textos: 1. Psicología de la Educación y prácticas mediadas por TIC. 2. ¿Por qué Chomsky desconfía de internet? 3. Brechas de sentido: entre las TIC, la cultura y la educación Video: Entrevista al Dr. Cristóbal Cobo - Web 2.0 y Aprendizaje invisible (resumen) Disponible en https://www.youtube.com/ watch?v=w6xxJx18xLY Fichas didácticas Recursos para la escritura de ensayos (Estrategias para escribir ensayos, Guía para elaborar ensayos, Diccionarios, Conectores según su utilidad, Guía APA)	A través de la rúbrica para calificar ensayos argumentativos	Curso habilidades argumentativas
EVALUACIÓN DEL CURSO						
12 noviembre 2013		Co-evaluar los cómics sobre argumentación.	Actividad 1. Evaluamos los cómics sobre argumentación	Cómics realizados por los equipos	Creatividad Identificación de una secuencia argumentativa	Curso habilidades argumentativas

19 noviembre		Socializar los productos que desarrollaron en forma colaborativa a lo largo del curso.	Actividad 2. Socializamos nuestros trabajos elaborados a lo largo del curso	Foro de discusión	Emitir comentarios acerca de los trabajos realizados por los compañeros.	Curso habilidades argumentativas

Anexo 4. Escenario

Fuente: Sala de cómputo (Nivel azul, salón 441) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Intervención educativa “Habilidades argumentativas” en la asignatura Comunicación Educativa 2013/2

Anexo 5. Implementación de la secuencia didáctica en la plataforma Moodle



Comunicación Educativa 2013-2

Latest announcements

Upcoming events

FORO: Novedades

◄UNIDAD I. LOS MEDIOS EN EL DISEÑO DE PROYECTOS EDUCATIVOS: SU LENGUAJE Y SU GRAMÁTICA.

UNIDAD III. TIC Y PROYECTOS EDUCATIVOS►

UNIDAD II. MATERIALES EDUCATIVOS AUDIOVISUALES

UNIDAD II. MATERIALES EDUCATIVOS AUDIOVISUALES

Tema 2.1 Características y tipos de materiales audiovisuales analógicos

Actividad 1. ¿Qué sabemos sobre la argumentación?

Cuestionario sobre argumentación

Actividad 2. ¿Qué es argumentar?

Conocemos más sobre la argumentación

Actividad 3. Identificamos los elementos de un texto argumentativo

Identificamos los elementos de un texto argumentativo

La historieta

Adjunta el ejercicio "La historieta"

Actividad 4. Consignas de escritura académica

¿Qué te solicitan tus profesores cuando te piden un trabajo escrito?

Ficha didáctica 3. Consignas de escritura

Realiza el ejercicio "Consiga de escritura"

Actividad 5 . Discutamos sobre la cultura del comic

Discutamos sobre sobre la cultura del comic

Actividad. Glosario de la asignatura

Glorario

Tarea: Lectura del texto "Imágenes visuales II" Javier Arévalo Zamudio

UNIDAD III. TIC Y PROYECTOS EDUCATIVOS

UNIDAD III. TIC Y PROYECTOS EDUCATIVOS

Tema 3.1 Convergencia tecnologica

Actividad 1. Objeto de aprendizaje "Saber comunicarse"

Saber comunicarse

Actividad 2. Examen

Examen Unidad I y II

Actividad 3. Argumentos, argumentos y más argumentos

Tipos de argumentos

Tarea: Lectura del texto "Psicología de la Educación" Cesar Coll.

Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por TIC

Tema 3.2 Nuevos escenarios, nuevos modelos

Trabajo Final

Pautas para el trabajo final

Textos para el trabajo final

Video Cristobal Cobo

Rúbrica para evaluar textos argumentativos

Recursos para la escritura de un ensayo

Estrategias para la escritura de un ensayo

Guía para ensayo

Diccionarios

Los conectores según su utilidad

Guía APA

Ensayo

Recursos para video

Anexo 6. Análisis de Confiabilidad del Instrumento “Usos y conocimientos en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)”

Estadísticas de ítems

	Media	Desv. Estándar	N
p1	1.43	.720	46
p2	2.91	.285	46
p3	1.89	.795	46
p4	2.65	.566	46
p5	2.11	.706	46
p6	2.43	.688	46
p7	2.65	.526	46
p8	2.46	.690	46
p9	1.67	.818	46
p10	1.87	.934	46
p11	2.22	.892	46
p12	1.54	.887	46
p13	2.41	.717	46
p14	2.28	.779	46
p15	1.85	1.032	46
p16	2.11	.948	46
p17	1.43	1.148	46
p18	2.35	.875	46
p19	2.61	.649	46
p20	2.63	.645	46
p21	2.70	.591	46
p22	2.07	.854	46
p23	1.78	.917	46
p24	1.87	.833	46
p25	2.50	.624	46
p26	2.24	.673	46
p27	2.15	.868	46
p28	2.65	.604	46
p29	2.30	.813	46
p30	2.74	.535	46
p31	2.57	.720	46
p32	2.43	.655	46

Anexo 6b. Análisis de Confiabilidad del Instrumento “Usos y conocimientos en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)”

Estadísticas Inter-ítem

	Media de la escala si se borra el ítem	Varianza de la escala si se borra el ítem	Correlación inter-item total	Alfa de la escala si se borra el ítem
p1	70.09	191.948	.480	.935
p2	68.61	198.377	.445	.935
p3	69.63	190.994	.473	.935
p4	68.87	193.983	.490	.934
p5	69.41	192.692	.451	.935
p6	69.09	189.059	.661	.933
p7	68.87	192.605	.627	.934
p8	69.07	191.662	.518	.934
p9	69.85	191.287	.445	.935
p10	69.65	186.943	.557	.934
p11	69.30	183.861	.718	.932
p12	69.98	187.133	.581	.933
p13	69.11	190.277	.568	.934
p14	69.24	190.719	.497	.934
p15	69.67	183.914	.609	.933
p16	69.41	185.270	.615	.933
p17	70.09	182.392	.591	.934
p18	69.17	188.280	.541	.934
p19	68.91	189.014	.706	.932
p20	68.89	189.743	.668	.933
p21	68.83	190.902	.660	.933
p22	69.46	187.365	.596	.933
p23	69.74	185.442	.631	.933
p24	69.65	187.521	.606	.933
p25	69.02	194.333	.421	.935
p26	69.28	194.829	.359	.936
p27	69.37	189.705	.484	.935
p28	68.87	194.471	.427	.935
p29	69.22	192.618	.388	.936
p30	68.78	194.129	.511	.934
p31	68.96	189.109	.627	.933
p32	69.09	189.281	.684	.933

Anexo 7. Ejemplo de un ensayo intermedio realizado a partir la lectura comprensiva de una imagen

Fuente: Arévalo, J. (1997). Imágenes visuales I. Fascículo 5. México: UPN. pp.36

La mujer, objeto de publicidad.

Maltrato a la mujer? Desde hace muchos años vivimos con este problema, a diferencia que en aquellos tiempos maltratar a una mujer era un acto muy natural y aceptado en la sociedad, sin embargo, esto sigue ocurriendo y tal vez no es aceptado por todos porque ahora cometer este acto es castigado por la ley.

Varios son los comentarios que la mujer recibe, al ser victima de este abuso, sin embargo, alguna vez nos hemos puesto a pensar, el por que?.

Es muy cierto que tenemos mucha información acerca del tema, aparentemente conocemos que esta situación esta súper castigada, que si "nos dejamos" es por que "queremos", en fin. La mujer ha tratado de ser parte de una sociedad sin machismo, donde le sea permitido la participación política y no sea vista como un ser sin fuerza, mente e inteligencia. Esto ha sido un proceso que se ha llevado por muchos años, sin negar que en algunos lugares del mundo sigan siendo reprimidas, la mujer ha logrado introducirse en la sociedad sacando adelante el género femenino, demostrando que es tan capaz como el hombre de hacer las cosas por su propia voluntad.

Así, la publicidad se ha aprovechado de esto degradando de una manera u otra a la mujer en sus anuncios publicitarios, donde son vistas como estereotipos para seducir al género masculino. Por ende, el uso de la mujer como objeto sexual en la publicidad genera violencia hacia la mujer, pues, al convertirse en un objeto público, y su imagen incita en ocasiones, al maltrato verbal o físico, obtiene un valor en el mercado y algunas veces la dignidad del género es afectada bruscamente. ¿Cuantas veces no hemos visto este tipo de publicidad, por la calle?

Es una pelea constante, ya que aunque la mujer presente altos índices de productividad no tiene por que ser usada como símbolo en tanto inusual. Considero que no existe una solución realmente firme para terminar con los abusos de todo tipo (sexuales, golpes, publicidad), sin embargo, en nuestras manos esta cambiar la ideología y empezar por si mismas a modificar e informarnos para evitar que esto siga sucediendo.

Fuente: Ensayo realizado por la estudiante 4

Anexo 8. Tabla de resultados de la evaluación de ensayos argumentativos

Universidad Pedagógica Nacional
Tabla de resultados de la evaluación de ensayos argumentativos

Datos de identificación	
Nombre del evaluador:	Ma. Alejandra Gasca Fernández
Formación académica:	Doctorado en Pedagogía
Fecha de evaluación:	Enero 2018

Instrucciones: A continuación, se presenta una tabla donde asignará la evaluación por cada rubro (argumentación y lenguaje escrito) a cada uno de los estudiantes (E1, E2, etc.), correspondiente a la evaluación del ensayo intermedio y el final. Coloque el respectivo puntaje en cada una de las columnas de acuerdo con la siguiente escala e indiqué por qué el estudiante obtuvo dicha evaluación o algún comentario que considere pertinente.
Escala:
Puntaje 6. Excepcional
Puntaje 5. Fuerte
Puntaje 4. Adecuado
Puntaje 4. Limitado
Puntaje 2. Seriamente erróneo
Puntaje 1. Fundamentalmente Deficiente
Puntaje 0. No evaluable

Estudiante	**Ensayo intermedio**		**Ensayo final**	
	Argumentación	**Lenguaje escrito**	**Argumentación**	**Lenguaje escrito**
E1	Puntaje 2. Seriamente erróneo. Provee de pocas razones o ejemplos relevantes en apoyo en sus afirmaciones. (el ejemplo de Cristina Fernández de Kirchner y la ley del DF sobre el aborto).	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Tiene serios problemas en el lenguaje y estructura de las sentencias que interfieren persistentemente con el significado. Contiene errores generalizados en gramática, ortografía y sintaxis como: …ya que al transcurso del tiempo hay venido demostrando…”.	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Provee poca o no evidencia de habilidad para desarrollar una respuesta organizada. Básicamente opina que las TIC alteran el modo en que trabajamos y convivimos, intenta dar algunas evidencias, pero sin aparato crítico.	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Tiene serios problemas en el lenguaje y estructura de las sentencias que interfieren persistentemente con el significado. Contiene errores generalizados en gramática, ortografía y sintaxis que resultan en un escrito incoherente.
E2	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica de acuerdo con las instrucciones dadas, per es débil en el uso de razones relevantes o no apoya sus argumentos con evidencias.	Puntaje 2. Tiene problemas en el lenguaje y la estructura de las oraciones que interfieren con el significado y claridad del texto. Contiene errores gramaticales (y de sintaxis), lo que resta coherencia al texto.	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Presenta una posición clara sobre el tópico de acuerdo con la tarea asignada. Desarrolla una posición con razones y/o ejemplos relevantes. Su postura está	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Demuestra suficiente control del lenguaje para expresar ideas con aceptable claridad. Generalmente demuestra control de las convenciones de los estándares del español escrito, pero puede tener algunos

			adecuadamente enfocada y organizada. Plantea que el uso de la tecnología en la educación no ha sido el método correcto, da razones coherentes, utiliza distintas voces y el aparato crítico, aunque falta el año en cada respaldo de autoridad.	errores.
E3	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Provee poca o no evidencia en absoluto de que ha comprendido el tópico sobre el que debe argumentar. Provee poca o no evidencia de habilidad para desarrollar una respuesta organizada. Básicamente opina que las mujeres no son tomadas en cuenta como se cree, pero sus argumentos no son sólidos, ni tienen evidencia, además de desorganizados.	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Tiene serios problemas en el lenguaje y estructura de las sentencias que interfieren persistentemente con el significado. Contiene errores generalizados en gramática, ortografía y sintaxis que resultan en un escrito incoherente. Aunque la autora del ensayo sigue el orden del punteo: tesis, argumentos, conclusión, no sustenta cabal y coherentemente sus argumentos, están sin evidencia mínima y desorganizados, por lo que pierde coherencia.	Puntaje 2. Seriamente erróneo. Provee de pocas razones o ejemplos relevantes en apoyo en sus afirmaciones (no provee evidencias con un sustento de aparato crítico).	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Tiene serios problemas en el lenguaje y estructura de las sentencias que interfieren persistentemente con el significado. Contiene errores generalizados en gramática, ortografía y sintaxis que resultan en un escrito incoherente.
E4	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica de acuerdo con las instrucciones dadas, pero es débil en el uso de razones relevantes o ejemplos o descansa sobre afirmaciones o argumentos sin evidencia o no apoyados.	Puntaje 2. Tiene problemas en el lenguaje y la estructura de las oraciones que interfieren con el significado y claridad del texto. Contiene errores gramaticales (y de sintaxis), lo que resta coherencia al texto.	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Presenta una posición clara sobre el tópico de acuerdo con la tarea asignada. Desarrolla una posición con razones y/o ejemplos relevantes. Su postura está adecuadamente enfocada y organizada.	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica, pero tiene problemas en el lenguaje y estructura de las oraciones, lo cual resulta en una carencia de claridad. Contiene errores en la gramática y sintaxis que pueden interferir con el significado y claridad (no incluye aparato crítico).
E5	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica de acuerdo con las instrucciones dadas, per es débil en el uso de razones relevantes o no apoya sus argumentos con evidencias.	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica, pero tiene problemas en el lenguaje y estructura de las oraciones, lo cual resulta en una carencia de claridad. Contiene errores en la gramática y sintaxis que pueden interferir con el significado y claridad. (por ej.: “La mujer siempre presentado más problemas de los que se mencionó…”).	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Presenta una posición clara sobre el tópico de acuerdo con la tarea asignada. Desarrolla una posición con razones y/o ejemplos relevantes. Su postura está adecuadamente enfocada y organizada (no incluye aparato crítico).	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Demuestra suficiente control del lenguaje para expresar ideas con aceptable claridad. Generalmente demuestra control de las convenciones de los estándares del español escrito, pero puede tener algunos errores (no incluye aparato crítico).
E6	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Provee poca o no evidencia en absoluto de que ha comprendido el tópico sobre	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Tiene serios problemas en el lenguaje y estructura de las sentencias que interfieren	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica de acuerdo con las	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Demuestra suficiente

	el que debe argumentar. Provee poca o no evidencia de habilidad para desarrollar una respuesta organizada. (la ensayista tiene una tesis muy general “las mujeres tienen derechos” pero no da argumentos).	persistentemente con el significado. Contiene errores generalizados en gramática, ortografía y sintaxis que resultan en un escrito incoherente. Aunque la autora del ensayo sigue el orden del punteo: tesis, argumentos, conclusión, no sustenta cabal y coherentemente sus argumentos, están sin evidencia mínima y desorganizados, por lo que pierde coherencia.	instrucciones dadas, pero es débil en el uso de razones relevantes o ejemplos o descansa sobre afirmaciones o argumentos sin evidencia o no apoyados (tampoco la tesis es muy clara).	control del lenguaje para expresar ideas con aceptable claridad. Generalmente demuestra control de las convenciones de los estándares del español escrito, pero puede tener algunos errores (no incluye aparato crítico).
E7	NS El ensayo es inexistente ya que el texto que presenta es un relato (narración), no un ensayo que implica una secuencia expositiva-argumentativa.	NS	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica de acuerdo con las instrucciones dadas, pero es débil en el uso de razones relevantes o ejemplos o descansa sobre afirmaciones o argumentos sin evidencia o no apoyados.	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica, pero tiene problemas en el lenguaje y estructura de las oraciones, lo cual resulta en una carencia de claridad. Contiene errores en la gramática y sintaxis que pueden interferir con el significado y claridad (no incluye aparato crítico).
E8	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Provee poca o no evidencia en absoluto de que ha comprendido el tópico sobre el que debe argumentar. Provee poca o no evidencia de habilidad para desarrollar una respuesta organizada. (Su tesis es poco clara “la mujer es libre y responsable” o las mujeres somos tan importantes como los hombres”, por lo que tampoco la sustenta ni presenta la mínima evidencia.	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Tiene serios problemas en el lenguaje y estructura de las sentencias que interfieren persistentemente con el significado. Contiene errores generalizados en gramática, ortografía y sintaxis que resultan en un escrito incoherente. La autora del ensayo tampoco sigue el orden del punteo: tesis, argumentos, conclusión, no sustenta cabal y coherentemente sus argumentos, están sin evidencia mínima y desorganizados, por lo que pierde coherencia.	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica de acuerdo con las instrucciones dadas, pero es débil en el uso de razones relevantes o ejemplos o descansa sobre afirmaciones o argumentos sin evidencia o no apoyados (tesis no clara).	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica, pero tiene problemas en el lenguaje y estructura de las oraciones, lo cual resulta en una carencia de claridad. Contiene errores en la gramática y sintaxis que pueden interferir con el significado y claridad (no incluye aparato crítico).
E9	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Provee poca o no evidencia en absoluto de que ha comprendido el tópico sobre el que debe argumentar. Provee poca o no evidencia de habilidad para desarrollar una respuesta organizada (es extremadamente breve). No plantea una tesis clara (“las mujeres no sólo cambiamos al mundo, si no también a nosotras mismas y a nuestro entorno”) y por ende no hay argumentación, básicamente hace aseveraciones, pero no argumentos.	Puntaje 2. Tiene problemas en el lenguaje y la estructura de las oraciones que interfieren con el significado y claridad del texto. Contiene errores gramaticales (y de sintaxis), lo que resta coherencia al texto.	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica de acuerdo con las instrucciones dadas, pero es débil en el uso de razones relevantes o ejemplos o descansa sobre afirmaciones o argumentos sin evidencia o no apoyados.	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Demuestra suficiente control del lenguaje para expresar ideas con aceptable claridad. Generalmente demuestra control de las convenciones de los estándares del español escrito, pero puede tener algunos errores (no incluye aparato crítico).

E10	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Provee poca o no evidencia en absoluto de que ha comprendido el tópico sobre el que debe argumentar. Provee poca o no evidencia de habilidad para desarrollar una respuesta organizada (es extremadamente breve). Plantea la tesis “la mujer es el sexo fuerte” pero no ordena sus razones ni provee evidencias.	Puntaje 2. Tiene problemas en el lenguaje y la estructura de las oraciones que interfieren con el significado y claridad del texto. Contiene errores gramaticales (y de sintaxis), lo que resta coherencia al texto.	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Presenta una posición clara sobre el tópico de acuerdo con la tarea asignada. Desarrolla una posición con razones y/o ejemplos relevantes. Su postura está adecuadamente enfocada y organizada.	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Demuestra suficiente control del lenguaje para expresar ideas con aceptable claridad. Generalmente demuestra control de las convenciones de los estándares del español escrito, pero puede tener algunos errores (no incluye aparato crítico).
E11	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Provee poca o no evidencia en absoluto de que ha comprendido el tópico sobre el que debe argumentar. Provee poca o no evidencia de habilidad para desarrollar una respuesta organizada (plantea la tesis “las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres, pero es reiterativa y no sustenta ni presenta la mínima evidencia.	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Tiene serios problemas en el lenguaje y estructura de las sentencias que interfieren persistentemente con el significado. Contiene errores generalizados en gramática, ortografía y sintaxis que resultan en un escrito incoherente. Aunque la autora del ensayo sigue el orden del punteo: tesis, argumentos, conclusión, no sustenta cabal y coherentemente sus argumentos, están sin evidencia mínima y desorganizados, por lo que pierde coherencia.	Puntaje 5. Fuerte. Presenta un análisis generalmente bien desarrollado y reflexivo del tópico en cuestión y transmite el significado claramente. Presenta una posición clara y bien considerada sobre el tópico de acuerdo con la tarea asignada. Desarrolla su posición con razones lógicas y/o bien escogidos ejemplos. Está enfocada y en general bien organizada la posición, conectando las ideas apropiadamente.	5. Fuerte. Presenta un análisis generalmente bien desarrollado y reflexivo del tópico en cuestión, y transmite el significado claramente. Transmite las ideas claramente y bien, usando vocabulario apropiado. Demuestra facilidad con las convenciones del idioma español, pero puede tener errores (trata de incluir aparato crítico, aunque no de manera integral).
E12	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Provee poca o no evidencia en absoluto de que ha comprendido el tópico sobre el que debe argumentar. Provee poca o no evidencia de habilidad para desarrollar una respuesta organizada (es extremadamente breve).	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Tiene serios problemas en el lenguaje y estructura de las sentencias que interfieren persistentemente con el significado. Contiene errores generalizados en gramática, ortografía y sintaxis que resultan en un escrito incoherente. Aunque la autora del ensayo sigue el orden del punteo: tesis, argumentos, conclusión, no sustenta cabal y coherentemente sus argumentos, están sin evidencia mínima y desorganizados, por lo que pierde coherencia.	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica de acuerdo con las instrucciones dadas, pero es débil en el uso de razones relevantes o ejemplos o descansa sobre afirmaciones o argumentos sin evidencia o no apoyados.	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Demuestra suficiente control del lenguaje para expresar ideas con aceptable claridad. Generalmente demuestra control de las convenciones de los estándares del español escrito, pero puede tener algunos errores (no incluye aparato crítico).
E13	Puntaje 1. Fundamentalmente deficiente. Provee poca o no evidencia en absoluto de que ha comprendido el tópico sobre el que debe argumentar. Provee poca o no evidencia de habilidad para desarrollar una respuesta organizada (aunque da cierta evidencia como la conferencia de Viene en 1993, no plantea una tesis y argumentación	Puntaje 2. Tiene problemas en el lenguaje y la estructura de las oraciones que interfieren con el significado y claridad del texto. Contiene errores gramaticales (y de sintaxis), lo que resta coherencia al texto.	Puntaje 3. Limitado. Presenta alguna competencia para llevar a cabo la tarea específica de acuerdo con las instrucciones dadas, pero es débil en el uso de razones relevantes o ejemplos o descansa sobre afirmaciones o argumentos sin evidencia o no apoyados.	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Demuestra suficiente control del lenguaje para expresar ideas con aceptable claridad. Generalmente demuestra control de las convenciones de los estándares del español escrito, pero puede tener algunos errores (no incluye aparato crítico).

	estructurada y clara).			
E14	Puntaje cero. Ensayo fuera de tópico. No provee evidencia de un intento de realizar la tarea encomendada. Meramente copia el tópico.	Puntaje cero. Ensayo fuera de tópico. No provee evidencia de un intento de realizar la tarea encomendada. Meramente copia el tópico	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Presenta una posición clara sobre el tópico de acuerdo con la tarea asignada. Desarrolla una posición con razones y/o ejemplos relevantes. Su postura está adecuadamente enfocada y organizada.	Puntaje 4. Adecuado. Presenta un análisis competente del tópico y transmite el significado con aceptable claridad. Demuestra suficiente control del lenguaje para expresar ideas con aceptable claridad. Generalmente demuestra control de las convenciones de los estándares del español escrito, pero puede tener algunos errores (incluye aparato crítico, pero no están todas las voces).

Anexo 9. Ensayo final de un estudiante con nivel de aprovechamiento bajo (6.78), puntaje obtenido en el ensayo: 1. Fundamentalmente deficiente.

TICS

En todo el mundo, las tecnologías de la información y la comunicación están generando una nueva revolución de información. Esta revolución basada en la información, la cual es en sí misma expresión del conocimiento humano. Hoy en día, el progreso tecnológico nos permite procesar, almacenar, recuperar y comunicar información en cualquiera de sus formas (oral, escrita o visual), con independencia de la distancia, el tiempo, etc. Dicha revolución dota a la inteligencia humana de nuevas e ingentes capacidades, y constituye un recurso que altera el modo en que trabajamos y convivimos.

La tecnología de la información y educación puede ser de gran utilidad para la enseñanza desde la básica, media y universitaria debiese tomarse las TIC como un material complementario para la adquisición de conocimiento, mas allá de lo que concierne al papel de modificación de la educación y enseñanza formal, surgiendo al igual la transformación del papel del docente en el aula, discutiendo en cierto modo la interacción con este.

Formalismo, interactividad, dinamismo, multimedia, hipermedia, son puntos donde se hace incidencias de las TICS en la relación expuesta al triangulo interactivo donde se puede destacar la relación que existe entre el profesor y el contenido y al mismo tiempo estudiante contenido.

La multimedia hace referencia a la integración de diferentes formatos de representación, sistemas y tecnologías especificas ejecutando un tránsito de información con mayor facilidad obteniendo como ventaja un aprendizaje de las potencialidades de los sistemas de símbolos, la segunda característica es la hipermedia referente a como se proporciona la información de manera no lógica y no secuencial obligando a quien es receptor de ella realizar un aprendizaje autónomo y más avanzado, porque el orden del material entregado dependerá de cada uno quien lo obtenga, para proporcionar dedicación en la coherencia y lógica aplicada a la información que se tiene, buscando un trabajo prolijo para que este sea similar al material otorgado en el salón de clases y no diferente a la búsqueda por la Web, la última característica es la interactividad esto quiere decir que las acciones que ejecute en la pantalla del monitor sean de forma inmediata y contingente de la misma manera se produzca una retroalimentación de la información al iniciar y navegar en sitios de internet. Estas tres características que se mencionan en la incidencia en las relaciones de contenido tanto del docente como el alumno deben ser aplicadas a los usos pedagógicos.

La conectividad característica de los entornos simbólicos de las TIC presente en estas relaciones establecidas en las conexiones entre personas a base de estar conectadas de redes, como por ejemplo las comunidades virtuales que se participa en la Web, sitios como facebook en la actualidad en donde se puede acudir a una búsqueda rápida y fácil para reencontrarse con personas que se había perdido contacto y desde ahí mantener una conectividad sin mayor limites y restricciones como la distancia.

Y por último el dinamismo en los sitios online es constante ya que casi todas las personas interactúan en realidades virtuales al estar en frente a un ordenador haciendo esto un ir y venir del día a día.

"…La misma situación de aprendizaje produce distintos efectos según la etapa de desarrollo por la que atraviesa el sujeto. La segunda pregunta es la siguiente ¿es el aprendizaje sencillamente una serie de asociaciones confirmada por los reforzadores externos? Los reforzadores externos desempeñan un papel, por supuesto, pero no lo son todo, ya que los internos también tienen su importancia. Todos los modelos homeostáticos y de autorregulación demuestran que el reforzamiento externo, por si sólo, es insuficiente" (Piaget, en Evans, 1987, pp. 64-65)

Las TICS son algo novedoso para la educación ya que permite la, labor del maestro, es una enseñanza diferente y estimulante, libera al profesor de trabajos repetitivos, controla la actualización profesional, accesos múltiples a recursos didácticos y entornos de aprendizaje, personalización de los procesos enseñanza aprendizaje, por mencionar algunas.

Pero al mismo tiempo hay que tomar en cuenta el entorno social donde vivimos, para saber si en dicho lugar es posible implementar el uso de las TICS , ya que no todas las regiones cuentan con la infraestructura suficiente para el uso de ellas, en pleno siglo XXI se debería implementar en todo el ámbito educativo desde nivel básico ya que permiten un mejor desarrollo en el uso de las tecnologías, y como dice Cesar Coll, estas deben ser usadas para la creación de conocimiento y no de manera arbitraria para vías al consumismo.

Anexo 9b. Ensayo final de una estudiante con nivel de aprovechamiento superior (8.80), puntaje obtenido en el ensayo: 5. Fuerte.

TIC

Introducción

Este presente trabajo es sobre las tic y contestara las siguientes interrogantes ¿Qué son las TIC?, ¿Para qué sirven o son utilizadas las TIC?, ¿Cuál es la finalidad educativa de las TIC?, ¿Cuáles son los beneficios de las TIC en aprendizaje? y por ultimo ¿Cómo utilizan y cuáles son las ventajas de las TIC para los aprendices y profesores?.

Las siglas TIC significan Tecnologías de la Información y la Comunicación, las TIC son los procedimientos, tácticas y recursos necesarios para manipular los ordenadores, los programas informáticos y las redes necesarias para convertir, almacenar, administrar y encontrar información.

Las TIC son instrumentos que bien utilizados sirven para pensar, aprender, conocer, representar, transmitir aprendizajes adquiridos a otras personas o generaciones, las tecnologías de información y comunicación redefinen la manera de acceder a la información y la forma de producir conocimientos.

Las tecnologías de información y comunicación se han convertido importantes en la vida, esto es porque se puede acceder a la información más rápido, estamos en le sociedad de la información en donde el uso de las TIC no para de crecer.

Como se mencionó anteriormente las TIC se han vuelto importantes, en la educación su finalidad que persigue de acuerdo con Cesar Coll (2005) es buscar información, contrastarla, organizarla, compartirla, asegurar mayor comunicación entre profesores y alumnos para que entre alumnos posibiliten el trabajo en grupo.

Con base de la lectura psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación de Cesar Coll (2005) puedo mencionar que los beneficios que las TIC proporcionan al aprendizaje son:

Generar un aprendizaje cooperativo, establecer una relación inmediata entre la información y las acciones de búsqueda de los alumnos, facilita la adaptación de distintos ritmos de aprendizaje, tiene efectos positivos para la motivación y la autoestima porque el propio alumno regula su propio aprendizaje, el aprendiz va a regular su aprendizaje conociendo que, cuando, donde y para que conocer o aprender determinada información.

Otro beneficio es que genera un dinamismo dicho en otras palabra es generar una interacción o exploración con realidades virtuales. También facilita la autonomía, la exploración y la indagación sobre distintas informaciones y conocimientos, es importante mencionar que estos conocimientos adquiridos se pueden compartir más rápido y fácilmente a otras personas o generaciones.

No cabe duda de que las TIC constituyen una herramienta poderosa para ampliar y democratizar oportunidades de aprendizaje, además de enriquecer los métodos de enseñanza y aprendizaje, generando nuevas destrezas, para fomentar un competencia digital.

A continuación se abordara el último punto que es el cómo utilizan y cuáles son los beneficios que obtienen los alumnos y profesores al utilizar las TIC.

Los alumnos frecuentemente utilizan las Tecnologías de la información y comunicación al realizar trabajos de investigación ya que recuren frecuentemente al uso del internet u otros medios para obtener nueva información e incorporarla a la información previa y así producir un aprendizaje significativo.

Las TIC, son una herramienta fundamental para los alumnos ya que proponen la comprensión y reflexión de distintos temas a través de imágenes, videos y sonidos, esto hace que la información se vuelva más interesante y realista.

Las ventajas que tienes las TIC para los estudiantes son:

Los alumnos aprenden con menos tiempo, los aprendices tienen acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje, personalizan el proceso de enseñanza y aprendizaje y los estudiantes se autoevalúan.

Pasando al papel del profeso, este utiliza las TIC para preparar sus clases, proporcionar nuevos programas para que los alumnos aprendan a manejarlos, también proporcionan información a los aprendices sobre un tema, como ya mencionamos anteriormente las TIC tienen muchos beneficios, sin embargo son pocos los profesores que utilizan las TIC para el aprendizajes.

Muchos de los profesores que no implementan las TIC en el aprendizaje, es porque tienen la dificultad a la hora de manejar la TIC y tienen conocimientos escasos sobre el manejo de las distintas herramientas Tecnológicas de Información y comunicación, sobre todo falta tener confianza en las TIC.

Algunos de los beneficios que tienen los profesores al utilizar las TIC son:
Los profesores obtienen una fuente de recursos educativos para la docencia, la orientación y la rehabilitación, mayor contacto con los estudiantes, liberan al profesor de trabajos repetitivos, pueden acceder a una actualización profesional, constituye un buen medio de investigación didáctica en el aula y por ultimo tiene contacto con otros profesores o centros educativos.
En conclusión coincido con Julio Cabero y Mena Merchán que las TIC son aquellos medios electrónicos que crean, almacenan, recuperan y transmiten información de forma rápida y en gran cantidad, utilizando diferentes cogidos en la realidad hipermedia, permiten codificar otro tipo de lenguaje, son herramientas que permiten analizar al mundo exterior.
En las escuelas se busca que el uso de las TIC sea formativo, el papel que juega la TIC en la educación es que cambien la manera de organización en los centros educativos, los roles de profesores y alumnos, esto es porque conducen a nuevos modos de aprender, de comunicarse, buscar y usar información.

Como ya mencionamos anteriormente los alumnos utilizan las TIC para realizar trabajos de investigación y obtiene varias ventajas porque permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje, responde a las necesidades e intereses propios de cada uno, permite la combinación de diferentes materiales, atiende a un gran número de estudiantes de forma simultánea, tiende a ser interactiva, facilita información.

Anteriormente se han mencionado algunas de la ventajas que los profesores obtienes en el uso de las TIC en la educación, pero el problema radica en que algunos profesores no confían o no saben utilizar las TIC, pero todo depende de la utilidad que uno de a este tipo de herramientas.
El uso de las TIC como se ha mencionado desde mi punto de vista tiene demasiadas ventajas cuando se utilizan de meneara adecuada a la educación, ya que transforma la manera de enseñar y aprender, porque es significativo.

Bibliografía
Acuña Limón, A. (2012). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. México: Editorial ANUIS.
Cabero, J. (2002). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación España: Editorial síntesis Educación.
Coll, Cesar (2005). Psicologia de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructiva.
En: Sinectica, Revista electrónica de educación, No. 25.
Molina, Paulina (2013). ¿Por qué Chomsky desconfía de internet?
Especial para BBC Mundo
Recuperado de http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/07/130702 chomsky digital criticas pmt.stml
Hopenhay, Martin. Brechas de sentido: entre las TIC, la cultura y la educación, vol. (5), pp.64-67. Recuperado de
http://www.revistaperspectiva.com/archivos/revista/No%205/17_dossier_brechas.pdf
Panóptico Social (12 de diciembre de 2010). Dr. Cristóbal Cobo- Web 2.0 y aprendizaje invisible (resumen). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=w6xxJx18xLY#t=13

Anexo 10. Evaluación ponderada de los productos realizados en el curso “Habilidades de argumentación”

Sujeto	Elementos Texto	Texto Argumentativo	Tipos Texto	Géneros Textuales	Argumentación	PartesTextARG	Consigna Escritura	Discuso Oral	Discurso Escrito	Esquema ARGUM	Comic	Examen Materia	Ensayo END Arg	Ensayo END Leng	Ensayo TOTAL	Evaluación TOT	Elementos TextoP	Texto Argumentativo	Tipos Texto P	Genreros Textuales P	Argumentación P	Partes Text ARG P	Consigna Escritura P	Discurso Oral P	Discurso Escrito P	Esquema ARG P	Comic P	Ensayo TOTAL P	SCORE FINAL
1	7	6	9	9.5	8	8	10	8.27	7.75	7	10	8	1	1	1	90.52	0.35	0.3	0.45	0.48	0.8	0.8	0.5	0.83	0.78	0.7	0.5	0.3	6.78
2	8	8	10	9	6	10	10	9	10	7	10	9	4	4	4	97	0.4	0.4	0.5	0.45	0.6	1	0.5	0.9	1	0.7	0.5	1.2	8.15
3	9	9	9	10	8	8	10	9	9	9	10	9	2	1	1.5	100	0.45	0.45	0.45	0.5	0.8	0.8	0.5	0.9	0.9	0.9	0.5	0.5	7.65
4	10	8	9	9	2	7	10	8.27	9	7	10	8	4	3	3.5	89.27	0.5	0.4	0.45	0.45	0.2	0.7	0.5	0.83	0.9	0.7	0.5	1.1	7.23
5	8	7	10	10	8	10	10	8	7	7	10	9	4	4	4	95	0.4	0.35	0.5	0.5	0.8	1	0.5	0.8	0.7	0.7	0.5	1.2	7.95
6	8	6	10	9	10	6	8	8	7	6	10	10	3	4	3.5	88	0.4	0.3	0.5	0.45	1	0.6	0.4	0.8	0.7	0.6	0.5	1	7.25
7	9	7	9	10	8	9	10	9	8	8	10	9	3	3	3	97	0.45	0.35	0.45	0.5	0.8	0.9	0.5	0.9	0.8	0.8	0.5	0.9	7.85
8	8	8	10	9	8	9	10	8.27	7.75	7	10	9	3	3	3	95.02	0.4	0.4	0.5	0.45	0.8	0.9	0.5	0.83	0.78	0.7	0.5	0.9	7.65
9	0	8	9	10	10	0	10	7	6	7	10	9	3	4	3.5	77	0	0.4	0.45	0.5	1	0	0.5	0.7	0.6	0.7	0.5	1	6.35
10	10	9	10	10	10	8	10	8	8	8	10	9	4	4	4	101	0.5	0.45	0.5	0.5	1	0.8	0.5	0.8	0.8	0.8	0.5	1.2	8.35
11	10	8	10	10	10	9	10	9	8	8	10	9	5	5	5	102	0.5	0.4	0.5	0.5	1	0.9	0.5	0.9	0.8	0.8	0.5	1.5	8.8
12	9	8	9	10	8	9	10	8	7	8	10	9	3	4	3.5	96	0.45	0.4	0.45	0.5	0.8	0.9	0.5	0.8	0.7	0.8	0.5	1	7.8
13	8	7	0	9.5	10	7	10	8	7	7	10	9	3	4	3.5	83.5	0.4	0.35	0	0.48	1	0.7	0.5	0.8	0.7	0.7	0.5	1	7.13
14	0	8	10	8	10	8	10	8	7	7	10	9	4	4	4	86	0	0.4	0.5	0.4	1	0.8	0.5	0.8	0.7	0.7	0.5	1.2	7.5

Blanco: variables originales, pero como había puntuaciones faltantes SPSS borra todo el caso (sujeto); para evitar que suceda esto se reemplaza el valor faltante por la media del grupo y por ello aparecen puntuaciones con decimales.
Verde: puntuación del ensayo final (Argumento + Lenguaje).
Amarillo: todas las actividades evaluadas (12) ya ponderadas.
Rojo: La calificación final, la cual se obtuvo de sumar todas las actividades ponderadas.

Anexo 11. Transcripción de las entrevistas a los estudiantes

Primera parte: conceptualización de la escritura, de la argumentación, procedimiento para realizar el ensayo.

En esta entrevista, ante la pregunta ¿Te gusta escribir? los estudiantes contestaron de manera general que sí. Aludiendo a los siguientes comentarios:

E1. *Sí, me gusta y me gusta más por mi asesor que me dejas las lecturas para ir entendiéndolas, comprendiéndolas.*

E2. *"Si, poco. Más bien me gusta corregir errores de redacción, me gusta (inaudible) ciertas ideas y después acomodarlas a modo de que yo las entienda y de proyectarlas de manera que otra persona las entienda como yo las entiendo. Entonces cuando escribo, trato de que sea así".*

E11.*"A mí en lo personal si me gusta escribir, creo que es algo complejo, a mí lo que se me complica es a la hora de transcribirlo, porque a lo mejor puedo pensar muchas cosas pero a la hora de decirlo no estoy dando a entender lo que yo quiero, entonces si es muy difícil y lo que más me cuesta es utilizar los conectores, yo en este semestre me di cuenta de eso, en este y en el otro, tengo muchas faltas ortográficas, me di cuenta también, he mejorado unas pero otras como que todavía no se bien en donde van, o no sé cómo van como los puntos y comas, todavía no se bien dónde utilizarlos. Escribir si me gusta, pero creo que depende más de lo que esté escribiendo, si el tema me llama mucho la atención sí, pero cuando el tema no es realmente de mi importancia me cuesta aún más trabajo.*

E1. *"Escribir, bueno lo que yo interpreto como escribir es la forma de cómo te vas a comunicar con una persona que no sea oral, entonces escribir conlleva muchas cosas porque al ser español la gramática es muy amplia, entonces tiene que llevar mucha coherencia porque quizás lo que tú quieres decir no lo puedes dar a conocer si no tienes esa técnica muy bien pulida y puedes dar a conocer otra cosa o confundir las cosas".*

Ante la cuestión ¿Se te facilita la escritura o se te dificulta? un estudiante manifestó que la escritura se le facilita:

E2. *"Si, tengo cierta facilidad, cierta habilidad, pero creo que todavía me falta un poquito ampliar mi vocabulario. El uso de sinónimos y todo eso"*

Y tres estudiantes manifestaron que la escritura es difícil, ubicaron los siguientes elementos como los más problemáticos: redacción, aspectos formales del texto

E10. *"Se me dificulta, pero siempre como que de alguna forma tengo de apoyo un diccionario de sinónimos, o siempre empleo palabras que sean tanto, que como de dirá que… que sean entendibles, tanto para mí como para el que va a leer el texto".*

E11. *"Ortografía, puntuación y el uso de conectores".*

E1. *"No se me facilita porque yo dejé de estudiar 4 años, casi 4 años y no me metí luego a la universidad, entonces perdí muchas habilidades como de escritura, de lectura y son que apenas las estoy volviendo a trabajar y las estoy puliendo. De hecho, yo tengo un asesor que estoy empezando a trabajar en eso, lo que es la lectura y lo que es la escritura y las técnicas sobre ensayos, mapas conceptuales y todo eso".*

¿Qué aspectos de la escritura se te facilitan, qué se te dificulta?

E10. *"Se me dificulta, pero siempre como que de alguna forma tengo de apoyo un diccionario de sinónimos, o siempre empleo palabras que sean tanto, que como de dirá que… que sean entendibles, tanto para mí como para el que va a leer el texto". "Se me facilita la idea principal, qué es lo que quiero, se me facilita también el exponer con base o llevado a la realidad, pero se me dificulta el cómo redactarlo"*

E2. *"Solamente eso, hay algunas cosas que siento que al momento de que las escribo suenan un tanto redundantes, entonces me falta un poquito esa habilidad de ir haciendo que las ideas no suenen tan redundantes, de ser un poquito más específico o más claro y que no suene tan coloquial en algunas oraciones que planteo".*

E11."¿A la escritura? Se me hace fácil por ejemplo, poner los objetivos, tener claro hacia dónde voy, porque si no tengo bien claro el tema, no voy a concluir bien el tema, ni tan siquiera voy puedo abordarlo bien, entonces tengo fijo cuál va a ser mi tema y por qué lo estoy escribiendo, si no sé eso no puedo hacerlo, entonces sé muy bien hacer eso y las introducciones, so siento que las introducciones yo las hago a manera de cuestiones, porque para mí hacer un trabajo es una cuestión y resolver esas dudas, que al final de cuentas son dudas que yo tengo.
Sí, que haya una relación entre párrafos que el párrafo de arriba coincida con el de abajo, que no pierda la secuencia".

E1. "Se me dificulta precisamente la escritura porque las ideas las tengo claras, las ideas las puedo tener claras, pero como le digo a veces no se me hace fácil escribirlas, y si se nota que hay cosas confusas por eso es que decidí buscarme un tutor aquí para empezar a pulir ese tipo de cosas.
Pues yo siento que se me hace fácil dividir las ideas, nada más, dividir las ideas, ir desmenuzando idea por idea, es lo que creo se me hace más fácil".

A lo largo de tu formación universitaria ¿Qué actividades de escritura te piden tus profesores?

E10. *Pues la mayoría nos piden ensayos y el ensayo tiene que llevar todo, el cómo argumentar, qué es lo yo quiero dar a entender y con qué me basó para afirmar esa parte, y eso es en todas las materias"*.

E2. "*Pues, ensayos y argumentos teóricos. Si es un ensayo es con base en algo, entonces tenemos que estructurar primero el marco teórico, darle el sustento, parafrasear o saber citar correctamente a los autores y después hacer nuestra crítica personal, sobre el tema específico"*.

E14*. "Lo que más me han solicitado son los ensayos, pero la mayoría que me han pedido no son ensayos argumentativos, como que son ensayos de que vas, tú buscas la información y tú pones lo de un autor, , o sea, lo citas y ya al final das tu punto de vista sobre lo que te pareció a ti de ese autor, por qué te basaste en él para hacerlo, pero no es argumentativo como en este semestre, si es como un poco difícil pararse desde una postura, por ejemplo ahora que hicimos lo de las TIC, pues es que para mí son buenas, pero empecé a leer todo lo que nos mandaban y yo busqué información extra y si fue así de bueno, entonces yo no sé si son buenas o son malas porque también son un distractor a final de cuentas no? Entonces si me costó mucho pararme sobre una postura y defenderla, pero al final de cuentas yo creo que eso es lo que*

venimos a hacer aquí, tener una postura bien para que cuando salgamos la defendamos".

E11. *Sí, ensayos y resúmenes, para los resúmenes por ejemplo te dicen, cuáles son los conceptos más básicos sobre la lectura, los más importantes, y hay veces, hay personas que lo copian tal cual y hay otras que parafraseamos, pero a los maestros yo siento que no les importa si copias algo tal cual porque no te dicen nada, a mí me ha pasado, hay veces que copias igual como viene en la lectura y no nos dicen nada, lo hacemos parafraseado y no nos dicen nada, como que no hay una retroalimentación de que si hiciste bien el resumen, o lo que hiciste fue una síntesis, o sea, no hay retroalimentación en ese aspecto, es raro el maestro, que si realmente te dice: faltó esto en tu resumen, yo creo que debiste haberlo hecho así, pero es muy raro.*

E7. *"Textos de carácter argumentativo como los ensayos.*
Si, por lo general sí.
Resumen en muy poco, en cuarto semestre paso algo muy curioso porque no sabía bien como empezar a redactar, yo pensé que era como un resumen copiando las ideas del autor y tuve una maestra que nos enseñó primeramente a darle el crédito al autor, decir tal autor dice esto y por esto, o sea un resumen era como parafrasear al autor, no copiarlo, eso era precisamente un resumen.
A veces nos pedían resúmenes desde primer semestre y uno se da cuenta que no sabe redactar un resumen, no sabe hacer un resumen"

E1. "*Te solicitan lo que es ensayos, pero igual también se basan en exámenes, pero los ensayos son un poco más comunes o trabajos de investigación, un poco de trabajos de investigación o prácticas y te piden un reporte.*
No, un reporte de la práctica que haces, como vemos primero la teoría ya después de que terminamos la teoría te mandan a hacer una práctica y sobre esa práctica tienes que hacer un reporte"

Cuando escribes un texto ¿Lo haces por algún motivo en especial?

E10. *"Pues, por ejemplo, ahorita se me viene la idea de cartas, a mí se me facilita mucho esta parte de las cartas, pero ya los ensayos ya no, me gusta mucho escribir creo que es una parte en la que nosotros tenemos esa idea de las personas que no podemos expresarnos o que tenemos muchas cosas que nos impiden expresarnos por medio de la escritura, igual sean cartas, ensayos, sea un cuento, o un diálogo, yo todo lo hago en forma de que me guste, que me guste y que me inspire".*

E2. *"Pues regularmente para a lo mejor hacer yo mis apuntes, a modo de vamos a decirle traducir lo que ya está impreso, hacerlo resumido, hacer a lo mejor algún tipo de mapa en el que yo mismo pueda ir conectando las ideas e irlas recobrando, solamente así".*

E7. *"Creo que el primer motivo es uno: escolar y el segundo es porque realmente a mí me interesa, porque al final de cuentas ellos te piden un escrito pero tú eliges el tema que a ti más te agrade, , o sea, no es algo que te imponen, eso es algo que me gusta, que no es algo que tú dices ah vas a escribir sobre el niño y te tienes que basar en esto, no, es libre de lo que a ti te guste pero que tenga que ver con lo de la materia, es lo que más me agrada que no es algo que te impongan*".

E7*. "Tal vez, es que cuando escribo lo último que escribo es el título, no pongo un título cuando escribo, escribo y me gusta que cuando escribo algo el título no tenga nada que ver con mi redacción, no se es una idea muy loca mía.*
Por ejemplo, cuando leyó el de la mujer esta Mercy, el título no tiene nada que ver con la redacción si se da cuenta, eso es lo que a mí me gusta que tal vez digan ¿por qué lo hace?, es como una forma de llamar la atención pero no egocéntricamente, simplemente es una forma de llamar la atención para que cuando lean algo se interesen más, me ha pasado que ¿tienes otra cosa que leer?, me gustó mucho lo que pusiste porque en realidad el título no tiene nada que ver con lo que escribes y eso es lo que a mí me gusta, el propósito a lo mejor es sacar un poco de las ideas que de repente se me ocurren, las escribo y el título es lo último que siempre pongo"

E1*. "Pues quiero dar a conocer mis ideas, principalmente mi punto de vista particular sobre ese tema, es principalmente lo que hago, apoyándome a veces de otros autores, no se haciendo un tipo de crítica si no estoy de acuerdo con ese tema, es principalmente lo que hago"*.

¿Qué tipos de cosas escribes? ¿Para qué lo haces?

E10*. "Pues escribo cartas, escribo recados, escribo ensayos, me gusta también; escribo ideas principales y también, esquemas, me guio mucho con esquemas para que a mí también me facilita entender la clase, la tarea o un trabajo que me dejen. Siempre hago un esquema, siempre, y ya con eso empiezo a desarrollar lo que me piden".*

E2. *"Pues básicamente los apuntes importantes, por decir si hay ideas que no logro captar al momento trato de irlas escribiendo y trato de irlas interpretando y después volverlas a escribir para que quede claro. Al principio lo escribo tal cual como lo está haciendo el profesor y ya después trato de darle una interpretación correcta, porque el profesor dijo que esto es así y así, ahora vamos a ver como lo puedo yo transmitir, digamos volver a explicar para que yo lo entienda y ver si alguien más me pueda entender de la manera correcta".*

E10. "Por ejemplo, en vacaciones me gusta escribir poemas, soy de las personas que me gusta leerlos y digo por qué no escribir uno, escribo cosas así, poemas, y ya luego después para no olvidar los apuntes o las cuestiones de las tareas o lo que vimos en el semestre me pongo a repasar lo que escribo, y luego veo y digo pues si me equivoqué y ya sé por qué me saqué tal calificación y vuelvo a tratar de redactarlo y decir ah ya sé porque me equivoqué, ahora lo voy a escribir de esta manera"

E11. "Y antes, cuando estoy escribiendo me gusta leérselo a otra persona para ver si estoy dando a entender lo que yo quiero porque también es un poco difícil utilizar las palabras exactas para no dar a entender otra cosa y luego sea mal entendida, pues por qué pusiste eso no y como que entras en un conflicto, entonces sí me gusta leerlo, como que compartirlo"

E1. *Así que como que voy día a día, trabajo, cuestiones académicas y si se me dificulta trabajar en equipo por ese mismo porque no tengo como ese tipo de decir puedo venir contigo a estar aquí, no tengo esa facilidad porque yo cubro todos esos gastos".*

¿Qué es escribir?

E10. "*Para mí escribir es una forma de expresarse, de saber plantear en una hoja todas las ideas, los sentimientos, porque también planteamos sentimientos, emociones y sobre todo la creatividad. Para mi escribir es creatividad, que a muchos no se nos da o a muchos sí se nos da, y ahí se va dando cuenta, y podemos desarrollar esa escritura, pero a muchos no se nos da*".

E2. "Pues yo creo que es plasmar en palabras, las ideas que uno tiene y le podemos dar cierta forma, cierta estructura.
Bueno, al menos yo lo utilizo como para retener y a lo mejor en algún momento para poderlo transmitir tal cual si se me olvidan algunas palabras, a lo mejor ahorita tengo una idea, la plasmo y a lo mejor si más adelante quiero transmitirla ya no la recuerdo tal cual, entonces uso lo que escribí para recordarlo, para volverlo a transmitir tal cual sin modificaciones".

E11. "*Para mí escribir es redactar lo que tú piensas, lo que tú sientes en ese momento, hay muchas veces que todos los sentimientos no los decimos, y por qué no expresarlos en la manera de escribir. Escribir para mí es demostrar todos tus sentimientos, todos, todos.*
En el caso de los textos académicos es aprender, como que crear tu propio conocimiento acerca de algo, no basarse solamente en el autor, a partir del autor crear tu propio conocimiento y a través de cómo, yo creo que la importancia de la escritura es dar a conocer tu opinión, es escribir tu opinión, redactar tu opinión que tiene sobre algo, sobre algún tema, si te interesa yo creo que es más amplio".

E7. *"Para mi escribir en lo personal se me hace liberarse de muchas cargas…para mi escribir lo que yo hago es algo positivo, me hace mucho significado a mí.*
Pienso que a lo mejor no soy tan bueno dedicándome a textos académicos, a veces me cuesta un poco relacionar los conceptos, qué dice un autor, qué dice el otro, por qué estoy de acuerdo o en contra, a lo mejor se me dificulta a veces un poco porque no llama tanto la atención, o me gusta, pero no me apasiona tanto como escribir un texto crítico.
Puedo hacer un texto académico, pero si me costaría un poco más de trabajo, y creo que no sería tan bueno como lo demás que he hecho".

E1. "*Si me gusta y si me gusta y me está gustando más por mi asesor que me deja las lecturas, digamos quizás no estamos, así como no me deja lecturas de este nivel y vamos empezando poco a poco con lecturas de más bajo nivel para ir entendiéndolas, comprendiéndolas, al mismo tiempo haciendo redacciones, haciendo ensayos, haciendo resúmenes y si, si me está gustando la dinámica que estoy usando con mi asesor*".

Conceptualización de la argumentación

¿Qué es argumentar?

E10*. "Argumentar para mí es hacerte ver o a la otra persona con base a razones, o con base a ideas extraídas de textos sustentadas, eso es para mí argumentar, extraer ideas sustentadas y que yo con base a eso te pueda entrar en duda o argumentar o dar el por qué desde mi punto de vista apoyo cierta tesis o cierto título*".

E2 "*Argumentar pues dar sustento a lo que estoy diciendo, a digamos a convencer con hechos o con información verídica lo que estoy diciendo, lo que estoy planteando, convencerte con realidades*".

E11 "*Argumentar es defender una postura que tú tienes en base a lo que tú lees, igual con esto tratas tú de convencer o al menos de enseñarle a otra persona lo que tú piensas igual*".

E7. "*Argumentar es, pienso que no es dar una opinión propia porque nuestra opinión es algo formado de muchas más opiniones de atrás, uno es cultura, yo soy, es como dice un dicho eres lo que lees y es verdad, eres lo que lees, tu adaptas la postura de cada autor, para mí argumentar es argumentar todas esas posturas y no solo persuadir, uno no siempre puede persuadir a la gente, por ejemplo si ahorita llega una persona y me quiere hablar de las TIC pues podría argumentar porque no me gustan las TIC, esté tratando de persuadirme pero no lo logra, al contrario estamos debatiendo.*
Argumentar es más que nada es dar una opinión y sustentarla con base, con fundamentos, con bases teóricas y no nada más hablar así al aire, eso es para mí argumentar"

E1 "*Argumentar, es dar tu punto de vista, pero con bases, no solamente hablar por hablar, argumentar sobre ese tema pero que lo conozcas y los puedas dominar, no hablar al vacío de cosas que no tengan sentido, tiene que la finalidad, como lo estuvimos viendo, de argumentar que quizás puedes convencer a otra persona de lo que tú le estás diciendo".*

E10. "*Para empezar la argumentación tienes que citar quizás autores, que tengas una idea, como hay alumnos como profesores que nos casamos con un autor como ¡ay concuerda mucho con mi ideología! entonces te casas y lo citas, citas ideas, entonces argumentar es dar tu punto de vista, convencer a alguien, pero quizás con sustento y con bases, no nada más hablar por hablar*"

¿Qué es un ensayo argumentativo?

E10. "*Es exponer, creo que aprendí que un ensayo argumentativo es exponer de manera precisa, clara y concisa que es lo que yo apoyo o no de un tema en específico y con eso empezar a investigar, a leer o a ver videos, y así poder desarrollar un ensayo para que la otra persona que lea, a lo mejor sí la puedo convencer, pero ahí entra lo que es la argumentación, a lo mejor ella no está totalmente pues, cómo se dice convencida, y también empezar un diálogo pues con base a cierta lectura y empezar una comunicación efectiva*".

E2. "*Pues, puedo hacer una crítica sobre algo, bueno un ensayo para mí es una crítica sobre algo y hacer un ensayo argumentativo es decir lo que pienso y justificarlo, justificar el por qué pienso eso o cómo yo demuestro lo que estoy diciendo es verdad, a lo mejor si estoy en contra de una hipótesis yo puedo argumentar el por qué lo estoy argumentando, con qué lo estoy defendiendo, mi postura, para mí eso es un ensayo*".

E11. "*Es igual, te basas, no puedes, no puedes escribir si no te has basado en algo, los ensayos es mucho de escribir, pararte en una postura, saber de qué hablas, y cuando sabes de qué hablas, tienes que argumentos, por qué tú dices que estas a favor de eso, por ejemplo, en el caso del aborto, por qué tú estás a favor del aborto, o por qué estás en contra pero no puedes hablar desde las dos opiniones, yo siento que cuando argumentas tienes que estar definitivamente parado desde una postura no puedes desde dos, porque al final de cuentas en tu ensayo tienes que defender una, y si no estás parada bien en una postura te contradices y entonces es algo que no se cree, para mí es algo que no se cree*".

E7. "*Primeramente ver el objetivo de lo que se me está pidiendo, sobre qué voy a hablar, después pensar, buscar un poco la información sobre eso …, porque un ensayo es una postura, a lo mejor puede ser neutral pero no es el trabajo de explicación, de consiste en esto y esto, bueno si, diste tu explicación y estás a favor o en contra, por qué, en quién te apoyas y por qué lo dices ¿no?, es más que nada eso, un ensayo argumentativo es exponer una opinión personal sobre algún tema, tomando en cuenta los parámetros que ya mencioné*".

E1 "*Un ensayo argumentativo es dar a conocer tu punto de vista sobre por lectura, pero ocupando fuentes, referencias que puedan sustentar tu trabajo y que puedan decir algo de ti. … pero si el ensayo argumentativo es tu punto de vista personal, pero al mismo tiempo tienen que ir sustentado con fuentes y referencias para que tenga más credibilidad*".

¿Conoces las partes que tienen los ensayos argumentativos? ¿Qué partes utilizaste para escribir tu ensayo?

E10. *"Es introducción, desarrollar una tesis, una idea principal, después viene lo que es el desarrollo, lo que son las razones, el por qué, sustentado en qué, y la conclusión, a qué fin llegamos y cómo llegamos*".

E2. *"Pues primero hay que hacer una introducción para atrapar al lector, de lo que va a tratar nuestro ensayo, posteriormente tenemos que tener un marco teórico sobre lo que vamos a discutir, se hace ya sea una profundización o se hace la mención o citas de ciertos autores del tema que vamos a elegir y posteriormente nosotros desarrollamos nuestro punto de vista igualmente fundamentado, hacemos las mismas citas de si tomamos información de algunos otros autores para dar sustento a lo que estamos opinando sobre el marco teórico que tenemos y posteriormente hacemos una conclusión de lo que al principio se desarrolló*".

E11. *"Uno de ellos es… primero es la introducción y de ahí debes ver la hipótesis, que hipótesis tú tienes, el planteamiento del que tú estás hablando, ya sea constructivista, piagetiano, y aparte de todo lo que vas a hablar. La segunda ya es el contenido, ahí es donde vas a elaborar ya bien la tesis, vas a desarrollar todo, todo, todo de lo de la tesis, por qué lo hiciste, y de lo que vas a hablar. Y el último es el contenido, perdón la conclusión, vas a retomar cosas del contenido y tú vas a dar tu opinión de acuerdo a tu postura, y por qué crees que es importante, ¿por qué lo hiciste? para ti en qué te benefició, o en qué beneficia que se lo enseñes a los demás*".

E7. *"En sí creo que son como 4 y esas 4 se dividen cada una en 3 y la última en 2, no me acuerdo bien de la estructura de un ensayo".*

E1. "*Pues lo que yo entendí de lo que yo he visto, de lo que me están enseñando apenas pues tienes que empezar con una idea central tipo introducción, después de eso tienes que ir desarrollando lo que tú quieras expresar, lo que sería todo el contenido y al final tienes que concluir con ese tema, no lo tienes que dejar sin concluir, que la persona que lo lea no diga ¿y luego que seguía?, que tiene que concluir en algo, que tienes que hacer una crítica, una aportación, lo que sea pero tienes que concluir ese tema, no dejarlo corto*".

Procedimiento para la escritura de un ensayo

¿Qué pasos seguiste para elaborar tu ensayo?

E2. *“Yo si estoy a favor de las tecnologías, siempre y cuando se usen de la forma correcta, había algunos comentarios sobre lo que decía el autor del uso comercial y yo lo entendía de otra forma como lo estaban comprendiendo mis amigas, entonces intenté redactarlo de la forma en que supuestamente debía interpretar”.*

E10. “*Seguí primero las líneas, los conectores, eso fue importante porque me resultaba un poco difícil, pero ya checando cómo podemos vincular la introducción con el desarrollo y la conclusión fue más fácil para mí, más sencillo, ya sabía que la introducción era para empezar este trabajo presentar la idea principal o la tesis, en qué me sustento, después venía un conector que era argumentar con razones y con los textos de diferentes revistas o diferentes canales de la antología y con palabras claves y entonces ya por último desarrollé tres o cuatro argumentos válidos y prácticos y que se ven en la vida diaria por ejemplo, y ya después se concluyó también utilizando los conectores y de eso me guie y se me facilitó mucho el ensayo*”.

E14. “*Primero revisar todo el material de los videos, las lecturas para saber de qué hablaban, cuáles eran los puntos a favor, cuáles eran los puntos en contra, el por qué yo estaba digamos bueno lo pensé como si yo estuviera platicando con el autor y digamos como yo trabajo de eso, de la tecnología, entonces yo me ponía a favor y en contra, los pros y los contras de la tecnología en la educación, pensaba en lo que decía el autor y posteriormente ya decidí plasmarlo.*

“¿Qué pasos seguí? Primero es eso de cuestionarme a mí, porque si fue así difícil pararse desde una postura, es difícil, yo no lo había visto desde esta forma, pero es difícil argumentar.

E11. “*Lo que sí se me complicó al último fue la biblografía, había manejado el sistema APA pero igual nada más era una maestra la que me corregía y me decía es que está mal, lo hiciste mal, pero de ahí en fuera casi los maestros casi no te piden sistema APA, bueno a mí casi hasta ahorita no, me pedían citas, las citas sí las sé hacer, pero el sistema APA”.*

E7. *“..me basé un poco en la estructura que subieron a la plataforma, lo relacioné con la perspectiva que yo tengo de un ensayo, leí un poco de las TIC, leí a César Coll, vi el video, él es neutral porque da los dos puntos de vista y se va por el medio, no se pone del lado positivo ni tampoco en contra pero trata de ir por el medio, da las dos perspectivas, y eso también me gustó y me ayudó mucho, como dice usted no cerrarse en una postura, es bueno también, pero siento que a veces el no cerrarse es como que cabemos en todos, estamos a favor pero todos decimos lo mismo, nadie ve la esencia de las cosas de por qué estás a favor, simplemente porque César Coll dice o porque otro autor dice, creo que uno tiene formarse un criterio y mantenerlo aunque sea bueno o malo, creo que debes algo diferente a lo que todos estamos acostumbrados”.*

E1. *“Primero leer lo que era la lectura, después ahí tenía unos textos principalmente de Piaget que habla del conocimiento y sobre eso me basé y yo me equivoqué en una lectura, porque yo leí una que te hablaba de hipermedia y de ese tipo de cosas y no era relacionada con esa, era con la otra, con la que seguía entonces yo nada más me basé en lo que decía Cesar Coll de esa lectura*”.

¿En la elaboración de tu ensayo consideraste a las personas que leerán tu texto?

E10. *"Lo dirigí hacia personas de… me enfoqué en personas que estuvieran en el mismo rango de… ahora sí que compañeros que entendamos como se argumenta, el por qué y qué importancia le damos ahorita al manejo de la comunicación educativa y que estamos trabajando en plataformas, entonces me enfoqué en… mi población fue mis compañeros".*

E2. *"Más o menos, igual a alumnos jóvenes de universidad, que era justamente digamos como lo que me daba o era mi objetivo por lo que yo escuchaba que opinaban, y para empezar es que el autor no quería decir eso en realidad o yo no creo que el autor haya querido decir eso, entonces trataba yo de plasmarlo a forma de que ellos pudieran entenderlo, así como yo lo entendí ellos intentaran entenderlo al momento de leer mi escrito".*

E11. *"Yo pensé, bueno más bien yo lo hice más que nada para aquí, para los alumnos de aquí y para alumnos más o menos como de prepa, más que nada personas que ya tienen conocimiento sobre esto de la tecnología, y que hay diferentes maneras de comunicarnos, personas que ya saben utilizarlas más o menos, entonces si fue algo así como es importante saber a quién te diriges, y eso lo vimos durante todo este semestre porque la maestra Laura nos comentaba que en los carteles lo primero que deberíamos de pensar era: 1. El tema y 2. A quién va dirigido. Porque no nos podemos dirigir igual a los niños que a los adolescentes, entonces si es muy importante eso, yo a lo mejor cuando escribía fue algo que también en lo que me benefició, no pensaba en quien lo leía, o sea, yo decía: pues a final de cuentas lo lee el profesor y sabe más que yo, y si es algo importante porque si es algo que quieres utilizar pues no lo van a entender, o sea, tienes que ver a quién va dirigido".*

E7. *"Es una pregunta difícil de responder, pues primeramente a mis profesoras, en segundo término, creo que tengo que corregirle algunas cosas, cuando lo corrija creo que va dirigido a las personas que siempre les he mostrado mis trabajos, son como unas 10 máximo. Son compañeros de aquí, entre ellos son 4 compañeros y 6 amigos de afuera"*

E1. *"Pues, no lo consideré porque sabía que quizás nada más lo iba a leer usted o lo iba a leer otro compañero y el compañero lo va a calificar como la vez pasada, eso fue lo que hice y le mencioné que fue un error que no lo revisé nuevamente, no lo volví a checar y dije ¡ay ya! lo voy a enviar porque sabía que podía pasar pues muchas cosas, pero dije bueno ya lo mandé y las personas a las que iba dirigidas no se era para usted, para la doctora Laura y los compañeros.*

¿Realizaste actividades de pre-escritura antes de comenzar tu ensayo? ¿Cuáles?

E1. "*No, yo con lo que tenía y había visto de César Coll pues ya con eso nada más me basé y ya no indagué más, ya no utilicé alguna estrategia de mapa conceptual, de comparar, no nada*".

E2. "*No, más bien iba anotando todo como veía y ya después cuando iba leyendo nuevamente le iba dando estructura*, esto va primero, esto va después, ahora vamos a leerlo de corrido para ver cómo queda".

E7. "*Si, en base en mis apuntes, a un artículo que tenía de tercer semestre que hablaba de las TIC, ese lo leí todo, eran como unas 10 hojas, las leí y leí mis trabajos, leí a César Coll, vi el video, busqué páginas en internet porque ahí uno se encuentra*

de todo, no es como muy viable basar un trabajo en internet, porque en internet todos entran y se puede escribir, a veces no me gusta lo que se encuentra en internet. También de la biblioteca saqué algunas cosas, pero es como le digo, hablaban como de lo mismo, para qué sirven, por qué se usan, cuál es su significado, para quién van dirigidas, quiénes participan. Tal vez estaba aburrido de leer lo mismo".

E10. *"Sí, realicé diferentes actividades y me sirvió mucho porque cuando pedí asesoría, me hicieron ver que tenía muchas ideas al aire y que si se llegaban a conectar pero ninguna era tan especifica como quería y como nos dábamos a entender, entonces si realicé diferentes bocetos, bueno cuál es lo más importante porque si estoy hablando del diseño educativo, de las TIC de las herramientas, de todo, pero qué es lo que más me interesa y fue lo que me enfoqué hacia el ámbito, hacia la aula virtual y eso llevado a que si el proceso de enseñanza-aprendizaje como se da en los salones también se da en un aula virtual, entonces eso fue mi tesis, pero previo si hice varias eh pues varia investigación hacia donde me voy a dirigir".*

E11. *"Sí, hice tres borradores, en el primero fue así como que no sabía ni qué poner en la introducción, el primero lo había puesto texto corrido, pero después dije: no, lo voy a poner en preguntas, y después el contenido lo puse todo así regado, o sea, no lo puse en orden, y fue así como y si me dije: pues es que esto no se entiende, le tengo que dar una secuencia para que se entienda, y sí hice como tres borradores"*.

¿De dónde obtuviste las ideas para elaborar tu ensayo?

E1. *"Si, fue una referencia de primer semestre que vimos muy bien a Piaget, entonces fue una referencia que me pareció que era útil entonces por eso la puse".*

E2 "*Pues ocupe únicamente las herramientas que nos proporcionaron en la plataforma, los videos y algunos textos, nada más*".

E7. *"Hay un autor que se llama Ernesto Sabato, hay una obra que se llama la resistencia y habla de valores"*

E10. *"Primero leí un artículo de revista que decía la importancia de las TIC en un entorno virtual, si verdaderamente el alumno logra entender con la capacitación de los maestros o solamente se queda al aire, o solamente las herramientas son utilizadas como herramientas de marketing y también con bibliografías que se manejaron en la plataforma, con videos, con eso ya fui seleccionando y también con artículos de revista que me proporcionaron, sobre todo una persona que trabaja en este ámbito".*

E11. *"Las ideas las obtuve de dos libros de aquí de la biblioteca, leí una tesis, pero de esa casi no me basé, no la puse en la bibliografía, a mí me gustó mucho la tesis, en este caso a mí no me sirvió porque estaba basada en el currículum de cuarto año con niños que veían historia, o sea, nada más estaba basado a lo de la historia, estuvo muy buena la tesis, en sí está aquí en la biblioteca y la puede bajar digital.*
Y aparte me basé en los que estaban en la plataforma, bueno uno estaba en la plataforma y en la antología que era el de César Coll, entonces si me basé en esos".

¿Qué tipo de recursos utilizaste para apoyar la escritura de tu ensayo?

E1. *"Son diccionarios principalmente por las palabras, hay palabras que no entiendes, que yo no entiendo y las busco para ver el significado y quizás buscarle sinónimos,*

que esté más entendible y no sea en si la palabra, porque igual considero que a veces no manejamos ese tipo de palabras o no las manejamos todavía, entonces por eso principalmente el diccionario".

E2. *"Si, solamente recuerdo que hice un ensayo en el tercer semestre y era relacionado más o menos a las comunicaciones y a las TIC y lo tomé como base de acuerdo a la postura que tenía el profesor, bueno era un poquito más psicológico sobre la construcción social de cómo aprendemos actualmente, las transformaciones de los medio de comunicación y la influencia que tienen, más o menos lo tomé como base, pero ese texto al final de cuentas lo hicimos igual nosotros, más o menos me di una idea de la estructura, de cómo tenía que ser el ensayo y retomé nuevamente las opiniones de los autores de los videos y de las lecturas que estaban en la plataforma".*

E10. *"Utilicé diccionarios, para palabras que no entendía, las busqué, entonces lo asocié con la lectura y se me hizo más fácil, me apoyé también con experiencias compartidas con personas y siempre les preguntaba, tuve tres, tres personas, uno es… desarrolla lo que son las plataformas en el ámbito educativo, otro es maestro de computación y el otro es una educadora que apenas está en este… adentrándose a ver si son buenas o no, el trabajar con aulas virtuales para los niños de preescolar, entonces yo les preguntaba las ventajas, las desventajas del docente, como docente y qué aportaciones me podrían dar para llevarlas a un ámbito educativo, ya con base en eso también, empecé a desarrollar y empecé a inclinarme de que si eran buenas o malas las TIC en educación"*.

E11. *"Me basé en… tuve una maestra que me dio igual como se utilizan los conectores y cómo podemos iniciar una introducción, la manera en cómo iniciamos una introducción y cómo podemos redactar una conclusión, que si la podemos redactar en tercera persona, o como si estuvieras hablando con otros persona, entonces me basé en eso y en los conectores que usted puso en la plataforma, porque sí me sirvieron mucho los conectores, los leí uno por uno y fue así creo que este me puede servir y lo anotaba y ya veía otro y decía creo que suena mejor con este, y borraba el otro entonces así tuve varios y dije no, ya voy a dejar uno y ya con eso, entonces si era muy difícil porque yo pongo muchas veces " ya que" y ya me habían dicho que una no es de aquí y dos que no era correcto como yo lo utilizaba. Entonces yo decía está mal aquí, voy a utilizar esto".*

¿Cómo organizaste y estructuraste tu ensayo?

E1. *"Pues yo no estructuré, principalmente quería hacer lo que le había comentado que tuviera una introducción, que tuviera un contenido, que tuviera una conclusión, quizás no se esté mal acomodado o no esté entendible, pero trataba de hacerlo así, como le digo, pero quizás por la premura pues no salió bien.*

E2. *"Pues así, primero le quise dar una introducción al tema y posteriormente di mi punto de vista, en este caso si no mal recuerdo fue mezclado, iba dando cierto argumento, iba dando mi propio punto de vista y postura y ya al final concluí, si estoy de acuerdo con esto y esto por tal situación*".

E7. "Tal vez la estructura del ensayo, los conectores que a veces usa un autor a veces los trate de usar aquí, y leí un ensayo en internet y me gustó, entonces los nexos, los conectores que usaba en cada palabra me llamó la atención y los iba anotando, es que hice mucho pero al final para plasmarlo me quedaba poco tiempo, hice demasiado, hice el esquema, mis palabras, o sea hice muchas cosas que al final se

me olvidaron, lo fundamental que fue las fuentes, poner de dónde saqué cada palabra, y esos nexos entre cada palabra los iba anotando, entonces se me ocurría una idea y puede ir esta palabra, para empezar el párrafo puede ir esta, en eso también me basé, ese fue mi texto modelo".

E10*. "Lo estructuré primero con una palabra clave que fue la de aula virtual, qué es, para qué sirve y cómo se trabaja, y luego de ahí ya estructuré lo que fue la introducción, porque muchos no sabían qué eran aulas virtuales, ya después de ahí desarrollé el contenido, cuáles son las ventajas, sobre todo las ventajas porque si he resulto que son buenas las TIC y ya como conclusión me acordé de todas las experiencias que me dieron estas tres personas y cual era mi posición también la vinculé a la conclusión".*

¿Revisaste y corregiste tu ensayo? ¿En qué momento?

E1. "No, así nada más lo hice, lo que nada más falta ahí son las referencias que si lo traía el otro entonces todo lo demás no lo revisé. No, solamente lo estaba leyendo, estaba escribiendo lo iba leyendo y dije ¡ah! bueno ya quedó, igual creo si lo hice nada más entregar por entregarlo".

E2. *"Según yo sí"*

E10. *"Sí, muchas veces. Una, cuando pedí asesoría, dos cuando compartí experiencias con estas personas que ya tenía un poquito más claro el tema y tres cuando ya terminé el ensayo lo volví a leer y lo volví a leer y era entonces añadir, quitar, añadir, quitar, y al final de cuentas lo leí, se lo di a una persona para que lo leyera y para que esa persona, pues que no está tan vinculada, no está tan adentrada a lo que son los términos pudiera entender"*

E11. *Creo que más que nada fue con la ayuda de otra persona, para ver esto mismo de que estaba dando a entender lo que yo quería, yo siento que aparte de que pues si es mi amiga también nos ayudábamos mucho en esto, de que sabes qué yo te lo envío y me dices si está bien"*

¿En qué aspectos corregiste o mejoraste tu ensayo? (Puntuación, ortografía, ideas confusas, construcción de párrafos).

E2. *"Ortografía y de que sonara de que tuviera coherencia el párrafo completo"*
E10. *"Yo creo que en ortografía y en párrafos, en vincular párrafos, eso fue nada más".*

¿Cuáles son las dificultades a las que te enfrentaste al escribir tu ensayo?

E1*. "Es que no es que sean dificultades, yo creo por lo que yo traía por problemas personales y otras presiones, más a parte el trabajo fue que pues ya, nada más lo voy a hacer por hacerlo, lo hice y ya lo entregué nada más, o sea no fue así de que dijera se me dificulta, porque no se me dificulta, he entregado otros ensayos y lo que han notado los profesores solamente son palabras que repito mucho, entonces no ha sido como que son trabajos incoherentes, no, son palabras que repito mucho*".

E2. *"Que yo estaba casi de acuerdo a lo que decía el autor, pero no quería que sonara a como que le estaba copiando, mi dificultad fue esa cómo puedo hacer entender que*

sí estoy a favor de lo que dice el autor sin sonar que estoy escribiendo lo que está diciendo, eso fue como la dificultad nada más".

E10*. "Pues fueron poquitas por que al principio, como te comento, quiero abarcar todo y no abarco nada, pero ya con la asesoría que me diste ya fue mejor, que hiciste saber cuál es la idea que tú quieres, porque hablas de muchas cosas y no hablas de nada, entonces ya me enfoqué en aulas virtuales y ya de ahí, eso fue el proceso de enseñanza-aprendizaje y si me facilitó mucho el pedir asesoría porque al principio lo iba a entregar así pero no creo que ya, fui quitando párrafos que a lo mejor no me daban nada porque ya lo repetía en el anterior o lo repetí más adelante, entonces eso fue"*.

E11. *"Yo creo que la ortografía, los puntos y comas, y los conectores, esos fueron mi mayor dificultad. Yo creo que como hice borradores antes, en la misma computadora guardaba los borradores que yo tenía, no se me hizo tan difícil plasmar ahora sí lo que yo pensaba, pero a la hora de los conectores si fue muy difícil".*

¿Cómo las resolviste?

E1. *"Pues con mi asesor, me dijo bueno busca sinónimos, vuelve a leer la idea y trata de encontrar una palabra que se asemeje a esa, pero sin que pierda el sentido que tú le quieras dar, entonces eso es lo que hago principalmente, buscar sinónimos o buscar una idea que pueda conectarse correctamente con lo que yo quiero decir".*

E2*. "Igual, platicando con mis compañeras sobre el tema, iba yo obteniendo ciertas ideas sobre cómo hacer entender mi postura y el por qué".*

E11*. "Ah pues en ese momento cuando yo me ponía a escribir abría la plataforma y volvía a revisar que conectores había, yo anotaba lo que yo quería poner y revisaba ah este conector me puede servir porque está diciendo que es para concluir o está diciendo que es para tal, entonces sí, yo iba revisando y leyendo uno por uno, creo que venían en orden alfabético, acomodados bien , entonces yo nada más me iba a la letra que quería, yo repetí por ejemplo muchas es, haber vamos a ver que puedo poner con tal, entonces lo revisaba y decía bueno sí esta coordina muy bien, entonces fue así como ir escribiendo ir viendo los conectores que había".*

Segunda parte: Percepción de los estudiantes acerca de la plataforma virtual de aprendizaje

Categoría	Ventajas	Desventajas
Didáctica	E2. Se me hizo muy fácil la plataforma, nos facilita el acceso a la información, así como el plasmar nuestras ideas. E7. En la plataforma el trabajo fue detallado. E10. Trabajar en plataformas es atractivo, dinámico y rápido de entender. E11. A mi gustaron más las clases en línea, abarcamos los temas. E12. No le encontré mucho sentido, le perdía el hilo, de saltar de la plataforma a cuando entrabamos al salón, tres horas son demasiado tediosas para una sola clase presencial, siento que en la plataforma podíamos aprovechar más en las computadoras. E10 Tienes más herramientas a la mano y que de alguna manera los textos no son tan pesados o tediosos que si se hubieran trabajado en la antología o sobre la antología. Se me facilitó que tenía todas las herramientas: internet, plataforma, archivos para consultar en línea. E14. Tienes el material a la mano y la información que está en la plataforma es válida. E2. Yo muchas veces utilicé la plataforma desde mi celular en la calle, en lo que voy en el transporte público.	E1. El trabajo en la plataforma fue estresante porque no funcionaba como otras plataformas. E1. Las actividades eran muy repetitivas, no había nada o algo novedoso. E7. Las actividades de la plataforma son tediosas. E2. Faltó quitarnos el prejuicio por parte del grupo del uso de las tecnologías y experimentar un poco más, quitarnos el prejuicio “si no es tradicional no se aprende”.
Comunicación y colaboración	E2. Me gusta mucho trabajar en equipo porque intelectualmente nos podemos aportar mucho unos a los otros, todos nos complementamos y podemos hacer la construcción del conocimiento un poquito más grande. Yo siento que la comunicación no es nula y al contrario acorta ciertas distancias. En el trabajo en equipo a pesar de que teníamos ideas diferentes podíamos negociarlas, para que lleguemos al mismo objetivo y lo negociábamos y podíamos trabajar muy bien. E7. De repente leía el trabajo de un compañero y me sirvió para elaborar el ensayo y otros trabajos. Las actividades colaborativas me sirvieron para darme cuenta en que grupo estaba, cómo era el pensamiento del grupo. E11. Hay compañeras que no les conozco ni la voz porque no participan, al menos [escribiendo en los foros] así sé que aprenden algo, entonces te das cuenta que por pena no lo dicen. Creo que todo lo que se queda en la plataforma termina sirviendo para otros, a mí me ha servido para otras materias.	E1. Es un poco tedioso estar esperando o quizás por los compañeros, de comentó o no comentó. Siempre se veía en los foros lo mismo, era muy repetitivo. A veces me gusta trabajar solo porque voy midiendo mis tiempos conforme al trabajo y a la escuela, entonces yo voy midiendo todo. E7. No siempre estoy de ánimo para trabajar en la plataforma. Sus participaciones en los foros son muy repetitivas, yo no participé mucho. Se me hace aburrido participar en los foros, porque era muy repetitivo lo que decían. Cuando veo que algo es tedioso, estresante, y las cosas son difíciles, si comentas, pero no es con el mismo entusiasmo. E2. Siento que no se participó en los foros por el miedo a quedar exhibido, porque aparte no lo veía uno nada más, lo veía todo el salón. E10. Siento que nos faltó muchísimo la participación en los foros, creo que la mayoría solo apoyaba al que había comentado y eso no era debatir. Aunque había veces que, siendo sincera, en mi equipo no teníamos esa apertura de comentar si está bien o no, como yo tenía un poquito de más experiencia decía sí a todo lo que yo decía. E14. Nunca llegábamos a la conclusión en los foros, porque uno opinaba hoy, otro mañana y ya no te dabas cuenta. La comunicación de forma indirecta en la plataforma no ayuda. La comunicación en la clase es mejor y más apropiada, porque es más directa, que, en la plataforma, porque si se tardan en responder o en contestar en los foros, o tú inicias y nadie contesta, ¿qué haces?,¿qué vas a responder?

Evaluación y retroalimentación	E1. En los trabajos había retroalimentación y te aparecía en qué habías fallado y decía ¡ah! bueno, me falta, voy a trabajar en lo que me está fallando. E2. Siento que fue bastante buena la retroalimentación que nos daban en cuanto a las tareas que elaboramos en la plataforma. E7. Nos dan una observación que es fructífera porque se toma el tiempo para revisar los trabajos.	
Alfabetización académica y digital	E1. Participar en la plataforma, pues te obligaba de alguna manera a escribir correctamente. E2. Los foros me han servido mucho, al ver lo que escribían mis compañeros. E2. Siento que la plataforma ayudó bastante para que uno empiece a escribir correctamente y a expresar lo que realmente quiere expresar. E11. En el foro hay reglas, ya las había leído de que no puedes escribir cono si fuera un celular, estás un poco obligado a escribir bien. E14. No me gusta decir lo que pienso o siento frente a otros compañeros, por eso me gusta más cómo se maneja en la plataforma, tienes que escribir de manera coherente, no como en Facebook, No poner cosas resumidas, tienes que escribir de manera coherente y no de manera vaga. E2. A mí me cuesta mucho trabajo leer en impreso y estar subrayando, a mí me gusta leer en pantalla y tener oportunidad de ir escribiendo al mismo tiempo en un documento o en el foro. E11. Me sirvió mucho conocer los programas que utilizamos en la plataforma, porque los podemos ocupar para una exposición. E10. Sí mucho, una de ellas fue hacer un guion, hacer una historieta, fueron interesantes y sobre todo también recalcando siempre que nos hacían argumentar y por qué, entonces sí me sirvieron las actividades, había por ejemplo los videos.	E7. A pesar de que no participaba en los foros, me gustaba leer lo que los compañeros escribían y formarme una idea del grupo en el que yo estaba, te das cuenta quien leyó toda la lectura, quien solo la mitad. E10. El foro fue una herramienta importante, pero sí que hubiera querido que participaran más. E11. Siento que nos faltó mucho la participación en los foros.