

**LOS CORTOMETRAJES COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR LA  
ARGUMENTACIÓN**

LAURA MANUELA CALDERÓN RODRÍGUEZ

Propuesta metodológica de innovación educativa para optar por el título de licenciada en Español  
e Inglés

ASESORA

SONIA SALGADO ACEVEDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS  
BOGOTÁ, D.C.  
2023

**PAGINA DE APROBACIÓN**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

**Jurado 1**

---

**Jurado 2**

---

## DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

*Dedico este trabajo a mi familia:*

*Mi papá, por leer el mundo con gentileza y paciencia en los momentos en donde carecía de ellas.*

*A mi mamá, por su intelecto y enseñarme a ver la vida desde perspectivas que nunca me planteé antes.*

*A mi hermana, por escucharme y enseñarme lo que más importa, reafirmando que la única persona por la que correría a través de un aeropuerto sería ella.*

*A mi abuela, que me habla por medio de tazas viejas de café.*

*A mi gato, Lannister, que maúlla resiliencia.*

## RESUMEN

El presente trabajo es una innovación educativa que se enfoca en la producción argumentativa en los estudiantes de noveno grado por medio de la lectura de cortometrajes, esto surge después de la observación y el diagnóstico del curso 905 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Es importante aclarar que la prueba en contexto sirvió para hacer un acercamiento a la población de noveno. El objetivo principal es diseñar un artefacto de innovación educativa que plantee rutas para docentes y estudiantes para fomentar la argumentación dentro del aula. El presente trabajo tiene un enfoque cualitativo y descriptivo, además, se implementó un juicio de expertos en el tema de la comunicación y argumentación.

Entre los hallazgos se encontró que es necesario hacer énfasis en la producción argumentativa en el grado noveno a través de narrativas audiovisuales como los cortometrajes. La herramienta creada resulta ser, de acuerdo con los expertos, pertinente y necesaria en espacios educativos puesto que presenta la argumentación de una forma innovadora y se vincula al currículo educativo de forma positiva. El juicio dio resultados importantes en las tres categorías evaluadas del artefacto. En conclusión, el presente trabajo evidencia que la argumentación es un proceso clave que debe trabajarse y mejorarse en las aulas de clase de los grados noveno puesto que ayuda en sus prácticas discursivas y de lectura crítica particularmente en un mundo donde las narrativas audiovisuales abundan en la vida cotidiana de los estudiantes.

**Palabras clave:** Argumentación, producción argumentativa, cortometrajes, OVA, noveno grado, alfabetizaciones múltiples.

## ABSTRACT

The present thesis is an educational innovation that focuses on the argumentative production in ninth grade students through the reading of short films, this arises after the observation and diagnosis of the 905 class of the Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. The main objective is to design an educational innovative artifact that proposes different ways, for teachers and students, to work on argumentation in the classroom. This work has a qualitative and exploratory approach, in addition, for its evaluation and subsequent analysis, three experts' judgment on the communication, argumentation and education approaches were implemented.

Among the discoveries, it was found that it is necessary to emphasize argumentative production in the ninth grade through audiovisual narratives such as short films. The tool created turns out to be, according to the experts, pertinent and necessary in educational spaces since it presents argumentation in an innovative way and is linked to the educational curriculum in a positive way. The judgment gave important results in the three evaluated categories of the artifact. In conclusion, this paper shows that argumentation is a key process that should be worked on and improved in ninth grade classrooms since it helps in their discursive and critical reading practices, particularly in a world where audiovisual narratives abound in the daily lives of students.

**Key words:** Argumentation, argumentative production, short films, VLO, ninth grade, multiliteracie

## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS</b>	<b>1</b>
<b>RESUMEN/ ABSTRACT</b>	<b>1</b>
<b>LISTA DE ILUSTRACIONES</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>1</b>
1. Contextualización	1
1.1.1. Caracterización institucional	1
1.1.2. Caracterización de la población objetivo	2
1.1.3. Contextualización del problema	6
1.2. Marco curricular	10
1.3. Pregunta de investigación	12
1.4. Objetivos	13
1.4.1. Objetivo General	13
1.4.2. Objetivos Específicos	13
1.5. Justificación	13
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	<b>15</b>
2.1. Antecedentes de innovación	15
2.2. Marco Conceptual	20
2.2.1. La argumentación	21
2.2.2. Dimensiones de la argumentación	24
2.2.3. Los cortometrajes	29
2.2.4. Alfabetizaciones múltiples	32
2.2.5. Objeto Virtual de aprendizaje (OVA)	39
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>42</b>
3.1. Innovación educativa	42
3.2. Enfoque metodológico	45
3.3. Procedimientos e instrumentos	47
3.3.1. Aval exploratorio	47
3.3.2. Validación final	49
3.4. Fases de la investigación	50
3.4.1. Fase 1: Reflexiva	50
3.4.2. Fase 2: Aval exploratorio	51

3.4.3.	Fase 3: Diseño de propuesta de innovación didáctica	51
3.4.4.	Fase 4: Validación de la innovación	52
3.4.5.	Fase 5: Hallazgos	52
3.4.6.	Fase 6: Socialización	52
3.5.	Cronograma de acciones	53
3.6.	Consideraciones éticas	54
<b>CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INNOVACIÓN</b>		<b>56</b>
4.1.	Artefacto educativo	56
4.2.	Diseño de la propuesta de innovación	56
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE DATOS</b>		<b>60</b>
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES</b>		<b>65</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		<b>66</b>
<b>ANEXOS</b>		<b>69</b>

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Gráficas 1 y 2. Análisis resultados prueba diagnóstica	8
Gráficas 3 y 4. Análisis resultados prueba diagnóstica	9
Gráficas 5 y 6. Análisis resultados prueba diagnóstica	11
Gráficas 7 y 8. Análisis resultados prueba diagnóstica	12
Ilustración 1. Procesos y subprocesos alfabetizaciones múltiples	41
Ilustración 2. Organización OVA y procesos pedagógicos	44
Tabla 1. Antecedentes de investigación	19
Tabla 2. Indicadores de aprendizaje, producción argumentativa	31

## INTRODUCCIÓN

La argumentación es una habilidad clave y esencial en el espacio educativo, esto se debe a que lleva al estudiante por un proceso holístico que fomenta la lectura crítica, la producción discursiva, la investigación, la persuasión e incluso la resolución de conflictos. En términos generales, la argumentación resulta ser una habilidad clave en el siglo actual y es necesario en el ámbito educativo puesto que fomenta y desarrolla distintas dimensiones en los adolescentes. No obstante, la escasez de actividades y herramientas innovadoras relacionadas al proceso argumentativo generan que habilidades críticas y argumentativas no se desarrollen lo suficiente o que se desarrollen bajo actividades que pueden ser tediosas tanto para docentes como para estudiantes.

En concordancia con lo mencionado anteriormente, se reitera la importancia de trabajar la argumentación. En ese sentido, el presente trabajo de innovación educativa se enfoca en la creación de un artefacto educativo, OVA, que contendrá tres unidades didácticas conformadas por 6 lecciones con actividades para fomentar procesos de argumentación a través de lectura de cortometrajes en el aula de noveno. Este artefacto se crea con el fin de plantear y sustentar nuevas dinámicas y alternativas para trabajar la argumentación desde una nueva perspectiva y foco; además, también plantea a los cortometrajes como un recurso que puede impactar y promover actividades y procesos argumentativos.

Con el propósito de realizar lo anterior, el presente trabajo tiene un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo puesto que se busca identificar y reconocer las opiniones y apreciaciones de personas expertas en el campo con respecto a la viabilidad y pertinencia de la creación y aplicación del artefacto de innovación. Por otra parte, para diseñar las actividades que conforman



las lecciones del OVA se tuvieron en cuenta las teorías del marco conceptual para construir la noción de argumentación y sus respectivos subprocesos que funcionan como indicadores de aprendizaje, así como la pedagogía orientadora, alfabetizaciones múltiples.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1. Contextualización**

#### **1.1.1. Caracterización institucional**

En primer lugar, se parte de una observación que fue realizada en la Escuela Normal Superior María Montessori para identificar y caracterizar rasgos y problemáticas relacionadas a la argumentación en el grado de noveno. La sede en la que se realizó el ejercicio de observación es la A, ubicada en el barrio Restrepo en la localidad 18, Antonio Nariño. La jornada de la sede es única, por ende, el horario de clases comienza a las 6:30 de la mañana y culmina a las 2:30 de la tarde.

En cuanto al PEI establecido por la ENSMM se rescatan varios elementos que resultan claves y se pueden vincular al trabajo actual y representan un acercamiento tanto a las políticas del colegio como a lo que se busca fomentar y desarrollar en los estudiantes de la institución. El primer aspecto es “Animar y promover la investigación, la experimentación y la innovación educativa” (p. 28) en este aspecto, la propuesta busca fomentar todos los rasgos mencionados por medio del artefacto educativo para que los estudiantes de grado noveno puedan desarrollar no solo aspectos argumentativos y lectores sino también innovadores e investigativos. Del mismo modo, plantean la importancia de fomentar la lengua de forma crítica y argumentativa para que los estudiantes puedan comprender y producir del mismo modo textos escritos, orales o simbólicos.

Por su parte, la misión del colegio establecida en el manual de convivencia escolar es:

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, desde el enfoque de la problematización de la enseñanza, está comprometida con la formación sociocrítica e

investigativa de maestros para la infancia, capaces de contribuir consciente, responsable y creativamente en la transformación del entorno (p. 25)

Con relación a lo anterior, el trabajo actual resulta relevante y pertinente a la misión planteada puesto que al trabajar procesos argumentativos y lectores relacionados a situaciones o temáticas que rodean e interesan a los estudiantes, se pueden fomentar aspectos tanto sociocríticos como investigativos.

### **1.1.2. Caracterización de la población objetivo**

Como se mencionó en el acápite anterior, las observaciones realizadas en la Escuela Normal Superior María Montessori se enfocaron en el grado 905, el cual estaba conformado por 32 estudiantes, a través de dicho ejercicio se identifica y caracteriza las distintas dimensiones del desarrollo de la población objetivo del presente trabajo. Es importante mencionar que la prueba diagnóstica se llevó a cabo como aval exploratorio para reconocer e identificar las habilidades del curso relacionadas al aspecto argumentativo, pero la innovación busca responder a las necesidades del grado noveno de manera general. De acuerdo con esta información, el Ministerio (2006) indica que el grado noveno hace parte del ciclo cuatro. Esto implica que el rango de edades que comprende son los 13 años hasta los 15. Por tanto, reconocer características particulares y esenciales que se presentan en su desarrollo cognitivo, comunicativo, social y emocional, permite comprender qué implica el diseño de un ambiente de aprendizaje para este grupo poblacional. Teniendo en cuenta lo anterior, en palabras de Cavanaugh y Kail (2015) el grupo poblacional, que es noveno grado, se puede ubicar en la etapa de adolescencia (12-17 años).

En primer lugar, es clave abordar la dimensión cognitiva de este grupo poblacional. Cavanaugh y Kail (2015) explican que, durante la etapa de la adolescencia, los procesos

cognitivos se van perfeccionando y se consideran como una transición entre la infancia media y la adultez temprana. Uno de esos cambios surge en la memoria de trabajo y en la velocidad con la que se procesa la información, en donde “los cambios en la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento indican que, en comparación con los niños, los adolescentes procesan la información de manera muy eficiente” (pág. 352). Lo anterior implica que para este grupo la habilidad para procesar, retener y responder a la información es mucho más rápida y eficaz que en etapas anteriores y normalmente ocurre por maduración del cerebro.

Además de lo anterior, Papalia y Martorell (2017) apuntan que otro aspecto es el desarrollo de las operaciones formales, el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo según Piaget, éste consiste en la capacidad de manejar y operar la información recibida de una forma más flexible y abstracta, donde los adolescentes “pueden pensar en términos de lo que podría ser y no solo de lo que es. Pueden imaginar posibilidades y formar y probar hipótesis.” (pág. 340). Esto es esencial puesto que los adolescentes no solo procesan la información con mayor rapidez, sino que también es más sencillo para ellos hacer muchos más juicios, análisis y conclusiones significativas sobre ésta; en consecuencia, este grupo tiene muchas más herramientas a nivel cognitivo para poder acercarse a nuevos textos, datos, situaciones y eventos.

Adicionalmente, un último componente de la cognición es el razonamiento de problemas morales, Papalia y Martorell (2017) señalan que Kohlberg hace énfasis en el razonamiento de las personas con respecto a un dilema, esto quiere decir que los argumentos que surgen con respecto a una problemática son más notables que la respuesta en sí misma. Durante la adolescencia y la adultez temprana se alcanza el nivel denominado “Moralidad Posconvencional” en el cual “las personas reconocen conflictos entre los estándares morales y hacen sus propios juicios con base en los principios del bien, la igualdad y la justicia.” (p. 344). Así, este grupo poblacional puede

acudir a información interna para construir juicios propios que cuestionan las convenciones sociales. No obstante, algunos adolescentes pueden nunca desarrollar dicha etapa y se quedan en el nivel anterior basada en juicios y convenciones socialmente aceptadas.

Relacionada a la dimensión cognitiva, la dimensión comunicativa refleja el desarrollo del lenguaje y cómo manifiestan aquello que les interesa, conocen y aprenden. Los adolescentes adquieren mayor conocimiento del funcionamiento del lenguaje sobre todo “Toman mayor conciencia de las palabras como símbolos que pueden tener significados múltiples; disfrutan del uso de la ironía, los juegos de palabras y las metáforas” (Owens, 1996, como se citó en Papalia y Martorell, 2017, p. 343). Otra faceta particular a la hora de comunicarse es que los adolescentes, como se mencionó anteriormente, ya conocen convenciones sociales y pueden adaptar su forma de hablar de acuerdo con el contexto y a las personas con las que se encuentre. Su lenguaje, en términos generales, es mucho más flexible.

A su vez, en la dimensión emocional se destaca la exploración, búsqueda y establecimiento de la identidad como un factor fundamental en los adolescentes. Cavanaugh y Kail (2015) exponen que “Erikson creía que los adolescentes confundidos en relación con su identidad nunca son capaces de identificarse en una relación humana. Por el contrario, a lo largo de su vida permanecen aislados y responden a los otros de manera estereotipada” (pág. 368). De acuerdo con esto, se entiende que es común pasar por una crisis de identidad esta etapa del desarrollo; los adolescentes se encuentren en constantes dificultades por no saber quiénes son y qué propósitos se tienen en la vida. Sin embargo, rasgos de la dimensión cognitiva como la operación formal y el pensamiento deductivo habilitan en los adolescentes la oportunidad de experimentar hasta llegar a la definición de un yo particular con el cual sentirse seguros.

Conforme a lo anterior, Cavanaugh y Kail (2015) destacan que, en la opinión de Elkind, los adolescentes exteriorizan una serie de particularidades durante su búsqueda de identidad. La primera es el egocentrismo adolescente en el cual reconocen y distinguen las perspectivas de otros, pero se interesan más por lo que ellos mismos sienten y creen que son el centro de atención. Lo anterior deriva en el fenómeno conocido como “audiencia imaginaria” cuando siente que todo lo que hacen es observado por el resto de las personas, y genera desconfianza y vulnerabilidad. Por último, también padecen la “fábula personal”, la sensación de incompreensión por la que pasan los adolescentes pues consideran que nadie, además de ellos, ha sentido lo que ellos sienten. Aun así, es normal que en su proceso de experimentación y establecimiento de identidad estas características disminuyan.

En cuanto a la dimensión social, Papalia y Martorell (2017) establecen que las relaciones entre iguales tienen una influencia mucho más grande para los individuos durante esta etapa. Hay una serie de emociones y comportamientos positivos generados por las amistades que se establecen durante la adolescencia, “la amistad adolescente refleja un desarrollo cognoscitivo y emocional. Los adolescentes tienen ahora mayor capacidad para expresar sus pensamientos y sentimientos privados” (p. 376). De esta manera, la amistad y las relaciones con iguales influyen fuertemente al adolescente a nivel emocional, comunicativo y cognitivo, y también pueden afectar a grandes rasgos el rendimiento académico, el comportamiento diario y aspectos psicológicos de esta población. Por su parte, las relaciones parentales y filiales disminuyen considerablemente, pero siguen siendo vistas como fuente de apoyo en distintas dimensiones para los adolescentes.

Para cerrar este apartado, es conveniente señalar que a la hora de diseñar un ambiente de aprendizaje es necesario reconocer y entender las dimensiones mencionadas anteriormente puesto

que todas interfieren entre sí e influyen el proceso de aprendizaje de los estudiantes que hacen parte del grado noveno. En general, al entender estos aspectos es posible propiciar un ambiente apropiado que tenga en cuenta a los sujetos y visibilice las situaciones que viven cotidianamente.

### **1.1.3. Contextualización del problema**

Para comenzar, se realizó una lectura de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN) y los Referentes para la Didáctica del lenguaje del cuarto ciclo para encontrar elementos relacionados a la argumentación y por qué es importante trabajarla con el grado noveno, en dicha lectura se encontró que los documentos señalan su relevancia en el espacio académico de lengua castellana o español, puesto que permite fomentar habilidades lingüísticas, comunicativas, críticas e, incluso, sociales. Por su parte, lo anterior se vincula con los ocho antecedentes revisados y ampliados en 2.1, donde muchos de los autores concluyen que existe una escasez de herramientas tecnológicas e innovadoras para trabajar y fomentar la argumentación en distintos grupos del contexto educativo, tanto de primaria como de secundaria. En ese sentido, los documentos curriculares revisados se relacionan a la realidad educativa expresada por medio de las investigaciones, en donde lo curricular expresa la importancia de trabajar la argumentación en el aula y los antecedentes plantean que existen dificultades para trabajarla en el aula.

Teniendo lo anterior en cuenta, se realizaron ocho sesiones de observación en el 905 del Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED) con el fin de reconocer e identificar las dinámicas, actividades y temas de la clase que se relacionaran al objeto de estudio, es decir, la argumentación. En las observaciones y diarios registrados (Anexo 1) se analizó que los estudiantes se apoyan constantemente en sus experiencias y opiniones individuales más no en distintos elementos y herramientas de la clase para poder argumentar el porqué de sus posturas.

Del mismo modo, se pudo observar que en su proyecto de investigación “LEO” presentan distintas dificultades para distinguir elementos básicos como: identificar causas y consecuencias de una problemática, así como el establecimiento de un tema y la escritura de una tesis.

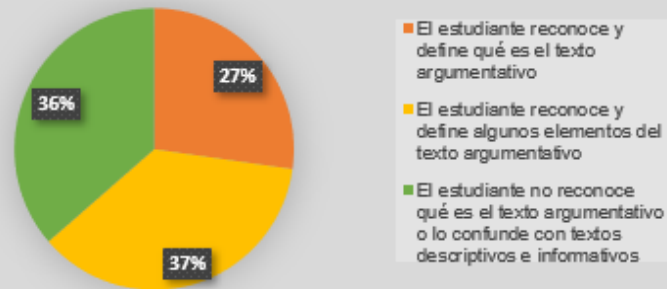
Por su parte, posterior a la observación, se llevó a cabo una prueba diagnóstica (Anexo1) se plantearon ocho preguntas en total, las preguntas se enfocaron en reconocer los conocimientos de los estudiantes con respecto a la producción y lectura de textos argumentativos. En la primera pregunta se enfoca en revisar los conocimientos de los estudiantes sobre qué es un texto argumentativo, la segunda pregunta presenta cuatro opciones donde dos son textos argumentativos y dos no, su objetivo era identificar si los estudiantes podían distinguir los textos argumentativos y diferenciarlos de otro tipo de textos. La tercera y cuarta pregunta busca conocer si los estudiantes leen y producen textos argumentativos en la clase de español. Las preguntas cinco, seis y siete se enfocaron en la lectura de imágenes que se relacionaban entre sí y la capacidad de los estudiantes para establecer un tema, una postura y argumentos que sustentaron dicha postura y tema con respecto a las imágenes; lo anterior se relaciona a los tres primeros indicadores y subprocesos argumentativos que se exponen en 2.2.2. La última pregunta apunta a los conocimientos sobre los elementos que componen interna y externamente al texto argumentativo.

Consecuentemente, en el análisis de las respuestas se observa que los estudiantes presentan dificultades a la hora de responder las preguntas tres a la ocho. En un principio, como se puede observar, el 64% estudiantes pudieron definir y reconocer el texto argumentativo o algunas de sus partes; lo mismo ocurrió en la segunda pregunta cuando debían identificar los textos argumentativos que se sugerían en la pregunta, el 61% distinguió los tipos de textos argumentativos.



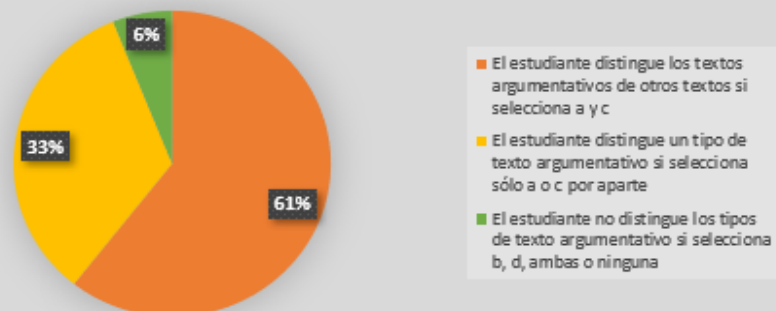
*Gráficas 1 y 2. Análisis resultados prueba diagnóstica*

## 1. ¿Para usted qué son los textos argumentativos?



El objetivo de la pregunta es conocer si pueden definir o no los textos argumentativos. Como se puede observar en el gráfico solamente el 27% de los estudiantes, es decir 9 de los 33 estudiantes que realizaron la diagnóstica, son capaces de definir el texto argumentativo. Ahora bien, en sus respuestas el texto argumentativo se define de forma muy general y superficial donde redundaban con el uso de argumentación y argumentos. Por otra parte, el 37% y 36% restante definía de forma muy breve y poco concisa el texto argumentativo en donde apuntaron principalmente que el texto argumentativo eran lecturas que justifican o explican una idea, otros estudiantes directamente lo definían como textos que describen, que narran o que explican sin vincularlo a la argumentación. Lo anterior demuestra que en total un 73% de los estudiantes todavía no puede definir el texto argumentativo, o solo es capaz de mencionar muy pocos elementos que redundan y también pueden relacionarse con otro tipo de textos (como el explicativo, científico, entre otros).

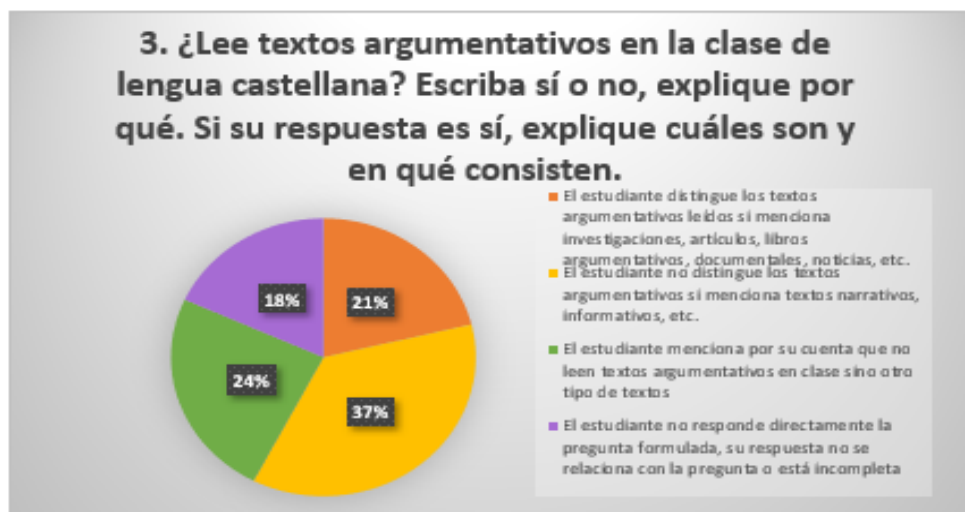
## 2. ¿Cuál de los textos anteriores corresponde al género argumentativo? Puede señalar más de una si es necesario.



El fin de esta pregunta, es conocer si los estudiantes identifican o no los textos argumentativos que observan en las imágenes. En la segunda pregunta para los estudiantes fue más sencillo identificar el tipo de textos argumentativos que se presentó en la prueba, es decir, un artículo de opinión sobre la violencia de género y una imagen del discurso realizado por Eliecer Gaitán en el año 1946, en este caso el 61% de estudiantes logró identificarlos. No obstante, el 33% solo seleccionaba uno u otro lo que implica que todavía hay dificultades distinguiendo ciertos tipos de textos argumentativos. Finalmente, un 6% escogieron los textos que eran propiamente narrativos, un poemario y un cuento, cosa que también refuerza que siguen existiendo problemas a la hora de categorizar determinados textos, en este caso el narrativo del argumentativo. determinados textos, en este caso el narrativo del argumentativo. En suma, el 39% de los estudiantes aún presenta problemas a la hora de distinguir textos argumentativos.

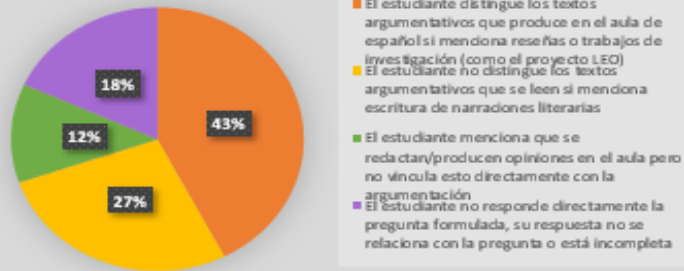
No obstante, a partir de la tercera pregunta se puede ver que carecen de las herramientas y habilidades para poder distinguir dentro de sus lecturas y escritos aquéllos que son parte del género argumentativo, los cuales leían en su proyecto de investigación “LEO” o a lo largo del periodo en algunas crónicas periodísticas. Solamente el 25% pudo identificar las lecturas de dichos textos. En la cuarta pregunta se observa que para los estudiantes es más sencillo distinguir los textos argumentativos que ellos mismos escriben o producen, pero solamente un 43% logró identificar dichas producciones al mencionar reseñas, apreciaciones y su trabajo de investigación.

*Gráficas 3 y 4. Análisis resultados prueba diagnóstica*



El fin de esta pregunta, es conocer si los estudiantes identifican o no los textos argumentativos que leen en el aula. Ahora bien, a pesar de que la gran mayoría de estudiantes pudo identificar los dos tipos de textos argumentativos que se presentaron en el punto previo. Cuando se les pregunta de forma abierta los textos que leyeron, solamente el 21% pudo señalar con exactitud textos argumentativos leídos en el aula, sobre todo los textos que leen para su proyecto de escritura LEO, e incluso lectura de crónicas periodísticas que normalmente resultan ser un híbrido entre lo argumentativo y lo expositivo. Por su parte, un 37% de los estudiantes escribieron textos que según sus descripciones se categorizan como otro tipo de textos, entre los mencionados se encuentran: resúmenes, explicaciones en el aula de clase (que a pesar de que usualmente se respaldan con otros textos, más que una manifestación argumentativa, resulta ser informativa o explicativa), textos informativos, textos narrativos como cuentos. Un 24% de estudiantes respondieron a la pregunta diciendo directamente que no leían textos argumentativos, sino que se enfocaban en otro tipo de textos. Por último, un 18% no respondió directamente la pregunta, algunos respondieron en dicho espacio la pregunta anterior o dejaron la respuesta incompleta con un “sí” y “no”. En suma, son 79% los estudiantes que no distinguen las lecturas argumentativas en el aula, puesto que a través de las observaciones y teniendo acceso al plan de clase, este tipo de textos si se leen y trabajan en el aula.

**4. ¿Escribe textos argumentativos en la clase de lengua castellana? Escriba sí o no, explique por qué. Si su respuesta es sí, explique cuáles son y en qué consisten.**



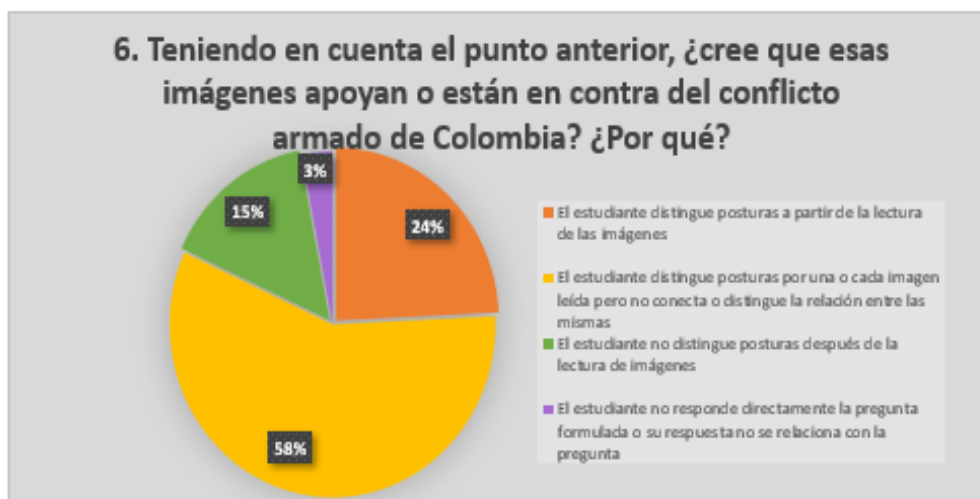
El fin de esta pregunta, es conocer si los estudiantes identifican o no los textos argumentativos que producen en el aula. Ahora bien, con la cuarta pregunta un 43% de los estudiantes logró identificar los textos argumentativos que se trabajan en el aula, en este caso, su proyecto de investigación LEO es un texto argumentativo pues el fin de este es explicar y argumentar por qué un tema seleccionado por ellos mismo resulta ser una problemática en Bogotá, por tanto, deben presentar tres causas y consecuencias con sus respectivos argumentos respaldados. Sin embargo, un 27% no los distinguió y mencionó producción de cuentos e incluso sus apuntes de clase, que, si bien es un formato Cornell, trabajado para fomentar el pensamiento crítico a través de preguntas, extracción de ideas principales y puntos clave de la clase, no fomenta la argumentación de dichos elementos. Del mismo modo, un 12% de los estudiantes plantearon que constantemente pueden expresar sus opiniones e ideas en el aula, sin embargo, no vinculan dicha expresión de opiniones con la argumentación, y como se ha visto en la revisión de autores expertos, una opinión o idea por sí sola no se puede considerar una manifestación argumentativa. Finalmente, un 18% de los estudiantes no respondió directamente la pregunta o la dejó incompleta. En ese sentido, se puede afirmar que un 57% de los estudiantes aún no pueden identificar ni caracterizar los escritos argumentativos que producen en el aula de clase.

Además, se puede observar en los gráficos de las preguntas 5 y 6 que aún presentan problemas a la hora de vincular ideas, posturas y temas, 37% de los estudiantes pudo establecer y vincular temas claros relacionados a la lectura de las imágenes. Por su parte, solamente un 24% pudo sustentar con ideas y posturas claras el tema que establecieron en la pregunta previa.

Gráficas 5 y 6. Análisis resultados prueba diagnóstica



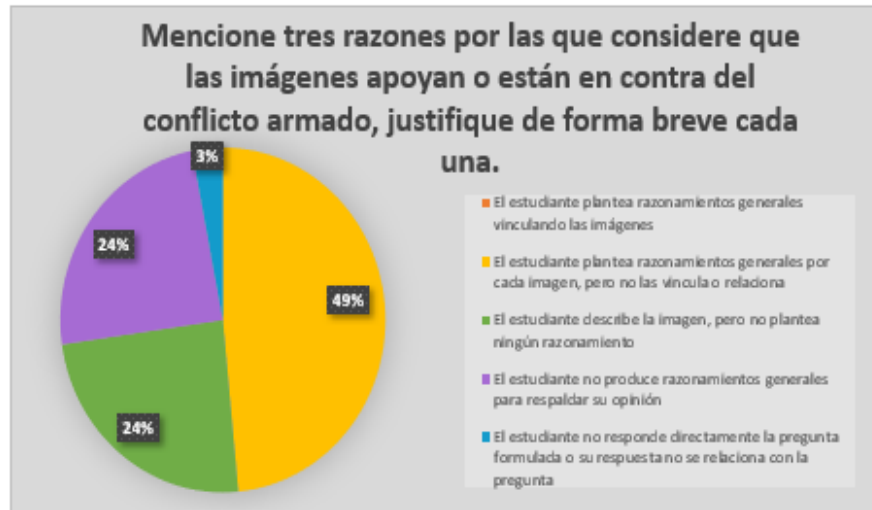
En esta pregunta, se mostraron una serie de imágenes vinculadas al conflicto armado en Colombia con el fin de identificar si los estudiantes podían o no distinguir temas de discusión para trabajar en un texto argumentativo. Como se puede observar en el gráfico, un 37% de los estudiantes logró vincular temas relacionados al conflicto como la guerra, la paz, la muerte, y el mismo conflicto armado; lo anterior indica que para ellos es sencillo definir y vincular a las imágenes con temas particulares y pertinentes a través de la lectura de imágenes. Por su parte un 21% sugería temas relacionados a las imágenes o a una sola, no obstante, no todos los temas se vinculaban entre sí, por ejemplo: cambio climático, pobreza, feminicidio lo que indica que, si bien hay un análisis posterior a la lectura de imágenes, vincularlas entre sí es una dificultad. Un 6% solamente planteó un tema desde la lectura de la imagen que presentaba lenguaje verbal en la misma. Un 33% de los estudiantes no planteaba temas de discusión, sino que realizaban resúmenes breves de las imágenes. Por último, un 3% no respondió la pregunta. Es decir que, un 63% de los estudiantes tiene dificultades a la hora de plantear temas de discusión en lecturas de imágenes, particularmente aquellas que no tienen lenguaje verbal o palabras que les permita sugerir temas o problemáticas.



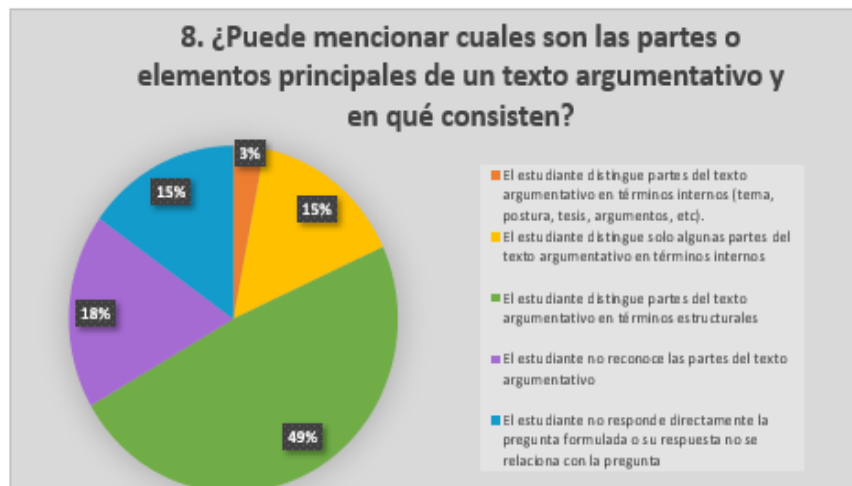
Ahora bien, relacionado a lo anterior el objetivo era identificar si los estudiantes podían tomar una postura determinado con respecto a su planteamiento de temas y lectura previa de imágenes. Como se observa, solo el 24% pudo realizar una postura vinculando a las tres imágenes y los temas que plantearon en el punto anterior. Por su parte, el 58% de los estudiantes plantearon razones o ideas por cada imagen que se presentó, pero no se vinculan directamente cada argumento. Un 15% de los estudiantes no plantearon posturas, sino que más bien se enfocaron en resumir nuevamente las imágenes o hablar sobre elementos particulares de las imágenes sin plantear posturas o ideas al respecto. Finalmente, un 3% no respondió la pregunta. En suma, un 76% de los estudiantes presenta dificultades a la hora de plantear posturas u opiniones basándose en la lectura de imágenes y temas planteados previamente.

En cuanto a la séptima pregunta ningún estudiante plantea razonamientos y argumentos que justificaran los temas y las posturas en las respuestas previas. Por último, como se observa en la pregunta ocho, solo un 18% apuntó a uno o varios elementos internos del texto argumentativo y un 49% logró reconocer la estructura externa.

*Gráficas 7 y 8. Análisis resultados prueba diagnóstica*



El objetivo de la pregunta era reconocer si los estudiantes podían o no plantear razonamientos que sustentaran su respuesta anterior. Como se observa en la imagen, ningún estudiante realizó planteamientos que se vincularan entre sí para justificar porque cada imagen estaba a favor o en contra. Por su parte, un 49% pudo plantear razonamientos por cada imagen y no desde la lectura y vínculo de estas. Un 24% de los estudiantes describió la imagen más no presentó razones u ideas que sustentaran lo que se plantea en la pregunta. Otro 24% de los estudiantes no planteó tres razones, sino que opinó brevemente porque el conflicto armado debería parar o lo que dichas imágenes generan sentimentalmente en ellos. Por último, un 3% no respondió. Lo que muestra que al 100% de los se les dificulta plantear razonamientos que vinculen la lectura de más de dos imágenes y a su vez, sustente una postura presentada.



Por último, esta pregunta tenía como objetivo identificar si los estudiantes podían o no reconocer elementos que componen un texto argumentativo ya sea en términos estructurales o internos. Como se observa, solamente un 3% pudo identificar elementos internos como la tesis, los argumentos, la conclusión mientras que un 15% identificó elementos estructurales como la cantidad de párrafos y su orden o el cuerpo de un texto de este tipo. No obstante, el 3% no mencionó elementos estructurales y el 15% elementos internos. Por su parte un 49% de los estudiantes mencionó uno o dos elementos de lo internos o lo estructural, por ejemplo, mencionaban justificación y conclusión y no había explicación. Un 18% directamente relacionó esto con la escritura de textos narrativos o informativos. Un 15% no respondió o escribieron "no sé" como respuesta. Cabe aclarar que solo en 4 de las 33 respuestas los estudiantes explicaron en que consistían de forma clara y concisa las partes del texto argumentativo. En ese sentido, si bien varias respuestas acercaron en términos ya sean estructurales o internos, ninguno de los estudiantes logra distinguir con claridad qué construye un texto argumentativo.

En este orden de ideas, lo anterior expresa que, si bien la política educativa y curricular explican el por qué debería trabajarse la argumentación con el grado noveno, lo que ocurre en dichos espacios es muy distinto y aún hay una serie de dificultades que deben identificarse, intervenirse y cambiarse para así aportar al cómo trabajar la producción argumentativa y apoyar a los estudiantes a mejorar sus habilidades con respecto a ella. Todo lo anterior también fundamenta y establece la necesidad de una propuesta innovadora que se enfoque en la argumentación particularmente, puesto que por medio de la revisión documental y la prueba diagnóstica se puede afirmar que es una necesidad y resulta pertinente hacerlo.

## 1.2. Marco curricular

Para comenzar, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006) se puede rescatar la relevancia de trabajar distintas manifestaciones lingüísticas para motivar, entre

otros, procesos argumentativos. Los Estándares hacen particular mención de “la cultura de la argumentación en el aula” donde recalcan esto como “el espacio en el que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones” (p. 29), conectando esto al PEP, trabajar la argumentación dentro del aula es necesario en el proceso de los y las estudiantes en el área de español puesto además de desarrollar competencias lingüísticas también pueden desarrollar dimensiones cognitivas y socioemocionales pues pueden acercarse crítica y reflexivamente a nuevas situaciones e información desde nuevas perspectivas.

Además, se determina que en estudiantes del ciclo 4 la argumentación es significativa porque implica procesos de producción, comprensión e interpretación textual. Por un lado, se considera que los estudiantes pueden “comprender e interpretar textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto” (MEN, 2006, p. 38) en donde procesos de organización de ideas, valoración y categorización de información, es decir, procesos cognitivos, son elementales para llegar a la producción argumentativa. Además, en los procesos de comprensión e interpretación se determina que los estudiantes pueden relacionar textos “con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales”. (p. 38) lo cual permite integrar esferas de la dimensión socioemocional que rodean a los estudiantes o que hacen parte de sus intereses y pueden ser expresados a través de la argumentación.

Igualmente, si se tienen en cuenta los Referentes para la didáctica del lenguaje del cuarto ciclo propuesto por la Secretaría de Educación, se puede sustentar la relevancia de trabajar la argumentación en el aula de este ciclo en particular y su relación con el ambiente de aprendizaje.



En los referentes, Aragón (2010) menciona que el estudiante “con la argumentación razona su lugar en el mundo o las lógicas con que este se mueve.” (p. 60), en ese sentido, se puede inferir la importancia de trabajar la argumentación en el aula puesto que ésta permite que los estudiantes expresen de manera crítica aquello que los rodea diariamente a nivel tanto particular como general.

En conclusión, trabajar la producción argumentativa en aulas del ciclo 4 resulta sustancial en términos curriculares porque se conecta directamente con los procesos cognitivos, comunicativos, emocionales y sociales de los estudiantes, con ello, resulta un objeto que brinda el espacio de expresar estas dimensiones atendiendo a sus necesidades. En general, permite a los estudiantes desarrollar un lenguaje crítico y reflexivo conectándolo con situaciones sociales, culturales, y emocionales de su contexto.

### **1.3. Justificación**

Para comenzar, esta investigación nace después de un ejercicio lector y un diagnóstico enfocado en la argumentación en el aula de español. Principalmente, como se presenta en 1.2, se realizó una lectura de documentos curriculares y de la política educativa para determinar la importancia de los procesos argumentativos en el aula de español, en documentos como el PEP (2018) y los Estándares se resalta constantemente la importancia de este objeto puesto que fomenta tanto habilidades de pensamiento crítico como habilidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas.

Posteriormente, se procedió a hacer una serie de observaciones para determinar las actividades y habilidades en el aula de 905 del colegio Normal Distrital María Montessori; consecuentemente, se realizó una prueba diagnóstica con el fin de determinar y enfatizar la

necesidad de plantear una innovación enfocada en la argumentación y la lectura de cortometrajes. En los resultados de la prueba y las observaciones se destaca el hecho de que los estudiantes aún carecen de comprensión respecto a la argumentación, y también habilidades y herramientas apropiadas para fomentar dicho objeto de estudio. Además, estos resultados se contrastan con el hecho de que en documentos educativos y curriculares es necesario y fundamental trabajar la argumentación en el grado noveno.

Por tanto, se encontró que es necesario y esencial desarrollar un artefacto enfocado en la argumentación que resulte apropiada para las aulas de noveno. En la presente investigación se diseñó y publica un OVA (Objeto Virtual de Aprendizaje) que contiene tres unidades didácticas las cuales proponen un proyecto para trabajar la argumentación en el noveno grado. Comenzando con actividades de lectura de cortometraje y determinación del tema a trabajar, pasando a las actividades de escritura del texto argumentativo para culminar en la escritura del escrito, su grabación y publicación en un podcast cinematográfico. El trabajo tiene como pedagogía orientadora las alfabetizaciones múltiples, por ende, dichas unidades contendrán distintas herramientas y actividades para fomentar el dinamismo y la multimodalidad en el aula, así como procesos de evaluación y argumentación de cada actividad.

Finalmente, se deduce que hay una serie de beneficios al realizar este trabajo. Principalmente, con el diseño del artefacto se busca beneficiar tanto a docentes como a estudiantes al proponer un artefacto innovador y meticuloso que busque responder a las necesidades e intereses reales de los estudiantes a la hora de trabajar la argumentación. Por otro lado, al ser un artefacto completo los docentes también se benefician porque pueden acceder a todas las actividades, evaluaciones y retroalimentaciones por medio de guías y elementos que permitan trabajar el proyecto planteado en las aulas.

## **1.4. Pregunta de investigación**

Hechas las consideraciones anteriores, el presente trabajo de investigación propone un artefacto educativo de innovación, en este caso, un OVA, que pueda vincular la lectura de cortometrajes para así fomentar y comprender los procesos de argumentación. Como se ha mencionado, se considera que la argumentación es proceso fundamental y necesario en el curso noveno; además, se ha demostrado su necesidad. Lo anterior, con el fin de hacer los procesos argumentativos más dinámicos y didácticos, así, atender a las necesidades e intereses reales de los estudiantes. En este propósito, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la creación de un artefacto de innovación educativa enfocado en la lectura de cortometrajes puede fomentar la producción argumentativa en estudiantes del noveno grado?

## **1.5. Objetivos**

### **1.5.1. Objetivo General**

Diseñar una propuesta de innovación educativa que oriente a los estudiantes y docentes de grado noveno a fomentar la producción argumentativa.

### **1.4.2. Objetivos Específicos**

- Enmarcar el artefacto educativo de innovación (OVA) en el modelo de las alfabetizaciones múltiples
- Vincular las actividades y ejercicios propuestos en la innovación al desarrollo de las dimensiones argumentativas
- Integrar la lectura de cortometrajes que promuevan y enriquezcan la argumentación y la lectura crítica

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Para comenzar, de acuerdo con Monje Álvarez el marco teórico “representa el contexto teórico dentro del cual se ubica el problema. Resulta de una selección de aspectos más pertinentes del cuerpo teórico general referidos al tema específico elegido para su estudio” (p. 23). En ese sentido, el marco teórico funciona como la teoría que sustenta y fundamenta los conceptos y temas que conforma el presente trabajo.

Con lo anterior en mente, los aspectos seleccionados y presentados a continuación son: antecedentes o investigaciones relacionadas a la argumentación, el marco conceptual donde se encuentran los autores que definen la argumentación y sus distintos procesos, la definición de cortometrajes y su relación con la argumentación, las alfabetizaciones múltiples que son la pedagogía que orienta la propuesta de innovación, y por último, la noción de Objeto Virtual de Aprendizaje que es el artefacto educativo de innovación.

### 2.1. Antecedentes de innovación

Con el fin de acercarse a proyectos e investigaciones se realizó una búsqueda previa donde se escogieron 8 investigaciones que tuvieran una de las siguientes características: el mismo objeto de estudio del presente trabajo o que su modalidad fuese innovación – investigación acción y se relacionara con aspectos de lectura de medios audiovisuales, y que fuesen publicadas en fechas posteriores al 2010. De acuerdo con esto, las investigaciones seleccionadas son dos internacionales, dos nacionales y cinco locales:

*Tabla 1. Antecedentes de investigación*

<b>Título de la investigación</b>	<b>Autor o autores</b>	<b>Fecha y lugar de publicación</b>	<b>Población seleccionada</b>	<b>Objeto de estudio</b>	<b>Modalidad</b>
Si profe, pero... La enseñanza de la	Amparo Alemany Martínez.	Internacional: Universidad	Aprendices de inglés como	Argumentación e inglés como	Innovación pedagógica

argumentación oral en el aula de ELE		de Valencia. 2020.	lengua extranjera.	lengua extranjera	
El impacto de los medios audiovisuales en la escritura de fábulas en alumnos de quinto grado de primaria	Fabiola Gómez Villareal	Internacional: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. 2013.	Quinto grado	Escritura de fábulas	Investigación acción
De la pantalla al papel: el cine como un medio para la enseñanza de la producción de textos argumentativos	Olga Patricia Velásquez Mejía.	Nacional: Universidad Tecnológica de Pereira. 2017.	Séptimo grado	Argumentación	Investigación acción
Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo	María Eugenia Ruíz Cifuentes.	Local: Universidad Nacional de Colombia. 2016.	Segundo grado	Argumentación oral y escrita	Investigación acción
Aula graduada y multigrado: generando argumentación a partir de la interacción	- Yohana Álzate Gutiérrez. - Lady Milena Laiseca Rodríguez. - Martha Liliana González Cubides.	Local: Pontificia Universidad Javeriana. 2017.	Segundo ciclo en aula graduadas y multigrado.	Argumentación	Investigación acción
Argumentación oral y literatura	María Camila León Cárdenas.	Local: Universidad Pedagógica Nacional. 2018.	Noveno grado	Argumentación oral	Investigación acción
El cine como experiencia articuladora de diferentes formas de expresión artística	Luz Stella Aguilar Maldonado.	Local: Universidad Pedagógica Nacional. 2016.	Preescolar.	Cine y expresiones artísticas	Investigación acción
Una propuesta pedagógica	Andrey David	Local: Universidad	Noveno grado	Lectura inferencial	Investigación acción

soportada en el cine	Hernández Garzón.	Pedagógica Nacional. 2017.			
----------------------	-------------------	----------------------------	--	--	--

Lo anterior con la finalidad de hacer un acercamiento reciente y realista del objeto de estudio y las propuestas de intervención que se han hecho respecto a éste.

En ese marco, las dos primeras investigaciones de la tabla son internacionales. La primera realizada por Alemany Martínez (2020) en la Universidad de Valencia, ésta fue una innovación pedagógica y estudió la carencia de la habilidad argumentativa en las personas que aprenden español, lo cual implica una necesidad de trabajarla dentro del aula por ende se plantea crear una secuencia didáctica para fomentar procesos argumentativos en clases de español como lengua extranjera desde niveles más bajos. En la investigación se concluye que la secuencia didáctica usando cartas para la enseñanza de ELE si contribuyen al desarrollo tanto argumentativo como del conocimiento de la lengua de los estudiantes no nativos, resultan tanto objetivo como vehículo para trabajar en el aula pues permite aprender las estructuras propias de los textos argumentativos, y también desarrollar estructuras gramaticales, vocabulario o aprender géneros discursivos concretos como el anuncio.

La segunda investigación internacional que sirvió como antecedente fue realizada por Gómez Villareal (2013) en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, es una investigación-acción en quinto grado que buscaba indagar con respecto a cómo los recursos audiovisuales impactan positivamente la competencia escrita de los estudiantes, esta investigación sirve como antecedente puesto que se enfoca en la herramienta propuesta en el presente trabajo, los cortometrajes. La autora llega a la conclusión de que la aplicación de las

diversas estrategias didácticas impactó y motivó la escritura de fábulas en los estudiantes, siendo los vídeos el recurso audiovisual que más influyó en los estudiantes.

Ahora bien, solo uno de los antecedentes es nacional, la investigación fue realizada por Velásquez Mejía (2017) en la Universidad Tecnológica de Pereira, su objetivo era identificar la incidencia del cine para trabajar procesos argumentativos en el grado séptimo a través de una secuencia didáctica. Se concluye que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo mejoró la producción de textos argumentativos en los estudiantes y después de su implementación se logró contrastar las habilidades previas y posteriores a la secuencia didáctica, al final los estudiantes lograron posicionarse como “expertos reseñadores de cine”.

Continuando, las últimas cinco investigaciones establecidas en la tabla son a nivel local, es decir, se llevaron a cabo en Bogotá. La primera investigación local fue realizada por Ruíz Cifuentes (2016) en la Universidad Nacional de Colombia, centrada en segundo grado con el objetivo de implementar una secuencia didáctica para fomentar la voz crítica y reflexiva en el estudiante a través de actividades y prácticas de argumentación significativas. La investigación concluye con que la secuencia didáctica empleada, favoreció las producciones orales y escritas en los niños, ya que estas formas del lenguaje se abordaron a partir de situaciones reales y de temáticas de interés de los estudiantes.

La segunda investigación local realiza por León Cárdenas (2018) en la Universidad Pedagógica Nacional la cual buscaba fortalecer habilidades argumentativas orales en cursos de secundaria y promover procesos argumentativos tanto en la dimensión lingüísticas y en el espacio educativo como en otras dimensiones como la social o emocional en el grado noveno. Las conclusiones y resultados de la investigación a las que se llegaron es la importancia de seguir una estructura más estricta a la hora de trabajar actividades relacionadas a la oralidad y plantearla

como un elemento formal ya que los estudiantes tienden a no tomarse en serio las actividades orales y también que trabajar la argumentación oral y darle el mismo valor que se le da a las prácticas de lectura y escritura en el aula.

El tercer antecedente local de la Pontificia Universidad Javeriana realiza por Álzate Gutiérrez, González Cubides & Laiseca Rodríguez (2017) buscaba generar en los estudiantes discursos orales auténticos desde secuencias planeadas, así como conocer y caracterizar procesos argumentativos por parte de los estudiantes teniendo en cuenta a otros. Las autoras logran comprobar la mejora en la argumentación de los estudiantes particularmente porque para muchos era difícil hablar o incluso expresarse frente a sus compañeros lo cual demuestra la necesidad de estudiar y trabajar procesos argumentativos en el aula, en general, la interacción entre estudiantes permitió que mejoraran sus habilidades tanto argumentativas como comunicativas.

El cuarto antecedente local que se revisó fue elaborado en la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2016 por Aguilar Maldonado, la investigación acción se realizó en el grado de preescolar que buscaba entre otras cosas fomentar las distintas dimensiones de la infancia (emotiva, física, artística, social, comunicativa, intelectual etc.) desde el arte y el cine. Concluye que el lenguaje audiovisual, en particular el cine, es de gran interés en la infancia hoy en día y, en efecto, motiva procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de experiencias significativas y de disfrute, la implementación de películas permitió motivar la participación en los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje, también fomentaron procesos orales y comunicativos, lo cual potencializó la parte argumentativa.

La quinta investigación local que hecha por Hernández Garzón (2017) en la Universidad Pedagógica Nacional planteaba el uso del cine para fomentar procesos de lectura inferencial en el grado noveno, el autor concluye que la propuesta soportada en el cine mejora la comprensión



lectora a nivel inferencial, esto debido a que en todas las intervenciones se refuerza la realización de inferencias. Del mismo modo que la investigación de Gómez Villareal (2013), mencionada previamente, es pertinente porque se relaciona con la herramienta que se implementará en la propuesta de innovación, los cortometrajes.

Para finalizar, todas las investigaciones que se presentaron anteriormente repercuten en el presente trabajo ya que permiten hacer un primer acercamiento conceptual al objeto de estudio y las diferentes subcategorías de cada investigación. Relacionado a esto, también es posible entender cómo se puede observar el objeto de estudio dentro de un aula de clase ya que muchas de estas investigaciones permiten una comprensión cercana y real de las propuestas y su respectiva intervención. Por último, se expone la necesidad de trabajar la argumentación en el aula ya que los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria, carecen de las herramientas para ésta; así mismo, algunas investigaciones presentadas también sugieren el cine como un recurso multimodal necesario en el contexto educativo pues permite formar y acercar a los estudiantes a la información de una nueva manera.

## **2.2. Marco Conceptual**

Para comenzar, de acuerdo con Hernández Sampieri (2014) el marco conceptual es a su vez un proceso y producto, lo primero puesto que se crea un proceso en el que el investigador se inmerge en la información que existe con respecto al tema de investigación y el segundo porque se crea un documento con autores que permiten construir una noción específica del tema de investigación.

En este acápite se presenta, principalmente, la noción de argumentación y los distintos autores que la sustentan. Posteriormente, se sustentan las dimensiones que conforman la argumentación y sus respectivos subprocesos. Por último, se establecen los indicadores que surgen a partir de las dimensiones y guían las actividades creadas para el artefacto educativo de innovación.

### 2.2.1. La argumentación

La argumentación a juicio de Vega Reñón (2013) es un proceso común en la vida diaria de cada individuo en el cual se sostiene una postura específica con respecto a alguien. Fuera de esto, el autor establece que la argumentación es:

Un discurso mantenido en el curso de una conversación. Entiendo por discurso la acción o el resultado de utilizar las unidades intencionales que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación: estas unidades intencionales son, en el viejo código, oraciones y, en el nuevo, actos de habla. (p. 54)

Conforme con lo anterior, se entiende que el autor enfatiza en la argumentación como una interacción discursiva y lingüística inscrita en la conversación cotidiana del individuo y a través de ésta, logra emitir ciertos juicios con respecto a una posición determinada. Normalmente, dichos juicios buscan defender, objetar o contradecir una postura y es a través de este proceso argumentativo que el individuo genera un discurso particular con intenciones específicas. Otra vertiente que señala Vega Reñón (2013) es que entiende la argumentación como “un proceso público, en principio, y sujeto a estas condiciones institucionales de discurso.” (p. 403). En consecuencia, la argumentación está vinculada al contexto bajo el que cada persona vive, consecuentemente, hay códigos sociales que influyen o sustentan distintos razonamientos que surgen en el proceso argumentativo. En general, se entiende que la argumentación no es un proceso que surge únicamente en contextos particulares como el aula académica o espacios de discusión, sino también surgen en conversaciones cotidianas.

Adicionalmente, Breton (2014) asegura que la argumentación hace parte de “la familia de las acciones humanas cuyo objetivo es convencer” (p. 12), cuando se hace referencia al concepto

de convencer se entiende que, como actividad comunicativa, puede estar permeada de sentimientos, estados y opiniones; como consecuencia, el autor considera que la argumentación puede convertirse en manipulación. Esto conlleva que el proceso argumentativo también debe tener en cuenta ciertos códigos éticos y morales con el fin de no caer en la manipulación, por eso, la argumentación debe ser un ejercicio cuidadoso y sensato.

Debido a lo anterior, el autor sostiene que la argumentación no tiene, necesariamente, como objetivo principal persuadir a toda costa, aunque sí es importante, el autor afirma que la argumentación es: “una situación de comunicación que implica, como toda situación de este tipo, participantes, un mensaje y una dinámica propia. [...] Argumentar es razonar, proponer una opinión a otros dándoles buenas razones para adoptarla.” (Breton, 2014, p. 27). Por ello, Breton también entiende la argumentación como un proceso interactivo y comunicativo que si bien, consiste en la acción de persuadir, es mucho más relevante la acción de razonar para sustentar determinados juicios con respecto a una situación que más tarde pueden servir para convencer. Algo crucial es tener en cuenta las nociones de los participantes, el mensaje y la dinámica propia dentro de la argumentación porque esto significa que la argumentación puede variar conforme con el contexto particular en el que surja.

Asimismo, Toulmin (2018) distingue dos usos particulares del lenguaje, el instrumental y el argumentativo. Con el primero hace referencia a actos lingüísticos que no requieren de razonamientos que lo apoyen para cumplir su objetivo, cuando el autor hace referencia al uso argumentativo del lenguaje, propone que “preferencias que tienen éxito o fracasan únicamente en la medida en que puedan ser “apoyadas” por argumentos, razones, pruebas o similares” (p. 14). Es decir, este uso del lenguaje se entiende como el acto de argumentar una tesis, una idea, una postura o una conclusión con respecto a un fenómeno de forma coherente. En ese sentido, la

argumentación resulta ser un lenguaje específico que se caracteriza justamente por esta búsqueda de razonamientos que cumplen con un propósito determinado.

A propósito de esto, el autor también recalca que, en el proceso de argumentación “las líneas de razonamiento que es apropiado usar varían de una situación a otra” (p. 17). Esto implica que los argumentos que respaldan una tesis varían de un usuario a otro y de un contexto a otro. Lo anterior indica que los resultados de cada línea de razonamiento, y en general de la producción argumentativa, también son variados puesto que cada sujeto respalda sus ideas con argumentos o razonamientos distintos. Con respecto a esto, Toulmin apunta que un argumento que se considera bueno “es un juicio en cuya defensa pueden presentarse razones adecuadas y apropiadas” (p. 19) Lo anterior implica que los procesos de búsqueda y conformación de argumentos resulta ser esencial ya que no solo se debe tener en cuenta el contexto y el usuario sino también tesis opuestas, otros usuarios y la afirmación de que no todos los argumentos son universales o válidos.

Con base en lo anterior, la argumentación se comprende como un proceso dialógico e interactivo en el cual los estudiantes pasan por una serie de momentos para generar razonamientos que respalden opiniones con respecto a un tema o problema específico. Estos momentos vendrían siendo la indagación y búsqueda previa a la argumentación que permiten respaldar una tesis, así como la consolidación de los argumentos hasta llegar a un discurso argumentativo. En general, la producción argumentativa de este trabajo también busca que los estudiantes encuentren las herramientas necesarias no solo para poder tomar una postura u opinión sino también para sustentarla, respaldarla o refutarla.

## **2.2.2. Dimensiones de la argumentación**

Ahora bien, el proceso de argumentación está caracterizado por una serie de niveles básicos. Jorba (2000), quien concibe la argumentación como una habilidad cognitivolingüística, plantea un esquema en el cual dos operaciones esenciales de la argumentación. La primera es la *Producción de razones o argumentos* y la segunda el *Examen de aceptabilidad de los argumentos*. Si bien el autor señala que ambas operaciones se complementan la una a la otra también afirma que “tienen diferente funcionamiento cognitivo” (p. 41), lo que genera que funcionen de forma autónoma.

### **2.2.2.1. Producción de razones o argumentos**

Es importante partir de la primera operación que sugiere Jorba (2000), la cual es la “Producción de razones o argumentos”, en ésta el individuo “produce razones para hacer comprensible un fenómeno, resultado, etc., y solo tiene en cuenta el contenido de los argumentos, no su valor epistémico” (p. 41), en ese sentido el autor entiende que en esta etapa el estudiante solamente se preocupa por generar una serie de juicios que puedan responder al por qué de un tema en particular. Así, el estudiante está en la capacidad de responder y entender por qué puede ocurrir un fenómeno en particular desde su juicio sin profundizar necesariamente en la validez o vigor que dicha opinión y los argumentos que la respalden tengan en un principio.

Principalmente, en esta dimensión se inscribe lo que Van Eemeren llama “la apertura” donde el estudiante “coincide con aquellas partes del discurso en las cuales las partes involucradas determinan los puntos de partida comunes en los que se basarán sus intercambios” (Van Eemeren, 2019, p. 66). Dicho de otro modo, el primer indicador de la fase de producción de razones o argumentos representa la forma en la que cada estudiante entiende un discurso y se plantea un tema de discusión.

Relacionado a lo anterior, un elemento que es importante definir, es la noción de discurso y porque es importante en la argumentación. De acuerdo con Casamiglia y Tusón (2012), en el género discursivo:

Hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo —real o imaginario—. (p. 11)

En ese sentido, el discurso vendría siendo aquellas prácticas tanto orales como escritas que tienen un propósito específico y que, normalmente, responde a elementos de un contexto y momento específico, lo que esto genera, es que se cimienta un tipo de comunicación y unas perspectivas particulares de lo que se vive día a día. Las autoras recalcan que, al vincularse directamente con la lingüística y la comunicación, el discurso es una práctica que se transforma porque existe todo un repertorio de unidades lingüísticas que se pueden escoger a la hora de crear un discurso; por esta razón, está sujeto a variaciones de acuerdo con el contexto, el propósito y elementos tanto cognitivos como culturales del individuo. En suma, el discurso es una práctica cambiante y fluida porque cada sujeto procesa la información del mundo de forma individual y, por consiguiente, su perspectiva variará. Esto se relaciona directamente con la argumentación porque no solo es el fin de la argumentación, el producir un discurso, sino también el inicio de esta ya que, al leer un texto, al ver un filme; en general, al analizar una realidad cercana a los sujetos estos elementos por sí mismos están vinculados a los discursos de quienes los producen.

Con lo anterior aclarado, el segundo momento que conforma esta dimensión es lo que Toulmin (2018) llama “tesis (claims)”, que consiste en una afirmación anticipada con respecto a

un tema que se irá demostrando o desmintiendo a través de determinados argumentos. El autor considera este elemento como el destino de la argumentación. Para esto, plantea las siguientes preguntas que deben tenerse en cuenta a la hora de entender y plantear la tesis: “¿Sobre qué estamos discutiendo exactamente? ¿Cuál es nuestra postura en esta cuestión? ¿Y con qué postura debemos considerar la posibilidad de estar de acuerdo como resultado del argumento?” (p. 30). Estas preguntas son notables puesto que abren paso a que los estudiantes comiencen no solo a plantear temas y opiniones específicas, sino también que su lectura frente a un discurso sea crítica y profunda.

Por último, Duval (1992) plantea que esta operación consiste en “Producir razones o argumentos que sean aceptables, es decir, que sean pertinentes al contenido y fuertes o capaces de resistir los contraargumentos” (Duval como se citó en Jorba, 2000, p. 40). En ese sentido, lo que el estudiante hace, en el último momento de esta dimensión, es establecer una serie de razonamientos coherentes que están relacionados a un fenómeno específico que pronto serán evaluados para saber si tienen el vigor suficiente para sustentar o no una tesis o conclusión particular. En otras palabras, el estudiante está en la capacidad de producir razonamientos generales que argumenten una opinión concreta sobre un tema estipulado. Relacionado a esto, Toulmin llama a este momento “bases (grounds)” y se deben tener en cuenta las siguientes preguntas: “¿En qué información se apoya? ¿En qué bases se fundamenta su tesis?” (p. 30). Lo cual fortalece la idea de evaluar el vigor de los argumentos.

#### **2.2.2.2. Examen de aceptabilidad de los argumentos**

Por otra parte, esta operación, teniendo en cuenta a Jorba permite que el individuo pueda producir “razones tales que cambian el valor epistémico del enunciado mediante criterios de aceptación como la pertinencia y la fuerza, la última depende de la resistencia a las objeciones y

el valor epistémico que tiene desde el punto de vista del receptor” (2000, p. 41). Desde este punto de vista, el concepto de valor epistémico es significativo puesto que los razonamientos que surgieron en la operación anterior ahora tendrán que sustentarse bajo ciertos conocimientos racionales que lo justifican y validan hasta cierto grado.

En ese sentido, es claro que el valor de un argumento puede variar según la persona que lo esté sustentando o refutando se tiene que hacer un proceso de valoración para poder establecer determinados argumentos que resultan ser mucho más relevantes y apropiados a la hora de defender una opinión previa con respecto a un tema. Relacionado a esto, Toulmin (2018) se refiere a este componente evaluativo como las “garantías (warrants)”, éste es necesario puesto que, en palabras del autor: “debemos comprobar si esas bases realmente proporcionan un auténtico apoyo para esta tesis en particular y no son simplemente información irrelevante que no tiene nada que ver con la tesis en cuestión” (p. 31). En ese sentido, las garantías están reforzando y evaluando de forma detallada las bases que se plantearon en la operación previa. Aquí el proceso de búsqueda y verificación se basa en estudios, leyes y principios.

Por lo anterior, Toulmin plantea un último elemento que considera necesario en la argumentación, este se llama “respaldo (backing)” que es definido como: “generalizaciones que hacen explícito el conjunto de experiencias en el que se apoya para establecer la fiabilidad de las formas de argumentar que se aplican en cada caso concreto” (p. 62). En ese sentido, el respaldo consiste en pruebas de que existe un historial o una justificación mucho más amplia de la garantía a la que se apela. En palabras sencillas, es justificar el paso anterior, brindando y extendiendo la información que se trabajó.



Adicionalmente, Charoles sugiere que en la argumentación se “produce un discurso destinado a modificar o reforzar la disposición favorable de una persona a una tesis o conclusión” (Charoles como se citó en Jorba, 2000, p. 40). Lo anterior significa que el análisis y la evaluación de los argumentos genera un discurso particular e individual en cada estudiante con respecto a un tema, problemática o fenómeno.

Finalmente, teniendo en cuenta las dos dimensiones de la propuesta y sus distintos subprocesos, es importante aclarar que estos surgen y se establecen teniendo en cuenta y respondiendo a la idea del texto argumentativo escrito. De acuerdo con Prat (2000), los textos argumentativos escritos vendrían siendo aquellos que contienen “palabras y oraciones que expresan ideas relacionadas entre sí formando un entramado muy cohesionado, en el que la información ya dada y la nueva se combinan de manera que facilita que el lector pueda seguir sin dificultades la progresión del tema y llegue a la comprensión global” (p. 55), lo anterior se vincula a la propuesta de los subprocesos puesto que las actividades y ejercicios de la innovación buscan responder a los subprocesos para crear de manera lineal, gradual, coherente y cohesiva un texto escrito.

### **2.2.2.3. Indicadores de aprendizaje – Producción Argumentativa**

De acuerdo con las dimensiones y sus subprocesos respectivos planteados en la sección anterior, se establecen seis indicadores, tres por cada dimensión, de aprendizaje que evalúan la capacidad y las habilidades de los estudiantes de noveno a la hora de acercarse a procesos argumentativos:

*Tabla 2. Indicadores de aprendizaje producción argumentativa*

<b>Indicadores de aprendizaje de la operación “Producción de razones o argumentos”</b>
--

Apertura: Reconoce, interpreta y toma postura frente a un tema de un cortometraje de acuerdo con conocimientos u opiniones individuales.

Tesis: Plantea una tesis que se quiera demostrar con respecto al cortometraje a través del proceso argumentativo, el estudiante demostrará su posición de forma coherente y razonada.

Bases: El estudiante analiza y recolecta información que permite aportar y reforzar la tesis que se ha planteado por medio del análisis del cortometraje.

**Indicadores de aprendizaje de la operación “Examen de aceptabilidad de los argumentos”**

Garantías: Analizar la veracidad de las bases que defienden una idea para descartarlas o mantenerlas por medio de la búsqueda y uso de argumentos de autoridad.

Respaldo: Vincular los argumentos a generalizaciones o información más amplia que permita la justificación y el respaldo de las garantías por medio de actividades enfocadas en lentes críticos.

Discurso: Construir un texto que vincule los argumentos y actividades previas de manera coherente y se exprese por medio de un podcast cinematográfico que recopile los indicadores previos

Por otra parte, teniendo en cuenta las observaciones y los intereses de los estudiantes que se identificaron en dicho proceso se plantea la necesidad de implementar cortometrajes o recursos audiovisuales que pueden ser llevados al aula y también ser conectados a procesos de argumentación. Debido a esto, el siguiente concepto a presentar es el de cortometrajes y cómo éstos pueden relacionarse a procesos argumentativos y espacios educativos. Asimismo, los cortometrajes representan un recurso de la vida cotidiana de los estudiantes gracias a su fácil acceso por medio de plataformas como YouTube, TikTok y Facebook; esto es elemental, puesto que los cortometrajes también cuentan con una carga relevante y significativa en términos discursivos lo cual genera que se integren a la rutina de los estudiantes.

### **2.2.3. Los cortometrajes**

En primer lugar, el recurso central del artefacto educativo, de innovación, OVA, son los cortometrajes, estos se entienden como “filmes de acción real con intérpretes de carne y hueso, a episodios de seriales, a los dibujos animados, a los noticiarios, a los documentales y a las películas de vanguardia, aunque a menudo se utilice específicamente para referirse sólo a la primera categoría” (Konigsberg, 2004). En ese sentido, en términos estructurales y externos, los cortometrajes son producciones audiovisuales de distintos géneros, que normalmente difiere de los largometrajes, según el BFI (2015) porque duran menos de media hora, normalmente de 5 a 30 minutos, no obstante, cumple con características audiovisuales similares a las de los largometrajes en términos audiovisuales, ambos se consideran productos de la cinematografía.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante dotar de otros elementos la noción de cortometraje que es una expresión cinematográfica. De acuerdo con Metz (1973) el filme es un lenguaje y un hecho social, con lo anterior el autor recalca que no solo está compuesto de códigos variados sino también de lenguajes por la naturaleza audiovisual del filme. El autor recalca la importancia de:

Tratar los filmes como textos, como unidades de discurso, obligándose así a buscar los diferentes sistemas (sean códigos o no) que vienen a informar estos textos y a implicarse en ellos. Si se declara que la semiología estudia la forma de los filmes, debe hacerse sin olvidar que la forma no es lo que se opone al contenido, y que existe una forma del contenido, tan importante como la del significante. (p. 41)

Así, se puede decir que el cortometraje, al ser un producto cinematográfico, también está compuesto de una serie de lenguajes y códigos que lo componen y aportan al discurso o la narrativa filmica. En ese sentido, el cortometraje se compone tanto por lenguajes como por su

forma y estructura. Cuando Metz (1973) habla de los lenguajes hace referencia a que un filme está compuesto por la fotografía, la música, el ruido, el sonido, y otros elementos. Lo anterior hace al filme un producto complejo que se puede analizar y entender desde muchas formas y no se reduce únicamente a lo que se ve o escucha, hay una serie de elementos que conforman el texto del cortometraje sin ser completamente explícitos.

Adicionalmente, Konigsberg (2004) afirma que cualquier producción cinematográfica comprende una serie de signos que representan valores sociales y culturales, afirma que “El cine despliega ante el espectador un gran número de niveles temporales –físicos, dramáticos, psicológicos, afectivos, culturales, históricos y filmicos–, que funcionan conjuntamente e influyen en nuestras reacciones ante la obra que contemplamos”. De acuerdo con esto, al visualizar un cortometraje se genera una serie de repercusiones que afectan tanto las emociones como las opiniones de los espectadores puesto que a nivel social, cultural, histórico y emocional se generan cargas significativas que puede generar puntos en común o en contra de este.

En efecto, relacionado a lo anterior Metz también afirma que al ser el filme un lenguaje “rico”, es decir, que está lleno de códigos y lenguajes pues también resulta estar “ampliamente abierto a todas las influencias e iniciativas sociales, culturales, estéticas, ideológicas, etc.” (p. 58), lo anterior implica que, en efecto, al entenderse el filme, en particular el cortometraje como un texto que está permeado de todos elementos ideológicos a nivel social, cultural, político, entre otros, pues se crea un discurso del cual un espectador puede generar argumentos y discursos propios al respecto.

Vinculado a lo anterior, el BFI (2015) también postula que existen tres dimensiones que rodean la cinematografía en los espacios educativos: la crítica, la creativa y la cultural. Todos estos procesos resultan importantes a la hora de integrar la cinematografía en el aula de clases

puesto que ayudan con la mejora de determinadas habilidades y ayuda a delimitar las posibles actividades que se pueden llevar a cabo a la hora de usar largometrajes o cortometrajes. De lo anterior, la dimensión que resulta más relevante en el proyecto actual es la crítica puesto que: “se desarrolla con el tiempo a través de un proceso de prueba, desafío y refinamiento de los juicios. Es social y a menudo colaborativa, y por eso los foros en línea, los cineclubes y la crítica cinematográfica son tan populares.” (BFI, 2015, p. 9), lo anterior es vital puesto que implementar cortometrajes en el aula de clase ayuda a los estudiantes a formar determinadas opiniones y a entrar en un diálogo con el recurso audiovisual que se relaciona directamente con la argumentación y el establecimiento de juicios.

Finalmente, de acuerdo con Theodoridis (2020) la enseñanza de la cinematografía tiene grandes componentes pedagógicos que llevan a distintos resultados. Entre los resultados, hay uno que se asocia a la presente investigación: fomentar el desarrollo de distintas competencias, el autor recalca que, al promover recursos audiovisuales en el aula, se ayuda a la población a mejorar y desarrollar habilidades comunicativas contemporáneas y cercanas al contexto de los estudiantes. Se señala particularmente: “El nivel de competencia de los estudiantes para ver una película de forma crítica, expresando opiniones personales y argumentando sobre el contenido de la película, su estructura y el uso del lenguaje cinematográfico, compartiendo opiniones con los demás y apoyándolas con ejemplos de la película” (p. 2). En ese sentido, la implementación de elementos audiovisuales como los cortometrajes permiten fomentar y desarrollar habilidades críticas y argumentativas en el aula de español.

En general, es importante recalcar que la lectura de cortometrajes abre el espacio a distintas dinámicas dentro de la clase como los cineclubes o las críticas que permiten estudiar y vincular elementos del cortometraje a las producciones argumentativas. Lo anterior ocurre por

dos razones: un filme o cortometraje está permeado por distintas ideologías y contextos discursivos que construyen un discurso por sí mismo; por otra parte, los elementos en términos de contenido que componen a los filmes, de acuerdo con los autores anteriores, construyen gran parte del discurso de un cortometraje lo que fomentan la lectura crítica de éstos. Lo anterior, permite generar espacios de producción argumentativa dentro del aula, puesto que hay una gran cantidad de unidades en la cinematografía que se pueden revisar y argumentar en el aula de clase.

#### **2.2.4. Alfabetizaciones múltiples**

La orientación pedagógica que se tendrá en cuenta a la hora de crear y producir el material que integrará el OVA es la de *alfabetizaciones múltiples*. De acuerdo con Kalantzis y Cope (2015), el término de “multiliteracies” o en español alfabetizaciones múltiples se acuñó por primera vez en el año 1990 por ellos y un grupo de expertos del New London Group. Por un lado, una de las razones que señalan los autores por las cuales surge este concepto y su necesidad de trabajarlo en el aula es la siguiente:

Las alfabetizaciones múltiples surgen en parte por las características de los nuevos medios de información y comunicación. El significado se elabora de formas cada vez más multimodales, en las que los modos lingüísticos escritos interactúan con patrones de significado orales, visuales, sonoros, gestuales, táctiles y espaciales. (p. 3)

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende que, al surgir nuevas formas de comunicación y comprender la información desde nuevas perspectivas, surgió la multimodalidad; por lo anterior, la alfabetización no debería concentrarse únicamente en la escritura y la lectura tradicional sino también en información que se presenta de otras formas, que hace parte del lenguaje y es válida para comunicarse. En este caso, la lectura de cortometrajes para así llevar a

cabo un proyecto de argumentación que se presenta por medio de un podcast representa otras formas de leer, analizar y aplicar la información con la que conversan los estudiantes diariamente.

Del mismo modo, otro elemento que apuntan Kalantzis y Cope (2015) sobre lo ‘multi’ en alfabetizaciones múltiples es el siguiente:

La noción de alfabetizaciones múltiples pretende abordar la diversidad de significados en diferentes contextos culturales, sociales o específicos. Esto significa que ya no basta con que la alfabetización se centre únicamente en las reglas de las formas estándar de la lengua oficial. Hoy en día, la comunicación y la representación de significados requieren cada vez más que los estudiantes sean capaces de negociar las diferencias en los patrones de significado de un contexto a otro (p. 3)

En efecto, lo anterior manifiesta que es importante entender los espacios de aprendizaje y enseñanza como contextos específicos que están dotados por una serie de áreas y experiencias que hacen del aula un espacio interseccional, complejo y, básicamente, único. Por lo mismo, las alfabetizaciones múltiples permiten llevar recursos y rutas de trabajo que se relacionen con las experiencias, intereses y necesidades de los estudiantes para así poder generar estos espacios de comprensión, discusión y producción del lenguaje de una forma innovadora e individual. Lo anterior, se puede lograr por medio de la innovación propuesta y, sobre todo, por medio del objeto de estudio, la argumentación.

Además de lo anterior, los autores indican que hay cuatro dimensiones fundamentales que conforman la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples que permite brindar una experiencia de comunicación real y holística. Dichas dimensiones, que se tendrán en cuenta en el OVA, son las

siguientes: la experimentación, la conceptualización, el análisis y la aplicación. Para cada dimensión los autores indican dos subcategorías relevantes:

Kalantzis y Cope (2015) plantean *la experimentación de lo conocido* y *la experimentación de lo nuevo*. La primera como su nombre lo indica consiste en las experiencias y conocimientos previos que los estudiantes tienen con respecto a distintas áreas de su vida desde lo académico hasta lo personal. En cuanto a la segunda, lo autores sugieren que es un proceso de conocimiento en el cual el estudiante: “está inmerso en un ámbito de experiencia desconocido, ya sea real (lugares, comunidades, situaciones) o virtual (textos, imágenes, datos, hechos u otros significados representados)” (p. 19), teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que una vez trabajado lo conocido se puede introducir lo nuevo y vincular ambos campos para que se produzca un aprendizaje significativo.

En cuanto a **la conceptualización**, en la cual los estudiantes pueden darle matices y significados profundos al mundo en el que viven. Nuevamente, se sugieren dos subcategorías, *la conceptualización por nombramiento* y *la conceptualización con teoría*. La primera se enfoca en que el estudiante de forma activa señale y aprenda a usar términos abstractos que permitan categorizar ciertos conceptos tanto de forma particular como de forma general. En este momento, el estudiante: “establece distinciones, identifica semejanzas y diferencias y clasifica mediante categorías” (2015, p. 19). La segunda categoría se enfoca en llegar a generalizaciones y representar estos conceptos de distintas maneras: visual, icónica, diagramática, entre otras. Así, el estudiante puede lograr: "comprensión explícita, sistemática, analítica y consciente, y descubre realidades implícitas o subyacentes que no son inmediatamente obvias desde la perspectiva o experiencias reales " (2015, p. 20).



La siguiente dimensión que plantean los autores es **el análisis**, en la cual el estudiante es capaz de identificar causas, consecuencias y las relaciones entre elementos que se trabajan tanto en el aula como fuera de ésta. Es clave mencionar que el estudiante razona y argumenta de manera activa y constante. Se compone por dos subcategorías: *el análisis funcional* y *el análisis crítico*. En la primera, Kalantzis y Cope (2020) plantean lo siguiente: “participan en procesos de razonamiento, expresando inferencias y sacando conclusiones, estableciendo relaciones en términos de significado y función (por ejemplo, entre causa y efecto, entre lengua y uso) y analizando conexiones lógicas” (p. 58), en ese sentido, en este momento surge el análisis y elaboración de elementos argumentativos donde los estudiantes vinculan fenómenos entre sí de acuerdo con sus perspectivas y conocimientos previos. Además, al hablar de alfabetizaciones múltiples, los razonamientos no se basan solamente en aquello que es explícito sino también en otros elementos de los cortometrajes que pueden aportar a la comprensión y construcción de un discurso propio.

En esta misma dimensión, cuando se habla del análisis crítico se plantea lo siguiente:

Este proceso se basa en la evaluación de las perspectivas, intereses y motivos de aquellos que construyen el conocimiento y participan en la creación cultural y la comunicación.

Esto es, los aprendices exploran los intereses que hay detrás del significado expresado o de una acción, teniendo en cuenta el contexto cultural y social que los ha originado.

(2020, p. 58).

Este elemento resulta esencial en el presente trabajo porque empuja a los estudiantes a evaluar y reflexionar sobre sus propias perspectivas e ideas y por qué éstas son válidas y pertinentes a la hora de producir conocimiento, en este caso, por medio de un texto argumentativo. Por ende, no solo se genera un proceso de argumentación con respecto a un texto

externo sino también se produce una reflexión interna que cuestiona lo que creemos, es decir, en palabras de los autores, hablamos de *un proceso de autorreflexión*.

La última dimensión es **la aplicación**, en ésta los estudiantes: “intervienen activamente en el mundo humano y natural, aprendiendo mediante la aplicación de conocimientos empíricos, conceptuales o críticos, actuando en el mundo basándose en el conocimiento de algo del mundo y aprendiendo algo nuevo de la experiencia de actuar” (2015, p. 21). Es decir, hay una aplicación o intervención de todos los elementos que se trabajaron en dimensiones pasadas y crean conocimiento ya sea conceptual o crítico sobre el mundo a través de algo que extrajeron del mundo mismo por medio de la experiencia y los textos y medios de comunicación a los que están constantemente expuestos.

Como todas las dimensiones anteriores, se plantean dos subdimensiones. **La aplicación apropiada** y **la aplicación creativa**. La primera consiste en trasladar la información y conocimientos recogidos previamente a un proyecto práctico en la vida real donde aparece lo que se conceptualizó y analizó. La segunda, de acuerdo con los autores consiste en que “los alumnos emplean sus conocimientos de manera más innovadora y creativa para la producción de textos multimodales (o híbridos) o la transferencia de conocimientos a nuevos contextos” (2020, p. 59), en ese sentido, los estudiantes están en la capacidad y tienen las habilidades de aplicar su conocimiento de una forma creativa que responda a sus perspectivas e intereses.

Es claro que, al ser un enfoque pedagógico distinto, los roles del estudiante y del docente varían y se distinguen de otros enfoques debido a que la propuesta por sí misma exige una serie de situaciones, elementos y conocimientos que otras pedagogías no tienen en cuenta. Por un lado, el estudiante se entiende como un comunicador que participa, reflexiona y se adapta a los distintos conocimientos y aprendizajes académicos y sociales. Kalantzis y Cope (2020), en la

traducción de Zapata, también consideran que el rol del estudiante desde este enfoque apunta a que: analice y produzca el conocimiento desde distintas perspectivas y textos, genere un pensamiento crítico y se encuentre en la capacidad de trabajar tanto de forma colaborativa como de forma individual yendo más allá de los espacios escolares para aprender.

Por otro lado, el docente de acuerdo con esta propuesta pedagógica se entiende como un diseñador que está dispuesto a abrir sus métodos, metodologías y pedagogías con el fin de llevar y proporcionar las dimensiones expuestas anteriormente de la forma más variada posible a sus estudiantes. Además de esto, el docente se compromete en alinear y proporcionar objetivos y resultados de aprendizaje apropiados y alineados tanto con el currículo como con las necesidades de sus estudiantes, es capaz de reflexionar sobre su propia práctica docente y modificarla si es necesario para así activar y comprometer a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. Finalmente, el docente **es capaz de integrar la multimodalidad y la alfabetización múltiple** en todos sus espacios.

En ambos casos, tanto estudiantes como docentes tienen el rol de estudiante y docentes porque ambos están en procesos recíprocos de aprendizaje y enseñanza donde ambos apuntan al mejoramiento del contexto de aprendizaje y a la reflexión de las mejores formas y rutas para generarlo dentro del aula.

Para concluir, el presente enfoque se integrará de distintas formas en la propuesta de innovación. Por un lado, la propuesta consiste particularmente en un proyecto de argumentación que culminará en un podcast cinematográfico, por ende, se integrarán elementos de “Aprender diseñando”; asimismo, la idea de leer cortometrajes integrará el estudio y el análisis de imágenes y sonidos que aportan a la comprensión del discurso que estos presentan. Por otro lado, al haber una serie de indicadores que se trabajan de forma lineal y por fases, se integrarán las cuatro

dimensiones y ocho subdimensiones mencionadas anteriormente con el fin de presentar el proyecto actual como una experiencia completa en términos de aprendizaje y enseñanza.

*Ilustración 1. Procesos y subprocesos alfabetizaciones múltiples*



### 2.2.5. Objeto Virtual de aprendizaje (OVA)

Es importante conceptualizar y definir cuál será la innovación. En este caso, será una página web que contendrá objetos virtuales de aprendizaje relacionados a la argumentación y la lectura de cortometrajes. El OVA representa una innovación puesto que en su totalidad genera procesos de reflexión crítica, plantea una renovación de productos y procesos relacionados al objeto de estudio, incorpora medios audiovisuales en el aula, busca cambiar prácticas y actitudes con respecto a la argumentación; y, por último, integra una serie de elementos que por sí solos representan una innovación.

Ahora bien, es importante establecer la forma en la que se entenderá el concepto de objeto virtual de aprendizaje. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), un objeto se define como: “un recurso digital que puede ser reutilizado en diferentes contextos educativos. Pueden ser cursos, cuadros, fotografías, películas, vídeos y documentos que posean claros objetivos educacionales, entre otros”, en ese sentido, podemos decir que el objeto de

aprendizaje se compone por distintas herramientas didácticas que pueden ser incluidas dentro de las clases siempre y cuando tengan un objetivo educativo específico y se logren vincular entre sí.

Por su parte, Callejas, Hernández y Pinzón (2011) apuntan que es necesario tener en cuenta determinados estándares para poder construir un objeto de aprendizaje. Lo primero que determinan estos autores, teniendo en cuenta a L'Allier en 1997, son rasgos que caracterizan los Objetos Virtuales de Aprendizaje:

Tiene una jerarquía de cuatro niveles: curso, unidad, lección y tema. Un curso contiene las unidades independientes. Una unidad contiene las lecciones independientes y una lección contiene los temas independientes. Un tema representa un objeto de aprendizaje independiente que contiene un solo objetivo de aprendizaje y tiene una actividad y una valoración. (p. 180)

En ese sentido, la innovación, básicamente, será un OVA que estará compuesto por tres unidades didácticas, cada una con seis lecciones y cada una contendrá sus temas, objetivos, entre otros. De este modo, el artefacto educativo de innovación se plantea para que se use como una unidad de trabajo.

Otro estándar que mencionan Callejas, Hernández y Pinzón (2011) es la especificación SCORM (Modelo de Referencia para Objetos de Contenido Compartible), un modelo que sustenta una serie de bases a la hora de crear un objeto de aprendizaje, estas son:

(a) la accesibilidad a través de tecnologías web, (b) su adaptabilidad en función de las necesidades de las personas y de las organizaciones, (c) su durabilidad, independientemente de la evolución de la tecnología, (d) la interoperabilidad para poder

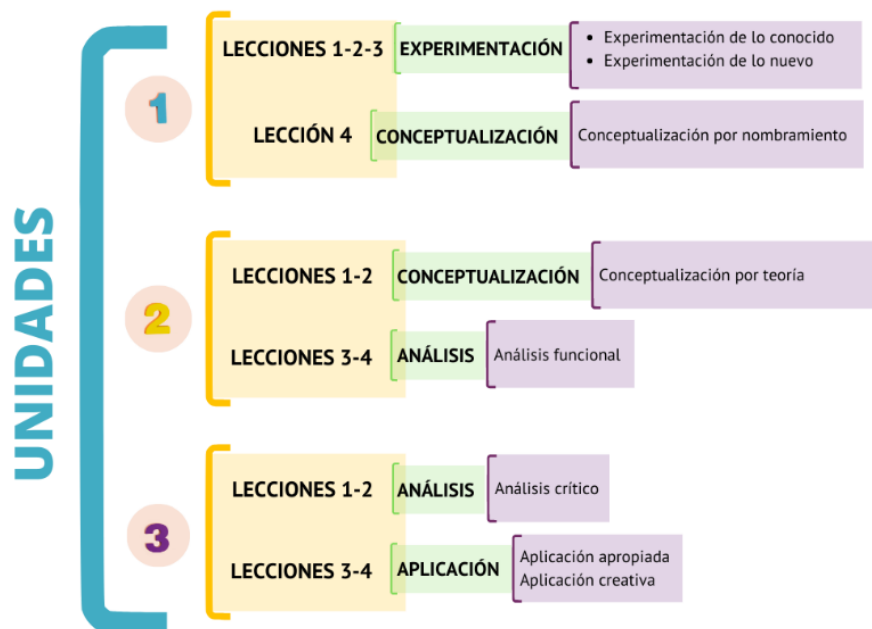
ser empleados por diferentes tipos de plataformas y (e) la reusabilidad para su empleo dentro de diferentes aplicaciones y contextos. (p. 180)

Lo anterior implica que el presente proyecto tendrá en cuenta dichos elementos, en cuanto al primero y cuarto, el OVA se creará por medio de una plataforma que pueda ser accesible desde distintas tecnologías como computadores y tabletas. El segundo, es que las unidades plantean rutas para tener en cuenta por si se desea modificar o cambiar aspectos u actividades en cada lección sin que se pierda el objeto de estudio, la argumentación. En cuanto a la tercera, el proyecto estará publicado en la página web y tendrá un pdf descargable para que su información sea durable y pueda volver a subirse si es necesario. Sobre el último aspecto, la mayoría de los elementos que componen la innovación se pueden trabajar de distintas formas tanto presencial como remotamente, del mismo modo se sugieren distintas plataformas para llevar a cabo las actividades. Con todo lo anterior, lo ideal es que las herramientas que están en el artefacto puedan reusarse.

Ahora bien, existen distintas clasificaciones de los objetos de aprendizaje. En el presente proyecto se tomarán en cuenta dos. El primero es el llamado “generación instruccional que consiste en: "instruir y proveer prácticas, por ejemplo, enseñar música para y al mismo tiempo entregar ejercicios de práctica musical, para permitir una dinámica entre el sujeto" (Wiley, 2001, como se citó en Callejas, Hernández y Pinzón, 2011, p. 182), es decir que el OVA es variado y vincula tanto instrucción como creación o aplicación de aquello que se aprende. El segundo grupo para tener en cuenta son los “objetos de prácticas” los cuales están “basados en el autoaprendizaje, con una alta interacción del aprendiz” (ASTD & SmartForce, 2002, como se citó en Callejas, Hernández y Pinzón, 2011, p. 182), lo anterior surge principalmente porque el

estudiante puede participar e interactuar con las actividades que se proponen directamente en el OVA.

*Ilustración 2. Organización OVA y procesos de las alfabetizaciones múltiples*



### CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

Por su parte, cuando se habla del diseño metodológico, Hernández Sampieri (2014) plantea que "se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema". En ese sentido, en este capítulo se plantean todos los elementos que darán respuesta a la pregunta de investigación, desde el enfoque hasta las herramientas de análisis de información.

Este capítulo está conformado por cinco secciones clave. La primera, vincula la investigación educativa con la innovación educativa y presenta cinco rasgos centrales que conforman la última. La segunda, presenta el proceso para validar la necesidad de una innovación enfocada en la argumentación, y presenta su relación con el contexto y la población seleccionada.

La tercera, presenta un instrumento para llevar a cabo el proceso de validación por expertos. La cuarta, establece un cronograma que esquematiza las acciones que se llevarán a cabo durante la fundamentación, creación y evaluación de la innovación. La última, describe brevemente las limitaciones y las consideraciones éticas que se tendrán en cuenta a la hora de realizar la propuesta de innovación.

### **3.1. Innovación educativa**

En primera instancia, en palabras de Caposcale (2015) la investigación educativa consiste en “Conocer para transformar o mejorar la práctica educativa. Su interés es docente e institucional. Su objeto es la práctica educativa.” (Caposcale, 2015, p. 41), lo que afirma que la investigación educativa desde esta modalidad orienta procesos para estudiar, entender, y, sobre todo, mejorar situaciones relacionadas a las distintas problemáticas que surgen en contextos educativos. En relación con lo anterior, el mismo autor señala que es “un proceso de indagación de carácter científico y por lo tanto sistemático, que tiene claramente definido un problema de investigación. Este tiene que plantearse en torno a preguntas definidoras de objetivos consistentes con un marco teórico disciplinar” (p. 41), es decir, la investigación educativa al igual que la científica también sigue un diseño e implementación rigurosa que surge de problemáticas del sistema educativo y se busca resolver o responder.

Lo anterior se vincula con las innovaciones educativas puesto que, según Rivas (2017), se comprenden como “un camino de reconocimiento a las limitaciones y de búsqueda de alternativas.” (p. 51). Por consiguiente, la investigación y la innovación educativas están fuertemente vinculadas ya que la primera implica todo un proceso de búsqueda y establecimiento de problemas o fenómenos por cambiar o fortalecer en el campo educativo; la segunda funciona



como una manera para poder generar y producir herramientas que respondan a la mejora o el cambio de dichas problemáticas escolares. Y además de entenderse como un camino para crear nuevas soluciones y alternativas a determinados fenómenos educacionales, también está caracterizado por una serie de aspectos particulares que se tendrán en cuenta en la presente investigación. Estos rasgos son:

El primero es la **incorporación de medios audiovisuales al aula**, en función de esto, Arancibia, Castillo y Saldana (2018) sugiere que una estrategia de la innovación es “Incorporar elementos mediadores (películas, profesores invitados, visitas a museos o centros de innovación) al proceso de aprendizaje de las asignaturas.” (p. 207), esto permite una reivindicación y problematización de las TICS y otros procesos experimentales tanto dentro del como fuera del aula, también involucra la comprensión y la lectura de distintos lenguajes que también le competen al área de la lengua materna como las imágenes, los sonidos y los símbolos. Esto, se relaciona con este proyecto puesto que busca implementar cortometrajes e involucrar a los estudiantes para que interactúen con estos.

El segundo, es la **introducción de una novedad sobre procesos argumentativos** esto ocurre al integrar elementos como los cortometrajes, el análisis del discurso y, sobre todo, la producción argumentativa en un artefacto educativo de innovación. Como plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016): “innovar significa mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades, mientras que inventar significa hallar o descubrir una cosa nueva o desconocida” (p. 31), de tal manera, es posible decir que se están planteando una serie de elementos ya conocidos e investigados, pero al reunir y juntarlos se está sugiriendo e introduciendo una forma nueva y particular de trabajar dichos procesos en el aula lo cual abre nuevos caminos tanto a los docentes como a los

estudiantes de acercarse y abarcar el objeto de estudio en el aula de clase, lo que lo hace un producto novedoso.

El tercero consiste en **procesos de reflexión crítica**, desde la perspectiva de la UNESCO (2016) la reflexión crítica con respecto a la práctica investigativa es una forma de innovación ya que permite “no caer en la rutina, es preciso considerar que la innovación es un proceso siempre inconcluso que ha de someterse a una revisión crítica constante” (p. 34). Por lo tanto, las propuestas de innovación requieren de criterio y cuestionamiento de la práctica investigativa que se está llevando a cabo ya que se debe entender un proceso para conocer y proponer herramientas de resolución, pero no representan las únicas formas, mucho menos definitivas, de resolver un fenómeno. Del mismo modo, este proyecto no solo busca generar reflexión crítica sobre la práctica investigativa y de enseñanza, sino también producir lo mismo en los estudiantes a través del OVA y las prácticas argumentativas

El cuarto supone un **cambio de prácticas y actitudes con respecto a la argumentación**, en relación con esto Díaz-Barriga alude que la innovación conlleva un “proceso de cambio de concepciones y prácticas que va mucho más allá de un simple aprendizaje por acumulación de información o centrado en la adquisición y traslado al aula de nuevas técnicas didácticas” (p. 46), de este modo, el presente proyecto de innovación busca hacer una compilación de la noción de argumentación y su aplicación en el aula así como promover un cambio con respecto a las prácticas argumentativas en el aula de español y en la disposición y las actitudes que tienen tanto los docentes como los estudiantes en torno a ella. En este respecto, la innovación contendrá este rasgo pues al adoptar una estrategia relacionada a la línea audiovisual se generará una nueva forma de practicar y responder a los ejercicios de argumentación.

Por último y en relación con lo anterior, el quinto rasgo abarca la **renovar productos y procesos** relacionados a la argumentación, para esto resulta preciso “replantear la dinámica y estructura de los diversos procesos y escenarios educativos que resultan impactados por la innovación en cuestión.” (Díaz Barriga, 2010, p. 43), por tanto, la innovación educativa busca entender a profundidad los procesos educativos actuales para poder cambiarlos, mejorarlos y así, generar algún tipo de repercusión o efecto que los restructure dentro del aula de clase. La autora también sugiere que es importante entender este cambio o creación de productos, procesos, conocimientos y dinámicas como procedimientos que requieren de riesgo y creatividad para producir resultados y generar una transformación. Por tanto, el proyecto actual busca transformar determinadas dinámicas que son comunes en el aula cuando se trabaja la argumentación, para así transformar procesos y lo que surge de estos.

### **3.2. Enfoque metodológico**

Cabe señalar, que la presente investigación tiene cualitativo, lo anterior indica que cumple con una serie de características clave de este tipo de enfoque. La primera característica que distingue el enfoque cualitativo, según Hernández Sampieri (2014) sustenta que la realidad o el fenómeno que se investiga “se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias ‘realidades’” (p.). Lo anterior caracteriza el presente trabajo puesto que la evaluación de la innovación se hará bajo las opiniones y experiencias individuales de los expertos.

Por añadidura, Monje Álvarez (2011) sustenta que “los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc”, en relación con esto, el presente trabajo busca acercarse a sujetos que, bajo sus propias experiencias laborales y

educativas, propicien información, apreciaciones y análisis con respecto a la creación de la innovación. Adicionalmente, otra característica que plantea Hernández Sampieri (2014) es que en el análisis de resultados y su presentación se realiza con categorías y patrones que eventualmente serán representados con figuras y modelos, pero el fin es llegar a resultados que sean significativos; y, partiendo de esto, generar una reflexión "emergente y flexible" (p. 15)

Ahora bien, el presente trabajo tendrá un alcance descriptivo, señala Hernández Sampieri (2014): “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92), en este caso, hay una investigación y descripción relacionada a la producción de herramientas o artefactos educativos enfocados en la argumentación y la lectura de cortometrajes en una innovación, en este caso se hace énfasis en conocer la viabilidad y pertinencia de la producción de un artefacto.

### **3.3. Procedimientos e instrumentos**

De acuerdo con Hernández Sampieri (2014) la recolección de datos consiste en una serie de acciones o procesos que permiten recoger información relacionada o enfocada a un tema o problemática en específico, para esto es importante tener en cuenta la fuente en donde se recogen los datos, su localización, los medios con los que se recogerá y cómo se analizará.

En el presente trabajo se plantean dos momentos en donde se recoge y analiza información. Por un lado, el aval exploratorio que presenta la información previa para realizar un diagnóstico y partir a crear la innovación. Por el otro, se encuentra la validación final en donde se presenta la herramienta para el juicio de expertos y el mecanismo de validación de dicha herramienta.

### **3.3.1. Aval exploratorio**

Para comenzar, es importante enumerar y conceptualizar las herramientas y técnicas de análisis que se implementaron durante la fase del aval exploratorio. Algo que se señala y recalca, es que estos se usaron únicamente con el fin de diagnosticar la argumentación en el aula de clase para darle validez y vigor a la propuesta de innovación del presente proyecto. En ese sentido, no representan instrumentos de recogida de información o análisis para validar el artefacto. En este momento, se implementaron las observaciones en donde se usaron diarios de campo y la prueba diagnóstica realizada por medio de un cuestionario de 8 preguntas.

Principalmente, Hernández Sampieri (2014) postula que a la hora de ingresar en el contexto a investigar "Es muy necesario llevar registros y elaborar anotaciones durante los eventos o sucesos vinculados con el planteamiento." (p. 406) pues esto permite una comprensión del contexto al que el investigador ingresa o del cual está interesado en conocer. De este proceso, se reconoce una gran variedad de elementos que caracterizan al grupo objetivo desde la forma en que se relaciona hasta la forma en la que se expresan y operan. Ahora, el autor recalca que llevar bitácoras o notas de campo de estas observaciones resulta pertinente puesto que registran el contexto directamente y permite pasar de una perspectiva general y superficial del contexto a una particular y detallada. Lo anterior no solo forma una comprensión detallada del objeto de estudio y la población objetivo, sino que permite justificar el objeto de estudio, así como el diseño de su posible intervención.

Los diarios se analizaron en el momento de su realización por medio de la identificación y categorías que surgían en el aula relacionadas al objeto de estudio, la argumentación. La rejilla se puede observar en el Anexo 1. En ese sentido, se pudo reconocer y plantear una serie de

elementos importantes relacionados a las facultades y habilidades del curso 905 con respecto a los procesos de producción y comprensión de discursos argumentativos.

Por otro lado, Hernández Sampieri (2014) establece que Bourke, Kirby y Doran (2016) definen el concepto de cuestionario como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 250). Además de esto, menciona que los cuestionarios normalmente son implementados la gran mayoría de cuestionarios, el más pertinente en concordancia a este proyecto, es que sirven como una forma de diagnosticar. En ese sentido, el presente trabajo emplea el cuestionario como una prueba diagnóstica que se acercará a la comprensión por parte de los estudiantes sobre la argumentación. Hernández Sampieri (2014) menciona que puede componerse por preguntas cerradas y preguntas abiertas.

La prueba diagnóstica, como se ve en el anexo 2, consiste en ambas, pero sobre todo de preguntas abiertas puesto que no son limitantes y permiten conocer a profundidad los conocimientos que los estudiantes tienen sobre la producción y lectura de textos argumentativos en el aula de lengua materna. Para su análisis, se crea una rejilla, anexo 3, que contiene ejes y criterios para codificar, clasificar y analizar las respuestas, así, se presentará si el espacio de lengua castellana en noveno grado necesita reforzar los procesos argumentativos desde los conocimientos de los estudiantes.

### **3.3.2. Validación final**

En este apartado, se mencionan las herramientas y técnicas de análisis que se implementan durante la fase de validación del artefacto de innovación. Estos se implementan con el fin de conocer y analizar la validez del artefacto propuesto y su utilidad en el ámbito escolar.

Con el fin de evaluar la pertinencia y funcionalidad de la propuesta de innovación, se implementará como técnica una validación o juicio por expertos. En palabras de Cabero y Llorente (2013), el juicio por expertos es “solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto”. Tal como lo anterior señala, se recurrirá a tres expertos con más de 10 años de experiencia y con especializaciones relacionadas al ámbito educativo o comunicativo para que evalúen y revisen el artefacto.

Por lo tanto, se diseña una matriz de evaluación que cada experto diligencia de acuerdo con su análisis y sus conclusiones con respecto al OVA. De este modo, se conoce y estudia las posibilidades futuras de implementar la innovación, así como la naturaleza innovadora de la propuesta. La rejilla de chequeo (Anexo...) contiene tres categorías: la navegación, la innovación y el contenido. Cada categoría contiene una serie de afirmaciones que el experto evalúa de uno a cinco, siendo uno equivalente a deficiente y cinco a excelente. Esta rejilla se aplica de forma autoadministrada e individual, que, en palabras de Hernández Sampieri (2014) es cuando la herramienta se diligencia por el participante que da su valoración, no hay ningún intermediario que rellene el formato además del experto.

Por último, para el análisis de las rejillas enviadas por los expertos se implementará la cualificación de datos cuantitativos, según Hernández Sampieri (2014) consiste en "los datos numéricos son examinados y se considera su significado y sentido (lo que nos “dicen”), de este significado se conciben temas que pudieran reflejar tales datos y se visualizan como categorías." (p. 574). En ese sentido, ya que la rejilla se enfoca en darle valor a las afirmaciones de forma cuantitativa, del uno al cinco, al contrastar las opiniones de los expertos se buscará dar un significado y sentido a sus respuestas.

### **3.4. Fases de la investigación**

Según Monje Álvarez (2011) las fases son el producto de la planeación y organización previa que hace el investigador para así dar una estructura coherente y pertinente al trabajo de investigación. En esta sección se presentan las fases que orientan el trabajo. Cada fase explica las acciones y resultados del trabajo desde la reflexión y establecimiento del tema hasta la fase de socialización en la cual se presenta la investigación en su totalidad.

#### **3.4.1. Fase 1: Reflexiva**

En esta fase se planteó y surgió el tema seleccionado como objeto de estudio, la argumentación. La idea de la argumentación surge a partir de distintos elementos que generaron interés de estudiar dicho objeto en la investigadora. En un principio, surgió del interés y las vivencias de la investigadora relacionadas a la formación relacionada a la argumentación y su relación con los cortometrajes. Posteriormente, la idea de trabajar la argumentación en el presente trabajo se refuerza a través de la lectura de investigaciones previas sobre el objeto estudio. Por último, en esta categoría se hizo una revisión conceptual y teórica que permitió hacer un acercamiento a la argumentación y se construyó el marco teórico.

#### **3.4.2. Fase 2: Aval exploratorio**

En esta fase se estableció la necesidad de realizar un aval exploratorio para poder identificar previamente las habilidades argumentativas con las cuales cuentan los estudiantes del grado 905, así como su comprensión breve del tema, cómo lo han aprendido y estudiado en el aula de clase y, por último, posibles herramientas que los acerque o disponga más a ejercicios de argumentación. En otras palabras, caracterizó la práctica docente y la práctica estudiantil en torno a la argumentación, particularmente la última. De este modo, se reforzó la propuesta de



innovación relacionada a la argumentación. Por último, los instrumentos que se implementaron en esta fase fueron los diarios de campo para registrar las observaciones y la prueba diagnóstica.

### **3.4.3. Fase 3: Diseño de propuesta de innovación didáctica**

Por su parte, esta fase se enfocó en el diseño y planeación de la innovación didáctica, la propuesta se compone de 3 unidades didácticas, cada una unidad didáctica estará compuesta por 6 sesiones de hora y media a dos horas de duración cada una. Para el diseño de las actividades y las sesiones se tuvo en cuenta la pedagogía orientadora, las alfabetizaciones múltiples. Cada sesión tiene distintas actividades y talleres enfocados a la lectura y análisis de cortometrajes que llevan a la producción argumentativa que se señalan en los distintos indicadores en 2.1.3. Por último, el artefacto es un OVA que busca que los docentes puedan encontrar herramientas y dinámicas para trabajar en el aula, y la interacción por parte de los estudiantes con cortometrajes y procesos argumentativos.

### **3.4.4. Fase 4: Validación de la innovación**

En esta fase, se recogen los datos de la innovación. Esto se hará por medio de un juicio de expertos, a éstos se les entrega una matriz de evaluación que cada uno diligencia de acuerdo con sus opiniones y perspectivas con respecto al artefacto. De este modo, se pretende conocer y estudiar las posibilidades futuras de implementar el artefacto y su naturaleza innovadora. Consiguientemente, se acude a tres docentes expertos que trabajan o conocen respecto a la argumentación en el aula de español para que realicen la evaluación y revisión del artefacto.

### **3.4.5. Fase 5: Hallazgos**

En esta fase, se recogen las apreciaciones de los tres expertos y se analizan con el fin de establecer puntos en común para vincular y dar respuesta a la pregunta problema y los objetivos

propuestos en un principio. Una vez se haya realizado el análisis, se presentan los hallazgos y las conclusiones de todo el trabajo.

### 3.4.6. Fase 6: Socialización

En esta fase se sustenta el proyecto final con el fin de presentar los momentos por los que pasó el proyecto desde el planteamiento del problema y los objetivos hasta los análisis y conclusiones recogidas. En esta fase se presenta también los resultados del juicio de expertos y la viabilidad y pertinencia de aplicar la innovación en el grado noveno.

### 3.5. Cronograma de acciones

Actividades	2022												2023					
	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J
Establecimiento del tema investigativo																		
Planteamiento del problema de investigación																		
Planteamiento pregunta problema y objetivos																		
Marco curricular																		
Lectura de antecedentes relacionados al objeto de estudio																		
Escritura del marco teórico y de los seis indicadores para evaluar la innovación																		
Observaciones en la Escuela Normal María Montessori																		
Planteamiento del diseño metodológico																		
Selección y planteamiento de la pedagogía orientadora de la propuesta																		
Diseño de la prueba diagnóstica																		
Aplicación prueba diagnóstica																		
Definir la propuesta de innovación (actividades y aspectos curriculares)																		
Diseño y publicación del OVA de innovación																		
Creación de la rúbrica de evaluación del OVA																		
Aplicación del juicio de expertos																		
Análisis de la información y conclusiones																		

### 3.6. Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas, la innovación educativa del presente trabajo cumple con las normativas y lineamientos curriculares propuestos en documentos como los

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del Ministerio de Educación y también los Referentes para la didáctica del lenguaje del cuarto ciclo de la Secretaría de Educación.

Por un lado, los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2016) en donde plantean que formar en el lenguaje, en este caso la argumentación, permite fomentar ámbitos comunicativos, emocionales, existenciales, y de la realidad que rodea a los estudiantes. De este modo, establecen tres campos que permiten formar en lenguaje: “una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje” (p. 26), en este caso, se tuvo en cuenta la formación de la lengua castellana y otros sistemas simbólicos. Del mismo modo, plantean cinco factores a formar de los cuales tres se tuvieron en cuenta a la hora de crear la innovación, estos son: producción textual medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y comprensión e interpretación textual. En la innovación, cada lección indica el factor que se trabajará.

Por el otro, en los Referentes para la didáctica del lenguaje del cuarto ciclo Aragón (2016) recalca algunos ejes desde los cuales se puede formar en lenguaje, estos son: la oralidad, la lectura, la escritura, la literatura, la mediación usando Tics. En este caso, se tuvo en cuenta la lectura, la escritura y la mediación implementando TIC.

Por otra parte, los antecedentes investigativos y las nociones teóricas representan definiciones y experiencias particulares que resultaron relevantes para esta investigación, lo cual causa una representación reducida tanto de dichas experiencias educativas como de las distintas y múltiples teorías relacionadas a la argumentación. Por este motivo, tal como Rojas Soriano (2015) señala “no hay esquemas o modelos de investigación únicos y definitivos sino sólo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales se ajustan a los requerimientos

que exige la práctica científica en cada situación concreta” (p. 25), con base en esto, la presente investigación no debe entenderse como un proceso que indica nociones teóricas o prácticas definitivas o generales.

Por último, existen varias limitaciones que son importantes tener en cuenta durante la aplicación de la innovación educativa. Es necesario tener en cuenta que la innovación es un trabajo no concluyente, por tanto, mantener un ojo crítico y reflexivo con respecto al trabajo y la práctica de éste resulta trascendental. Para comenzar, una de las limitaciones puede ser los sesgos de subjetividad dentro del aula principalmente al cumplir los roles tanto de docente como de investigador y esto puede generar algunas fluctuaciones y limitaciones en el desarrollo del pilotaje, la toma de datos e incluso el análisis de estos. Consecuentemente, representa una experiencia particular y subjetiva que busca construir un artefacto para mejorar los procesos de argumentación en el aula, pero no se obtendrá un resultado universal y aplicable en todos los contextos.

## **CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INNOVACIÓN**

El cuarto capítulo presenta la concepción de artefacto educativo y las características que componen y caracterizan el OVA que es la innovación propuesta en el presente trabajo.

### **4.1. Artefacto educativo**

Es importante tener en cuenta que a lo largo del documento se habla de la creación de un artefacto educativo para la innovación que se plantea en el presente proyecto, por lo mismo definir y conceptualizar la idea del artefacto es pertinente. Conforme con lo que sostiene Hernández (2015) los recursos didácticos, también conocidos como materiales didácticos, medios educativos, y materiales educativos, son: “cualquier material de apoyo que el maestro utiliza para facilitar el desarrollo de las actividades de su tema a tratar dentro del aula” (p. 150). El presente trabajo habla constantemente de un “artefacto educativo” porque no solo está compuesto por distintos recursos didácticos sino también por sus respectivas actividades y rutas de trabajo, conformando así una serie de unidades didácticas. La idea de artefacto genera que la propuesta de innovación se entienda y presente de la manera más holística y completa posible.

Ahora bien, el artefacto de la innovación, como se mencionó anteriormente, es: un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) que se centrará en la lectura de cortometrajes para fomentar procesos argumentativos.

### **4.2. Diseño de la propuesta de innovación**

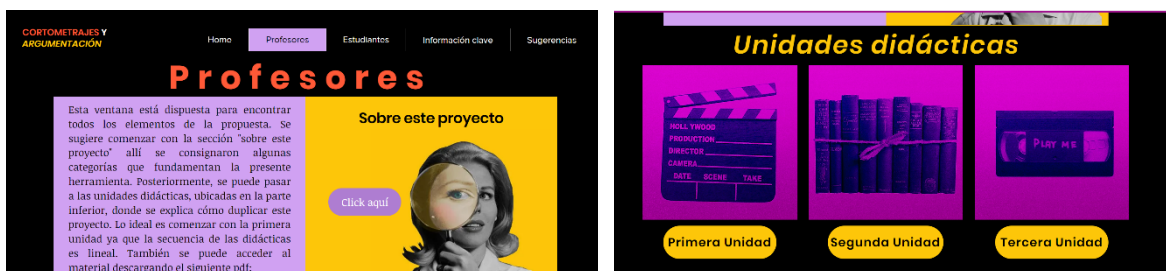
El artefacto de innovación es una página web que contendrá un OVA (Objeto Virtual de Aprendizaje) enfocado en el objeto de estudio del presente trabajo, la argumentación. El OVA “Cortometrajes y argumentación” (<https://manuelacalderonr1.wixsite.com/my-site>)

Este recurso está enfocado y dirigido para los docentes y los estudiantes. Con esto en mente, el OVA se diseñó con cuatro grandes secciones.

La primera se enfoca en el docente, con el nombre de "Para profesores" se presenta el proyecto y las bases que lo sustentan, así como una breve guía de por qué trabajar cortometrajes en el aula, cómo se vinculan con la argumentación y cómo escogerlos para el aula de noveno. La selección de cortometrajes se hará teniendo en cuenta la libertad de derechos de autor y la integración de temas culturales o sociales en dichas producciones para poder llevar a cabo procesos de discusión y argumentación en el aula, para la selección de cortometrajes también se revisaron los trabajos literarios que se ven en el grado de noveno.



Por su parte, en la sección de docentes se encuentran las tres unidades didácticas para que se puedan replicar en el aula si buscan trabajar procesos de argumentación vinculados a la lectura de cortometrajes. Las unidades didácticas que se encuentran en esta sección son tres, cada una con cuatro lecciones; de este modo, dos indicadores de desempeño se pueden trabajar por unidad. Cada lección indica de forma explícita los siguientes datos: los indicadores argumentativos y los subprocesos pedagógicos que se tuvieron en cuenta para el diseño de actividades, además se vincularon los Derechos Básicos de Aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje con el fin de darle bases curriculares a las lecciones y actividades.



En las unidades, se conectarán los indicadores argumentativos con los subprocesos pedagógicos planteados en la teoría de las alfabetizaciones múltiples para que en cada lección de las unidades, las actividades desarrollen una habilidad distinta comenzando con la lectura y análisis de cortometrajes, prosiguiendo con el establecimiento de un tema y postura para un escrito argumentativo, pasando a la producción paulatina del texto y el establecimiento de su orden, acabando con la grabación de dicho texto y el diseño creativo de un podcast cinematográfico que recopila el trabajo previo.



La segunda sección grande del OVA es la que se enfoca en los estudiantes: "para estudiantes", allí se encuentran las 12 sesiones planteadas en las unidades, con la diferencia de que los estudiantes encontrarán los objetivos de las actividades y las actividades en distintas plataformas en línea.



La siguiente sección es "información clave", allí se encuentran todos los conceptos y nociones necesarias para desarrollar las unidades didácticas o, en el caso de los estudiantes, las actividades de las sesiones. Hay una ventana o página para hablar sobre conceptos del cortometraje que se puede analizar como el título, los planos, los personajes, los colores y el ambiente. En cuanto a la argumentación se encuentran conceptos como el texto argumentativo y los tipos, los tipos de argumentos, el tema, la tesis, los conectores textuales, los lentes analíticos y la estructura del texto.

Finalmente, la última sección, es un cajón de sugerencias con el fin de que los usuarios de la plataforma puedan consignar sus preguntas y dudas allí.



### 4.3. Componentes de la innovación

Con el fin de ilustrar y mostrar los distintos componentes de forma más detallada se diseña una tabla en donde se encuentran las distintas actividades y nociones propuestas



PROFESORES		ESTUDIANTES	DESARROLLO ACTIVIDADES	INDICADORES
<b>UNIDAD DIDÁCTICA UNO</b>	Lección 1	Familiarización	En esta lección se plantean tres actividades, un tablero conceptual, la visualización de unos cortometrajes y una serie de preguntas relacionadas a éstos. Su objetivo es hacer una familiarización a los cortometrajes que se usarán para la producción argumentativa.	Apertura: Reconoce, interpreta y toma postura frente a un tema de un cortometraje de acuerdo con conocimientos u opiniones individuales.
	Lección 2	Acercamiento a los cortometrajes	En esta lección se diseñaron tres actividades de análisis del cortometraje enfocándose en los personajes, el ambiente y los títulos de los cortometrajes propuestos.	Apertura: Reconoce, interpreta y toma postura frente a un tema de un cortometraje de acuerdo con conocimientos u opiniones individuales.
	Lección 3	Acercamiento a los cortometrajes	En esta sesión se plantean dos actividades de análisis de los planos y los colores. Posteriormente, se diseña una actividad que busca la producción de un tema que los estudiantes hayan identificado en sus análisis.	Apertura: Reconoce, interpreta y toma postura frente a un tema de un cortometraje de acuerdo con conocimientos u opiniones individuales.
	Lección 4	Conociendo la tesis	En esta sesión, se hace énfasis en el concepto de tesis donde los estudiantes deben: reconocer, escribir y corregir sus tesis en las tres actividades planteadas.	Tesis: Plantea una tesis que se quiera demostrar con respecto al cortometraje a través del proceso argumentativo, el estudiante demostrará su posición de forma coherente y razonada.
<b>UNIDAD DIDÁCTICA DOS</b>	Lección 5	Texto argumentativo y bases	Esta sesión es el inicio de la segunda unidad, aquí se hace una breve explicación del texto argumentativo para recordar a los estudiantes aspectos que se trabajarán a lo largo de las próximas sesiones. Por otra parte, se plantean dos actividades de selección y verificación de las bases basándose en tres de los cinco aspectos analizados en los cortometrajes.	Bases: El estudiante analiza y recolecta información que permite aportar y reforzar la tesis que se ha planteado por medio del análisis del cortometraje.
	Lección 6	Escritura de bases	Consiste en tres actividades en las cuales los estudiantes podrán relacionar las bases a sus tesis, escribirlas y corregirlas.	Bases: El estudiante analiza y recolecta información que permite aportar y reforzar la tesis que se ha planteado por medio del análisis del cortometraje.
	Lección 7	Las garantías	Para las garantías los estudiantes serán introducidos a los tipos de argumentos, de ahí harán tres actividades que les permita seleccionar un tipo de argumento que se relaciona a sus bases y tesis, y deben buscar citas confiables para sustentarlas.	Garantías: Analizar la veracidad de las bases que defienden una idea para descartarlas o mantenerlas por medio de la búsqueda y uso de argumentos de autoridad.
	Lección 8	Escribiendo las garantías	Se sugieren tres actividades en las cuales los estudiantes podrán	Garantías: Analizar la veracidad de las bases que defienden una

			relacionar las garantías a sus bases y tesis; luego, deberán escribirlas y corregirlas. También se plantea trabajar cómo citar correctamente de acuerdo a normas APA.	idea para descartarlas o mantenerlas por medio de la búsqueda y uso de argumentos de autoridad.
<b>UNIDAD DIDÁCTICA TRES</b>	Lección 9	Los respaldos	Los respaldos surgirán por medio de los lentes críticos (critical lens); por ende, se sugiere trabajar dicho concepto y algunos tipos de lentes. Los estudiantes a través de dos actividades seleccionaran dos lentes y harán indagación que permita vincular sus lentes a las garantías para que funcionen como respaldos de estas.	Respaldo: Vincular los argumentos a generalizaciones o información más amplia que permita la justificación y el respaldo de las garantías por medio de actividades enfocadas en lentes críticos.
	Lección 10	Escribiendo los respaldos	Posteriormente, las actividades propuestas consisten en escribir y corregir los respaldos de acuerdo con indicaciones. También se busca escribir y corregir la conclusión.	Respaldo: Vincular los argumentos a generalizaciones o información más amplia que permita la justificación y el respaldo de las garantías por medio de actividades enfocadas en lentes críticos.
	Lección 11	Construyendo el texto	Se sugiere a los estudiantes, en sesiones previas, la estructura y orden a seguir. Pero aquí se ve profundamente su orden, las actividades se enfocan en unir las partes hechas previamente y corregir detalles restantes de forma individual y en pares.	Discurso: Construir un texto que vincule los argumentos y actividades previas de manera coherente y se exprese por medio de un podcast cinematográfico que recopile los indicadores previos.
	Lección 12	Aplicando creativamente	Por último, se plantea la grabación y creación de un podcast donde los estudiantes escogerán plataformas para subir sus audios y diseñarán una portada de acuerdo con puntos en común en sus textos y en los cortometrajes visualizados.	Discurso: Construir un texto que vincule los argumentos y actividades previas de manera coherente y se exprese por medio de un podcast cinematográfico que recopile los indicadores previos.

## CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE DATOS

El quinto capítulo presenta el análisis de resultados del juicio de expertos, este se hará teniendo en cuenta las tres categorías que se plantearon en la rejilla de evaluación enviada a los expertos (Anexo 4). Las categorías definidas fueron:

- La navegación y accesibilidad del artefacto educativo de innovación, aquí se plantean 7 indicadores que se relacionan a las características del OVA, con el fin de saber si cumple o no como OVA y si resulta viable y pertinente para espacios educativos.
- La innovación de la herramienta, esta categoría plantea indicadores para conocer y determinar si la herramienta resulta ser, en efecto, innovadora en cuanto a la argumentación, los cortometrajes, la pedagogía y la forma en la que se implementaron y vincularon aspectos de la política educativa.
- El contenido de la herramienta, por último, la categoría final busca conocer y definir las apreciaciones de los expertos con respecto al contenido pedagógico, argumentativo y conceptual que se puede ver en las distintas lecciones y actividades que las componen, así como en los conceptos que buscan trabajarse y reforzarse en la clase de español con el grado noveno.

Por último, se crea una casilla para que los expertos consignen allí sus opiniones y sugerencias cualitativas de forma escrita y narrada con el fin de vincular dichas ideas a los aspectos numéricos y analizar más profundamente los resultados. En los indicadores se evaluaba de uno (1) a cinco (5), siendo uno deficiente, dos inaceptable, tres aceptable, cuatro sobresalientes y cinco excelente. Los expertos que participaron en el presente trabajo tienen conocimiento y especializaciones relacionadas al campo comunicativo, educativo y cinematográfico; además de lo anterior, todos ejercen como docentes actualmente. Por otra parte, teniendo en cuenta que la forma para analizar la rejilla entrega a los expertos es por medio de la cualificación de datos cuantitativos, como se menciona en 3.3.2, se busca analizar y exponer en términos cualitativos los juicios emitidos por los expertos.

La primera categoría planteada es *la navegación y acceso a la herramienta*, ésta se plantea con el fin de conocer la viabilidad y pertinencia en términos tecnológicos, también si las características planteadas en el acápite 2.2.5, Objeto Virtual de Aprendizaje, se cumplen. Retomando las características del OVA que son la accesibilidad, adaptabilidad, durabilidad, interoperabilidad y reusabilidad se plantean los seis indicadores de esta categoría. Entre los elementos que se analizaron del juicio, se afirma que si resulta accesible y navegable para los distintos usuarios que puedan implementar el artefacto. El orden, la coherencia y la sencillez del artefacto y sus instrucciones también destacan de manera positiva lo cual indica que el OVA, respondiendo a rasgos planteados por Callejas, Hernández y Pinzón (2011) sobre el modelo SCORM, puede ser adaptado y reusado en distintos contextos y por distintos usuarios sean docentes o estudiantes. Estos mismos aspectos también rescatan la durabilidad del artefacto. No obstante, cuando se plantea el indicador de si existe una alternativa para acceder al OVA y sus partes dos expertos se concluye que es necesario encontrar más alternativas que contengan todos los elementos del artefacto para que sea aún más accesibles y durables. Del mismo modo, se señala que hay que tener cuidado al usar aplicaciones y herramientas de software libre porque pueden caerse o romperse en la página, en ese sentido el aspecto de interoperabilidad debe mejorarse y seguir trabajándose.

Teniendo en cuenta los resultados que surgen de esta categoría se deduce que cumple con características mencionadas previamente sobre adaptabilidad, accesibilidad, reusabilidad y durabilidad, esto indica que el artefacto figura efectivamente como un Objeto Virtual de Aprendizaje y que las características mencionadas al inicio de este apartado se cumplen parcialmente. Esto indica que, el OVA puede ser implementado y navegado tanto por docentes como por estudiantes que busquen fortalecer la producción argumentativa en el grado noveno.

Entre los comentarios por parte de los expertos se encuentra que la herramienta, en cuanto a elementos relacionados a las TICs, funciona, es pertinente y busca responder las necesidades y experiencias actuales de los estudiantes del grado noveno y otros ciclos.

Continuando, la siguiente categoría que se planteó en la rejilla de los expertos es la que corresponde a *la innovación del OVA*. En esta se diseñaron cinco indicadores para evaluar el artefacto educativo en términos de innovación teniendo en cuenta los rasgos que se mencionan en 3.1 con respecto a la innovación educativa. Entre los aspectos que se abstraen tanto de los elementos cuantitativos como cualitativos de los expertos se da cuenta de que el artefacto si es una innovación. Por un lado, una de las características que se vinculan a las innovaciones es la implementación de lo que Arancibia, Castillo y Saldana (2018) llaman “elementos mediadores” categoría que recoge a los cortometrajes, en este aspecto no solo se plantean los cortometrajes como herramienta principal para promover y fomentar procesos de argumentación sino que en palabras de los expertos resulta ser una herramienta interesante y rica en cuanto a la comprensión, lectura y enseñanza del lenguaje audiovisual.

Otro aspecto relacionado a esta categoría es el factor novedoso con respecto a los procesos argumentativos en donde se menciona la integración de cortos, análisis de discurso y lectura crítica como aspectos que pueden alterar los procesos de argumentación y hacerlos innovadores; en este aspecto, los expertos coinciden en que el artefacto logra vincular dichos rasgos lo cual genera un cambio importante en las prácticas relacionadas al objeto de estudio. En esta misma línea, también es importante mencionar que los aspectos curriculares y pedagógicos, de acuerdo con los expertos, resultan ser teorías que producen transformaciones importantes a la hora de proponer las unidades, lecciones y actividades. Lo anterior, por supuesto, se relaciona a aspectos propuestos por Díaz-Barriga (2010) y la UNESCO (2016) puesto que el artefacto

permite que las prácticas, actitudes, procesos y productos relacionados a la argumentación se modifiquen y transformen. En el juicio se concluye que las actividades resultan enganchadoras y didácticas; además, también se menciona como el artefacto logra visibilizar y tratar de responder a necesidades de las generaciones actuales esto abre nuevos espacios tanto a docentes como a estudiantes tanto en la educación audiovisual como en los procesos argumentativos.

Por último, la categoría final que evaluaron los expertos es la de *los contenidos de la herramienta* que estaba compuesta por cinco indicadores relacionados a las actividades y su relación con la argumentación, las alfabetizaciones múltiples y sus respectivos subprocesos que fueron indicados al inicio de cada lección. Esta categoría se vincula con la propuesta de pedagogía orientadora, alfabetizaciones múltiples y con los subprocesos de argumentación. Principalmente, los expertos coinciden en que las actividades propuestas son excelentes en términos de guiar, orientar y fomentar procesos argumentativos; esto es indispensable puesto que uno de los objetivos principales se enfoca precisamente en fomentar la argumentación y encaminar de forma innovadora las prácticas de sus dimensiones.

Esta categoría en particular permite vincular aspectos teóricos importantes como la argumentación, sus subprocesos y las alfabetizaciones múltiples. Por un lado, se puede ver que en términos de contenido la propuesta de innovación responde a aspectos clave de la argumentación y los indicadores de aprendizaje que fueron propuestos en el marco teórico teniendo en cuenta a autores como Van Eemeren (2019) y Toulmin (2018), esto implica que el OVA, sus secciones, recursos y actividades responden a los distintos momentos que se proponen para trabajar la argumentación desde las dos dimensiones y sus tres subprocesos respectivos partiendo de la apertura con la lectura de cortometrajes hasta la construcción del discurso que enlaza todos los subprocesos previos. Teniendo en cuenta que estos elementos se plantean y producen teniendo en

cuenta a los estudiantes del grado noveno. Los contenidos resultan apropiados, viables y relevantes en términos educativos.

Por otro lado, también se destaca que las alfabetizaciones múltiples, planteada por Kalantzis y Cope (2018) resulta ser un modelo pedagógico totalmente afín a la población objetivo y a los aspectos establecidos con respecto a la argumentación; adicionalmente, este aspecto se enlaza a los Estándares y los Derechos Básicos de forma acorde y consecuente. Otro aspecto importante, es la relación entre elementos y entre unidades, donde los tres expertos coinciden en que se integran de forma sobresaliente a los contenidos esto es importante puesto que se establece un hilo conductor y las distintas actividades se vinculan apropiadamente gracias a los procesos de aprendizaje propuestos por los autores: la experimentación, la conceptualización, el análisis y la aplicación.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

En cuanto a los objetivos establecidos al inicio de la investigación se rescatan elementos importantes. El primer objetivo específico se enfoca en enmarcar el OVA bajo el modelo de las alfabetizaciones múltiples. El objetivo se cumple por distintas razones: en el juicio realizado los aspectos pedagógicos que fundamentaron los contenidos del artefacto destacaron en opinión de los expertos. En ese sentido, tanto el OVA como sus componentes fueron orientados por las alfabetizaciones múltiples y sus distintos procesos de aprendizaje. De igual manera, se concluye que los procesos y subprocesos de aprendizaje que orientan cada lección se conectan de manera coherente y asertiva, esto genera que las distintas actividades propuestas de acuerdo con lo planteado por Kalantzis y Cope (2015) puedan generar distintas experiencias y habilidades, desde la experimentación hasta la aplicación, sin perder el enfoque principal que es la producción argumentativa.

En esta misma línea, este modelo se vincula acertadamente a aspectos curriculares establecidos en los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje en lenguaje del grado noveno, por lo cual las actividades no solo buscan innovar con respecto al ámbito pedagógico, didáctico y lúdico sino responde a las necesidades y habilidades planteadas en documentos del distrito y gobierno con respecto a la población del trabajo, que el grado noveno. Además, gracias al modelo pedagógico se plantea usos actuales de las TICs y los posibles intereses de los estudiantes con respecto a las narrativas audiovisuales. En este aspecto, también es importante mencionar que, en relación con las características que fundamentan la innovación educativa, el enmarcar el OVA bajo este modelo permite genera un cambio con respecto a las prácticas y actitudes con respecto a la implementación de cortometrajes y a su impacto en la argumentación; del mismo modo, genera que los productos y procesos de la



argumentación varíen porque presenta una visión particular en términos pedagógicos que resultan en cambios sobre las actividades y los resultados esperados de las éstas.

Con respecto al segundo objetivo que consistía en el vincular las actividades y ejercicios de la propuesta al desarrollo de las dimensiones argumentativas, se deduce que, en efecto, tanto las actividades como los recursos funcionan para desarrollar y orientar aspectos argumentativos. Se comprende que todos estos elementos son diseñados y determinados con el fin de responder a los indicadores de aprendizajes que son establecidos en 2.2.2, los expertos destacaron que los aspectos pedagógicos y didácticos relacionados a la argumentación funcionan y responden a los subprocesos de la argumentación como eje central. Además, al ser vinculados a la lectura de cortometrajes y a un modelo pedagógico como las alfabetizaciones múltiples, donde también se enfatiza la relación positiva y coherente entre todos, se deduce que las actividades y recursos si innovan en términos argumentativos.

Por su parte, la conceptualización de los distintos subprocesos de la argumentación también abre espacio a otro tipo de procesos, entre estos el aprendizaje de lenguaje cinematográfico y la lectura crítica, que, como se recoge en el análisis del juicio, resultan ricos y valiosos en el campo educativo y en la promoción de procesos argumentativos en el grado noveno. Además, estos aspectos hacen que se refuerce el aspecto innovador de las prácticas argumentativas propuestas en el artefacto ya que forman una perspectiva particular para trabajar y desarrollar los subprocesos de aprendizaje y responden a la definición de argumentación propuesta en el presente trabajo, en la cual el estudiante pasa por una serie de momentos para llegar a un discurso argumentativo, momentos como la lectura y análisis crítico de cortometrajes.

En cuanto al último objetivo específico, que formulaba la integración de cortometrajes para promover y enriquecer aspectos de la argumentación y la lectura crítica, se cumple. Por un lado, en las actividades propuestas en el OVA, los cortometrajes se vinculan fuertemente al valor argumentativo que constituye todo el artefacto lo cual es clave, puesto que esta herramienta representa un eje central en la primera dimensión argumentativa “Producción de razones o argumentos” en donde los estudiantes deben leer y analizar códigos visuales; de ahí, establecer y tomar postura frente a un tema sacado de esa lectura para plantear su tesis y primeros argumentos basándose en el cortometraje. Teniendo en cuenta lo anterior, se concluye que resultan ser una herramienta útil y asertiva en el espacio académico de español ya que permite fomentar actividades relacionadas a la lectura crítica, la argumentación y la educación de narrativas audiovisuales. Particularmente, se destacan los aspectos relacionados a conceptualizar y trabajar aspectos que constituyen los cortometrajes pues representan un acercamiento al lenguaje audiovisual, permiten el análisis que lleva a reflexiones críticas, establecimiento de perspectivas y, por supuesto, a la producción argumentativa.

Por su parte, algunas de las limitaciones que fueron comentadas por los expertos es que la página puede volverse algo tediosa al presentar la mayoría de las instrucciones de manera textual. Del mismo modo, una de las sugerencias es que las unidades didácticas se perciben extensas y la propuesta de trabajar únicamente dos cortometrajes a lo largo de las unidades puede generar que los aspectos de los cortometrajes se vuelvan, en últimas, breves y fugaces; por lo que se aconseja acortar o disminuir las lecciones con el fin de enganchar y no agotar la discusión de temas argumentativos que pueden abstraerse de los cortometrajes. Estos aspectos son importantes de mencionar en las conclusiones, puesto que representan algunas debilidades del artefacto que se

pueden seguir corrigiendo y mejorando para mejorar su accesibilidad y uso por los distintos usuarios.

En resumen, los hallazgos de este trabajo indican que en la actualidad un artefacto de innovación digital, OVA, enfocado en la lectura de cortometrajes para fomentar la argumentación resulta esencial y necesaria puesto que se acomoda a las formas en las que tanto docentes como estudiantes han comenzado a comunicarse y a circular la información. Igualmente, permite fomentar y desarrollar habilidades de manera dinámica y cercana a aquello que rodea a los estudiantes. Del mismo modo, la argumentación y los cortometrajes tanto de manera conjunta como de manera individual siguen siendo áreas que son importantes trabajar y que se pueden seguir investigando eventualmente, sobre todo si se trata de herramientas digitales o innovadoras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Maldonado, L. S. (2016). *El cine como experiencia articuladora de diferentes formas de expresión artística*. Bogotá D.C.
- Alemany Martínez, A. (2020). *Si profe, pero... La enseñanza de la argumentación oral en el aula de ELE*. Valencia: Foro de Profesores de ELE, número 16.
- Álzate, González & Laiseca, (2017). *Aula graduada y multigrado: generando argumentación a partir de la interacción*. Bogotá D.C.
- Aragón, G. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuatro ciclo*. Secretaría de Educación Distrital.
- Arancibia, H., Castillo, P., & Saldaña, J. (2018). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Valparaíso.
- Berardi, L. Caposcale, A. García Montejo, S. & Rojas Soriano, R. *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 32 - 47). Zonalibro.
- BFI (2015). *A Framework for Film Education*. Creative Europe Media.
- BFI (2015). *Screening Languages: Summary Report*. Creative Europe Media.
- Breton, P. (2014). *La argumentación en la comunicación*. Editorial UOC.
- Cabero, J., & Llorente, C. *La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)*. Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. Vol. 7, 11-22.
- Callejas, M., Hernández, E., y Pinzón, J. (2011). *Objetos de aprendizaje, un estado del arte*. Revista Entramado, vol. 7, 176-189.
- Casamiglia, H., y Tuson, A. (2012). *Las Cosas del Decir: Manual de análisis del discurso*. Editorial Planeta.
- Cavanaugh, J., y Kail, R. (2015). *Desarrollo Humano: Una Perspectiva Del Ciclo Vital*. Cengage Learning.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior, 37-57.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). *Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación*. RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior, 23-40.

Fàbregues, Meneses, Rodríguez y Paré. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*.

Editorial UOC.

Gómez Villareal, F. (2013). *El impacto de los medios audiovisuales en la escritura de fábulas en alumnos de quinto grado de primaria*. Monterrey.

Hernández, A. (2015). Materiales y recursos didácticos. In J. Domingo Segovia, & M. Pérez Ferra, *Aprendiendo a enseñar: Manual práctico de didáctica* (pp. 149-154). Pirámide.

Hernández Garzón, A. (2017). *Una propuesta pedagógica soportada en el cine*.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.

Jorba, J. (2000). *La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas*. En J. Jorba, I. Gómez, & À. Prat, *Hablar y escribir para aprender: Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 29-50). Editorial Síntesis.

Kalantzis, M y Cope, B (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica* (Zapata, G, Trad). Octaedro. (Obra original publicada en 2016)

Kalantzis, M y Cope, B (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Palgrave Macmillan.

Konigsberg, I. (2004). *Diccionario técnico Akal de cine*. Ediciones Akal.

León Cárdenas, M. C. (2018). *Argumentación oral y literatura*.

MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Imprenta Nacional de Colombia.

Metz, C. (1973). *Lenguaje y cine*. Editorial Planeta.

Monje Álvarez. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Universidad Surcolombiana.

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. McGraw Hill Education.

Prat, A. (2000). *La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas*. En J. Jorba, I. Gómez, & À. Prat, *Hablar y escribir para aprender: Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual* (pp. 51-72). Editorial Síntesis.

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Santillana.

Ruiz Cifuentes, M. E. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo*.

Theodoris, M (2020). *Universal Film Study Guide. Film Education Framework.*

Toulmin, S (2018). *Una introducción al razonamiento.* Palestra Editores.

UNESCO. (2016). *Innovación Educativa.* Perú.

Van Eemeren, F. H. (2019). *La teoría de la argumentación: Una perspectiva pragmatológica.* Palestra Editores S.A.C.

Vega Reñón, L. (2015). *Introducción a la teoría de la argumentación: Problemas y perspectivas.* Palestra Editores.

Velásquez Mejía, O. P. (2017). *De la pantalla al papel: el cine como un medio para la enseñanza de la producción de textos argumentativos.*

## ANEXOS

### Anexo 1. Formatos diarios de campo

[Dar clic aquí para acceder a los diarios de campo](#)

### Anexo 2. Formato de la prueba diagnóstica



#### PRUEBA DIAGNÓSTICA.

Ciclo cuatro, curso 905, Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori.

**Prueba diseñada por:** Laura Manuela Calderón Rodríguez, Universidad Pedagógica Nacional.

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Apellidos:** \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Determinar los conocimientos y capacidades que se tienen con respecto a la producción y lectura de textos argumentativos en el aula de español.

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se presentará una serie de preguntas, lea detenidamente cada ítem y responda de acuerdo con sus conocimientos y experiencias. Por favor, responda todas las preguntas presentadas.

1. ¿Para usted qué son los textos argumentativos?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Observe las siguientes imágenes:

a. ¿Qué tiene que pasar?



**El argumento**  
El argumento es un texto que se utiliza para defender una postura o una idea. Se trata de un texto que busca convencer al lector de que una determinada postura o idea es la correcta. El argumento se caracteriza por ser un texto que busca convencer al lector de que una determinada postura o idea es la correcta. El argumento se caracteriza por ser un texto que busca convencer al lector de que una determinada postura o idea es la correcta.

El argumento es un texto que se utiliza para defender una postura o una idea. Se trata de un texto que busca convencer al lector de que una determinada postura o idea es la correcta. El argumento se caracteriza por ser un texto que busca convencer al lector de que una determinada postura o idea es la correcta. El argumento se caracteriza por ser un texto que busca convencer al lector de que una determinada postura o idea es la correcta.

Columna de opinión: ¿Qué tiene que pasar? Alejandra Energici. 2021.

b.



Cuento: El cuento del otro día. Roberto Aflaga.



Discursos Jorge Eliecer Gaitán, 1958.



Poemario: La alegría de querer, Jairo Anibal Niño.

¿Cuál de los textos anteriores corresponde al género argumentativo? Puede señalar más de una si es necesario.

3. ¿Lee textos argumentativos en la clase de lengua castellana? Escriba sí o no y por qué.

---

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Escribe textos argumentativos en la clase de lengua castellana? Escriba sí o no y por qué.

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Observe las siguientes imágenes. Escriba temas o palabras que relaciones con lo que acaba de observar.



6. Teniendo en cuenta el punto anterior, ¿cree que esas imágenes apoyan o están en contra del conflicto armado de Colombia? ¿Por qué?

---



---



---



---



---

7. Mencione tres razones por las que considere que las imágenes apoyan o están en contra del conflicto armado, justifique de forma breve cada una.

---



---



---



---



---

8. ¿Puede mencionar cuales son las partes o elementos principales de un texto argumentativo y en qué consisten?

---



---



---



---



---

### Anexo 3. Criterios de análisis de la prueba diagnóstica

1. ¿Para usted qué son los textos argumentativos? (Eje: El estudiante reconoce o no el texto argumentativo)				
Estudiante/ Subcategorías	El estudiante reconoce y define qué es el texto argumentativo	El estudiante reconoce y define algunos elementos del texto argumentativo	El estudiante no reconoce qué es el texto argumentativo o lo confunde con textos descriptivos e informativos	
2. ¿Cuál de los textos anteriores corresponde al género argumentativo? Puede señalar más de una si es necesario. (Eje: El estudiante identifica los tipos de discursos argumentativo)				
Estudiantes/ Subcategorías	El estudiante distingue los textos argumentativos de otros textos si selecciona a y c	El estudiante distingue un tipo de texto argumentativo si selecciona sólo a o c por aparte	El estudiante no distingue los tipos de texto argumentativo si selecciona b, d, ambas o ninguna	
3. ¿Lee textos argumentativos en la clase de lengua castellana? Escriba sí o no, explique por qué. Si su respuesta es sí, explique cuáles son y en qué consisten. (Eje: El estudiante reconoce los textos argumentativos que se leen en el aula de clase)				
Estudiantes/ Subcategorías	El estudiante distingue los textos argumentativos leídos si menciona investigaciones, artículos, documentales, etc.	El estudiante no distingue los textos argumentativos si menciona textos narrativos, informativos, etc.	El estudiante menciona por su cuenta que no leen textos argumentativos en clase sino otro tipo de textos	El estudiante no responde directamente la pregunta, su respuesta está incompleta o no se relaciona

4. ¿Escribe textos argumentativos en la clase de lengua castellana? Escriba sí o no, explique por qué. Si su respuesta es sí, explique cuáles son y en qué consisten. (Eje: Produce y escribe textos argumentativos en el aula de clase y distingue cuáles son)					
Estudiantes/ Subcategorías	El estudiante distingue los textos argumentativos que produce en el aula de español si menciona reseñas o trabajos de <u>investigación</u> (como el <u>proyecto LEO</u> )	El estudiante no distingue los textos argumentativos que se leen si menciona escritura de narraciones literarias	El estudiante menciona que se redactan/producen opiniones en el aula, pero no vincula esto directamente con la argumentación	El estudiante no responde directamente la pregunta formulada, su respuesta no se relaciona con la pregunta o está incompleta	
5. Observa las siguientes imágenes. Escriba temas o palabras que relacionas con lo que acaba de observar. (Eje: Primer indicador "apertura", el estudiante relaciona temas de discusión con lectura de textos)					
Estudiantes/ Subcategorías	El estudiante distingue distintos temas que surgen a raíz de la lectura de las imágenes	El estudiante reconoce temas que surgen a raíz de la lectura, pero algunos temas no se vinculan con las imágenes	El estudiante plantea un tema por cada imagen y no las vincula ni relaciona de ningún modo	El estudiante sólo realiza un resumen o descripción de las imágenes	El estudiante no responde directamente la pregunta formulada o su respuesta no se relaciona con la pregunta
6. Teniendo en cuenta el punto anterior, ¿cree que esas imágenes apoyan o están en contra del conflicto armado de Colombia? ¿Por qué? (Eje: segundo indicador, el estudiante plantea o distingue una tesis o postura con respecto a un tema de su entorno sociocultural)					
Estudiantes/ Subcategorías	El estudiante distingue	El estudiante distingue	El estudiante no	El estudiante no	



	8. ¿Puede mencionar cuales son las partes o elementos principales de un texto argumentativo y en qué consisten? (Eje: sexto indicador, el estudiante identifica vincula las partes del texto argumentativo)				
Estudiantes/ Subcategorías	El estudiante distingue partes del texto argumentativo en términos internos (tema, postura, tesis, argumentos, etc).	El estudiante distingue solo algunas partes del texto argumentativo en términos internos	El estudiante distingue partes del texto argumentativo en términos estructurales	El estudiante no reconoce las partes del texto argumentativo	El estudiante no responde directamente la pregunta formulada o su respuesta no se relaciona con la pregunta

#### Anexo 4. Rejilla de evaluación juicio de expertos

Nombre:

Especialización

Indicaciones: Marque una equis bajo el número que considera apropiado teniendo en cuenta los indicadores, donde uno es deficiente y cinco es excelente.

<b>SOBRE LA NAVEGACIÓN Y ACCESO DE LA HERRAMIENTA</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
La página web es accesible y fácil de navegar					
La página web tiene un orden y diseño coherente					
Se plantean instrucciones claras del uso del OVA					
Hay una alternativa para acceder al OVA y sus partes					
Es sencillo acceder/descargar el pdf alternativo					
El documento alterno pdf tienen un orden coherente					
<b>SOBRE LA INNOVACIÓN DE LA HERRAMIENTA</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
El OVA representa una innovación sobre la argumentación					
El OVA representa una innovación sobre los cortometrajes					
El OVA vincula la educación cinematográfica en procesos argumentativos de forma coherente					
El OVA se relaciona con las bases curriculares y educativas planteadas					
El OVA se relaciona con las bases teóricas planteadas					
El OVA permite que los cortometrajes y las actividades seleccionados puedan ser intercambiables de acuerdo con los propósitos de los usuarios					
<b>SOBRE EL CONTENIDO DE LA HERRAMIENTA</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Las unidades didácticas se vinculan entre sí, hay coherencia					
Cada unidad se vincula con la definición de argumentación y sus subprocesos respectivos					
Las actividades y lecciones demuestran la pedagogía orientadora, alfabetizaciones múltiples					
Se plantean actividades apropiadas y coherentes a las teorías orientadoras					
Las actividades orientan y fomentan procesos de argumentación en el aula					
Las actividades se apoyan en elementos teóricos y metodológicos que las validan					
Los recursos, actividades y temáticas planteadas son apropiadas para estudiantes de grado noveno					
<b>COMENTARIOS</b>					
Comente si considera que la propuesta es viable, puede añadir sugerencias, recomendaciones u otras opiniones:					

## Anexo 5. Juicio de expertos, experto 1

Experto 1: Carlos Ruiz

Especializaciones: Asesor Dirección de Audiovisuales, Cine y Medios Interactivos – Ministerio de Cultura Comunicador Social Periodista - Magister en Educación – Especialista en Comunicación Digital

Indicaciones: Marque una equis bajo el número que considera apropiado teniendo en cuenta los indicadores, donde uno es deficiente y cinco es excelente.

SOBRE LA NAVEGACIÓN Y ACCESO DE LA HERRAMIENTA					
Indicadores	1	2	3	4	5
La página web es accesible y fácil de navegar				X	
La página web tiene un orden y diseño coherente				X	
Se plantean instrucciones claras del uso del OVA				X	
Hay una alternativa para acceder al OVA y sus partes			X		
Es sencillo acceder/descargar el pdf alternativo				X	
El documento alterno pdf tienen un orden coherente					X
SOBRE LA INNOVACIÓN DE LA HERRAMIENTA					
Indicadores	1	2	3	4	5
El OVA representa una innovación sobre la argumentación			X		
El OVA representa una innovación sobre los cortometrajes			X		
El OVA vincula la educación cinematográfica en procesos argumentativos de forma coherente				X	
El OVA se relaciona con las bases curriculares y educativas planteadas				X	
El OVA se relaciona con las bases teóricas planteadas					X
El OVA permite que los cortometrajes y las actividades seleccionados puedan ser intercambiables de acuerdo con los propósitos de los usuarios			X		
SOBRE EL CONTENIDO DE LA HERRAMIENTA					
Indicadores	1	2	3	4	5
Las unidades didácticas se vinculan entre sí, hay coherencia				X	
Cada unidad se vincula con la definición de argumentación y sus subprocesos respectivos					X
Las actividades y lecciones demuestran la pedagogía orientadora, alfabetizaciones múltiples				X	
Se plantean actividades apropiadas y coherentes a las teorías orientadoras				X	
Las actividades orientan y fomentan procesos de argumentación en el aula					X
Las actividades se apoyan en elementos teóricos y metodológicos que las validan				X	
Los recursos, actividades y temáticas planteadas son apropiadas para estudiantes de grado noveno					X

#### COMENTARIOS

Comente si considera que la propuesta es viable, puede añadir sugerencias, recomendaciones u otras opiniones:

Una propuesta interesante en cuanto a la lectura crítica a partir del lenguaje cinematográfico, que le ofrece tanto al docente como al estudiante, herramientas digitales e interactivas para abordar de una manera lúdica los diferentes conceptos planteados desde la OVA, en donde el usuario tendrá una experiencia de navegación, claramente situada en lo textual, más que lo visual-icónico (narrativo).

En la pestaña de **información clave** veo una gran riqueza en exploración de narrativas audiovisuales e icónicas que se pudo haber explorado en los otros subsitios de la OVA.

Es una herramienta digital (OVA) con gran potencial educativo que puede abordar o potenciar otros lenguajes narrativos, en especial audiovisuales, para generar un vínculo o aproximación más asertiva con los usuarios pensados para la plataforma, a continuación, algunas recomendaciones:

- La información sobre el proyecto en la pestaña o subsitio de profesor, sugiero crear una pestaña en el menú principal e incluir quienes son los creadores del sitio.
- Si bien la propuesta está fundamentada en el campo argumentativo (texto), el sitio se encuentra muy cargado y se siente pesado su lectura, esto se puede aliviar con pequeños clips audiovisuales o sonoros, que orienten al usuario por la navegación del sitio en las diferentes unidades o infografías que generar movilidad en el sitio y no se sienta tan estático.
- Al tener tanta carga textual y si no se realiza una corrección de estilo previa se encuentran errores ortográficos de tipeo o palabras pegadas, sugiero revisarlo.
- Finalmente, se usa de una manera innovadora herramientas o aplicaciones de software libre o que cuentan con versiones beta que le permiten al usuario desarrollar contenidos con narrativas y estéticas en los contenidos interesantes, pero al emplear herramientas con hipervínculos externas al sitio se debe tener especial cuidado que los hipervínculos no se rompan, porque esto generaría que la experiencia educativa digital se pierda totalmente.



Carlos Andrés Ruiz Rojas  
Asesor Dirección de Audiovisuales, Cine y Medios Interactivos –  
Ministerio de Cultura Comunicador Social Periodista - Magister en Educación  
Especialista en Comunicación Digital.

## Anexo 5. Juicio de expertos, experto 2

Experta: Angie Rojas

Especializaciones: Licenciada en Ciencias Sociales, Magister en educación y Magister en Liderazgo y dirección educativa.

Docente y coordinadora área de Ciencias Sociales- Instituto Alberto Merani

Indicaciones: Marque una equis bajo el número que considera apropiado teniendo en cuenta los indicadores, donde uno es deficiente y cinco es excelente.

SOBRE LA NAVEGACIÓN Y ACCESO DE LA HERRAMIENTA					
Indicadores	1	2	3	4	5
La página web es accesible y fácil de navegar					x
La página web tiene un orden y diseño coherente					x
Se plantean instrucciones claras del uso del OVA				x	
Hay una alternativa para acceder al OVA y sus partes			x		
Es sencillo acceder/descargar el pdf alternativo					x
El documento altemo pdf tienen un orden coherente					x
SOBRE LA INNOVACIÓN DE LA HERRAMIENTA					
Indicadores	1	2	3	4	5
El OVA representa una innovación sobre la argumentación				x	
El OVA representa una innovación sobre los cortometrajes				x	
El OVA vincula la educación cinematográfica en procesos argumentativos de forma coherente					x
El OVA se relaciona con las bases curriculares y educativas planteadas					x
El OVA se relaciona con las bases teóricas planteadas					x
El OVA permite que los cortometrajes y las actividades seleccionados puedan ser intercambiables de acuerdo con los propósitos de los usuarios				x	
SOBRE EL CONTENIDO DE LA HERRAMIENTA					
Indicadores	1	2	3	4	5
Las unidades didácticas se vinculan entre sí, hay coherencia					x
Cada unidad se vincula con la definición de argumentación y sus subprocesos respectivos					x
Las actividades y lecciones demuestran la pedagogía orientadora, alfabetizaciones múltiples					x
Se plantean actividades apropiadas y coherentes a las teorías orientadoras				x	
Las actividades orientan y fomentan procesos de argumentación en el aula					x
Las actividades se apoyan en elementos teóricos y metodológicos que las validan					x
Los recursos, actividades y temáticas planteadas son apropiadas para estudiantes de grado noveno					x

#### COMENTARIOS

Comente si considera que la propuesta es viable, puede añadir sugerencias, recomendaciones u otras opiniones:

- Considero que el proyecto y el recurso del blog en red están muy bien planteados tanto pedagógicamente como en uso de tecnologías para fomentar la argumentación en estudiantes de grado noveno, felicito a Manuela por arriesgarse a tomar con tanto compromiso el uso innovador de las TICs y acercarlos a una de las necesidades esenciales de la educación del siglo XXI como lo es desarrollar el pensamiento argumentativo.
- El recurso es fácilmente navegable, permite a docentes y estudiantes aproximarse a ingresar en tema de apreciar cortos en la escuela, y recurrir a ellos no solo para el asunto de generar nuevos ambientes en el aula, sino que lo hace para partir de los lenguajes más cercanos a estas nuevas generaciones y volcarlos en favor de ejercicios tan relevantes para la vida como lo son poder extraer una tesis, explorar lo que se busca comunicar en el lenguaje audiovisual y poder preguntarle a lo que los autores de estos materiales quizá nos quieren promover o suscitar.
- El ejercicio es absolutamente coherente con estándares y competencias que promueve el MEN en el campo de Lengua Castellana, el modelo pedagógico es claro y coherente a la propuesta.

Finalmente dejo como recomendación a Manuela:

- Darle una revisada en cuanto a estilo a los textos que acompañan cada sección y unidad, conocemos que no es sencillo pasar del ejercicio del lenguaje académico y pedagógico al multimedial, pero es imprescindible apropiarlo, en términos de llegar a ideas generales, recurrir a lenguaje directo, persuasivo, etc, acortar ideas para que sean frescas, contundentes y motiven aún más a explorar.
- Incluso hacer videos cortos al iniciar cada unidad, donde le cuente a profes y estudiantes quién es ella, de donde surge el proyecto, porque los invita a participar sería muy interesante.
- Sería también interesante permitir al cierre o en medio de las unidades un ejercicio de juego con los foros en espacios multimediales, pues en ellos se aprende a argumentar con preguntas generadoras, se desarrolla lecturas múltiples, se aprende a fomentar el trabajo en equipo.
- Acompañando a cada corto, es esencial invitar a recurrir a los estudiantes a leer la sinopsis alguna entrevista con los productores, etc, pues eleva lo argumentativo.
- No sobraría permitir la creación y la creatividad de pequeños cortos que acompañen los textos argumentativos en pro de la creatividad que busca motivar el ejercicio.



Angie Paola Rojas  
Docente y coordinadora área de Ciencias Sociales- Instituto Alberto Merani

Licenciada en Ciencias Sociales, Magister en educación y Magister en Liderazgo y dirección educativa.

## Anexo 6. Juicio de expertos, experto 3

Experta: María Alejandra Mattos

Especializaciones: Docente profesional en Estudios Literarios, Postgrado en Guión para Cine y TV

Indicaciones: Marque una equis bajo el número que considera apropiado teniendo en cuenta los indicadores, donde uno es deficiente y cinco es excelente.

<b>SOBRE LA NAVEGACIÓN Y ACCESO DE LA HERRAMIENTA</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
La página web es accesible y fácil de navegar					x
La página web tiene un orden y diseño coherente					x
Se plantean instrucciones claras del uso del OVA				x	
Hay una alternativa para acceder al OVA y sus partes			x		
Es sencillo acceder/descargar el pdf alternativo					x
El documento alterno pdf tienen un orden coherente					x
<b>SOBRE LA INNOVACIÓN DE LA HERRAMIENTA</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
El OVA representa una innovación sobre la argumentación					x
El OVA representa una innovación sobre los cortometrajes			x		
El OVA vincula la educación cinematográfica en procesos argumentativos de forma coherente				x	
El OVA se relaciona con las bases curriculares y educativas planteadas					x
El OVA se relaciona con las bases teóricas planteadas					x
El OVA permite que los cortometrajes y las actividades seleccionados puedan ser intercambiables de acuerdo con los propósitos de los usuarios					x
<b>SOBRE EL CONTENIDO DE LA HERRAMIENTA</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Las unidades didácticas se vinculan entre sí, hay coherencia					x
Cada unidad se vincula con la definición de argumentación y sus subprocesos respectivos					x
Las actividades y lecciones demuestran la pedagogía orientadora, alfabetizaciones múltiples					x
Se plantean actividades apropiadas y coherentes a las teorías orientadoras				x	
Las actividades orientan y fomentan procesos de argumentación en el aula					x
Las actividades se apoyan en elementos teóricos y metodológicos que las validan					x
Los recursos, actividades y temáticas planteadas son apropiadas para estudiantes de grado noveno					x

#### COMENTARIOS

Comente si considera que la propuesta es viable, puede añadir sugerencias, recomendaciones u otras opiniones:

Considero que se debe especificar mejor qué es el OVA, si es todo el blog, si son las unidades, etc, en la sesión "Sobre este proyecto" puntualmente en "¿Cuál es el artefacto?"

Me parece una propuesta viable, sin embargo, la siento un poco larga en cuanto a las sesiones que demanda. No sé qué tan viable sea que se puedan realizar las catorce sesiones en secuencia. También no sé si para los chicos hablar sobre un mismo tema 14 sesiones pueda ser un poco aburridor y en algún momento se agote el tema.

La sección para los estudiantes, sin embargo, es muy didáctica y sé que los puede enganchar, pero me parece que para 14 sesiones dos cortometrajes se pueden quedar, valga la redundancia, cortos.

María Alejandra Mattos  
Docente Profesional en Estudios Literarios  
Postgrado en Guión para Cine y TV