

Las argumentaciones para visibilizar el pensamiento: evaluaciones de una experiencia en el profesorado

Ligia Quse¹, Marina Masullo², Tania Malin Vilar³

^{1,2,3} FCEFYN-UNC. Córdoba, Argentina

¹ lquse@unc.edu.ar; ² marina.masullo@unc.edu.ar; ³ tmvilar@unc.edu.ar

Resumen

En primer año de la Carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba, se trabajó con la rutina “¿Qué te hace decir eso?” en diferentes contenidos, para hacer visible el pensamiento. Se enfatizó que los estudiantes se preguntasen qué les permitía afirmar una idea, para lo que tenían que emplear sus conocimientos, integrada y críticamente, acerca de los temas trabajados en clase. Elaboraron argumentaciones que pusieron en juego lo aprendido en la producción de un texto fundamentado. Los estudiantes enviaron sus escritos que fueron revisados y devueltos con observaciones y sugerencias y a medida que avanzaban las instancias de trabajo, se enriqueció su redacción. El desarrollo de la experiencia evidenció su avance en la comprensión que estaban realizando, desde su visibilización del pensamiento, con las diferentes nociones de la materia y los progresos en su escritura argumentativa.

Palabras clave: Visibilizar el pensamiento; argumentación; escritura; metacognición; evaluación.

Introducción

Hacer visible el pensamiento es una línea de investigación e innovación en las prácticas áulicas que promueve conocer qué están comprendiendo los estudiantes desde qué están pensando (Ritchhart, Church y Morrison, 2014). Así, el pensamiento no es algo que se palpe, oiga o vea, sino que permanece oculto, no sólo para quienes interaccionan en el aula sino incluso, para uno mismo. Se promueve una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, pues hay que recurrir al primero para evidenciar el segundo, y entonces comunicarse. Los docentes pueden potenciar esta vinculación, generando en sus clases las disposiciones para poner al descubierto qué están comprendiendo sus estudiantes y a través de qué recorrido -en pasos mentales-, lo están realizando.

En particular, la rutina “¿qué te hace decir eso?” tiene el objetivo de trabajar el razonamiento basado en la evidencia, invita a la discusión para que los estudiantes ofrezcan pruebas de sus afirmaciones u opiniones respecto de una temática. Y de este modo, cuando dan razones de porqué dicen lo que dicen están argumentando, sosteniendo un punto de vista en función de ciertas bases (evidencias, pruebas, etc.) (Jiménez Aleixandre y Sanmartí Puig, 2010). Aprender a argumentar implica aprender a utilizar habilidades cognitivolingüísticas en las construcciones discursivas y permite avanzar en la propia comprensión de las nociones teóricas (Sardà y Sanmartí Puig, 2010). La escritura se configura como un instrumento de representación, reelaboración y desarrollo del propio

pensamiento (Miras, 2000). En este contexto, la metacognición, el pensamiento sobre el pensamiento, es uno de los propósitos relevantes de alcanzar considerando a quien aprende como un sujeto activo, intencionado y una acción favorable para abordar procesos requeridos en relación al contenido, al propósito y a la estructura del texto, tanto en su comprensión como en su producción (Aguirre Seura, 2016; Valenzuela, 2018).

Desarrollo de la experiencia

Esta comunicación del abordaje de la rutina de pensamiento “¿qué te hace decir eso?” se puso en práctica en las clases de Problemática de la Educación en Ciencias, en primer año del Profesorado en Ciencias Biológicas (UNC). En las actividades semanales, se presentaron consignas que consistían en defender o discutir una idea -expresada en una frase o texto breve-, fundamentando acuerdo o no desde argumentos. El reto para los estudiantes consistía en utilizar los significados construidos desde la teoría, relacionando, oponiendo ideas, colocando en tensión sus opiniones personales. Se promovió que las explicaciones que brindaban se sustentaran con las razones que ofrecían como evidencia, evaluando para ello enunciados, modelos o teorías (Molina y Padilla, 2018).

Es preciso destacar que al inicio de la materia se generó un texto referido a cómo escribir argumentos que fue trabajado con el grupo, como punto de referencia y con el cual se estableció un ida y vuelta con sus producciones, se hicieron devoluciones que revisaron la concordancia entre las indicaciones allí presentes y sus escritos. Se relevaron cualitativamente los cambios en las producciones de los estudiantes. Las primeras correcciones tuvieron un fuerte componente referido a ortografía y gramática para ayudar a dar sentido a lo que estaba escrito, para luego detenerse en observaciones de los significados que se promovían desde el abordaje teórico de la materia.

Las evaluaciones docentes hicieron foco en la ausencia de la explicitación de la tesis y conclusión en la redacción – se hizo énfasis en que fuera explícita-, la falta de conectores adecuados para vincular los argumentos y la necesidad de que el texto pusiera de manifiesto la lectura de la bibliografía, el trabajo con las nociones y autores abordados. Se aprovechó esta instancia para la introducción de los formatos de cita y referencia. En todos los casos hubo retroalimentación escrita para la revisión de los significados.

A medida que avanzó la implementación los estudiantes fueron progresando, en su mayoría, en la escritura argumentativa. Inicialmente sus producciones fueron muy estructuradas, siguiendo los lineamientos del texto base como si fuese una “plantilla” preestablecida (algunos no pudieron superar esta etapa), para posteriormente pasar a tener mayor flexibilidad en la redacción de sus ideas. Esto permitió que mejorara la calidad de las fundamentaciones, la presencia de los referentes trabajados en clase y la integración de las nociones. El progreso se dio concomitantemente en la escritura argumentativa, así como en la visibilización de la comprensión de los contenidos teóricos. Al finalizar el cursado, se solicitó a los estudiantes una evaluación de esta propuesta:

"Esta actividad fue de utilidad (...)en especial, al momento de establecer relaciones. La actividad permitía dar un tipo de conclusión manifestando nuestra opinión y, poner en juego lo visto durante la preparación de la clase buscando la manera de relacionar, detallar y sostener lo analizado (...) era fundamental la correcta comprensión de lo analizado".

"Me ayudó a repensar lo que leía, y establecer relaciones con temas vistos (...) a ver la materia como contenidos integrados, y no como ítems dentro de un programa de estudio (...) identificar argumentos, generando textos cada vez más completos y coherentes (...) Colaboró con mi metacognición, desde la perspectiva de identificar qué objetivos tenían las actividades y plantearme cómo iba a encarar su desarrollo de modo que pudiera sacar el mayor provecho. (...) la mayor dificultad fue identificar de manera correcta los argumentos que me permitían decir eso, y estructurarlos dentro de un texto coherente"

Reflexiones finales

La experiencia contribuyó al trabajo de los estudiantes en la comprensión del proceso argumentativo y en la redacción de sus fundamentaciones. Para muchos fue un inicio en esta tarea y para otros una propuesta que enriqueció su proceso de redacción. El trabajo fue motivador por la evolución en la comprensión de las nociones involucradas y el proceso de escritura que se pudo visibilizar. Se destaca que para las docentes insumió tiempo adicional de lectura de las producciones, escritura de comentarios específicos - ortográficos, gramaticales y aspectos propios de escritura argumentativa. Se destaca la relevancia que los mismos estudiantes le otorgaron al empleo de esta rutina para visibilizar sus avances en los aprendizajes respecto de las nociones teóricas de la materia y de su escritura argumentativa, enfatizando que pudieron ser conscientes y reflexivos de ello.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Seura, L. (2016). Evaluación de una propuesta para la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición. *Logos*, 26(2), 181-196.
- Jiménez Aleixandre y Sanmartí Puig. (2010). Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia. *Alambique*, 63, 11-18.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Molina, M. E. y Padilla, C. (2018). Escribir y argumentar académicamente en biología: ¿qué proponen hacer las consignas de los docentes? *Lenguaje*, 46(2), 362-385.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Sardà Jorge, A. y Sanmartí Puig, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 405-422.
- Valenzuela, Á. A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69-93.