

Procesos argumentativos para el desarrollo del Pensamiento Histórico

Erik Rowan Valencia Chávez¹

rowanjacinto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2353-1691>

Angela Liliana Mejía Mejía²

almm3001@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1540-7175>

RESUMEN

El desarrollo de competencias argumentativas para comprender hechos históricos es fundamental en la vida cultural y social de los estudiantes, ya que les proporciona herramientas esenciales para entender el contexto en el que se encuentran inmersos. Para lograr este objetivo, se empleó un diseño metodológico cualitativo-descriptivo, el cual se enfocó en proporcionar a los estudiantes las habilidades y aptitudes necesarias para utilizar el conocimiento del pasado de forma organizada. Se aplicó un instrumento para evaluar los niveles de argumentación de los estudiantes y se encontró que estos mostraron un desarrollo de capacidades argumentativas, lo cual indica su comprensión del hecho histórico trabajado. El desarrollo de competencias argumentativas en los estudiantes implica la capacidad de formular argumentos basados en evidencia histórica, y de expresarlos de manera clara y coherente. Esta habilidad les permite analizar y comprender los diferentes aspectos de la Colonia Hispanoamericana, como su contexto político, económico y social, así como las consecuencias que tuvo en la región fomentando pensamiento crítico. La comprensión de hechos históricos como la Colonia Hispanoamericana es fundamental para que los estudiantes comprendan su propia identidad y la realidad en la que viven. En este sentido, la investigación realizada contribuye a fortalecer la educación histórica de los estudiantes y a promover una visión crítica y reflexiva del pasado.

Palabras claves: argumentación; hechos históricos; escritura; aprendizaje.

¹ Autor principal

Correspondencia: rowanjacinto@gmail.com

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Tecnológica del Chocó.

Especialista en métodos y técnicas de investigación en las ciencias sociales, Fundación Universitaria Claretiana.

Magister en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales

Docente de Aula adscrito a la Secretaría de Educación de Villavicencio - Meta.

² Ángela Liliana Mejía Mejía.

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas.

Magister en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales.

Docente en la Secretaría de Educación Municipal de Pereira - Risaralda

Argumentative processes for the development of Historical Thought

ABSTRACT

The development of argumentative skills to understand historical facts is fundamental in the cultural and social life of students, since it provides them with essential tools to understand the context in which they are immersed. To achieve this objective, a qualitative-descriptive methodological design was used, which focused on providing students with the skills and aptitudes necessary to use the knowledge of the past in an organized way. An instrument was applied to evaluate the levels of argumentation of the students and it was found that they showed a development of argumentative skills, which indicates their understanding of the historical fact worked. The development of argumentative skills in students involves the ability to formulate arguments based on historical evidence, and to express them clearly and coherently. This ability allows them to analyze and understand the different aspects of the Spanish-American Colony, such as its political, economic and social context, as well as the consequences it had in the region by encouraging critical thinking. The understanding of historical facts such as the Hispano-American Colony is fundamental for students to understand their own identity and the reality in which they live. In this sense, the research carried out contributes to strengthening the historical education of students and to promoting a critical and reflective vision of the past.

Keywords: *argumentation; historical facts; writing; learning*

Artículo recibido 18 mayo 2023

Aceptado para publicación: 18 junio 2023

INTRODUCCIÓN

El siguiente apartado muestra las categorías conceptuales necesarias para determinar los niveles de argumentación requeridos para la comprensión del hecho histórico: La Colonia Hispanoamericana. El interés por las categorías propuestas surge como resultado de la observación, donde se evidenció dificultades en el desarrollo de las habilidades cognitivas; sobre todo, en las competencias argumentativas, las cuales son importantes para comprender los diferentes hechos históricos, planteados en la malla curricular del área de Ciencias Sociales. Así mismo, la visión superficial de la realidad social por parte de los estudiantes y, su creciente desinterés por los temas del pasado, hicieron replantear la forma como se seleccionan y abordan los contenidos en las clases de ciencias sociales. En busca de estudiantes competentes para ordenar, seleccionar y comprender información necesaria de la sociedad en que viven.

El presente escrito busca brindar herramientas que permitan a docentes y estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico es la finalidad en el quehacer didáctico. Por eso, es importante conocer el concepto de pensamiento crítico, abordado desde la declaración de consenso de los expertos en relación con el pensamiento crítico y el pensador crítico ideal³.

En palabras de Facione (2007), “el pensamiento crítico es un juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (...) (pág. 21).

En relación con la declaración anterior, se denotan diferentes habilidades cognitivas que se relacionan con el pensamiento crítico, habilidades básicas como la interpretación, análisis, la inferencia y otras más complejas, como la autorregulación. Con esta definición se deja entrever la necesidad del pensamiento crítico para la vida democrática en sociedad, individuos con la capacidad de preguntarse sobre las situaciones cotidianas y realizar juicios basados en evidencias, conceptos e identificación de metodologías, para la toma de mejores decisiones en aras del progreso de su comunidad.

³ El Informe APA Delphi, *Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa*. 1990 ERIC Doc, NO.: ED 315 423. Citado por Peter A. Facione.

No obstante, para comprender mejor el concepto pensamiento crítico, se tienen en cuenta los aportes de (Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E., 2015), quienes trabajan el concepto desde la perspectiva de las didácticas de las ciencias. Estos investigadores señalan que la formación del pensamiento crítico (...) constituye;

la enseñanza y el aprendizaje de principios, conceptos y teorías en los diferentes campos disciplinares pasan a un segundo plano, pues lo que se constituye como fundamental es la formación de sujetos y comunidades que piensen y actúen críticamente con los aprendizajes adquiridos en la escuela (pág. 112).

Desde la perspectiva de los autores el pensamiento crítico posee cuatro dimensiones esenciales: la metacognición, la resolución de problemas, lo emotivo afectivo y la argumentación. Precisamente, la última dimensión es la abordada en la propuesta de investigación, la cual busca determinar los niveles de la argumentación que se requieren en la comprensión del hecho histórico la Colonia Hispanoamericana

La argumentación es un elemento fundamental en todo proceso de enseñanza – aprendizaje, porque permite tanto a docentes como estudiantes expresar sus conocimientos de forma ordenada y sustentada; por tal motivo, ante las dificultades que presentan los estudiantes para exponer su razonamiento sobre determinados hechos históricos de manera organizada y coherente, se hace necesario diseñar estrategias que contribuyan a fortalecer su aprendizaje de modo que los educandos desarrollen competencias argumentativas.

Para el caso de la argumentación Tamayo (2011) sostiene que uno de los componentes del pensamiento crítico es la argumentación y como tal, constituye una de las líneas de mayor prioridad en la didáctica de las ciencias. Sin embargo, los estudios hechos sobre argumentación presentan dos tendencias; por un lado, los que están basados en el orden estructural, es decir se centran en la comprensión de las formas de los argumentos y por el otro lado, los de orden funcional los cuales están dirigidos a entender los usos de la argumentación.

La presente propuesta pretende trabajar la argumentación desde la perspectiva estructural, cuyo mayor representante es Toulmin (1969), citado por (Ruíz, Márquez & Tamayo, 2014) quien

asume la argumentación como “un acto de comunicación de datos, afirmaciones y justificaciones; aquí, más que los procesos de interacción social y la importancia de los contextos donde suceden los debates, interesa la estructura clara y precisa de los componentes de los argumentos”. Desde planteamientos fundamentalmente lógicos, en el texto: “El uso de los argumentos (1958)”, rechaza la lógica formal porque “está construida según el paradigma de la deducción analítica o tautología y elevada indebidamente al rango de modelo ideal y universal de todo razonamiento válido y porque relega los argumentos substanciales” (Giménez, 2002, citado por Olalla, 2010 pág. 110).

Olalla (2010), considera que Toulmin formula una teoría con la cual intenta responder a situaciones nuevas, usando argumentos basados en la experiencia, aunque su validez no sea tan rigurosa como la deducción lógica. Para la construcción del discurso parte de un punto de vista propio, al que luego le añade calificativos, garantías y restricciones u otros puntos de vista hasta llegar a la conclusión.

Es importante para el presente documento, la propuesta de Toulmin (1953; 1958) porque este esquema ya ha sido utilizado en diferentes proyectos argumentativos en la enseñanza de las ciencias, aunque no se encuentra material sobre la argumentación histórica. En este modelo se establece una relación entre una idea principal o conclusión, unas evidencias, una garantía mediada por unos cualificadores o moduladores y corroborada con una refutación o contraargumento.

Para ampliar el contenido del esquema, se acudió a las explicaciones del profesor Rivano (1999) citado por (Olalla, 2010, pág. 88) en el cual menciona que la *garantía* es la regla de inferencia que permite relacionar un caso dado con la conclusión. Este axioma es poco refutable porque es socialmente compartido. También la garantía, está basada en un soporte legal, teoría científica o estudio estadístico que sustente su validez.

En cuanto al *dato*, es el hecho o razonamiento disponible por los argumentadores; se trata de una información explícita que sirve como punto de partida. En el caso de la restricción, cumple la función de invertir la orientación argumentativa. Por su parte;

El *calificador* es un relativizador de la tesis, que generalmente se introduce mediante conectores como, *por lo tanto, probablemente* y hace referencia a la modalidad según la cual se afirma su universalidad o se limita su validez a un número determinado de ítems. La *conclusión* es la tesis o afirmación que se quiere probar. (pág. 88)

A medida que van aumentando los niveles argumentativos, se denota una organización de las ideas y la utilización de soportes que justifiquen las aserciones propuestas, hasta el punto que la persona que está desarrollando un proceso argumentativo, pues demuestra la capacidad de modular el discurso, además busca sus propios puntos débiles argumentales señalando contraargumentos o restricciones. Por esta razón, el modelo de Toulmin brinda herramientas para reconocer las diferentes características que pueda presentar un argumento por parte de los estudiantes en las aulas de clase.

A propósito de la enseñanza de la historia Prats (1997) en el ensayo: "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica"; considera de mayor importancia para el estudio de la ciencia histórica los siguientes seis siguientes:

1. Temas relacionados con el estudio de la cronología y el tiempo histórico.
2. Estudios sobre personajes y hechos significativos de la historia.
3. Temas donde se aborde el concepto de continuidad y cambio en la historia.
4. Es importante seleccionar contenidos históricos para comprobar la dificultad y complejidad de las causas de los acontecimientos.
5. Actividades que muestren el impacto social de cualquier fenómeno o acontecimiento.
6. Comparaciones entre realidades históricas paralelas en el tiempo, pero con características distintas.

Los elementos mencionados, dan cuenta de las características básicas que se deben enseñar al momento de abordar un hecho histórico. Es importante resaltar, que el objetivo de enseñanza del presente trabajo es el desarrollo de la categoría del pensamiento crítico; es decir, la argumentación. Sin embargo, la categoría hecho histórico es la excusa para alcanzar tal objetivo,

en este caso; La Colonia Hispanoamericana. No obstante, es pertinente seleccionar los contenidos históricos y realizar las preguntas teniendo en cuenta los planteamientos teóricos de Prats (1997).

Los aspectos didácticos

Unidad didáctica, es la propuesta general de trabajo para el proceso enseñanza – aprendizaje. Se desarrolló con base a los estándares básicos de competencia y por lo general tiene por duración un periodo lectivo.

Intervención didáctica, consistió en la forma como se organizaron los contenidos principales de la unidad didáctica. La intervención didáctica a su vez se divide en secuencias didácticas.

Secuencia didáctica, es la puesta en escena en el aula de los contenidos, las habilidades cognitivas que se buscan desarrollar en la unidad didáctica.

Habilidad cognitiva, es el aspecto más importante a tener en cuenta en la preparación de un tema en ciencias sociales, es el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. Los temas o conceptos de la malla curricular deben planearse no desde el desarrollo de la explicación y el abordaje de estos, la unidad o la secuencia debe estar encaminada a la evolución de estas habilidades. Esto garantizará para futuras enseñanzas, la autonomía de los estudiantes a la hora de estudiar cualquier tema. Para complementar, los temas a enseñar deben estar preparados conscientemente para buscar el desarrollo de habilidades cognitivas, de esta manera, el estudiante aprenderá los conceptos de las asignaturas vistas en el contexto escolar, pero también aprenderá a conocer como aprende y aplicar estas habilidades en otros contextos en donde no tendrá la ayuda del docente en la adquisición del conocimiento.

Ideas previas, estas deben consultarse antes de la aplicación de la unidad didáctica por medio de un instrumento (Anexo 1), los resultados de esas ideas espontaneas se convierten en la base de la clase y de esta manera se logra motivar a los estudiantes. En el desarrollo de las “ideas previas”, el momento “inicio” es diferente al instrumento. En el primero, se buscó poner en contexto un tema actual para introducir y motivar al estudiante. El segundo, explora las ideas alternativas o representaciones que tienen los estudiantes sobre la temática de la unidad didáctica.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación que se realizó corresponde al tipo de investigación cualitativa – descriptiva. Autores como Rodríguez & Valdeoriola (2009), plantean que este tipo de estudio se orienta hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, pues se centran en la búsqueda de significado y de sentido, otorgado a los hechos los propios agentes, y en cómo experimentan ciertos fenómenos los individuos o los grupos sociales a los que investigamos.

La investigación cualitativa permite obtener información y comprender las dinámicas presentes un contexto específico. Por otro lado, el alcance del estudio es descriptivo porque busca explicar las propiedades dadas en el aula de clase con unas particularidades únicas. “Este estudio se dirige fundamentalmente a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada” (Cauas, 2017, pág. 6).

Básicamente el planteamiento de Cauas hace referencia a que en un estudio descriptivo se selecciona una serie de variables que son analizadas independientemente, de manera que se pueda describir los hechos, a partir de rasgos distintivos o diferenciadores.

Por esta razón, este documento pretende describir el desarrollo de la argumentación y su posible incidencia en la comprensión de los hechos históricos por parte de los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan en este apartado buscan diagnosticar los niveles de argumentación que poseen los estudiantes y las ideas previas con las que podían demostrar comprensión del hecho histórico: “la Colonia Hispanoamericana”. En el segundo momento, se muestran los resultados del instrumento de salida; es decir, la información obtenida después de la intervención didáctica.

A continuación, verán los resultados alcanzados en la aplicación del instrumento de entrada diseñado para obtener un diagnóstico de los estudiantes, junto con una comparación en los resultados del instrumento de salida.

Resultados instrumento de entrada

Niveles de argumentación

Tabla 2 Resultado general niveles de argumentación instrumento de entrada.

Instrumento de entrada	Preguntas 1 al 17 (2 y 16 No)		
Características a evaluar Niveles de argumentación Toulmin	Nivel	No. de frecuencias	%
Descripción simple de hechos	1	67	56%
Hecho y conclusión	2	36	30%
Hecho, conclusión y justificación.	2B	15	13%
Hechos, conclusiones y justificación.	3	1	1%
Hechos, conclusiones, justificación, respaldo, cualificador	4	0	0%
Hechos, conclusión(es), justificación(es), respaldo(s) y contraargumento(s).	5	0	0%

Fuente. Niveles de argumentación Toulmin (Tamayo, La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños, 2011), *adaptado por el investigador*.

En la tabla 2, se observa las frecuencias totales de las 15 preguntas desarrolladas en el instrumento de entrada con las cuales se podía determinar los niveles de argumentación adquiridos para la comprensión del hecho histórico “la Colonia Hispanoamericana” en los estudiantes del grado séptimo.

Tabla 3. Adaptación utilizada en las secuencias didácticas del modelo Toulmin.

Data - Grounds	Warrants	Baking	Qualifier	Claim
Datos	Garantía	Respaldo	Cualificador	Aserción
Hecho (H)	Justificación (J)	Respaldo (R)	Cualificador (Cr)	Conclusión (C)

Fuente. Adaptación utilizada para facilitar la apropiación conceptual por parte de los estudiantes.

Nivel 1 argumentación

Los estudiantes se encuentran en el nivel 1 de argumentación “descripción simple de hechos”. (P17)⁴ (E7)⁵ Para aprender de hechos ocurridos y lo que nuestros ancestros vivieron (C). Este tipo de argumento⁶ presenta sólo la conclusión, en otras ocasiones presentan hechos aislados o justificaciones sin la conclusión y evidencias.

El nivel 1 de argumentación, corresponde a la descripción simple del hecho. Allí dan conclusiones y justificaciones, pero sin los respectivos hechos que corroboren la información expuesta. (P6)

⁴ (P17) se refiere a la pregunta número 17 del anexo 1.

⁵ (E7) se refiere al estudiante clasificado con el código 7.

⁶ Las respuestas de los estudiantes se dejaron con la redacción original, las pocas modificaciones se realizaron por el auto corrector (tildes y palabras evidentemente mal escritas).

(E4) Pues si yo hubiera sido un esclavo pues mis obligaciones serian de pronto pues hacerle caso al que lleve más mandato (H) que lleve un cargo para poder complacer al rey o reina que este al mandato. Para Toulmin citado por (Rodríguez, 2004) considera que un “argumento” es una estructura compleja de datos que involucra un movimiento que parte de una evidencia (grounds) y llega al establecimiento de una aserción (tesis, causa).

El movimiento de la evidencia a la aserción (claim) es la mayor prueba de que la línea argumental se ha realizado con efectividad. La garantía permite la conexión (Rodríguez, 2004). Para (Chamizo, 2013) El modelo de argumentación de Toulmin se basa en el establecimiento de una afirmación o conclusión (C) y en el aporte de *datos* (D) como elementos justificativos de dicha afirmación. *(P7) (E3) Los criollos eran las personas que ya vivían hoy y ellas no tenían casi privilegios en cambio los españoles por tener mejores cosas mandaban a los criollos.* Para realizar la aseveración se necesita un puente: específicamente, proposiciones que relacionen y justifiquen el tránsito de los datos a las conclusiones, denominadas como *justificaciones* (G).

Nivel 2 y 2B argumentación

El 30% de los estudiantes produce argumentos de nivel 2; es decir, sus escritos hacen referencia a un “hecho y una conclusión”. *(P3) (E7) Pues el tipo de relación entre el indígena, el africano y el español fue mal (C) porque los españoles esclavizaban a los indígenas y africanos (H).* Las respuestas muestran la tendencia de presentar argumentos sin justificación, además de emitir juicios sin presentar hechos (evidencias) en un contenido histórico completo.

El nivel 2 de argumentación muestra conclusiones (aserción) y hechos (evidencias). Según (Rodríguez, 2004) “la aserción es la tesis que se va a defender, el asunto a debatir, a demostrar o a sostener en forma oral o escrita” (pág.18). *(P8) (E8) Criollo era más podre y humildes y los españoles no eran podres (H) y tenían el mando en los africanos y Americanos (C).* Expresa la conclusión a la que se quiere arribar con la argumentación, el punto de vista que la persona quiere mantener, la proposición que se aspira que otro acepte. Indica la posición sobre determinado asunto o materia.

El 13% de los estudiantes expone en sus respuestas al menos un “hecho, conclusión y justificación” que corresponde al nivel 2B. *(P3) (E4) Pues yo me imagino que sería muy raro entre el africano y el indígena porque: ya tuvieron la posibilidad de conocerse muy bien. En*

cambio las dos tribus con los españoles no eran tan agradable entre ellos (H) mismos porque los españoles los capturaron y los trababan muy mal (J) los españoles a ellos de látigo, entre otras cosas pero era muy mal la relación (C). En estos enunciados se puede observar una conclusión, un hecho y una justificación, pero sin contenido histórico elaborado. Además, se observa la falta de conectores lógicos para relacionar las ideas. Las frases se muestran como independientes una de la otra, o se utilizan conectores lógicos que no son acordes al sentido del texto, perdiendo claridad expositiva en el argumento.

En el nivel de argumentación 2B se encuentran respuestas con la estructura básica de Toulmin que contiene una conclusión, un hecho y una justificación (garantía). *(P7) 2B (E1) No creo que tuvieran lo mismos privilegios(C) porque los españoles eran los que regían (J) y tenían más ganancias que los criollos (H).* Sin embargo, sólo utilizan un solo hecho o una conclusión, teniendo en cuenta que en el material de las intervenciones los hechos suministrados son cuantiosos, además de incentivar la justificación de cada una de las ideas expuestas en sus escritos.

En el Modelo argumentativo de Toulmin (Rodríguez, 2004) afirma que “la aserción y la evidencia no son suficientes para establecer una argumentación sólida” (pág.18). Faltan otros elementos que indiquen cómo a partir de una evidencia se obtiene una aserción. Tal elemento es la garantía, parte esencial del argumento, que permite evaluar si la aserción se basa en la evidencia, siendo el puente del cual ambas dependen.

Nivel 3 argumentación

Sólo el 1% de las respuestas de los estudiantes produce argumentos con “Hechos, conclusiones y justificación” equivalente al nivel 3. *(P3) (E8) Al principio yo creo que bien (C) pero como los españoles no encontraron lo que querían (H) yo creo que no se pudo tan bien la relación (C) porque a nadie le gusta que lo estén mandando y mucho menos que lo estén encadenando y pegando con un látigo (J).*

En el nivel 3 de la argumentación se buscó argumentos con hechos, conclusiones o justificaciones, a diferencia del nivel 2B que denotó sólo una de estas características. Para Toulmin, Rieke y Janik (1984, p. 47) citados por (Rodríguez, 2004) la diferencia entre evidencia y garantía (hechos y reglas) es sólo funcional. *(P15) (E4) Pues si yo fuera un español pues no habría tanto problema (J) porque no sería ni esclavo, ni indígena (H) y pues es mucho mejor esta época (C) porque ya*

existen reglas que se puede cumplir (J) hoy en día ya eso se iría a la cárcel (H). En la respuesta del estudiante se puede observar una aserción, dos hechos y dos justificaciones, demostrando las características de los niveles de argumentación, pero se evidencia falta de coherencia al organizar la información. Además, la aserción no se presenta derivada de una garantía, sino de una evidencia (datos) *“es mucho mejor esta época”*. Demostrando así, los problemas para expresar sus argumentos de forma coherente que den cuenta de la capacidad de expresión escrita de los estudiantes.

Comprensión del hecho histórico

La enseñanza de la historia es fundamental para la formación integral de los estudiantes. Prats y Santacana (2011) refieren que para mostrar las diferentes interpretaciones de los hechos hace falta partir de una visión general del pasado. Es en la educación secundaria, donde los jóvenes pueden explorar versiones distintas de los eventos conflictivos del pasado, de manera que formen sus propios juicios y desarrollen el espíritu de tolerancia, valor indispensable para una sana convivencia.

Para actuar en democracia, también es importante conocer los procesos sociales que han conllevado al accionar de las instituciones actuales, así como conocer los cambios que han sufrido en el tiempo estas instituciones y las personas encargadas de dirigirlas.

Por tal motivo, es necesario involucrar al estudiante en el estudio del pasado, para que pueda tomar decisiones informadas en el presente. Prats (1998) señala que es muy importante despertar el interés por el pasado, sin considerar la Historia sinónimo de pasado. El pasado es lo que ocurrió; mientras que la Historia es la investigación que explica y da coherencia a este pasado, por ello, la Historia plantea cuestiones fundamentales sobre el pasado desde el presente, susceptible de compromiso.

La tabla 3 y 4, corresponde a una construcción realizada durante la investigación. Facilitó evaluar la comprensión del hecho histórico la Colonia Hispanoamericana, ya que los criterios de evaluación adaptados en este documento, están basados en la propuesta de Joaquim Prats y Joan Santacana (1997), (1998) y (2011) para la enseñanza de la historia en educación básica.

Tabla 4. *Comprensión del hecho histórico, resultado general instrumento de entrada.*

Instrumento de entrada	Preguntas 1 al 17		
Criterios de evaluación comprensión histórica	Nivel	No. de frecuencias	%
Produce argumentos sin contenidos históricos.	Nivel 1. Comprensión Nula.	45	33%
Cuando ocurrió el hecho. Donde ocurrió el hecho Descripción simple del hecho.	Nivel 2. Comprensión Baja.	56	41%
Descripción del hecho. Punto de vista sobre las intenciones. Identifica similitudes y diferencias. Produce juicios sobre los cambios.	Nivel 3. Comprensión básica.	21	15%
Puntos de vista elaborados. Descripción las causas. Produce juicios sobre las continuidades	Nivel 4. Comprensión Alta	14	10%
Explican los Factores físicos/sociales. Consecuencias en el tiempo. Establece comparaciones en diferentes momentos históricos.	Nivel 5. Comprensión Superior.	0	0%

Fuente: Rubrica realizada por el investigador, teniendo en cuenta la propuesta de Juanquim Prats.

En la tabla 5, se observa las frecuencias totales de las 17 preguntas desarrolladas en el instrumento de entrada con las cuales se podía demostrar comprensión histórica. El instrumento de entrada, se diseñó para recolectar información sobre tres categorías del hecho histórico: categoría 1. “cronología, ubicación y concepto”; categoría 2. “multicausalidad y consecuencias” y, categoría 3. “cambio y permanencia”, adaptadas a la investigación sobre la propuesta “contenidos históricos que deberían incluirse en los procesos de aprendizaje” realizada por Joaquín Prats. (Prats & Santacana, 2011).

Tabla 5. Características para comprensión del hecho histórico

Características hecho histórico “cronología, ubicación y concepto”				
Sin contenidos históricos. (SCH)	¿Cuándo ocurrió el hecho? (CH)	¿Dónde ocurrió el hecho? (DH)	Descripción del hecho. (DesH)	Puntos de vista elaborados. (PV)
Características hecho histórico “Multicausalidad y consecuencias”				
Sin contenidos históricos. (SCH)	Descripción simple del hecho. (DSH)	Punto de vista sobre las intenciones. (PVI)	Descripción las causas. (DC)	Consecuencias en el tiempo. (CT)
Características hecho histórico “Cambio y permanencia”				
Sin contenidos históricos. (SCH)	Descripción simple del hecho. (DSH) Identifica similitudes y diferencias. (ISD)	Produce juicios sobre los cambios. (PJCa)	Produce juicios sobre las continuidades. (PJCo)	Establece comparaciones en diferentes momentos históricos. (ECDMH)

Fuente. Características para comprensión del hecho histórico, adaptadas de (Prats & Santacana, 2011).

Con respecto a la categoría hecho histórico, el 41% de las respuestas de los estudiantes se encuentran en el nivel 2 (Comprensión baja), esto significa que producen descripciones simples de los hechos. (P2) (E1) En América del Sur, en América Central y algunas partes de América del Norte: México, Perú, Ecuador, Bolivia, Guatemala, Cuba, Panamá (DH). También realizan generalizaciones sin tener un orden para la presentación del espacio geográfico en donde se desarrolló el hecho trabajado. Muestra de ello, es la ilustración 2 (Pág. 52) contiene la pregunta 16 con la cual podemos establecer que en la respuesta anterior sólo identificaron dónde ocurrió el hecho.

En el nivel 1 un 33% muestra (Comprensión nula) corresponde a la producción sin contenidos histórico. (P1) (E3) Es el término de llegar a un lugar nuevo donde no está tu raza y empezar a llenarlo de tu raza es colonizar como los españoles con América. (SCH). El estudiante conceptualiza dando un ejemplo, pero no desarrolla la idea.

El nivel 3. (Comprensión básica) en el 16% de las respuestas de los estudiantes se puede identificar alguno de los diferentes aspectos; la descripción del hecho, punto de vista sobre las intenciones, identifica similitudes y diferencias o produce juicios sobre los cambios. (P5) (E1) Si fuera un indígena me tocaría las labores de casa serviría a mi amo (PVI) hasta que muriera, él también podía abusar de mí y reclamarme como suyo, y si fuera indígena tendría los trabajos más duros construir para mi amo y obedecerle en lo que dijera. (DSH).

(P3) (E2) La verdad como somos los humanos al principio estuvieron a la defensiva pero después se volvió una buena relación pero los españoles esclavizaron a los indígenas y a los afros (DSH) para que trabajaran mientras ellos se sentaban a mirarlos y a darles órdenes. (PVI). Las respuestas del nivel 3 muestran respuestas con contenidos históricos, descripciones simples y puntos de vista sobre las intenciones de los actores de la época.

El nivel 4 (Comprensión Alta) realizan puntos de vista elaborados, descripción de las causas y producen juicios sobre las continuidades, corresponde al 10% (P16) (E8) a) Panamá, Colombia, Venezuela, Ecuador. b) En el primero no nos habíamos independizado de los españoles. (DesH). Como se observa en la ilustración 2, en esta respuesta los estudiantes identifican en dos mapas las diferencias o similitudes. El o la estudiante (E8) realizan una descripción del hecho, además de identificar la ubicación de los países.

Ningún estudiante logró el nivel 5 (Comprensión Superior) en donde se demuestra comprensión sobre los factores físicos/sociales, identificación de consecuencias en el tiempo y/o establecimiento de comparaciones en diferentes momentos históricos.

Con respecto a los niveles de argumentación para la comprensión del hecho histórico, en el instrumento de entrada, denota una tendencia hacia los niveles 1 y 2 de argumentación y la comprensión del hecho histórico.

El 99% de las frecuencias con respecto a la argumentación está en los niveles más bajos, a diferencia de la comprensión del hecho, tiene un 74% en los dos niveles más bajos; esto se debe, al conocimiento adquirido por el estudiante en la temática anterior a la Colonia. Éste consistió en la Conquista de América de donde se pudo inferir sobre los procesos posteriores de colonización.

Además, los estudiantes en primaria recibieron información al respecto. Estas situaciones pueden influir en que los estudiantes demuestren mayor comprensión del hecho que la capacidad de argumentar con una estrategia propuesta.

Resultados instrumento de salida

El tercer objetivo evaluó los niveles de la argumentación adquiridos para la comprensión del hecho histórico “La Colonia Hispanoamericana”, posterior a la aplicación de la unidad didáctica que tenía como objetivo permitir el avance en los diferentes niveles de argumentación para la comprensión del hecho histórico la Colonia Hispanoamericana.

En este apartado, se despliegan los resultados por medio de un cuadro comparativo entre las respuestas del instrumento de entrada y salida. Allí destaca el avance obtenido en los niveles de argumentación que se necesitan para la comprensión del hecho histórico la Colonia Hispanoamericana.

Con el fin de identificar la incidencia de los niveles de argumentación, desde la perspectiva de Stephen Toulmin en la comprensión del hecho histórico, características basadas en la propuesta de Joaquín Prats se tiene presente la tabla 7, donde evalúa la relación entre las dos categorías propuestas en esta investigación.

Tabla 6. Niveles de argumentación que se adquieren para la comprensión del hecho histórico.

Niveles de argumentación (Toulmin)	Nivel	Comprensión del hecho histórico (Prats)	Nivel
Descripción simple sin contenido histórico	Nivel 1	Produce argumentos sin contenidos históricos.	Nivel 1. Comprensión Nula.
Hecho y conclusión	Nivel 2	¿Cuando ocurrió el hecho? ¿Donde ocurrió el hecho? Descripción simple del hecho.	Nivel 2. Comprensión Baja.
Hecho, conclusión y justificación.	Nivel 2B		
Hechos, conclusiones y justificación.	Nivel 3	Descripción del hecho. Punto de vista sobre las intenciones. Identifica similitudes y diferencias. Produce juicios sobre los cambios.	Nivel 3. Comprensión básica.
Hechos, conclusiones, justificación, respaldo, cualificador	Nivel 4	Puntos de vista elaborados. Descripción de las causas. Produce juicios sobre las continuidades.	Nivel 4. Comprensión Alta
Hechos, conclusión(es), justificación(es), respaldo(s) y contraargumento(s).	Nivel 5	Consecuencias en el tiempo. Establece comparaciones en diferentes momentos históricos.	Nivel 5. Comprensión Superior.

Fuente. Elaboración propia basada en las propuestas de Toulmin y Prats.

8.2.1 Niveles de argumentación

La argumentación es un proceso secuencial que permite inferir conclusiones a partir de ciertas premisas. Implica un movimiento comunicativo interactivo entre personas, grupo de personas e incluso entre la persona y el texto que se está generando, en especial, cuando se reconoce a la escritura como un acto textual consciente (Rodríguez, 2004).

Este apartado, pretende aplicar el modelo argumentativo planteado por Stephen Toulmin; sin embargo, para efectos de la enseñanza del modelo se cambiaron algunos términos para adaptarlos al hecho histórico trabajado en la secuencia didáctica.

8.2.2 Argumentación y comprensión del hecho histórico nivel 1

Los resultados muestran una notable mejoría en el desarrollo de la argumentación debido a la reducción en un 40% de respuestas en donde describían los hechos de forma simple. Sin embargo, el 16% de los estudiantes aún se encuentran en el nivel 1 de argumentación. (P4) (E3) Los españoles trajeron africanos porque estaba acabando con los indígenas (C) en algunas lugares de América por esta razón los españoles trajeron africanas a los lugares donde faltaba la mano de obra (J).

Las respuestas del nivel 1 se caracterizan por presentar argumentos sin hechos (grounds). Los estudiantes realizan conclusiones y justificaciones. Para (Rodríguez, 2004) la evidencia (hecho) aporta la razón (información) en la que la aserción se basa. (P6) (E4) Mi obligación siendo un esclavo creo que eran obedecer al rey: Porque si no pudieron acabar conmigo y me hubieran matado hacerle caso a mis superiores porque hubiera importado muchas de ayuda y de pronto haberme ganado la confianza de alguno de ellos. Vemos argumentos sin esta característica importante para realizar un argumento coherente porque la evidencia es significativa, ya que establece la base de toda la argumentación.

Para profundizar, la evidencia (hecho) continua Rodríguez (2004) es el argumento que se ofrece para soportar la aserción (premisa o tesis). (P4) (E7) Porque había la escasez de mano de obra era la que daba el valor a la producción (H). Es la prueba. Existen diversos tipos de evidencias: estadísticas, citas, reportes, evidencias físicas (pág. 8).

Al comparar las respuestas de los instrumentos de entrada y salida dados por los estudiantes, se observa un cambio conceptual al utilizar información histórica y no generalizaciones. (P8) (E5) Que los criollos son nacidos en América (C) y no tienen el mismo poder ni los mismos privilegios ya que no eran considerados españoles ni importantes para la sociedad (J) en conclusión una de las principales diferencias es que los criollos son nacidos en América (C). Sin embargo, en el campo de la argumentación no se sigue el aspecto básico que las conclusiones o idea principal (Aserción) se sostiene a través de hechos (evidencias). Los hechos trabajados en la secuencia didáctica, fueron presentados, a través de libros, guías, videos, explicaciones en donde se manifestaban las investigaciones de autores reconocidos en el campo histórico.

La comprensión del hecho mejoró notablemente también. En el nivel 1 se baja de un 33% (Comprensión nula) correspondiente a la producción sin contenidos históricos a un 5%. (P4) (E4) Yo creo que los españoles trajeron africanos para que la raza africana fuera cada vez expandiéndose más por todo el planeta tierra y nunca se acabara para que algunos africanos les trabajaran claro que los españoles preferían a los indígenas que los africanos por que los indígenas eran más fuertes. (SCH).

El ejemplo anterior, muestra que en el instrumento de salida algunos estudiantes siguen generalizando y sus respuestas se presentan sin contenidos históricos (SCH). (P1) (E1) Grupo de gente que va de un lugar a otro para poblarlo o colonizarlo, o establecerse en él. (SCH). Las respuestas se centran en opiniones y no, en los hechos presentados en las diferentes intervenciones didácticas. Según (Prats J. y Santacana J. , 1998) “comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto”. Por tal motivo, es necesario para pasar este nivel, presentar una de estas características: datos, fechas, ubicación, conceptos, intenciones de los actores, juicios basados en los cambios o continuidades observables, entre otras características básicas de un hecho histórico, descritas en la tabla 3.

8.2.3 Argumentación y comprensión del hecho histórico nivel 2

Vemos que el 42% de los estudiantes produce argumentos de nivel 2 con un “hecho y conclusión”, mostrando un aumento del 12% con respecto al instrumento de entrada. (P4) (E6) Montaron un

régimen político para defender a los indígenas. Falta de mano de obra indígena (H) Los africanos fueron traídos porque se estaban extinguiendo los indígenas y faltaba mano de obra (C)

En las respuestas de nivel 2 se observa también la utilización de contenidos históricos de un instrumento a otro. (P8) (E6) Por haber nacido en América (C). La principal diferencia es que al haber nacido en América y quedar en la segunda clase social más baja (H), no los llevaban a España por pensar lo que dirían las demás personas (H). No poder tener cargo político pero si económico (H). Esto se presenta por la implementación de la unidad didáctica, en donde los estudiantes utilizaron información adquirida en el salón de clases, pero sin realizar justificaciones. En las respuestas del instrumento de salida se observan argumentos (hechos) con la información presentada, lo cual da fuerza a las conclusiones planteadas. Así mismo, los estudiantes responden las preguntas de los instrumentos las cuales indican la conclusión o idea principal (aserción) que tienen que soportar a través de hechos en este nivel de argumentación.

El 13% de los alumnos expone al menos un “hecho, conclusión y justificación” que corresponde al nivel 2B. (P8) (E1) La diferencia era que los españoles eran nacidos en España y los criollos eran españoles nacidos en América (C), los criollos no eran considerados verdaderos españoles por haber nacidos en América (H). Los españoles consideraron a los criollos desacreditados, por haber nacido en América y no se les hacía llamar español. (J)

En este nivel empezamos a observar la justificación de la conclusión y los hechos proporcionados. También se ve la calidad de los argumentos en lo correspondiente a la información histórica utilizada en las secuencias didácticas. La garantía (justificación) según (Rodríguez, 2004) implica verificar que las bases de la argumentación sean las apropiadas. Brinda la lógica para la transición de la evidencia a la aserción. Justifica la importancia de la evidencia. Por ser la garantía una categoría de la argumentación que establece la relación entre la evidencia y la aserción.

Con respecto a la comprensión del hecho histórico, el gráfico 4 nos muestra una mejoría del 41% de las respuestas ubicadas en el nivel 2 (Comprensión baja), se redujo la frecuencia a un 13% es decir, que la producción de descripciones simples de los hechos se redujo en un 28%. (P2) (E6) 1492 - llegaron los españoles a centro América "las Antillas" desde Panamá, tierra fuego, sur de

estados unidos a Panamá (DH). (P3) (E7) Mal porque los españoles explotaban a los indígenas y africanos y además los españoles les cobrara su libertad. (DSH). (P14) (E4) Las semejanzas entre las creencias religiosas de la época colonial y la actual es que todavía existen varios o diferentes cosas o religiones como la católica, cristiana entre otras. (ISD).

En este nivel podemos ver en las respuestas de los estudiantes la intención de describir los hechos o establecer semejanzas entre la época colonial y la actual. Estas respuestas corresponden al nivel bajo en la comprensión del hecho, pues se utilizan respuestas simples, pero con contenidos históricos.

8.2.4 Argumentación y comprensión del hecho histórico nivel 3

El 23% produce argumentos nivel 3 con “Hechos, conclusiones y justificación, mejorando en un 22% en este nivel. (P4) (E2) Más o menos (C), ya que los españoles crearon leyes para proteger a los indígenas pero a los africanos los azotaron siempre estuvieron esclavizados (H), algunas veces los africanos creían y compraban su libertad o si volvían amigos de los españoles (H) lo malo era que lo que ganaban era muy poco en términos generales fue muy regular porque a pesar de que los españoles ayudaron a los demás también los maltrataban y los azotaban los trataban mal algunos españoles eran muy tiranos con los indígenas africanos en pocas palabras los ayudaban por un lado pero los maltrataban por otro es decir yo te ayudo pero también te pego (J). En el nivel 3 de argumentación muestra argumentos con hechos, conclusiones o justificaciones, a diferencia del nivel 2B que denota sólo una de estas características. El modelo de argumentación de Toulmin se basa en establecer una afirmación o *conclusión* (C) y en el aporte de *datos* (D). (P10) (E5) *Por la diferencia del color de piel y por el racismo (C). Otro hecho importante sería que a los españoles les convenía (J) ya que las clases sociales eran: españoles, Criollos, Mestizos Mulatos zambos, Indígenas y por ultimo esclavos ya que para la sociedad los esclavos no tenían casi importancia (H).*

Para realizar aseveraciones se necesitan proposiciones que relacionen y justifiquen el tránsito de los datos a las conclusiones, denominadas como *justificaciones* (G) Chamizo (2013). (P11) (E2) *Que los que manejaban la plata en la época colonial la siguen manejando hoy en día (C) Santos*

es un criollo el abuelo de santos fue presidente (H) también el mismo manejo de del dinero (H) los estratos sociales (H) los criollos siguen con la plata casi todo es igual porque los mismos con las mismas tienen plata muy pocos gobiernan a muchos (J) nosotros somos los que sostenemos las mesas donde ellos juegan nosotros nos vamos adiós juego. Se observa en las respuestas de los estudiantes la utilización de justificaciones (garantía), explicaciones que buscan generalizar y tender puentes entre los hechos y las conclusiones. En este punto, los estudiantes buscan dar razones sobre los hechos para darle fuerza a la evidencia para soportar la conclusión realizada.

El gráfico 4 muestra una tendencia en los niveles superiores de argumentación y los niveles de comprensión, en demostrar porcentualmente niveles más altos de comprensión del hecho histórico que desarrolló en los niveles de argumentación. El nivel 3 de comprensión del hecho (Comprensión básica), en el cual se realiza descripción del hecho, dan puntos de vista sobre las intenciones de los actores de la época, identifican similitudes y/o diferencias y producen juicios sobre los cambios.

Se pasó de un 15% a un 40% en las frecuencias en donde se pueden observar algunas de las características del nivel. (P2) (E2) *Es el periodo de 1540 y 1810 (CH) se llevó a cabo la colonización europea en los países México todo centro América y todo sur américa excepción de Brasil y algunas Antillas (DH).* Vemos la utilización de datos temporales ¿Cuándo ocurrió? Y ubicación espacial ¿Dónde ocurrió el hecho? enmarcadas en la categoría cronología, ubicación y concepto. Al respecto (Prats J. y Santacana J. , 1998) plantean que “para comprender los hechos y situarlos en su contexto es necesario saber ubicar unos pocos acontecimientos sencillos en una secuencia temporal y utilizar convenciones cronológicas adecuadas mediante el uso de líneas u otras representaciones gráficas” (pág. 8).

(P3) (E2) *Más o menos, ya que los españoles crearon leyes para proteger a los indígenas pero a los africanos los azotaron siempre estuvieron esclavizados, (PVI) algunas veces los africanos creían y compraban su libertad o si volvían amigos de los españoles lo malo era que lo que ganaban era muy poco (DSH) en términos generales fue muy regular porque a pesar de que los españoles ayudaron a los demás también los maltrataban y los azotaban los trataban mal algunos*

españoles eran muy tiranos con los indígenas africanos en pocas palabras los ayudaban por un lado pero los maltrataban por otro es decir yo te ayudo pero también te pego. En esta respuesta se observa un punto de vista elaborado sobre las intenciones de los actores de época, a pesar de la descripción simple del hecho.

La pregunta está diseñada bajo la categoría multicausalidad y consecuencias. En relación con las intenciones (Prats J. y Santacana J. , 1998) afirman que “no es posible contextualizar los hechos si los alumnos y alumnas no son capaces de demostrar que son conscientes de las motivaciones humanas, con referencia a acontecimientos del pasado” (pág. 8).

(P10) (E6) Unas pocas Familias españolas tenían el poder. El parroquismo. No hay muchas diferentes excepto que ya eligen la religión, ya que los más adinerados siempre han tenido mejores cargos sociales y más posibilidades. (PJCa). En esta respuesta se produce un juicio sobre los cambios y las continuidades en el tiempo que se puede enmarcar en la categoría cambio y continuidad.

8.2.5 Argumentación y comprensión del hecho histórico nivel 4

Tabla 7. Respuestas nivel 4 comparativo instrumento de entrada y salida

Pregunta 17. ¿Para qué sirve el conocimiento y análisis de los acontecimientos ocurridos en la época de la Colonia?		
Est.	Instrumento de entrada	Instrumento de salida
E1	Para saber que ocurrió (C) para aprender sus costumbres para aprender nuevas cosas para saber más de su época gente y cultura. (J)	Para entender y analizar lo que nos tratan de decir de la época colonial (C). Para que podamos considerar el desarrollo específico de nuestro pasado (J) como las cosas de la esclavitud la masacre indígena la toma y expansión del terreno español. (H) Para poder entender lo que paso en la conquista española, los trabajos que les pidieron a los indígenas. (H) El comercio que puso en américa los españoles las cosas que sucedieron al traer los africanos (H). Álvaro Tirado Mejía que la esclavitud fue muy importante para la economía colonial pues por la desaparición de la mano de obra indígena y el desprecio por necesitaba importar la mano de obra africana (R) Era que a medida que desaparecía la mano de obra indígena no tenían quien hiciera el trabajo, por eso comenzaron a traer afros, en conclusión los españoles, la mayoría eran guerreros o herreros, por eso no podían clasificarse a tener que realizar trabajos (H).
E2	Nos da más ideas de que nosotros como somos desde antes (C) malos y que no hay héroes ni villanos porque la vida está llena de personas que pasan por encima de los sueños de otros por los tuyos (H) pero así es la vida no hay justicia que valga porque si no superas a los demás vivirás e igual o peor que los demás.	Aprende más sobre la economía antigua (C) ya que eso nos sirve para poder tomar lo mejor de ella e implementarlo en la nuestra (J). Los acontecimientos sirven para darnos de cuenta de que en que hemos fallado que más la hemos hecho que tan bien hicimos todos y lo malo (J) para no cometer los mismos errores que cometimos anteriormente (R) esto conclusión demuestra nuestra evolución errores lo bueno y malo que nos dejaron los españoles afros e indígenas (H), lo malo es que si nos que damos en el pasado no evolucionamos debemos pensar en el futuro y no quedarnos siempre en el pasado, la conclusión mía es que en general si queremos avanzar debemos mirar el pasado la economía antigua tuvo sus cosas bueno y malas ya que si nos damos un vistazo al pasado lo usamos recordar para el futuro y tomar todo lo bueno y poder seguir avanzando para ser una mejor sociedad.
E5	Para saber cómo era la vida en la antigüedad y cómo vivían nuestros ancestros. y como descubrieron nuestro país y continente para tener más conocimiento (C)	La organización social en la época colonial era dada por pigmentocracia (H) ya que a los españoles les convenía porque tenían el color de piel más claro (J), también se organizó en estamentos Las organizaciones sociales las dieron los españoles ya que ellos iban de primeras seguidos por los criollos luego los mestizos mulatos, zambos y en cuarto lugar los indígenas y por último los africanos (H). Esta formación social colonial creó al interior de las personas racismo halla los afrodescendientes los cuales eran considerados que no tenían alma (J) -Según el (profesor) estas estructuras sociales persisten en la actualidad, pues la población con índices de calidad de vida inferiores al resto del país las tienen los afrodescendientes e indígenas (R) En conclusión la organización colonial se dio por los españoles ya que se encontraban en la cima y en la actualidad es algo parecido (Cr) ya que quien tiene más dinero se encuentra en la cima de la estratificación (C).

Fuente: Comparativo instrumento de entrada y salida, pregunta abierta.

En el nivel 4 de argumentación, se realizó una comparación entre las respuestas del instrumento de entrada y salida, es importante destacar que la pregunta 17 es la única pregunta abierta.

En las respuestas de nivel 4 podemos observar respaldos a diferencia de las respuestas de nivel 3 que buscaba conclusiones, hechos y justificaciones (garantía). Para (Rodríguez, 2004) la misma garantía (justificación) también necesita de un respaldo o apoyo que puede ser un estudio científico, un código, una estadística, o una creencia firmemente arraigada dentro de una comunidad. El respaldo es similar a la evidencia en el sentido de que se expresa por medio de estadísticas, testimonios o ejemplos.

Los respaldos utilizados por los estudiantes son del orden teórico al citar información de los textos llevados al aula. También, respaldan sus ideas con las explicaciones del docente buscando darle fuerza a la conclusión o idea principal presentada para responder la pregunta presentada. A propósito (Rodríguez, 2004) comenta que “el respaldo aporta más ejemplos, hechos y datos que ayudan a probar la validez de la cuestión que se defiende. Puede contener, citas de personas famosas o de expertos. El respaldo autoriza la garantía y brinda motivos para la validez de un argumento” (pág. 18).

En el nivel 4 de comprensión del hecho histórico (Comprensión Alta), seguimos observando la tendencia de alcanzar niveles de comprensión muy por encima porcentualmente en comparación con el desarrollo de los niveles de argumentación. Este nivel de comprensión tiene las siguientes características: realizan puntos de vista elaborados, descripción de las causas y producir juicios sobre las continuidades correspondía al 10% de las frecuencias y pasó al 35%. (P14) (E2) *Las diferencia son que en ese tiempo la iglesia católica dijo que los negros no tenían alma por eso los esclavizaban y ahora les toco cambiar y decir que si tenían alma si no nadie le creería a la iglesia católica antes también era muchos más poderosa que ahora antes tenía más poder era la toda poderosa iglesia católica ahora es solo para religión que tiene un poco más de poder que las otras.* (PJCo.

En esta respuesta el estudiante realizó un juicio sobre las continuidades el tiempo. “Ello supone darse cuenta de la importancia de determinados cambios y de los diferentes ritmos de cambio:

rápidos y acelerados o periodos o elementos de larga continuidad histórica”. (Prats J. y Santacana J. , 1998).

(P4) (E2) *Porque habían acabado con los indígenas a casi todos los habían matado y a los pocos que quedan los protegía la ley española para que pudieran pagar tributo entonces empezaron a comprar esclavos africanos para seguir teniendo mano de obra (DC).* Se puede observar la intención de realizar una descripción de las causas que motivó la trata negrera. En cuanto a la causas (Prats J. y Santacana J. , 1998) afirman “Tampoco es posible contextualizar el pasado sin comprender que los acontecimientos históricos tienen, generalmente, más de una causa y diversas consecuencias” (pág. 8).

(P16) (E5) *a) Actualmente Panamá Colombia Venezuela y Ecuador y antes la nueva granada u semejanza: que casi en la misma época fueron colonizados. B) Diferencias: que antes todos eran la nueva granada y actualmente si hay divisiones políticas. (DesH)* En la respuesta se evidencia la descripción de los hechos teniendo en cuenta similitudes y diferencias en un mapa colonial y uno actual.

Argumentación y comprensión del hecho histórico nivel 5

El nivel 5 de argumentación no fue alcanzado por ningún estudiante. En este caso, es necesario utilizar cualificadores modales y contraargumentos (Reserva) para tener un argumento completo. El cualificador modal especifica el grado de certeza (Rodríguez, 2004), la fuerza de la aserción, los términos y las condiciones que la limitan. Es la concesión que se les hace a los otros. Precisamente la reserva o refutación (contra argumento) es la excepción de la aserción (conclusión) presentada. En el modelo de Toulmin que se ha expuesto, los argumentos no se consideran universalmente verdaderos, por ello estos elementos son claves, sino que demuestran cómo una aserción puede ser fortalecida por medio de sus limitaciones.

En el instrumento de entrada, ningún estudiante logró el nivel 5 de comprensión del hecho histórico (Comprensión Superior), porque tenían que explicar o los Factores físicos/sociales, las consecuencias en el tiempo y/o establecer comparaciones en diferentes momentos históricos. Pasó de 0% al 7% en el instrumento de salida. (P16) (E2) *Panamá, Colombia, ecuador, Venezuela, su*

organización social su economía y casi todos estos países tienen una cultura parecida tienen rasgos marcados muy coloniales su cultura es muy parecida a la época colonial, casi todo tiene rasgos españoles. (PV)

En esta respuesta se observa un punto de vista histórico elaborado, produciendo un juicio sobre la actualidad teniendo en cuenta los rasgos culturales impuestos por los españoles en los territorios descritos. Para (Prats J. y Santacana J. , 1998), uno de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales es proporcionar elementos suficientes para orientarse en el espacio. Además, comprender que la organización del espacio es el resultado de la interacción de múltiples factores y emitir juicios razonados sobre ello.

*(P17) (E8) **Estructura colonial.** Uno de lo que más me interesó fue la estructura colonial pues la iglesia católica fue la que decidía supuestamente quien tenía alma y quién no. Al principio eran indígenas y esclavos luego solo era los esclavos. Como los indígenas y esclavos no tenían alma ellos creían que eran animales y los podían comerciar y explotar como un objeto. Los españoles también esclavizaron por tener una mente feudal pues ya estaban acostumbrados a darles funciones a otras personas. Según Álvaro Tirado Mejía los españoles obligaron a los indígenas a pagar tributos y obligatoriamente a trabajar. Los españoles a la hora de obligarlos al trabajo y a trabajar nos quitaron de nuestras formas y creencias a aprender sus creencias y costumbres haciendo que olvidemos la nuestra. En conclusión, la estructura colonial era una forma de discriminación hacia los indígenas. Aunque en la actualidad seguimos discriminando a los afrodescendientes ejm: es en el Chocó teniendo acceso a los 2 mares de Colombia y no tiene vía al mar. (CT)* En esta respuesta podemos observar varias características de comprensión del hecho, en especial las consecuencias en el tiempo, al relacionar la discriminación colonial hacia un grupo poblacional con la actualidad y la situación de vulnerabilidad de las mismas poblaciones.

(P14) (E5) Una semejanza que las creencias han sido las mismas prácticamente. Diferencias que la iglesia no influye tanto en la actualidad como en la época de la colonización. La iglesia católica en la colonización estaba a favor de las atrocidades que cometían los españoles a los esclavos e indígenas y hoy en día la iglesia está más centrada en su tema, pero critican la

homosexualidad etc... (ECDMH) En esta respuesta el estudiante busca establecer comparaciones en diferentes momentos históricos, realizando una crítica a posiciones de una institución en dos momentos históricos diferentes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos se pudo evidenciar las categorías argumentación y hechos históricos en las respuestas de los estudiantes. Se observó mejoras en la capacidad de organizar argumentos de los diferentes subtemas del hecho histórico “la Colonia Hispanoamericana”. A continuación, encontrarán un análisis cualitativo de los resultados obtenidos y recogidos en el instrumento de salida.

Análisis de los resultados niveles de argumentación para la comprensión del hecho histórico la Colonia Hispanoamericana.

Teniendo en cuenta la rúbrica de los niveles de argumentación basada en la propuesta de Toulmin un argumento completo da cuenta de hechos (H), conclusión(es), justificación(es), respaldo(s) cualificadores modales y contraargumento(s). En relación con los cualificadores modales, podemos observar una dificultad al momento de revisar las 136 respuestas se encontraron sólo 4 cualificadores modales. Esto denota los problemas lingüísticos al momento de establecer límites o grados de certeza, en los enunciados escritos por los estudiantes.

Con respecto a los contraargumentos, los cuales buscan anticipar posibles refutaciones a la idea principal expuesta, desde la argumentación de los hechos históricos es difícil de realizar. El tiempo, la variedad de fuentes y teorías fue limitada en la intervención didáctica.

Por otro lado, al trabajar argumentación escrita, los estudiantes debían buscar objeciones a sus propios argumentos, lo cual mostró gran dificultad por la falta de información necesaria para refutar las preguntas que inducían la conclusión que el estudiante estaba obligado a responder.

En cuanto a los niveles argumentativos y la comprensión del hecho, también es importante destacar obstáculos lingüísticos en la utilización de conectores y elementos ortográficos. Estas dificultades se ponen de manifiesto en las diferentes secuencias didácticas, debido a que los estudiantes están acostumbrados a las prácticas mecánicas de escritura, de transcribir información de un libro al cuaderno o de buscar las respuestas de forma literal en los textos utilizados a lo

largo de la unidad didáctica. Estas situaciones no favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas al tener dificultad en la expresión escrita.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los argumentos no tienen conectores para enlazar las frases; hay una pérdida de fluidez en la conexión de oraciones o párrafos. Si bien, los estudiantes demuestran los diferentes niveles de argumentación y hechos históricos, lo hacen de forma desordenada, sin cohesión entre las diferentes ideas. También se pudo observar la producción de enunciados incoherentes, con problemas de concordancia porque no se utilizan recursos lingüísticos como conectores gramaticales y signos de puntuación, para construir proposiciones con significado, que evidencien coherencia.

Hay que mencionar, además de los múltiples errores ortográficos. Al respecto, Salvador Gutiérrez Ordóñez miembro de la Real Academia Española (RAE) comenta sobre la ortografía. “Se trata de una actividad cognitiva compleja, una actividad que es necesario automatizar, con el fin de que escribamos correctamente las palabras sin tener que pensarlo y de que, cuando escribamos mal una voz, produzca una disonancia visual que dispare las alarmas. Es importante leer mucho, pero no suficiente. Conviene escribir varias veces las palabras con dificultades, repetir los términos de su misma familia léxica, favorecer las asociaciones y los trucos necesarios” (El Tiempo, 2012). El afán cotidiano por presentar las actividades y obtener una nota, ha dejado de lado la voluntad de escribir bien en los estudiantes.

Es necesario recalcar que, a pesar de que el 42% de los estudiantes realizan argumentos básicos con hechos, conclusiones y justificaciones, se logró mejorar en cuanto al instrumento de entrada en donde sólo el 16% realizó argumentos básicos. Es importante destacar la actitud de los estudiantes al momento de desarrollar las actividades, pues se concentraban en buscar información relevante para utilizar en sus argumentaciones. Para Jiménez-Aleixandre y Puig (2010, p. 13) “el objetivo esencial de la argumentación es la participación del alumnado en las prácticas científicas de construir, evaluar y revisar modelos” citado por (Chamizo, 2013).

En relación con la comprensión del hecho histórico, las frecuencias de las respuestas del instrumento de salida muestran mejoría. En el instrumento de entrada el 74% de las respuestas

demonstraron comprensión nula y baja, después de la intervención, en el instrumento de salida encontramos el 18% estaban en estos niveles, obteniendo una reducción del 56%. Estos resultados tendrían que ver con la información trabajada en las diferentes secuencias didácticas. En cuanto alcanzar los niveles 1 y 2 de comprensión del hecho basta con realizar descripciones simples de los hechos, además de ubicar espacial y geográficamente los eventos trabajados.

En el nivel 3 de comprensión histórico se observan respuestas más elaboradas, intentos de establecer las intencionalidades de los actores de la época y los cambios en el tiempo de los diferentes hechos trabajados.

En relación con las causas e intenciones (Prats J. y Santacana J. , 1998) destacan:

La enseñanza-aprendizaje de la noción de causalidad e intencionalidad se suele plantear en tres niveles de comprensión. El primero es el más sencillo: trata de identificar el "por qué" ocurrieron los hechos. Se trabaja con simples problemas de casualidad lineal, en una mera relación de causa efecto. El segundo nivel de comprensión introduce la acción intencional y se inicia con la identificación de diferentes tipos de factores causales y acciones intencionales. El tercer nivel es el más complejo, ya que se articulan la explicación intencional y la causal, como ocurre en la realidad, y se elaboran teorías explicativas más o menos complejas. Se supone que para abordar este aprendizaje el niño debe haberse familiarizado ya con algunos aspectos del trabajo del historiador, tales como el planteamiento de las hipótesis, clasificar y analizar las fuentes, evidenciar las contradicciones de los testimonios etc. (pág. 26)

Las respuestas de los estudiantes mejoraron en un 25% con relación a identificar las intencionalidades y los cambios en el tiempo en las preguntas del instrumento de entrada. Emitir juicios sobre los cambios y las posibles intenciones resulta más sencillo para los estudiantes que establecer causas y continuidades en el tiempo de los hechos históricos trabajados, características que responden al nivel 4 en la comprensión del hecho histórico realizado en esta propuesta. Si bien, el porcentaje de mejoría es el mismo (25%), el número de frecuencias en este tipo de respuestas es menor.

En el nivel superior de comprensión se observan frecuencias correspondientes a explicaciones de consecuencias en el tiempo derivadas del hecho histórico y comparaciones en diferentes momentos históricos. Sólo el 7% de las respuestas de los estudiantes muestran un nivel superior. Lo anterior es posible según (Prats J. y Santacana J. , 1998), quienes plantean que “a edades superiores a los 15 o 16 años es cuando el alumnado será capaz de atribuir un fenómeno a varias causas que actúan conjuntamente y a tratar cada causa como una variable que, pese a que puede actuar interrelacionadamente con otra variable, puede ser analizada independientemente del resto” (pág. 26).

En cuanto a los niveles de argumentación que se requieren para la comprensión del hecho histórico la Colonia Hispanoamericana; se logró inferir que la intención de escribir hechos basados en la información suministrada e indagada por los estudiantes se destaca en el desarrollo de la unidad didáctica, en contraste con los tres periodos anteriores en los que respondían situando la opinión como hechos con los cuales se pueden hacer conclusiones. De acuerdo con Martínez e Ibáñez (2006) citado por (Chamizo, 2013), permiten la implicación personal de los y las estudiantes en la tarea, la posibilidad de que el alumno controle y evalúe su propio conocimiento y la satisfacción personal de resolver una situación; lo que según estas autoras redundaría en el mejoramiento de actitudes positivas hacia las ciencias y su aprendizaje, en tanto la ciencia que así se enseña, aún en su complejidad, tiene relevancia para la vida de todas las personas y favorece la motivación hacia su comprensión. (pág. 8)

De igual modo, la disposición mostrada en la pregunta 17 ¿Para qué sirve el conocimiento y análisis de los acontecimientos ocurridos en la época de la Colonia? Mencionar que era la última pregunta y al ser formulada de forma abierta, los estudiantes la desarrollaron con motivación buscando dar cuenta de lo aprendido sobre los niveles de argumentación, a diferencia del instrumento de ideas previas en donde respondieron por una nota.

Desde la perspectiva del modelo argumentativo del Toulmin esta necesidad de aprender a justificar o apoyar sus razones con datos, hechos, garantías y respaldos brindan la posibilidad de

transferencia educativa, donde el conocimiento escolar prima sobre el conocimiento cotidiano legitimando la ciencia escolar.

Como resultado de la aplicación de la unidad didáctica, los estudiantes en el instrumento de salida desarrollaron capacidades argumentativas para dar cuenta de la comprensión del hecho histórico visto en las diferentes secuencias didácticas. Además, la implicación en las actividades con la necesidad de utilizar la información histórica como evidencia y realizar juicios sobre la evidencia, realizando un esfuerzo por evitar los conocimientos cotidianos adquiridos basados en opiniones, creencias o mitos que rondan el conocimiento escolar sobre el proceso de colonización.

Por último, desarrollar la argumentación teniendo como excusa los hechos históricos conlleva a la comprensión integral de los mecanismos de sustentación de las ideas, establecer posturas y emitir juicios a partir de evidencias. Escenario importante no solo para el pensamiento crítico en ciencias sociales, sino también para las otras asignaturas en donde es necesario utilizar la argumentación.

De esta manera, se desarrolló el pensamiento crítico del estudiante, quien tendrá herramientas para realizar estimaciones del pasado y establecer relaciones con el presente, permitiéndoles crear sus propias interpretaciones de la realidad en el cual este se desenvuelve.

CONCLUSIONES

La aplicación de pruebas de entrada y salida son herramientas fundamentales para la evaluación del proceso de enseñanza en el aula, permite conocer el estado conceptual del estudiante frente a determinado hecho, como también el estado final posterior a la intervención didáctica. Lo anterior, permite demostrar la utilidad de la Unidad Didáctica como instrumento de investigación didáctica entendida por (Tamayo, 2010); como un proceso flexible de planificación de la enseñanza de los contenidos relacionados con un campo del saber específico.

La aplicación de la unidad didáctica buscaba fortalecer los niveles de argumentación que se adquieren para la comprensión del hecho histórico, teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la triangulación, se puede decir que se requiere del nivel 3 y 4 de argumentación para alcanzar niveles de comprensión altos y superiores. La necesidad de responder a un esquema de escritura hace que los estudiantes se involucren en las actividades, debido a la necesidad de utilizar la

información histórica como evidencia y realizar juicios sobre esos hechos, realizando un esfuerzo por evitar los conocimientos cotidianos basados en opiniones y conceptos erróneos aprendidos en diferentes etapas de su proceso escolar.

Por otra parte, la enseñanza de un modelo argumentativo para dar cuenta del aprendizaje permite avanzar en la comprensión integral de los hechos históricos, formando individuos con capacidad de realizar juicios basados en fuentes históricas, individuos que intentan comprender el comportamiento de los seres humanos en determinada época y contexto. De esta manera, se desarrolla el pensamiento crítico del estudiante, quien tendrá herramientas para realizar estimaciones del pasado y establecer relaciones con el presente, permitiéndoles crear sus propias interpretaciones de la realidad en el cual este se desenvuelve.

Por lo anterior, se puede también concluir, que la metodología de enseñanza empleada por el docente incide en las deficiencias que presentan los estudiantes para adquirir niveles superiores de argumentación en la comprensión del hecho histórico, debido a las carencias en la planeación de las clases, y los objetivos van direccionados al contenido y no al desarrollo de habilidades, por lo cual se generan una gran barrera para la familiarización con los temas por parte de los estudiantes.

En cuanto a la baja comprensión de los conceptos vistos en el aula, puede ser una de las causas de la predominante desmotivación hacia el área, lo cual incide en las deficiencias en la argumentación de los hechos históricos, debido a la dificultad que se les presenta para entender las temáticas expuestas por el docente, sumándole el desconocimiento de la importancia de la asignatura en el contexto social.

A pesar de la mejora en el proceso argumentativo de los estudiantes, tales como: mejora en la capacidad para expresar las ideas por escrito, además de la organización de la información y la estructura de las respuestas. Es importante subrayar los obstáculos lingüísticos que pueden incidir en la mejora de los niveles de argumentación, como es falta ortografía y puntuación, estructura de ideas simples y con deficiente secuenciación, poca utilización de conectores lógicos y desconocimiento de herramientas para la estructuración de un documento escrito y las

características propias de los diferentes textos que se pueden escribir. Por ejemplo, en la ilustración 1, se puede observar problemas de disgrafía “hadiamos dependizado” el estudiante confunde la D con la B y escribe palabras incompletas. Además de no utilizar los conocimientos previos que pueden identificar en respuestas de selección múltiple, pero al momento de escribir vocabulario inadecuado para expresarse.

La aplicación de la unidad didáctica permitió ver el avance en la adquisición de los niveles de argumentación para la comprensión del hecho histórico, por esta razón es necesario continuar implementando estrategias que posibiliten la apropiación de las habilidades cognitivas y en especial para este documento, el desarrollo de habilidades argumentativas.

Según los resultados obtenidos, es probable alcanzar niveles superiores de argumentación, para los cuales es necesario replantear las estrategias que permitan mayor apropiación de la capacidad de utilizar cualificadores modales y contra-argumentos, características que presentaron mayor dificultad en la enseñanza y por ende, su desarrollo en las respuestas de los estudiantes.

Es importante destacar las actividades que presentaron mayor utilidad en el potenciamiento de los niveles de argumentación. Las lecturas de artículos históricos, sobre los subtemas trabajados, brindan información más detallada y apropiación del tema que los textos escolares. Pocas preguntas abiertas sobre las lecturas fue la producción requerida en estas actividades, permitiendo salir de las respuestas literales y buscar la información importante de los artículos para responder con el esquema argumentativo trabajado en clase.

La actividad que presentó mayor dificultad consistió en identificar los niveles argumentativos en diferentes escritos, los estudiantes presentaron dificultades en comprender escritos cortos que consisten en síntesis sobre un hecho histórico. Las posibles causas de estas dificultades pueden estar enmarcadas en las dificultades para analizar e inferir, habilidades de pensamiento muy poco trabajadas conscientemente en su desarrollo.

Por último, con respecto a la unidad didáctica y sus cambios en busca de mejorar los resultados obtenidos en esta investigación, se puede concluir que los niveles de argumentación de Stephen Toulmin y las características para la selección de contenidos históricos de Joaquín Prats se podrían

enseñar como un solo instrumento para mejorar el aprendizaje de la argumentación de los hechos históricos. En las clases de ciencias sociales se puede desarrollar el esquema de los niveles de argumentación (Idea principal o conclusión, hechos, justificación, respaldo, cualificador y contraargumentos) para contribuir con el mejoramiento de esta habilidad cognitiva en las diferentes asignaturas.

De igual modo, en las clases de historia los niveles (justificación, respaldo, cualificador y contraargumentos) se puede enseñar explícitamente (juicios sobre cambios y continuidades, descripción de causas y consecuencias y puntos de vista sobre las intenciones de los actores de la época). De esta forma, se pueden entrelazar las propuestas para contribuir directamente en el aprendizaje de la historia por parte de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Cauas, D. (6 de Febrero de 2017). *datateca.unad.edu.co*. Obtenido de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/210115/Documento_reconociemiento_Unidad_No_2.pdf
- Chamizo, Y. P. (2013). La argumentación escolar en las asignaturas de ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 499-516.
- El Tiempo. (16 de Mayo de 2012). 'La ortografía se aprende practicando'.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Obtenido de Eduteka: eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf
- Olalla, G. (2010). *La competencia argumentativa en estudiantes sordos de educación secundaria obligatoria*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Prats & Santacana. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Prats J. y Santacana J. . (1998). *"Ciencias Sociales"*. Barcelona: Oceano.
- Rodríguez & Valldeoriola. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

- Rodríguez, L. I. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista digital Unam*, 18.
- Ruíz, Márquez & Tamayo. (2014). Cambio en las concepciones de los docentes sobre la argumentación y su desarrollo en clase de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 53-70.
- SARDÀ, A.; SANMARTÍ, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 405-422.
- Tamayo, O. E. (2010). *La clase multimodal*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- Tamayo, O. E. (2011). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *HALLAZGOS Universidad Santo Tomás* , 211-233.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2) , 111-133.