

INCIDENCIA DEL APOYO SOCIAL EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES
ARGUMENTATIVAS, DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y AUTORREGULACIÓN EN
ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Asesor trabajo de grado: Dr. Jaime Ibañez

Estudiantes:

Diana Marcela Hernández Calderón

Martha Lucía León García

William Alejandro Rodríguez Castiblanco

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Ciencias Y Tecnología

Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación

Bogotá D.C. de Colombia

2019

Derechos de autor

Los gestores del proyecto declaran que el presente trabajo es original y la autoría es de los mismos; en la medida que se ha requerido de investigaciones de otros autores se han dado los respectivos créditos. (Artículo 42, párrafo 2, del Acuerdo 031 del 4 de diciembre de 2007 del Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional)

Dedicatoria

A mi familia por el apoyo que me han brindado, a mis compañeros de tesis por el trabajo en equipo, a mis amigos y novio por su el ánimo y ayuda profesional y a mis estudiantes por hacer parte de este proceso.

Diana Marcela Hernández Calderón

A mis padres por haberme enseñado el valor de la perseverancia, a mis hijos por su paciencia y comprensión, a mi segunda familia por acogerme en su hogar y apoyarme siempre.

Martha Lucía León García

A mi esposa e hijo por ser el motor de mi vida.

William Alejandro Rodríguez Castiblanco

Agradecimientos

A Dios por darme la oportunidad de crecer personal y profesionalmente; a los docentes de la Maestría por compartir su tiempo y conocimiento; al profesor Jaime Ibáñez por enseñarme a ser autorregulada; a mis compañeros de investigación Martha y William por tenerme paciencia, comprensión y apoyo en este proceso; a José Luis por ser mi guía espiritual; a mi segunda familia por permitirme hacer parte de su hogar, por su tiempo, hospitalidad y por incluirme en sus oraciones.


Diana Marcela Hernández Calderón

Al Dios Todopoderoso por darme la posibilidad de culminar esta meta; a los docentes de la Maestría; al profesor Jaime Ibáñez por compartir su conocimiento y alentarnos para seguir adelante cuando pensábamos que no lo íbamos a lograr; a mis compañeros de investigación Diana y William por su paciencia, compromiso y apoyo durante la maestría, y por animarme a seguir adelante a pesar de los momentos difíciles; al rector Tulio Alonso Córdoba por la solidaridad y humanidad que lo caracterizan; a mis compañeras Amanda y Sol, a los estudiantes de la Francisco Julián y a Miguel porque cuando estás a punto de alcanzar una meta requieres de mayor impulso.

Martha Lucía León García

A Dios, a mi esposa Diana María e hijo Andrés David, a mis compañeras de Maestría Diana y Martha.

William Alejandro Rodríguez Castiblanco

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Escuela de Pedagogía</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 8	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Incidencia del apoyo social en el desarrollo de habilidades argumentativas, de pensamiento crítico y autorregulación en estudiantes de quinto grado de educación básica
Autor(es)	Hernández Calderón, Diana Marcela; León García, Martha Lucía; Rodríguez Castiblanco, William Alejandro
Director	Ibáñez, Jaime
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. p. 127
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional; Gobernación de Cundinamarca
Palabras Claves	APOYO SOCIAL, HABILIDAD ARGUMENTATIVA, PENSAMIENTO CRÍTICO, AUTORREGULACIÓN, BÁSICA PRIMARIA

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde se analiza la incidencia del apoyo social en el desarrollo de la habilidad argumentativa, el pensamiento crítico y la autorregulación en estudiantes de quinto grado de Educación básica, investigación de corte cuasiexperimental, aplicada a una población de 143 estudiantes (77 niñas y 66 niños), como estrategia pedagógica se diseñó un aula virtual denominada “argumentando ando” en la plataforma Edmodo. La etapa experimental se desarrolló en cinco (5) semanas, se aplicaron diversos instrumentos (pre- test y post – test), como resultado</p>

se pudo confirmar la hipótesis alterna en las variables de argumentación y autorregulación, y para pensamiento crítico la hipótesis nula, se tuvieron en cuenta los postulados del modelo pedagógico social cognitivo que se relaciona con el enfoque sociocultural, lo cual contribuyó positivamente en los resultados obtenidos.

3. Fuentes

Acuña Collado, V. (2016). Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. *Estudios RBEP*, 255-272.

Alonso García, S., Morte Toboso, E., & Almansa Núñez, S. (2015). Redes Sociales Aplicadas a la Educación: Edmodo. *EDMETIC Revista de educación Mediática y TIC*, 24.

Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Resla*, 9-30.

Balasubramanian, K., V, J., & Fukey, L. N. (2014). A study on “Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 144* , 416 – 422 .

Carrera , B., & Mazzarella, C. (2001). VYGOTSKY: Enfoque sociocultural. *Educere*, 41-44.

Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory—Self-Report. *Journal of School Psychology*, 307–322.

De Tejada , M. (2015). Estimulación cognitiva en el hogar y competencia para la lectura en un grupo de escolares de la Gran Caracas: Un estudio correlacional. *Revista de Investigación* , 171-190.

Díaz Pinzón, J. E. (2017). Edmodo como Herramienta Virtual de Aprendizaje. *INNOVA Research Journal*.

Dwyer, C. S. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e - learning environments. *Metacognition Learning.*, 219 - 244.

Eccles , J., & Harold , R. (1996). Family involvement in children’s and adolescents’ schooling. In: Booth A, Dunn JF, editors. Family school links: How do they affect educational outcomes? Erlbaum; Mahwah, NJ:. 3–34.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 701-715.

- Espitia Carrascal , R. E., & Montes Rotela, M. (2009). Influencia De La Familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación Y Desarrollo* .
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). SOCIAL SUPPORT AND BEHAVIORAL AND AFFECTIVE SCHOOL ENGAGEMENT: THE EFFECTS OF PEERS, PARENTS, AND TEACHERS. *Psychology in the Schools*, 325-339.
- Flórez, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Frías, D. (22 de Enero de 2020). *APUNTES DE CONSISTENCIA INTERNA DE LAS PUNTUACIONES DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA*. Obtenido de Universidad de Valencia: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Graham , D. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2015). Early school-based parent involvement, children ´s self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Elsevier*, 168-177.
- Gutiérrez, M. F. (2017). Escritura colaborativa en textos en quinto grado: Razonamiento y argumentación causal sobre un fenómeno físico. *Actualidades educativas en investigación* , 1 - 25.
- Gúzman Cedillo , Y., Flores Macías, R., & Tirado Segura, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de psicología*, 907 - 916.
- Harada, E. (2009). Algunas aclaraciones sobre el "modelo" argumentativo de Toulmin. 1 - 12.
- Kandappan, B., Jaykumar, V., & Leena, N. F. (2014). A study on “Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 416 – 422.
- Larraín , A., Freire , P., & Olivos , T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. . *Psicoperspectivas*, 95 - 107.
- Larrain , A., Freire, P., Moretti , R., & Magdalena y Sabat, B. (2015). La Universidad de Chile promueve las habilidades de argumentación escrita: Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *scielo*, 201 - 228.
- Lastre Meza, K., López Salazar, L. D., & Alcázar Berrío, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 102-115.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument of knowledge building. *Human Development*, 43, 332 - 360.
- Marciales Vivas, G. P. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el

tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Madrid.

Martínez Rodríguez, M. Á. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16-37.

Matejevic , M., Jovanovic, D., & Jovanovic, M. (2014). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 288 – 293 .

Mayweg-Paus, E., Thiebach, M., & Juck, R. (2016). Let me critically question this! – Insights from a training study on the role of questioning on argumentative discourse. *International Journal of Educational Research*, 195–210.

Medina Ramírez, R., Álamo Arce, D., Costa, M., & Rodríguez de Castro, F. (2019). Aprendizaje autorregulado: una estrategia para 'enseñar a aprender' en ciencias de la salud. *Revista de la Fundación Educación Médica*.

Morales, M., Mariani Augusto, M., & Pérez, T. I. (2013). EDMODO: Un Aporte a la Comunicación y Organización del Aula de Matemática. *CIBEM*, 3.

OCDE. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. *Instituto de Tecnologías Educativas*, 1-17.

Ortega de Hocevar , S. (2016). Nuestros niños argumentan . *Latinoamericana de lectura y escritura* . , 47 - 77.

Ossa Carnejo Carlos, D. M. (2017). Enfoques intraindividual e interindividual en programas de pensamientos crítico. *Psicología escolar y educacional.*, 593 - 600.

Paul , R., & Elder, L. (2005). Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. *Fundación para el Pensamiento Crítico* .

Peralta, A., & Monterroza , V. (2013). Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. *Revista de Educación & Pensamiento*, 35 - 46.

Porumbu , D., & Nec , D. V. (2013). Relación entre participación de los padres / logros de la escuela de actitud y de los niños. *Procedia - ciencias sociales y de comportamiento*, 706-710.

Ramírez , R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Segunda época* , 108-119.

Rivera Pulido, Y. X. (2008). Efectos de la escritura como proceso en la producción de de textos argumentativos. *Educación y Ciudad* , 101 -120.

- Rivera Rubiano, G., & Romero Ribero, C. (2018). *Implementación de un ambiente B- learning basado en el modelo de Elder y Paul (2003) para la promoción del pensamiento crítico en estudiantes del grado séptimo*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- Saiz, C. &. (2011). Evaluation of ARDESOS program an initiative to improve critical thinking skills. . *Journal of scholarship of teaching and learning.*, 33 - 51.
- Sánchez , A., Reyes, F., & Villarroel , V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos XLII*, 347-367.
- Santos Velandia, N. P. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Revista Infancias Imágenes*, 8-15 .
- Tamayo Alzate, O. E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9 - 17.
- Vain, P. D. (2009). Escuela, Estado y familia. Un pacto por definir. *Educación, lenguaje y sociedad.* , 329 - 344.
- Valdés , Á. A., & Urías , M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 99-114.
- Valencia Serrano, M., & Caicedo Tamayo, A. M. (2017). Diseño de tareas apoyadas en TIC para promover aprendizaje autorregulado. *Pensamiento Psicológico*.
- Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication, and fallacies: A pragma - dialectical perspective.* . New York: Routledge.
- Woolley, M. E., Kol, K. L., & Bowen, G. L. (2009). The Social Context of School Success for Latino Middle School Students Direct and Indirect Influences of Teachers, Family, and Friends. *Journal of Early Adolescence* , 43-70.
- Zimmerman, Kitsantas, & Campillo. (2005). *Evaluación de la Auto- eficacia Regulatoria: una Perspectiva Social Cognitiva*.

4. Contenidos

El presente trabajo consta de siete capítulos: 2 Planteamiento del problema, donde se expone la justificación, la pregunta de investigación y los objetivos. 3. Estado del Arte de la Investigación, donde se presentan el resumen de diversas investigaciones sobre las variables abordadas. 4. Marco

Teórico, se presentan los principales conceptos. 5. Diseño del Desarrollo Tecnológico, se describe la plataforma y los diferentes roles dentro del aula virtual. 6. Metodología, se describe el tipo de investigación, las variables y los instrumentos (pre – test y post – test) que se utilizan en la investigación. 7. Resultados, se presenta el análisis de los datos. 8. Conclusiones se exponen las principales conclusiones producto de los resultados obtenidos.

5. Metodología

Esta investigación es de tipo cuasi experimental, se seleccionaron grupos previamente establecidos (control y experimental), las edades promedio de los estudiantes oscilan entre los 9 y los 13 años, 77 niñas y 66 niños (143 estudiantes) de las Instituciones Educativas El Tequendama y Miguel Antonio Caro del Departamento de Cundinamarca, Colombia.

Como estrategia pedagógica se utilizó la plataforma Edmodo como ambiente virtual de aprendizaje, se motivó la participación de tres agentes (estudiantes, maestros, agente social) quienes contaban con un perfil dentro de la misma y desempeñaban funciones que contribuían al desarrollo de las habilidades objeto de esta investigación.

La etapa experimental duro cinco (5) semanas, durante el proceso los estudiantes desarrollaban diversas actividades en la plataforma, además de las propuestas como trabajo extraclase, diseñadas a partir de situaciones cotidianas; también se aplicaron pre-test y post-test de cada variable (argumentación, pensamiento crítico y autorregulación).

Para el análisis de los datos se realizaron las pruebas de normalidad, Ancova y medias marginales; como resultado se pudo confirmar la hipótesis alterna en las variables de

argumentación y autorregulación, y para pensamiento crítico la hipótesis nula.

6. Conclusiones

El diseño del aula virtual en la plataforma Edmodo, facilitó la etapa experimental, promovió el apoyo social y la motivación de los estudiantes; los resultados obtenidos y el análisis de datos demuestran una incidencia significativa del apoyo social en el desarrollo de la habilidad argumentativa y la autorregulación,

Los hallazgos en la variable pensamiento crítico, no arrojaron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, no obstante, el valor se acercó a los parámetros establecidos, lo cual permite inferir que al ampliar el tiempo de la experimentación posiblemente los resultados mejoren.

La variable autorregulación arrojó diferencias significativas debido al apoyo social fruto de la experimentación, en este sentido es relevante destacar los avances que surgieron durante el proceso.

El modelo pedagógico social cognitivo promueve las interacciones sociales y culturales; las actividades implementadas en la plataforma edmodo se diseñaron a partir de situaciones cotidianas, con el propósito de favorecer el desarrollo de las habilidades objeto de estudio.

Elaborado por:

Hernández Calderón Diana Marcela; León García Martha Lucía;
Rodríguez Castiblanco William Alejandro.

Revisado por:

Ibáñez Ibáñez Jaime

Fecha de elaboración del Resumen:	21	02	2020
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción	15
Planteamiento del problema	16
Estado del Arte de la Investigación	23
Marco Teórico	38
Argumentación	38
Pensamiento Crítico.....	40
Enfoque Sociocultural	41
Autorregulación	43
Apoyo Social (acompañamiento familiar).....	45
Blended Learning	46
Plataforma Virtual	47
Aula Virtual	48
Diseño del Desarrollo Tecnológico	48
Plataforma Edmodo	48
Metodología	59
Tipo de Investigación	59
Hipótesis Alternas	60
Hipótesis Nula	61
Variables.....	62
Tipo de Análisis.....	62
Etapas de la Investigación	63
Instrumentos que se Aplicarán	64
Descripción de Instrumentos	64
Instrumento para Medir el Apoyo Social	64
Instrumento sobre autorregulación	66
Instrumento Sobre Pensamiento Crítico.....	68
Rúbrica sobre Argumentación	71
Resultados	73
Análisis de Resultados.....	73
Discusión de los resultados	87

Conclusiones	94
Referencias	97
Anexos	101
Anexo No. 1.....	101
Anexo No. 2.....	104
Anexo No. 3.....	106
Anexo No. 4.....	112
Anexo No. 5.....	114
Anexo No. 6.....	120
Anexo No. 7.....	121
Anexo No. 8.....	124
Anexo No. 9.....	125

Índice de Tablas

Tabla 1	62
Tabla 2	73
Tabla 3	75
Tabla 4	76
Tabla 5	77
Tabla 6	79
Tabla 7	80
Tabla 8	80
Tabla 9	82
Tabla 10	83
Tabla 11	84
Tabla 12	85
Tabla 13	85
Tabla 14	86

Introducción

Uno de los factores que incide en el rendimiento escolar es el apoyo social (acompañamiento y seguimiento) que realizan los padres, madres, acudientes o cuidadores a los estudiantes durante su proceso académico, esta investigación analizó la incidencia del apoyo social en el desarrollo de las habilidades de argumentación, pensamiento crítico y autorregulación. El tipo de investigación es de corte cuasiexperimental, usando como variables dependientes argumentación, pensamiento crítico y autorregulación, y como variable independiente el apoyo social, se aplicó a una población de 143 estudiantes (77 niñas y 66 niños), sus edades oscilan entre los 9 y 13 años, pertenecientes al grado quinto de educación básica primaria. Se utilizó como estrategia pedagógica un aula virtual denominada “argumentando ando” que se diseñó en la plataforma Edmodo, con el fin de aprovechar todas las ventajas que ofrece el uso de un b-learning. La etapa experimental se desarrolló en cinco (5) semanas, se aplicaron instrumentos validados usando la prueba de fiabilidad (alfa de cronbach); para el análisis de los datos se realizaron las pruebas de normalidad, Ancova y medias marginales, como resultado se pudo confirmar la hipótesis alterna en las variables de argumentación y autorregulación, y para pensamiento crítico la hipótesis nula, no obstante, el valor arrojado se acercó notablemente a los parámetros establecidos.

Planteamiento del problema

La *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)* (2010), a la que actualmente pertenece Colombia, ha realizado un consenso internacional para desarrollar las “competencias básicas o habilidades para el siglo XXI”, entre las que se destacan: Formas de pensar (creatividad, innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, aprender a aprender); formas de trabajar (comunicación, colaboración); herramientas para trabajar (alfabetización informacional, alfabetización digital), viviendo en el mundo (ciudadanía local y global, la vida y la carrera, la responsabilidad personal y social), éstas buscan promover la participación de la ciudadanía en la búsqueda de la inclusión social y el buen desempeño laboral.

Según Mayweg, Thiebach, y Juck (2016) el desarrollo de dichas habilidades, prepara a los estudiantes para desempeñarse exitosamente en el futuro, además afirman que los docentes se encuentran particularmente interesados en el pensamiento crítico porque permite a los estudiantes participar más en las aulas y mejorar su aprendizaje; del mismo modo, Vivas (2003) habla sobre la importancia de formar estudiantes con la habilidad de pensar críticamente, no sólo en el ámbito académico, sino también en situaciones cotidianas; por lo anterior, promover el ejercicio del pensamiento crítico es determinante en el mundo actual.

Conforme a lo que proponen Ossa y Díaz (2017) el pensamiento crítico se puede abordar desde dos **enfoques el intraindividual** en donde “se prioriza el uso de esta

habilidad como proceso cognitivo concreto y aplicable”, desde este enfoque se “consideran habilidades básicas de análisis, pensamiento, interpretación, evaluación y argumentación, las cuales se trabajan individualmente, pero se complementan permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico y el **enfoque interindividual** donde el pensamiento crítico, está encaminado hacia las conductas sociales, al desarrollo de la cultura y se asocia con habilidades más complejas como la comprobación de hipótesis, la toma de decisiones y la solución de problemas; estas habilidades se desenvuelven en un espacio sociocultural al otorgar a la persona de una herramienta efectiva de adaptación a sus necesidades cotidianas en función de su cultura.

Autores como Marinkovic (2007), Valenzuela y Cols (2014) afirman que una manera de desarrollar aprendizaje a través del pensamiento crítico, es usando situaciones que lleven a problematizar, motivando el planeamiento de soluciones que deben ser argumentadas, lo que establece una relación entre esta habilidad y la competencia argumentativa (Citados por Ossa y Díaz, 2017, p. 596).

Tal como lo plantea Harada (2009) en los últimos años los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para argumentar, han cobrado importancia no solo en el ámbito académico sino social, porque se requieren para solucionar problemas, resolver conflictos y tomar decisiones, sobre diversos asuntos (académicos y cotidianos) de manera individual y colectiva.

Por lo anterior, para esta investigación cobra importancia la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) quien divide el desarrollo intelectual de los niños en dos etapas:

La inter-psicológica que se produce cuando el niño se comunica con otras personas y **la intra-psicológica** que surge cuando el niño hace innovaciones a partir del aprendizaje que ha adquirido al interactuar con otros en la sociedad, según dicho autor las interacciones sociales y culturales permite que el nivel mental del niño se desarrolle, esto favorece el pensamiento crítico y la habilidad para argumentar; en el mismo sentido esta teoría afirma que los estudiantes aprenden el uno del otro y de sus compañeros más aventajados, así como de los padres y maestros, dicho de otra manera, los estudiantes generar conocimiento a través de la interacción social.

Ahora bien, vale la pena indagar sobre el desarrollo de la argumentación en estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Departamental El Tequendama del Municipio de El Colegio, Cundinamarca, debido a los resultados de las pruebas saber en el área de lenguaje donde esta competencia se evalúa de manera transversal en los grados tercero y quinto, al analizar dichos resultados se evidencia que durante el período comprendido entre los años 2014 al 2017 en el grado tercero el porcentaje promedio de los niveles de desempeño insuficiente y mínimo alcanzó un 50,5%, mientras que los niveles satisfactorio y avanzado un 49,5%; en el grado quinto el promedio durante estos mismos años en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo alcanzó un promedio del 59,75% y en los niveles satisfactorio y avanzado sólo un 40,5%.

En el mismo sentido, las pruebas saber realizadas en la Institución Educativa Miguel Antonio Caro del municipio de Funza, Cundinamarca, en el periodo comprendido entre el 2014 a 2017 con relación a la prueba de lenguaje, evidencian que el rango de desempeño de los estudiantes se encuentra en nivel mínimo con un 40%, el nivel satisfactorio le sigue con un 36%, el desempeño avanzado 14 %, el insuficiente en un 11 %.

Al comparar éste establecimiento Educativo con otros establecimientos rurales, urbanos y privados de Cundinamarca, se evidencia que los cuatro niveles tienen similitudes en el caso de las instituciones oficiales, mientras que las Instituciones privadas lograron un porcentaje alto (40%) en el nivel avanzado y satisfactorio en un 35%, por tanto, a nivel nacional, el sector privado ha obtenido mejores resultados en esta competencia en comparación del sector oficial, este hallazgo permite inferir la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que permitan mejorar habilidades relacionadas con el lenguaje como el pensamiento crítico y la argumentación en centros educativos.

Investigaciones como la realizada por Larraín et al. (2015) menciona que los niños argumentan desde temprana edad, aunque el desarrollo de esta habilidad no está garantizado porque el mismo dependerá de la cantidad y calidad de las experiencias en las que los niños tengan que argumentar, en la misma línea, Ortega de Hocevar (2016) afirma que los niños de escolaridad básica están en condiciones de producir textos argumentativos en forma oral y escrita y su competencia se incrementa notablemente con una adecuada mediación del docente, enfatiza en la necesidad de introducir la enseñanza de la argumentación desde los primeros años de la escolaridad; pues la evidencia empírica

confirma que existe baja capacidad para argumentar en los estudiantes de todos los niveles educativos.

Larraín et al. (2014) plantea que las habilidades de argumentación en los niños son “débiles y se desarrollan desde la toma de posición y elaboración de un argumento simple avanzando lentamente hacia la complejización y teniendo mayor dificultad en la elaboración de contra- argumentos”, la habilidad argumentativa es abordada vagamente en los primeros niveles de educación, por tanto, los estudiantes no logran escribir un argumento válido, menos contra argumentar, al respecto Guzman et al.(2013) concluyó que se debe promover la competencia argumentativa, para que los estudiantes aprendan a fundamentar sus puntos de vista o a refutar ideas, además que es necesaria para el desarrollo profesional y cotidiano; este proceso se debe dar en la escuela desde los primeros años de escolaridad.

En otras investigaciones realizadas por Larraín et al. (2015), se sugiere que los estudiantes mejoran sus habilidades de argumentación individual, al desarrollar estrategias que permitan las mediciones escritas, luego de su participación en contextos en los que se practica dicha habilidad de manera sistemática; además si se inicia el proceso desde los primeros años de escolaridad se pueden obtener mejores resultados.

La teoría sociocultural aduce que la interacción con compañeros, padres y maestros favorece el aprendizaje; investigaciones como la realizada por Graham, Wang y Berthelsen (2015) exponen que la participación de los padres en las actividades académicas (como la

asesoría en la realización de tareas) desde los primeros años de escolaridad incide positivamente en el aprendizaje , por tanto, en la presente investigación se ha considerado que el apoyo social (acompañamiento familiar) en actividades académicas extracurriculares mediadas por un ambiente virtual de aprendizaje Blended-learning, puede incidir positivamente en el desempeño escolar de los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria, al realizar actividades que promuevan el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación y la autorregulación.

Este acompañamiento es necesario al considerar que actualmente esta costumbre se ha ido perdiendo, según Vain (2009) las familias de forma procesual, han ido delegando al Estado y a las escuelas la responsabilidad de educar a sus hijos, lo cual se debe en parte a que el mundo ha venido cambiando social y económicamente, esto ha condicionado a las familias a un estilo de vida moderno, pero a su vez desligándolos del proceso educativo de sus hijos.

Debido a esta problemática hoy en día se promueven espacios educativos innovadores que promueven el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, esto facilita la interacción de los estudiantes y el proceso de acompañamiento tanto de los docentes como de los padres de familia y cuidadores; para el desarrollo de esta investigación se diseñará un curso usando la plataforma Edmodo ya que permite crear y administrar de forma sencilla un aula en línea, promueve la interacción de los estudiantes con sus compañeros, así como la participación en foros de discusión y el desarrollo de

actividades, además facilita el apoyo social al permitir el ingreso de un adulto responsable quien podrá hacer seguimiento de los avances del estudiante en cada taller.

Por lo enunciado, esta investigación analizará la incidencia del apoyo social en el desarrollo de la habilidad argumentativa, el pensamiento crítico y la autorregulación en estudiantes de quinto grado de educación básica primaria de las Instituciones Departamentales El Tequendama (Municipio El Colegio) y Miguel Antonio Caro (Municipio de Funza), para lo cual se formula la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cuál es la incidencia del apoyo social en el desarrollo de habilidades argumentativas, de pensamiento crítico y autorregulación en estudiantes de quinto grado de educación básica?

Objetivos

General

Analizar la incidencia del apoyo social en el desarrollo de habilidades argumentativas, de pensamiento crítico y autorregulación en estudiantes de quinto grado de educación básica.

Específicos

Diseñar un ambiente virtual que fomente el apoyo social para el desarrollo individual de habilidades en argumentación, pensamiento crítico y autorregulación.

Evaluar la incidencia del apoyo social en el desarrollo de la habilidad argumentativa.

Evaluar la incidencia del apoyo social en el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico.

Evaluar la incidencia del apoyo social en el nivel de autorregulación.

Estado del Arte de la Investigación

Para la construcción del estado del arte se realizó una búsqueda en las bases de datos: dialnet, scielo, redalyc.org y ERIC, con el propósito de encontrar diferentes investigaciones sobre argumentación, se usaron los siguientes criterios de búsqueda: artículos publicados del 2010 hasta el 2019. Se utilizaron las palabras clave “argumentación”, “estudiantes” AND “básica primaria”.

Como resultado se preseleccionaron 207 artículos, al revisar los títulos y resúmenes se escogieron 10 teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: el nivel de escolaridad (básica primaria) sobre argumentación preferiblemente desde el área de lenguaje, de tipo descriptivo, exploratorio y experimental.

Ocho de los estudios revisados coinciden en afirmar que los estudiantes de básica primaria pueden escribir argumentos y que dicha habilidad mejora con la adecuada mediación del docente; Rivera (2008) afirma que con las estrategias adecuadas los estudiantes de básica primaria logran escribir textos argumentativos cortos de forma coherente; Campos (2012) asegura que las destrezas para escribir textos argumentativos depende en gran medida de la mediación de los docentes a través de estrategias pedagógicas adecuadas.

La investigación realizada por Tamayo (2012) ratifica la importancia de la adecuada mediación de los docentes para que los estudiantes obtengan mejores desempeños, esto se confirma con los resultados de la intervención, pues el nivel de argumentación mejoró, ya que en el tercer momento el porcentaje de estudiantes en los niveles 3, 4 y 5 aumentó con relación al primer momento, al igual que Torres (2014) quien al presentar los resultados y el análisis de su investigación concluye que es posible introducir desde la edad inicial la creación de argumentos escritos, por lo cual es vital que desde la escuela primaria se orienten actividades para que los estudiantes elaboren argumentos.

Bolívar, Chaverra y Monsalve (2015) aseguran que argumentar en la escuela es un ejercicio que implica la promoción de competencias en los niños y jóvenes a partir de la discusión de sus vivencias cotidianas, además de la mediación del docente, de modo que

ellos asuman de forma autónoma dicha labor aún en escenarios de aprendizaje en el mundo digital.

También es importante considerar los hallazgos de Larraín , Freire y Olivos (2014) quienes aseguran que si bien es cierto que la mayoría de los estudiantes son capaces de elaborar opiniones y argumentos simples y comprender contra-argumentos. También presentan claras dificultades para elaborar contra-argumentos, siendo estos parte fundamental del proceso; al respecto Leitão (2000), afirma que la unidad argumentativa es el conjunto de una posición justificada, otra posición opuesta justificada (contra-argumento) y una tercera posición o respuesta, según dicha autora no basta con que existan puntos de vista opuestos y que se intente llegar a un acuerdo para que surja la argumentación, lo que hace más complejo el concepto y por ende su interpretación y uso para fines pedagógicos.

Pese a esta dificultad para formular contra – argumentos Larraín , Freire y Olivos (2014) también concuerdan en que con cierta ayuda (la de los docentes) y con apoyo en las condiciones de la tarea escrita, los estudiantes incluso en el nivel de primaria pueden mejorar la habilidad para argumentar.

Varios autores coinciden en la importancia de vincular las actividades del aula relacionadas con la habilidad argumentativa al contexto, es decir que éstas se diseñen a partir de situaciones cotidianas, lo cual según la evidencia empírica arroja mejores resultados, al respecto autores como Rivera (2008) enfatizan en la realización de

actividades que promuevan la escritura a partir de situaciones cotidianas, por ejemplo problemáticas relacionadas con el maltrato familiar, la discriminación, el acoso escolar entre otros.

Lo anterior, es relevante ya que según Santos (2012) la argumentación no debe abordarse únicamente como una práctica académica, ya que ésta se desarrolla en situaciones cotidianas, en actividades sociales en las que todo ser humano se desenvuelve en el día a día, en este sentido los estudiantes al enfrentar diversas alternativas, se ven abocados a presentar justificaciones, demostrar una premisa y tomar decisiones, que les permitirán a su vez mejorar la habilidad para argumentar y pesar críticamente.

Autores como Torres (2014), respaldan esta postura pues consideran necesario proponer tareas y preguntas auténticas de escritura en las aulas que a la vez promuevan y faciliten la elaboración de diferentes tipos de argumentos.

El diseño de estas actividades permitirá como lo afirman Bolívar, Chaverra y Monsalve (2015) la promoción de competencias argumentativas en los niños y jóvenes a partir de la discusión de sus vivencias cotidianas de forma oral y escrita, de esta manera la argumentación se abordará en el aula como un acto social racional, orientado a defender los puntos de vista de forma que sean aceptados críticamente y permitan a los estudiantes asumir una actitud reflexiva, lo cual cobra mayor relevancia cuando se realiza de manera colaborativa.

De estas investigaciones se seleccionó la realizada por Larraín, Freire y Olivos (2014) ya que a través de este estudio se construyó un instrumento para medir habilidades de argumentación escrita de niños y niñas de quinto básico que asistían a establecimientos municipales de la Región Metropolitana de Santiago (Chile). Participaron 154 estudiantes de los cuales 77 eran niñas. Una de las dificultades para el desarrollo de esta habilidad en la escolaridad es que no se cuenta con un instrumento que permita medir su desarrollo, y así generar estrategias que permitan su mejoramiento. Se encontró evidencia que apoya la confiabilidad del instrumento y su capacidad de informar el nivel de desarrollo de distintas dimensiones de la habilidad de argumentación escrita.

Con respecto al desempeño de los estudiantes, se concluyó que la mayoría tienen la capacidad de escribir opiniones y argumentos simples y comprender contraargumentos, sin embargo, presentan claras dificultades para elaborar contraargumentos. Este instrumento se empleará como post-test para medir la habilidad argumentativa tanto en los grupos control como experimentales en la presente investigación.

Larrain et al. (2015) Realizaron un estudio, cuyo objetivo fue explorar el desarrollo de habilidades de argumentación escrita en 336 estudiantes de educación superior (universitaria y técnica) en Chile, para lo cual, se consideraron dos aspectos de la producción argumentativa: la estructura y la calidad. Esta investigación de tipo exploratorio con enfoque cuantitativo y diseño secuencial, arrojó como resultado que los participantes presentan debilidades en la capacidad de formular contra-argumentos; en general avanzan significativamente en los sub-aspectos de aceptabilidad y suficiencia argumental, si se los

controla por edad y medidas de rendimiento, los estudiantes universitarios avanzan en un año significativamente más que los de educación técnica.

Como aporte a la presente investigación dicho estudio afirma que diversas investigaciones sugieren que si bien los niños argumentan desde temprana edad el desarrollo de esta habilidad no está garantizado, ni obedece a una programación universal, su desarrollo dependerá de la cantidad y calidad de las experiencias en las que los niños tengan que argumentar, es decir, esta habilidad se potencia argumentando con otros a partir de situaciones cotidianas.

Ortega de Hocevar (2016) realizó un trabajo basado en tres (3) investigaciones sobre competencia argumentativa oral y escrita en estudiantes de educación básica, que tuvo como propósito confirmar si los estudiantes del nivel primario están o no en capacidad de argumentar de manera oral y escrita, para lo cual se elaboró y aplicó en cursos experimentales de dos escuelas de la ciudad de Mendoza (Argentina), secuencias didácticas (pre-test, talleres, escritura de diádas, post-test), como resultado de esta investigación cuasiexperimental, se concluyó que los resultados obtenidos en el post-test evidencian que la mayor parte de los niños está en condiciones de expresar su opinión con claridad, reforzarla, emplear distintos procedimientos discursivos y hacer uso adecuado de conectores. Con la estrategia desarrollada (secuencia didáctica), la competencia argumentativa puede ser modificada y perfeccionada, gracias a la interacción entre el docente y los estudiantes y entre estos con sus pares. La participación de los estudiantes en

las actividades y talleres generó mejores resultados (textos más apropiados y complejos). Finalmente se afirmó que los niños de escolaridad básica están en condiciones de producir textos argumentativos en forma oral y escrita y su competencia se incrementa notablemente después de la aplicación de la secuencia didáctica y con una adecuada mediación del docente, se enfatizó en la necesidad de introducir la enseñanza de la argumentación desde los primeros años de la escolaridad.

Autores como Gutiérrez (2017) justifica dichas actividades en la teoría sociocultural, en particular con las propuestas de Vygotsky (1979) al considerar que estas habilidades (las argumentativas) se desenvuelven en un espacio sociocultural, al otorgar a la persona de una herramienta efectiva de adaptación a sus necesidades cotidianas en función de su cultura; esto permite el desarrollo de habilidades aplicables a las conductas sociales y al desarrollo de la cultura, por ende se considera que debe tomarse como referente para el desarrollo de este proceso en la escuela a partir de actividades que permitan a los estudiantes mejorar dichas habilidades no solo en el ámbito académico (desarrollo de tareas o debates), sino en la práctica cotidiana (resolución de problemas y convivencia) donde cobra importancia el desarrollo de la habilidad para pensar críticamente.

Ossa (2017) realizó una revisión teórica sobre las diferentes conceptualizaciones acerca del pensamiento crítico. El aporte de este trabajo a la investigación es de orden conceptual ya que permite hacer un análisis de los diversos conceptos, así como de los

instrumentos que se han utilizado en diversas investigaciones para cualificar, medir y analizar el pensamiento crítico.

Se reconoce el pensamiento crítico como un proceso de mejoramiento que permite utilizarlo en el medio sociocultural en dos dimensiones: una de las cuales permite el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas (análisis, evaluación e inferencias) y por el otro genera autorregulación y motivación lo que permite tomar decisiones e intervenir la realidad social, Dwyer (2012) , Saiz (2011). Una manera de desarrollar el aprendizaje significativo a través del pensamiento crítico se da con “base a situaciones que lleven a problematizar al estudiante y le motiven a plantear sus propias soluciones, las que deben ser argumentadas y reflexionadas, lo que establecería una estrecha relación entre el pensamiento crítico y la argumentación.

El artículo escrito por Mayweg, Thiebach y Juck (2016) tiene como propósito fomentar pensamiento crítico y mejorar el discurso argumentativo a través de foros en línea, en donde los estudiantes participan dentro de un discurso argumentativo adquiriendo conocimiento e invitándolos a cuestionar críticamente la información relacionada con la ciencia. La metodología que la investigación utiliza es de carácter experimental tomando como base dos grupos de diadas. Uno de estos grupos se encuentra en entrenamiento, por lo cual es el que se prepara para cuestionar un tema específico en este caso el uso de la computadora en la infancia o la incidencia que este tiene en el apoyo específico al aprendizaje.

Los resultados que arroja dicha investigación son positivos en el sentido que las capacitaciones realizadas fomentaron en los estudiantes mayor participación al momento de proponer preguntas críticas y el nivel de respuesta ante el tema propuesto, los incentivaba a cuestionar a sus compañeros dentro de los discursos que mantenían. Además, promovió intervenciones de la calidad y fundamentadas, por la preparación teórica que tuvieron los estudiantes previamente.

En cuanto a los aspectos a considerar, se debería incentivar a los estudiantes a que hagan un ejercicio crítico asociándolo con problemas sociales no solo enfocados en un tema específico, sino al contexto en el cual se desenvuelven, familia, escuela y comunidad, en este sentido cobra importancia el apoyo social que brindan sus padres o cuidadores.

Al respecto, Graham, Wang y Berthelsen (2015) realizaron una investigación relacionada con la importancia de la participación temprana de los padres en la escuela y cómo esta influye en el desempeño de estudiantes australianos que tiene características culturales y sociales diversas. En conclusión, este estudio identifica asociaciones positivas entre la participación de los padres y el desempeño académico del estudiante, a través del sistema de autorregulación del aprendizaje, desde los primeros años de escolaridad.

La investigación realizada por Woolley, Kol y Bowen (2009) sobre las relaciones dentro de un ámbito social que involucra a padres, docentes y amigos, analiza cómo éstos influyen en el comportamiento, satisfacción escolar, el tiempo empleado, las tareas y

calificaciones. Este estudio tomó un marco ecológico, al rescatar las relaciones sociales a través de microsistemas tales como el hogar y la escuela.

En cuanto a los hallazgos encontrados, se evidencia que las variables se relacionan directamente con los resultados escolares. Las relaciones positivas entre padres y maestros, con relación a las necesidades de los estudiantes, son un punto que favorece la relación entre los mismos. Por último, se sugiere la necesidad de crear redes o formas de intervención, que ayuden a mejorar los resultados escolares, mediante el desarrollo de programas que busquen fortalecer las relaciones en los diferentes contextos y cumplir con las metas y necesidades de cada estudiante; en este sentido este estudio contribuye a la presente investigación, por cuanto es de interés propiciar espacios que permitan el apoyo social, a través del acompañamiento y seguimiento de las actividades escolares con el fin de identificar su incidencia en el desarrollo de habilidades de argumentación, pensamiento crítico y autorregulación.

La investigación realizada por Estell y Perdue (2013) busca dar a conocer los resultados de un estudio sobre la importancia del acompañamiento social en la escuela involucrando a padres, docentes y compañeros de clase; teniendo en cuenta dos frentes: el conductual y el afectivo. Esta investigación es de tipo experimental, se aplicó a estudiantes de quinto y sexto. Los hallazgos encontrados evidencian que las niñas tienen mayor compromiso en el componente comportamental que los niños. En cuanto al apoyo social, este estudio refleja que el acompañamiento que ejercen los padres de familia en el proceso

académico y comportamental de sus hijos, es más significativo, si su participación dentro del espacio educativo es mayor.

Además, se considera de gran importancia la participación de los pares dentro del proceso académico, sin embargo, debe mejorar en el ámbito conductual; a su vez, se evidencia que este contexto requiere de más profundidad investigativa. En cuanto a los hallazgos estos autores consideran la importancia de tener en cuenta el aspecto cognitivo junto con los componentes conductuales y afectivos.

La investigación realizada por Matejevic, Jovanovic y Jovanovic (2014) aborda la correlación que puede existir entre un estilo de crianza, la participación de los padres en las actividades escolares y el éxito de los adolescentes en las escuelas. Esta investigación es de corte experimental. Los resultados consideran la comunicación como el canal que permanece entre la familia y la escuela, puesto que los padres son informados sobre el rendimiento académico de sus hijos, pero no son dados a participar en dicho espacio.

La forma como los padres ejercen autoridad incide en el proceso de los estudiantes, la mayoría de las madres ejercen autoridad y participan en espacios académicos de manera visible, favoreciendo el rendimiento académico del estudiante; por su parte el padre mantiene la figura de autoridad en casa, sin embargo, su participación en las actividades académicas es menor debido a sus ocupaciones como cabeza de familia, además generalmente éste considera que el ejercicio de la participación académica le compete

únicamente a la escuela, esto se debe a que se mantienen patrones generacionales que inciden en la actuación de dichos roles.

La investigación sugiere la apertura de espacios constantes donde se involucre tanto a la madre como al padre, con el fin de obtener mejores resultados; en este sentido dicha investigación aporta información valiosa para este trabajo en cuanto a las ventajas de ampliar la comunicación con quien preste el apoyo social al estudiante, también al generar estrategias que permitan no solo la participación de las madres de familia, sino que involucre también a los padres.

Sánchez, Reyes y Villarroel (2016) hicieron una investigación, buscando indagar la relación entre la participación y expectativas de los apoderados, refiriéndose con este término a madres, padres de familia o cuidadores responsable de la educación escolar de estudiantes de pre kínder a octavo básico en una escuela Pública de Chile. La investigación que se utilizó fue de corte mixto secuencial- explicativo. Arrojando como resultados, que la vinculación de los apoderados es explícitamente informativa y no trasciende a participar de forma activa en las decisiones y acciones institucionales.

Otro hallazgo evidenciado tiene que ver con el tiempo que los apoderados les dedican a sus hijos, debido a su jornada laboral, ya que esto en parte influye en el acompañamiento que el estudiante necesita para tener un buen rendimiento académico. En cuanto a las sugerencias para otros estudios a futuro, la investigación propone generar

formas de participación que contribuyan con los desafíos constantes que hay en la institución, familia y comunidad.

La investigación desarrollada por Lastre, López y Alcázar (2018) busca establecer la relación existente entre el apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes de tercero de primaria. Esta investigación es de corte positivista bajo el estudio correlacional. Tuvo en cuenta el contexto social, cultural, económico, perspectivas y expectativas de los padres frente al proceso académico de sus hijos. Dentro de los resultados, se pudo determinar que, el nivel de formación de los padres es bajo, prevaleciendo el analfabetismo, lo que indica que el aporte familiar en las actividades escolares de los estudiantes es mínimo.

Además, considera que el tiempo de apoyo familiar influye en el rendimiento escolar, los padres con mayor acompañamiento contribuyen positivamente en el proceso académico de sus hijos en comparación de los que los dejan solos o bajo la responsabilidad de otra persona. En cuanto a las consideraciones que tiene esta investigación para la proyección de estudios futuros, resalta la importancia de tener en cuenta dentro de las líneas investigativas a la cultura escolar, los procesos psicosociales que involucren directamente a los contextos familiares y escolares.

De Tejada (2015) investigó sobre la incidencia de la estimulación cognitiva en el hogar de un grupo de estudiantes y cómo ésta se puede asociar con la competencia lectora.

El método de investigación es de carácter descriptivo con un diseño de corte transversal– correlacional. Los resultados evidencian que los niños de esta investigación están sometidos a un grupo de experiencias que estimulan la oralidad y la escritura, a actividades realizadas en interacción social con figuras significativas de su entorno, todo lo cual es importante para el desarrollo de competencias lectoras. Desde el Enfoque sociocultural, las características que debe reunir la mediación para promover el desarrollo infantil, son la intencionalidad y reciprocidad, significado, trascendencia, regulación de la tarea, elogiar y alentar, compartir experiencias, involucración afectiva, contingencia de la respuesta, consideración conjunta y diferenciación psicológica.

La preparación de los padres y madres para dicha mediación también es relevante en los procesos cognitivos básicos, ellos a través de la experiencia pueden aportarles a sus hijos saberes que conlleven al gusto por la lectura; el aporte de esta investigación se relaciona con el enfoque sociocultural y cómo éste se relaciona no solo con la mediación en la escuela donde el papel del docente es relevante desde la creación e implementación de actividades, sino con el apoyo social de los padres en los procesos académicos desde su saber y experiencia.

Valdés y Urías (2011), realizaron una investigación relacionada con las creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos, cuyo propósito fue describir los imaginarios que tenían un grupo de 12 padres y 12 madres de una escuela pública, ubicada en una zona rural en México. En cuanto a la metodología utilizada, esta

investigación se fundamentó en un estudio fenomenológico con una metodología cualitativa. En cuanto a los resultados, se encontró que los padres y madres consideran importante y participan en la educación de los hijos sólo en las dimensiones referidas a crianza y supervisión del aprendizaje en casa, pese a que ellos aciertan en considerar que los aspectos motivacionales y actitudinales influyen en el aprendizaje de sus hijos.

Las madres evidencian formas más diversas y comprometidas de participación que los padres y mencionan dificultades y necesidades referidas a sí mismas como obstáculos para una participación efectiva. En cuanto a la labor del docente, se encuentran ideas muy generales acerca de la forma en que se da esta influencia, ya que los padres y madres sólo consideran como importantes aspectos actitudinales del docente tales como la responsabilidad, el tiempo dedicado a los estudiantes; y no consideran otros que han demostrado que influyen en la práctica docente, como la formación, el conocimiento de los contenidos y las estrategias de enseñanza. Para concluir, la investigación considera necesario capacitar a los padres y madres para que adquieran una visión más amplia de las formas en que pueden participar en la educación de sus hijos.

Balasubramanian y Fukey (2014) investigaron sobre la importancia de la herramienta Edmodo en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios de Malasia y cómo ésta puede ser útil para los docentes en la creación de espacios fuera del aula. La investigación es de corte experimental, se diseñó un instrumento tipo escala de Likert para analizar la utilidad de esta plataforma. Se concluyó, que gran parte de los estudiantes

consideran que dicha plataforma, es una herramienta rápida y fácil de manejar, la cual facilita la comunicación, además permite al docente, implementar estrategias innovadoras.

Sáiz, Carbonero y Román (2014) realizaron un estudio consiste en analizar las habilidades de autorregulación en niños en edades de 5 a 7 años que cuentan con algunas problemáticas sociales, en búsqueda de mejorar el desarrollo de las habilidades atencionales, de planificación y auto-evaluación. Esta investigación es de corte experimental. Los resultados arrojados por esta investigación evidencian que las estrategias utilizadas pueden ser útiles para el profesor a cargo y su trabajo en aula, además facilita al estudiante a adquirir conocimiento y resolver problemas de forma asertiva.

Marco Teórico

La propuesta de investigación se fundamenta en cuatro conceptos: argumentación, pensamiento crítico, autorregulación, enfoque sociocultural y apoyo social.

Argumentación

Este concepto ha sido abordado por diversos autores, entre ellos Eemeren y Grootendorst citados por Larraín et al. (2015) quienes aseguran que “la argumentación aparece toda vez que dos o más personas sostienen puntos de vista opuestos que intentan llegar a un acuerdo”, es tal vez uno de los conceptos más sencillos sobre argumentación;

en el mismo sentido, la misma autora, define la argumentación como la “actividad social y discursiva de lidiar con opiniones controversiales, con el objeto de alcanzar un mayor entendimiento, ya sea entre dos personas que sostienen distintos puntos de vista, o bien, entre dos puntos de vista sostenidos por un mismo hablante”, de acuerdo a este planteamiento, la argumentación involucra tanto la justificación de los puntos de vista como su evaluación crítica, para lo cual se debe coordinar tanto la evidencia teórica como la empírica, de esta manera se complejiza aún más el concepto.

Sin embargo, vale la pena analizar el concepto descrito por Leitão (2000), quien afirma que la unidad argumentativa es el conjunto de una posición justificada, una posición opuesta justificada (contra-argumento) y una tercera posición o respuesta, según dicha autora no basta con que existan puntos de vista opuestos y que se intente llegar a un acuerdo para que surja la argumentación, lo que hace más complejo el concepto y por ende su interpretación y uso para fines pedagógicos.

De acuerdo a esta autora, no es suficiente que existan dos posiciones para que exista un discurso argumentativo, cuando hay una justificación o una demanda por ésta, se provoca la aparición de al menos dos posiciones: la que se sostiene y debe ser fundamentada, y aquella que virtualmente podría competir con la primera. Es decir, la justificación abre el discurso a la presencia de posiciones alternativas, aunque éstas no estén explícitamente formuladas.

Luego, en un segundo momento, y con la presencia del contra-argumento, aparece una oposición explícita dirigida al argumento (posición más justificación), es entonces cuando se hace necesaria la revisión de la posición sostenida y sus fundamentos, finalmente, como respuesta a este movimiento se evalúan ambas posiciones y surge la formulación de un tercer movimiento, el cual es clave para el proceso de construcción de conocimiento, pues el hablante se ve forzado a evaluar los fundamentos de su opinión.

El concepto que se usará en esta investigación es el propuesto por Leitão, al considerar la importancia de realizar actividades que promuevan las habilidades de argumentación y pensamiento crítico a partir de los primeros años de escolaridad.

Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico según Harada (2009) es definido como un tipo de proceso cognitivo complejo, integrado por subprocesos interrelacionados que permiten evaluar, procesar analítica y reflexivamente, enjuiciar y aceptar o rechazar, información producida en contextos sociales o en trabajos científicos; es por ello, que dicho proceso es de vital importancia en el ámbito educativo, y debe promoverse a partir de los primeros años de escolaridad, ya que favorece la adquisición de habilidades en los estudiantes que les permitirán desenvolverse más hábilmente en el ámbito académico y social.

Para esta investigación se retoman los planteamientos de Ossa y Díaz (2017) sobre el pensamiento crítico al considerar que dichos autores lo abordan a partir de dos enfoques:

el **intraindividual** en donde “se prioriza el uso de esta habilidad como proceso cognitivo concreto y aplicable”, desde este enfoque se “consideran habilidades básicas de análisis, pensamiento, interpretación, evaluación y argumentación, las cuales se trabajan individualmente, pero se complementan permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico” y el enfoque **interindividual** está orientado hacia las conductas sociales, al desarrollo de la cultura y se asocia con habilidades más complejas como la comprobación de hipótesis, la toma de decisiones y la solución de problemas; estas habilidades se desenvuelven en un espacio sociocultural al otorgar a la persona una herramienta efectiva de adaptación a sus necesidades cotidianas en función de su cultura; este concepto es aún más complejo y permite el desarrollo de habilidades aplicables a las conductas sociales y al desarrollo de la cultura, por ende se considera que debe tomarse como referente para el desarrollo de este proceso en la escuela a partir de actividades que permitan a los estudiantes mejorar dicha habilidad no solo en el ámbito académico (desarrollo de tareas o debates), sino en la práctica cotidiana (resolución de problemas y convivencia).

Enfoque Sociocultural

Las interacciones humanas facilitan la construcción social y a su vez permiten adquirir conocimiento, en la educación es vital este aspecto, tal como lo establecen diferentes investigaciones, Martínez (1999) alude al enfoque sociocultural, planteado por Vygotsky quien divide el desarrollo intelectual de los niños en dos etapas: la **inter-psicológica** que se produce cuando el niño se comunica con otras personas y la **intra-psicológica** que surge cuando el niño hace innovaciones a partir del aprendizaje que ha

adquirido al interactuar con otros en la sociedad, según dicho autor las interacciones sociales y culturales permite que el nivel mental del niño se desarrolle, esto favorece el pensamiento crítico y la habilidad para argumentar; en el mismo sentido esta teoría afirma que los estudiantes aprenden el uno del otro y de sus compañeros más aventajados, así como de los padres y maestros, dicho de otra manera, los estudiantes co-crean conocimiento a través de la interacción social.

De acuerdo con Carrera y Mazzarella (2001) en la primera etapa surge la interacción del niño con otra persona, puede ser un par o un adulto que tenga en común un tema determinado, ésta es mediada por el lenguaje, dando paso a la segunda etapa, cuando esta interacción activa procesos mentales en el niño, llevándolo a interiorizar y apropiarse de dicho conocimiento.

Según Vygotsky este ejercicio generacional se puede llevar a cabo a través de la Zona de desarrollo próximo entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero aventajado.

Para la presente investigación dicha teoría es relevante, porque busca propiciar el apoyo social en el proceso y de esta manera establecer si éste incide en los resultados obtenidos por los estudiantes al usar un ambiente virtual de aprendizaje b – learning diseñado con el propósito de mejorar las habilidades de argumentación, pensamiento

crítico y autorregulación, en este sentido De Corte (1990) destaca que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo tiene fuertes implicaciones educativas en el diseño de sistemas de aprendizaje computarizados y evaluativos.

De acuerdo a planteamientos como los de Espitia y Montes (2009) las posesiones culturales son factores externos que influyen fundamentalmente en el desempeño académico de los estudiantes; por lo tanto, se deben tener en cuenta los valores, creencias, normas culturales y conocimientos generales al momento de diseñar estrategias pedagógicas.

Autorregulación

Según Pintrich citado por Medina, Álamo, Costa y Rodríguez (2019) el aprendizaje autorregulado se concibe como un proceso activo en el que el estudiante define sus objetivos y regula las variables cognitivas, afectivo-motivacionales, contextuales y comportamentales que intervienen en el aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior el aprendizaje autorregulado exige del estudiante que ajuste su acción académica según las variables mencionadas para llegar al objetivo del conocimiento.

De acuerdo a Winne y Hadwin citados por Valencia y Caicedo (2017) el aprendizaje autorregulado ocurre en cuatro fases: la primera es la definición de la tarea, el estudiante identifica los conocimientos previos, los tiempos y los recursos necesarios para

ejecutar la actividad; la segunda es el establecimiento de objetivos y planificación, ya con la primera fase es posible definir objetivos y diseñar una estrategia para cumplirlos; la tercera fase es la implementación de estrategias cognitivas, teniendo en cuenta los objetivos se establece la estrategia diseñada previamente; la última fase es la adaptación metacognitiva, el estudiante debe monitorear la pertinencia de la estrategia y ajustar el plan para alcanzar los objetivos.

Zimmerman (2005) define la autorregulación como el control de los pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales, que tienen como propósito alcanzar los objetivos o metas que cada individuo se ha fijado previamente; este es un proceso complejo que se retroalimenta a partir de las experiencias y expectativas de aprendizaje.

Dicho autor aborda este concepto desde tres (3) fases:

Fase de planificación: el alumno analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica.

Fase de ejecución: fase en la que se realiza la actividad.

Fase de autorreflexión: el alumno valora su trabajo y trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos.

Apoyo Social (acompañamiento familiar)

Desde la mirada de Lastre, López y Alcázar (2018) la familia representa una parte esencial en la sociedad, porque cumple con la preservación de la vida humana, el desarrollo y su bienestar. Por su parte Porumbu y Nec (2013) ven en la familia el rol determinante en el desarrollo del niño, siendo el primer ambiente social y educativo en donde se comparte acciones dirigidas directa o indirectamente por la misma tales como valores, normas y creencias.

Lo anterior indica que la participación de la familia en las actividades del niño influye no solo en su desarrollo físico, psicológico y social, sino que además contribuye en la formación de sus características personales. Aquí se aprende lo que es bueno y es malo, lo que se acepta y se rechaza en una sociedad determinada.

Lastre, López y Alcázar (2018) aseguran que el niño al adquirir esos primeros patrones de crianza por parte de su familia, comienza a darlos a conocer en la escuela, es allí, donde a través de la interacción con otros empieza aplicar lo aprendido, por ello, la participación familiar puede ser vista como un índice de éxito o de fracaso escolar, al considerar que su apoyo y acompañamiento incide considerablemente en los retos académicos que el estudiante debe afrontar constantemente.

No obstante, estas costumbres culturales en la actualidad se han ido perdiendo, las familias de forma procesual, han ido delegado al Estado la responsabilidad de educar a sus

hijos. Todo ello se debe en parte a que el mundo social y económico ha venido evolucionando condicionando a las familias a un estilo de vida moderna, pero a su vez desligándolos del proceso educativo de sus hijos. Este panorama también se ha visto reflejado en diversas investigaciones, como la realizada por Sánchez, Reyes y Villarroel (2016) quienes dan cuenta de la importancia de la asociación de la familia en la escuela y en el desempeño académico del estudiante.

El apoyo social permite una interacción efectiva entre la familia, la escuela y la comunidad; estudios como los realizados por Acuña (2016) enfatizan en el papel central que juega la escuela en la promoción de estas interacciones, de esta manera los estudiantes tendrán mejores aspiraciones y pueden obtener mejores resultados académicos.

Para esta investigación el apoyo social se relaciona con el nivel de involucramiento de los padres de familia, familiares, acudientes o cuidadores en el acompañamiento, seguimiento, comunicación y motivación que le brindan a sus hijos o acudidos durante el proceso académico en cooperación con la Institución Educativa.

Blended Learning

En el objetivo de diseñar una estrategia de aprendizaje apropiada para enfrentar los requerimientos de la sociedad de la información en cuanto a la educación, se hace necesario seleccionar lo mejor de lo que ya está diseñado e implementado. El B-Learning según

Bartolomé citado por Alfonso, Morte y Almansa (2015) es un modelo que tiene en cuenta las ventajas y previene las desventajas del modelo virtual. De la misma manera integra la comunicación del grupo, ritmo de aprendizaje y el apoyo del docente de la formación presencial, pero da la posibilidad al estudiante de autorregularse, desarrollo de habilidad de búsqueda y selección de información en la web y el fortalecimiento de habilidades para la comunicación escrita.

Combina los encuentros asincrónicos con encuentros presenciales (sincrónicos) aprovechando las fortalezas de ambos tipos de aprendizajes, además, permite un aprendizaje personalizado al otorgar ayuda a quienes la necesitan cuando les resulta más difícil entender un tema en particular, permite un mayor grado de profundidad a aquellos estudiantes que quieran investigar más allá del nivel del curso, también existe la posibilidad de construir el conocimiento entre los participantes (pares, padres de familia y docentes), dando así espacio al aprendizaje social.

Plataforma Virtual

Según Bedriñana citado por Díaz (2017) las plataformas virtuales educativas son espacios web que le permite a una comunidad educativa ejecutar diversas aplicaciones y servicios: información, instrumentos para la búsqueda de datos, recursos didácticos, herramientas para la comunicación interpersonal, formación, asesoramiento, entretenimiento.

Aula Virtual

Cuando se habla de aulas virtuales se piensa en un conjunto de actividades dentro de un sistema que contiene varios canales de comunicación, según Valverde citado por Díaz (2017) este espacio es esencialmente diseñado en Internet, permite la interacción entre los participantes con el fin de realizar actividades que facilitan el aprendizaje al utilizar los recursos disponibles en la red.

Diseño del Desarrollo Tecnológico

Plataforma Edmodo

Esta investigación busca indagar sobre la incidencia del apoyo social en el desarrollo de la habilidad argumentativa, de pensamiento crítico y autorregulación en estudiantes de quinto grado de educación básica, para lo cual se implementarán algunas actividades pedagógicas presenciales y otras actividades mediadas por un aula virtual diseñada en la plataforma Edmodo.

El B-Learning (BL) es un modelo que permite integrar las dos experiencias de aprendizaje, la presencial y la virtual, como un complemento en búsqueda del mismo objetivo. Larson y Murray citados por Alfonso, Morte y Almansa (2015), conciben el BL como “la integración planificada de enfoques de educación cara a cara y on-line de manera que se maximicen las características positivas de cada modo de entrega”

Bartolomé citado por Alfonso, Morte y Almansa (2015), lo define como:

“un modelo que trata de recoger las ventajas del modelo virtual tratando de evitar sus inconvenientes. Aprovecha la importancia del grupo, el ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el profesor de la enseñanza presencial, pero trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de auto-organizarse, habilidades para la comunicación escrita, y estilos de aprendizaje autónomo. Especialmente importante en este modelo es el desarrollo de habilidades en la búsqueda y trabajo con información en las actuales fuentes de documentación en Internet”.

En este sentido el B-Learning también genera en el estudiante la necesidad de autorregularse en su proceso de aprendizaje y permite que él fortalezca sus habilidades de pensamiento crítico y de argumentación para que pueda expresar de forma clara y contundente sus puntos de vista frente al grupo sobre un tema específico por medio de la comunicación escrita.

Por otro lado, según Valverde citado por Díaz (2017) define el aula virtual como un

“espacio esencialmente diseñado en Internet en el cual profesores y estudiantes interactúan con el fin de realizar actividades que permitan la obtención de aprendizajes aprovechando los recursos disponibles en la red, habitualmente asociándose a un curso, asignatura o un tema específico, en el cual todos los

participantes realizan interacciones con el fin de lograr los objetivos propuestos, ya sean estos individuales o grupales”.

El estudiante reconoce en la utilización de este tipo de espacio virtual un motivador por el simple hecho de utilizar la tecnología y también la posibilidad de organizar su horario, gestionar los contenidos manejados en el aula, desarrollar habilidades comunicativas, no solo la escrita, sino también la importancia de comunicarse en formatos multimedia, de la misma manera es importante para él la practica en la utilización de los servicios Web 2.0 como son el correo electrónico, los chats, documentos colaborativos, los foros virtuales, entre otros.

Para la integración afectiva de estos dos espacios es necesario no perder de vista el trabajo pedagógico realizado por el diseñador del espacio virtual (profesor), los recursos multimediales deben obedecer a una estructura previamente pensada para que los objetivos de aprendizaje y de desarrollo de habilidades se cumplan, según López citado por Díaz (2017) “es una integración de medios como texto, gráficos, sonidos, animación y video, o los vínculos electrónicos que no tendrían sentido sin las dimensiones pedagógicas que el diseñador del ambiente puede darles. Sin embargo, el ambiente de aprendizaje se logra ya en el proceso, cuando estudiantes y docentes (facilitadores), así como los materiales y recursos de información se encuentran interactuando”

Al analizar varias plataformas educativas, se seleccionó la plataforma Edmodo para diseñar el ambiente virtual donde se desarrollará la experimentación. Según Alfonso, Morte

y Almansa (2015) ésta es una plataforma social educativa gratuita que fue creada en el año 2008 por Jeff O' Hara y Nic Borg; su principal objetivo es permitir la comunicación entre profesores y estudiantes en un entorno cerrado y privado; se basa en un servicio de redes sociales creado para ser usado específicamente en educación, este servicio proporciona al docente un espacio virtual en el que se pueden compartir mensajes, archivos y enlaces, un calendario de aula, así como proponer tareas y actividades y gestionarlas.

Morales, Mariani y Pérez (2013) afirman que Edmodo es una plataforma virtual de uso libre que resulta atractiva para los estudiantes porque su formato es similar a las plataformas sociales, ya que permite que el profesor interactúe con sus aprendices de manera virtual, comparta material elaborado por él, como de aquellos sitios de la web que él seleccione, realice evaluaciones online, maneje un calendario de entrega de actividades, además habilitar a los padres y cuidadores para que puedan acceder al trabajo de sus hijos, así como dar información al estudiante sobre su progreso académico, al conocer sus calificaciones y retroalimentación de las evaluaciones y actividades.

Edmodo maneja tres perfiles: profesor, estudiante y familiar. **El perfil profesor** es el creador y administrador del espacio virtual, al estructurar las actividades y conceder el acceso a los diferentes participantes, para crear este perfil es necesario relacionar un correo electrónico y un nombre, el docente crea una clase y la plataforma genera un código este código debe ser entregado al estudiante para que pueda ingresar a la plataforma. **El perfil estudiante** solo puede acceder a la información que el profesor le permita, para crear este perfil solo se requiere de un usuario, el correo electrónico es opcional; para crear **el perfil**

familiar se debe vincular a través de un estudiante que ya esté inscrito en la plataforma, se requiere de correo electrónico o teléfono móvil, estos usuarios solo pueden ver los avances del trabajo realizado por su acudido, es decir su labor será efectuar el seguimiento con el fin de verificar si el estudiante desarrolló o no la actividad propuesta por el docente.

Pantalla de Ingreso a la plataforma:

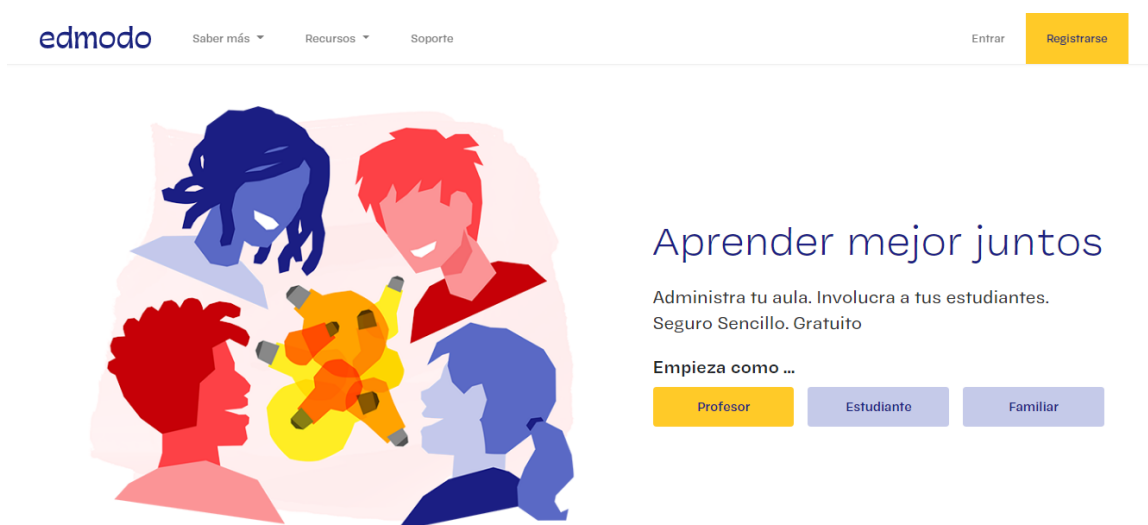


Ilustración 1 Fuente: Plataforma Edmodo

En el **perfil profesor** el docente puede crear clases en donde es posible publicar las asignaciones, pruebas, enviar calificaciones, agregar comentarios a las entregas realizadas por los estudiantes, solicitar una segunda entrega, enviar encuestas y mantener a los padres, acudientes o cuidadores informados de los avances de los estudiantes. También puede crear grupos en donde tienen la posibilidad de vincular un grupo de estudiantes para manejar información fuera de la clase sobre las temáticas abordadas, de igual forma puede invitar a otros profesionales y compartir documentos sobre su proyecto de formación, incluso puede crear un grupo de docentes para que hagan aportes al proceso.

Es posible gestionar un calendario de entrega de asignaciones con fecha abierta o definir un día y hora de cierre, estas dos modalidades permiten medir la responsabilidad del estudiante y definir qué tan regulado es en su proceso de aprendizaje. Dentro de la plataforma existe una biblioteca en la cual el profesor almacena las asignaciones, pruebas y encuestas; también puede guardar recursos multimediales o recursos web en la opción descubrir; para comunicarse de manera privada con los estudiantes, padres de familia o cuidadores podrá enviar mensajes de texto cortos.

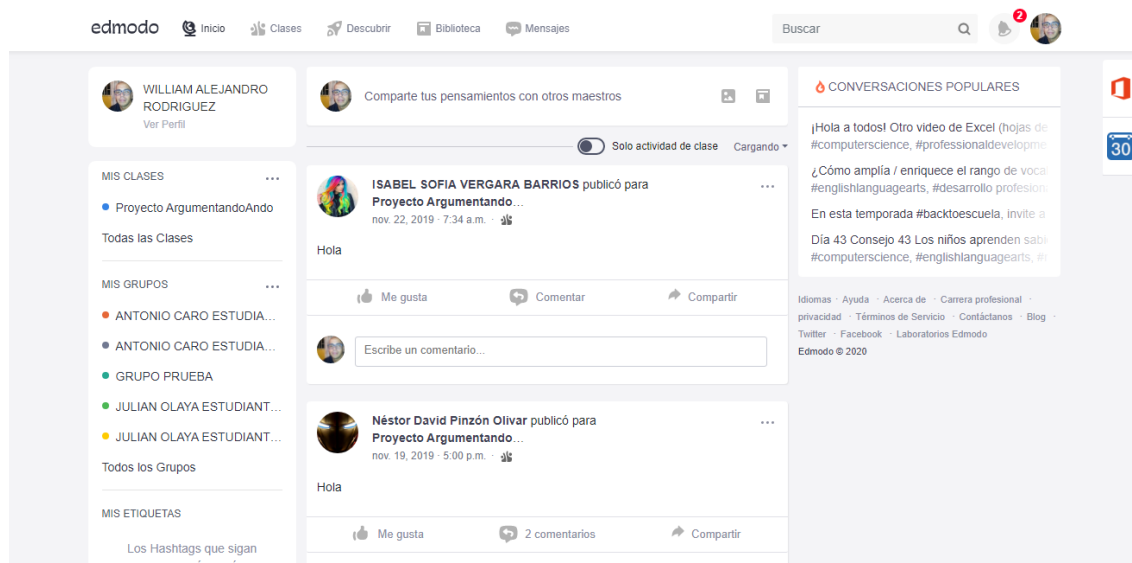


Ilustración 2 Pantalla del perfil profesor

Cuando se aproxima la fecha límite de entrega de asignaciones o cuando hay retraso se envían mensajes motivacionales al estudiante que pueden llegar a los correos electrónicos o por mensaje de texto al teléfono móvil, a través de estos medios también se

dará aviso al padre de familia o cuidador vinculado al perfil del estudiante, con el fin de facilitar el apoyo social durante el proceso.

El **estudiante** en su perfil solo puede revisar lo que el docente le asigné, enviar notas a modo de mensajes de texto que se harán públicas al resto de los participantes de la clase, además de enviar mensajes privados al docente o al familiar o cuidador vinculado a su perfil. Por medio de notificaciones le es posible ver qué debe entregar y utilizar la opción calendario para organizar el avance y la entrega de una asignación.

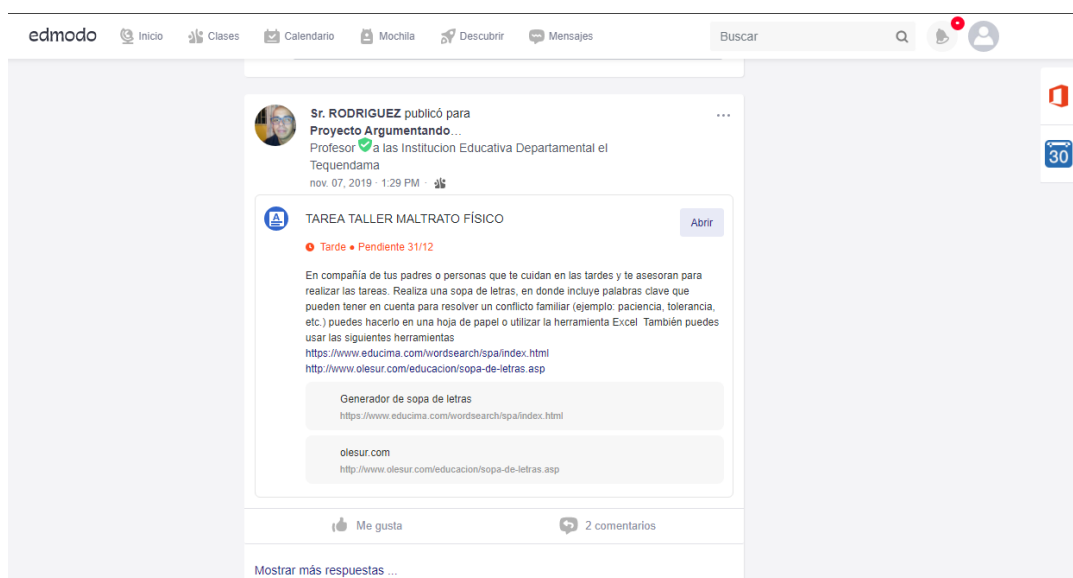


Ilustración 3 Pantalla del perfil estudiante:

Para que el estudiante pueda realizar una asignación debe buscarla y abrirla dentro de la clase en la que está inscrito, de esa manera le es posible revisarla con más detalle, si tiene vínculos desde ahí puede ir al sitio relacionado; cuando desarrollé las actividades solicitadas en cada asignación la plataforma le dará cuatro opciones para crear la respuesta,

puede ser a través de en un mensaje de texto corto, crear un documento word online, crear un presentación en powerpoint online o crear un libro de trabajo excel online.

También es posible enviar la respuesta adjuntando un archivo elaborado localmente, relacionar una dirección web o algún recurso que tenga guardado en la Mochila, ésta es la opción que le permite al estudiante construir un repositorio de recursos en cualquier formato, el cual puede ser utilizado posteriormente ya que va a quedar guardado hasta que el mismo estudiante decida borrarlo.



Ilustración 4 Pantalla entrega asignación:

El perfil **familiar** está diseñado para que quien dé apoyo social al estudiante durante el proceso tenga la posibilidad de revisar qué asignaciones debe entregar, el calendario (actividades pendientes y nuevas asignaciones), también puede acceder a la calificación obtenida en cada asignación, además de saber si ha incumplido con las entregas programadas. Quien da el apoyo social está habilitado para establecer comunicación

únicamente con su estudiante, no tiene acceso a la información de los demás participantes; si lo requiere la plataforma le da la opción de enviar mensajes cortos a su hijo o acudido, incluso al docente. Este perfil permite el apoyo social a través del acompañamiento y seguimiento a las actividades del estudiante, su incidencia dependerá de la utilización de la plataforma por parte del padre de familia, acudiente o cuidador.

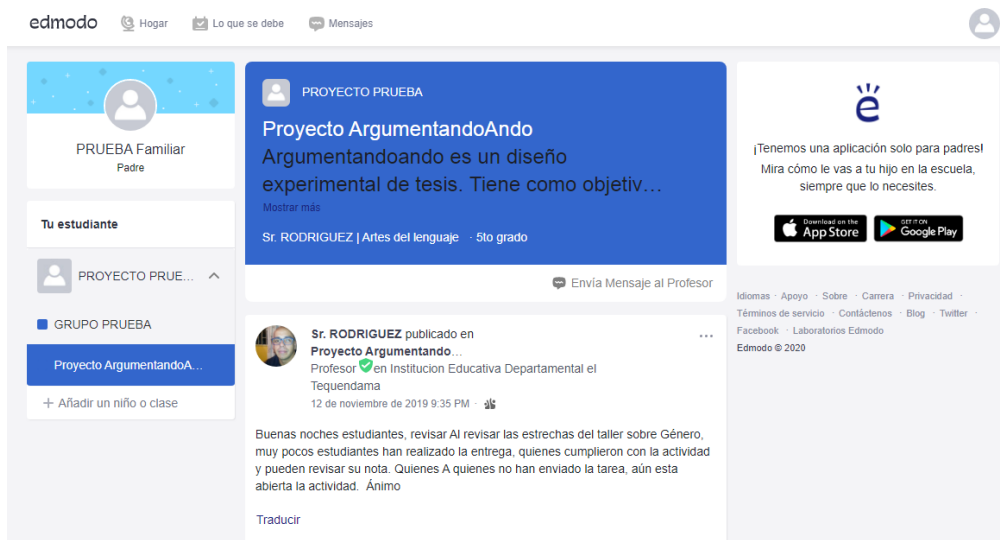


Ilustración 5 Pantalla del perfil familiar

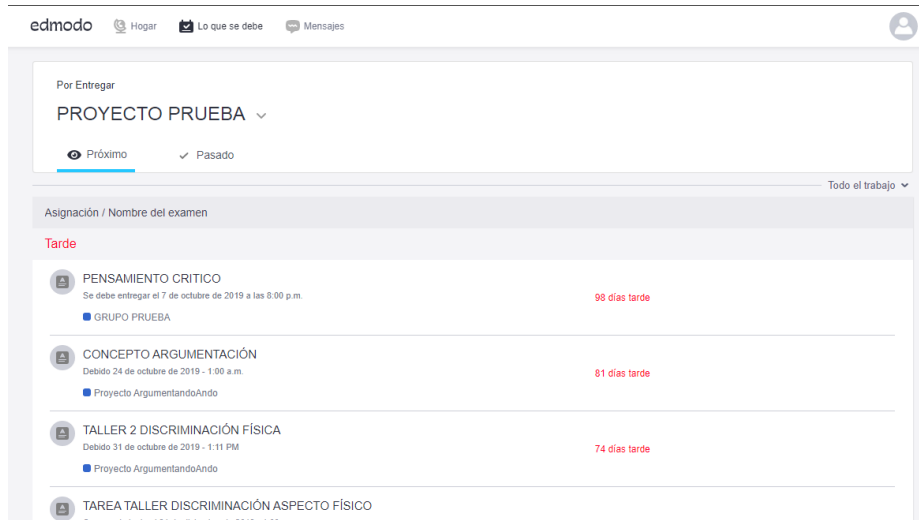


Ilustración 6 Pantalla de los próximo y lo pasado:

Modelo Pedagógico Social Cognitivo

Flórez (2005) expone el modelo social como la búsqueda por potenciar las capacidades del estudiante, al tomar como pauta sus intereses por medio del trabajo colectivo que le permite generar conocimiento científico, dicho autor contempla la posibilidad de fusionar este modelo con la teoría sociocultural de Vygotsky.

En concordancia Antón (2010) considera que la teoría sociocultural fomenta paulatinamente en el estudiante el desarrollo de una postura crítica, al tomar el aprendizaje que se origina del contexto social y de las capacidades que posee todo ser humano para desarrollar sus funciones mentales a través del lenguaje, de esta fusión surge el Modelo Social Cognitivo, el cual será empleado en la presente investigación.

A continuación, se hará mención de los roles que se desempeñan en este modelo y porque es tan significativa su aplicación para la experimentación.

Rol del docente

Dentro del currículo escolar, el papel de cada agente participe de la comunidad Educativa es importante. En el caso del docente autores como Ramírez (2008) consideran necesario tener en cuenta algunos aspectos para el buen ejercicio pedagógico: 1. amplitud conceptual que le permita precisar el desarrollo de la tarea; 2. disposición para potenciar habilidades de pensamiento y contenido; 3. autodeterminación para diseñar los parámetros con los que se evalúa el trabajo y 4. reconocimiento y disciplina para concebir la autoevaluación de la tarea.

Rol del estudiante

En cuanto a este aspecto Ramírez (2008) señala que el rol del estudiante se desarrolla mancomunadamente con el docente, ante aspectos que involucra la definición, el desarrollo de actividades que contribuyan en el análisis de fortalezas y aspectos a mejorar, establecer objetivos que se encaminen a la realización de tareas y actividades, así como evaluar su propio proceso.

En cuanto a la parte social Peralta y Monterroza (2013) mencionan otros actores que hacen parte de este proceso académico, como lo son los administrativos, compañeros de

clase, padres de familia, cuidadores entre otros, quienes se deben caracterizar por promover la formación de los estudiantes con mirar a generar cambios sociales, y de esta manera lleguen a ser personas autónomas, auténticas y emprendedoras, además, es importante fortalecer los diferentes valores tanto dentro como fuera de aula de clases.

Metodología

Tipo de Investigación

Esta investigación es de tipo cuasi experimental, los grupos seleccionados tanto el experimental como el control se encontraban conformados desde el inicio del año escolar, por lo tanto, no se hizo la selección de manera aleatoria. La etapa experimental se implementó en dos Instituciones Educativas El Tequendama (Municipio El Colegio) y Miguel Antonio Caro (Municipio de Funza) en el Departamento de Cundinamarca; se seleccionaron dos cursos del grado quinto de educación Básica en cada sede, uno como grupo control y otro experimental, las edades promedio de los estudiantes oscilan entre los 9 a los 13 años, en cuanto al género son 77 niñas y 66 niños, para un total de 143 estudiantes.

Para el desarrollo de la investigación se aplicó un pre-test y un post-test sobre argumentación, así como un instrumento escala Likert sobre pensamiento crítico y autorregulación al inicio y al final de la experimentación; se utilizó la plataforma Edmodo

como ambiente virtual de aprendizaje, dicha plataforma según Kandappan, Jaykumar, y Leena (2014) fue diseñada para estudiantes, docentes y personas responsables del proceso académico (padres, cuidadores, familiares cercanos, entre otros) , se crearon talleres y se subieron en la plataforma para utilizarlos en el aula virtual, éstos incluían el intercambio de archivos (fotos, videos, audios, documentos) en un entorno seguro, también se realizaron algunas actividades presenciales con los padres de familia del grupo experimental, así como con todos los estudiantes de los grupos seleccionados.

Se crearon las mismas actividades para los cuatro grupos seleccionados, no obstante, los padres de familia, acudientes o cuidadores de los grupos experimentales recibieron capacitación para dar apoyo social durante la etapa experimental, con el propósito de analizar la incidencia de su acompañamiento en el desarrollo de las habilidades argumentativas, de pensamiento crítico y de autorregulación.

Posteriormente, Se implementó una actividad inicial sobre argumentación, pensamiento crítico y autorregulación, con los grupos experimentales y de control, con el fin de establecer un diagnóstico sobre estas habilidades antes de iniciar el desarrollo de las actividades creadas en la plataforma Edmodo.

Hipótesis Alternas

Existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en la habilidad argumentativa entre el grupo que recibió el apoyo social frente al grupo que no contó con dicho apoyo.

Existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en la habilidad de pensamiento crítico entre el grupo que recibió el apoyo social frente al grupo que no recibió dicho apoyo.

Existen diferencias significativas en el nivel de autorregulación entre el grupo que recibió el apoyo social frente al grupo que no recibió dicho apoyo.

Hipótesis Nula

No hay diferencias significativas en los resultados obtenidos en la habilidad para argumentar entre el grupo con apoyo social en comparación al grupo sin dicho apoyo.

No hay diferencias significativas en los resultados obtenidos en la habilidad de pensamiento crítico entre el grupo con apoyo social en comparación al grupo sin dicho apoyo.

No hay diferencias significativas en los resultados obtenidos en el nivel de autorregulación entre el grupo con apoyo social en comparación al grupo sin dicho apoyo.

Variables

Tabla 1

Variables y valores

VARIABLE	VALORES	VARIABLE
INDEPENDIENTE		DEPENDIENTE
Apoyo Social	1. Con apoyo Social	Argumentación Pensamiento Crítico.
Subcategorías:	2. Sin apoyo Social	Autorregulación
	<ul style="list-style-type: none">• Acompañamiento• Seguimiento• Motivación• Comunicación	

Fuente: elaboración propia

Tipo de Análisis

Con el programa IBM SPSS Statistics versión 25, se aplicaron las pruebas de normalidad, el análisis Ancova tomando como variable dependiente los test finales de argumentación, de pensamiento crítico y autorregulación, con la variable independiente el Apoyo Social, así como la prueba de medias marginales, con el fin de obtener los resultados que permitan hacer un análisis objetivo de los datos.

La covariable se tomará del resultado del test inicial de competencia argumentativa, pensamiento crítico y autorregulación. Adicionalmente, se hará una correlación entre el nivel de Apoyo Social y los niveles argumentativos de pensamiento crítico y de autorregulación obtenidos por los estudiantes tanto del grupo experimental (con apoyo social) como del control (sin apoyo social).

Etapas de la Investigación

1. Diseñar el instrumento socioeconómico
2. Revisión y adaptación de instrumentos sobre competencias Argumentativas (inicial y final)
3. Revisión y adaptación de instrumentos sobre Pensamiento crítico (inicial y final)
4. Revisión y adaptación de instrumentos sobre Autorregulación (inicial y final)
5. Diseño de Escala Likert para analizar el nivel de Apoyo Social
6. Aplicación de instrumentos
7. Creación de talleres para la plataforma Edmodo
8. Diseño de ambiente virtual “argumentando ando” utilizando la plataforma Edmodo
9. Capacitación a Padres de Familia
10. Etapa experimental
11. Análisis de resultados
12. Elaboración de informe final

Instrumentos que se Aplicarán

- Pre-test sobre argumentación.
- Instrumento inicial para medir el nivel de Pensamiento crítico (escala Likert).
- Instrumento inicial para medir el nivel de Autorregulación (escala Likert).
- Encuesta socioeconómica dirigida a padres de Familia.
- Escala Likert para analizar el nivel de apoyo social.
- Ambiente virtual de Aprendizaje (plataforma Edmodo)
- Post-test sobre argumentación.
- Instrumento final para medir el pensamiento crítico (escala Likert).
- Instrumento final para medir el nivel de Autorregulación (escala Likert).

Descripción de Instrumentos

Instrumento para Medir el Apoyo Social

El apoyo social en el proceso académico de los estudiantes se midió usando una escala Likert (ver anexo 1) diseñada por nuestro equipo de investigación, fue validada utilizando el programa IBM SPSS Statistics versión 25 , para lo cual se aplicó la encuesta a treinta (30) padres de familia de estudiantes del grado cuarto, posteriormente se tabuló la información en el programa Excel con el fin de realizar la validación en el software SPSS,

donde se aplicó la prueba de fiabilidad con la escala del alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0,854.

Las preguntas se formularon a partir de las siguientes categorías:

Acompañamiento

Se relaciona directamente con lo que Eccles y Harold (1996) denominan monitorio y participación, para lo cual se han formulado preguntas relacionadas con el grado de involucramiento de los padres en el ámbito educativo de sus hijos a través de actividades rutinarias como asesoría de tareas, participación en las actividades organizadas por la escuela en diversos ámbitos como el deportivo o cultural.

Seguimiento

Se relaciona con el contacto que mantienen los padres de familia con los maestros y directivos para estar informados sobre el rendimiento académico y la convivencia de sus hijos en la escuela, lo que incluye el cumplimiento de los compromisos ya sean académicos o comportamentales (que en términos de Eccles y Harold (1996) se relaciona con el contacto que se da entre el padre de familia y la escuela para ser informado de progreso de sus hijos así como de las ayudas adicionales que brinda la escuela).

Comunicación

Teniendo en cuenta lo planteado por Epstein (1995) se incluyó esta categoría con el fin de analizar si los padres mantienen una comunicación asertiva con sus maestros e Institución, lo cual permite en cierto grado generar estrategias para lograr una comunicación asertiva, motivando su participación en las actividades propuestas por la Escuela.

Motivación

Harter y Cols (2002) hacen referencia a aquellos factores externos que propician en el estudiante de cumplimiento de su meta ya sea de forma positiva o negativa. Es de interés, formular preguntas que permitan analizar el grado de motivación que promueven los padres de familia para incentivar a los estudiantes al logro de las metas académicas.

Instrumento sobre autorregulación

El instrumento que se utilizó para medir el nivel de autorregulación, es una escala Likert de veintiocho (28) ítem (ver anexo 2), basada en el inventario de estrategia de autorregulación denominado autoinforme (SRSI-SR) de Cleary (2006), se adaptó teniendo en cuenta la población (edad, contexto, léxico, nivel de escolaridad); para comprobar el grado de validez se usó el programa IBM SPSS Statistics versión 25, para lo cual se aplicó a treinta y siete (37) estudiantes del grado cuarto, posteriormente se tabuló la información en el programa Excel e importó al SPSS con el fin de realizar la validación, al aplicar la prueba de fiabilidad con la escala del alfa de Cronbach arrojó como resultado de 0,877, lo cual permite confirmar la solidez del instrumento.

El instrumento base fue diseñado para evaluar los niveles de autorregulación en los estudiantes de secundaria mientras realizaban pruebas que involucraban su desempeño en las ciencias, se enfocó en tres dimensiones que facilitaron su análisis: manejo del ambiente y el comportamiento (MAC), búsqueda y aprendizaje de información (BAI) y comportamientos regulatorios mal adaptativos (CRM)

Cuenta con tres dimensiones : gestión del entorno y el comportamiento, con un total de 12 preguntas, el puntaje mínimo es de 12 puntos y el máximo 60 puntos, búsqueda y aprendizaje de información, con 8 preguntas un puntaje mínimo de 8 puntos y máximo de 40 y comportamientos regulatorios mal adaptativos con 8 preguntas, un puntaje mínimo de 8 puntos y uno máximo de 40, en la última dimensión las preguntas se formularon de manera negativa, al digitar la información para el análisis se invirtieron los valores, la escala que se utilizó es 1 a 5 (siendo 1 el nivel más bajo y 5 el máximo esperado).

.

Características de las dimensiones

La dimensión I

Se encarga de analizar el uso de estrategias que utilizan los estudiantes para estructurar y organizar su proceso de aprendizaje y comportamiento; también mide cómo el entorno físico y de recursos favorece su proceso académico. Esta dimensión comprende 12 ítems.

La dimensión II

Esta segunda dimensión se encuentra relacionada con la recolección de información que contribuye al aprendizaje del estudiante, las fuentes, recursos humanos y del entorno a los que recurre, está conformada por 8 ítem.

La dimensión III

Se diferencia de las dos anteriores dimensiones, puesto que ésta mide los comportamientos que el estudiante realiza y que en parte pueden influir negativamente en su proceso de autorregulación, por ejemplo, cuando el estudiante evita realizar algunas tareas específicas u olvida algunos implementos escolares; está conformada por 8 ítem.

Instrumento Sobre Pensamiento Crítico

Para la implementación de este instrumento se utilizaron los componentes basados en el modelo propuesto por Elder y Paul (2005). Este modelo maneja ocho categorías: propósito, pregunta en cuestión, información, inferencias, suposiciones, conceptos, implicaciones y puntos de vista.

Teniendo en cuenta las características de la población, se implementaron 51 de las 60 preguntas que se encontraron en test modificado por Rivera y Romero (2018), las cuales fueron adaptadas teniendo en cuenta la población donde se aplicó el instrumento (se

utilizó un lenguaje acorde a la edad que oscila entre los 9 a 13 años y el contexto de los estudiantes). Estos ítems se aplicaron tanto en el pre-test como en el post-test (ver anexo 3).

Se aplicó el alfa de Cronbach para estimar la fiabilidad del instrumento de medida por medio de la integración de los ítems que lo conforman y pueden ser sustentados teóricamente. Este instrumento tipo escala tipo Likert que consta de cincuenta y un (51) preguntas, requiere que los ítems se encuentren correlacionados, ya que entre más cerca se encuentren del valor de alfa que es 1 más sólida es su confiabilidad (Frías, 2020).

Para este instrumento el alfa de Cronbach arrojó un valor de 0,875 lo indica que los 51 ítems analizados por esta medición se encuentra en un rango de fiabilidad alto, por lo tanto, se puede inferir que es considerado confiable, es de anotar que durante el proceso no fue necesario excluir ítems.

Para su construcción se tuvieron en cuenta las ocho (8) categorías, con una escala de valoración por ítem de 1 a 5 (siendo 1 el nivel más bajo y 5 el máximo esperado).

La primera categoría se denomina propósito de pensamiento contiene (7) preguntas, el menor puntaje obtenible es de 7 y el máximo 35; la segunda categoría es pregunta en cuestión, con ocho (8) preguntas, el menor puntaje obtenible es de 8 y el máximo 40; la tercera se denomina información, con siete (7) preguntas, el menor puntaje obtenible es de

7 y el máximo 35; la cuarta categoría es interpretación e inferencia, contiene seis (6) preguntas, el menor puntaje es de 6 y el máximo 30; la quinta categoría es conceptos, con un total de cuatro (4) preguntas, el puntaje mínimo es de 4 puntos mientras que el máximo es de 20; la sexta categoría es supuestos, con un total de seis (6) preguntas, un puntaje mínimo de 6 y un máximo de 30; la categoría implicaciones y consecuencias que es la séptima, tiene 6 preguntas, el estudiante puede obtener un mínimo de 6 puntos y un máximo de 30, por último la categoría octava se denomina puntos de vista, con siete (7) preguntas, un puntaje mínimo de 7 puntos y un máximo de 35. Con el fin de facilitar el análisis se promedió el resultado obtenido en cada categoría y en el resultado final de la prueba.

Características de las categorías

1. **Propósito del Pensamiento:** Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento tiene un propósito, objetivo, meta o función.
2. **Pregunta en cuestión:** Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento es un intento de resolver algo, responder a una pregunta, o resolver algún problema.
3. **Información:** Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento está basado en algunos datos, información, evidencia, experiencia o investigación.

4. **Interpretación e inferencia:** Los estudiantes reconocen que todo pensamiento contiene inferencias a partir de las cuales obtenemos conclusiones y damos significado a los datos y a las situaciones.
5. **Conceptos:** Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento se basa en suposiciones—creencias que damos por hecho.
6. **Supuestos:** Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento se expresa y se forma mediante conceptos e ideas.
7. **Implicaciones y consecuencias:** Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento lleva a algún lugar, tiene implicaciones y cuando se actúa conforme se piensa, tiene consecuencias.
8. **Puntos de vista:** Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento ocurre dentro de algún punto de vista.

Rúbrica sobre Argumentación

La rúbrica de argumentación fue tomada de la investigación realizada por Larraín , Freire y Olivos (2014) el objetivo del instrumento es evaluar esta habilidad en niños y niñas de quinto básico, esto implica evaluar su capacidad de argumentar de manera escrita en un

nivel básico; se analizará la habilidad para tomar una posición y defenderla considerando tanto razones a favor como en contra.

El instrumento se diseñó con el propósito de evaluar la capacidad para manejar cada aspecto de esta estructura argumentativa, tanto a nivel comprensivo como productivo, para lo cual estos autores incorporaron la habilidad de reconocer e identificar los elementos de un argumento en un texto dado (tanto razones para defender como contradecir), de considerar ambos elementos (dados de antemano en un texto) al tomar una postura y, finalmente, de elaborar tanto justificaciones como objeciones justificadas.

Estos investigadores acordaron minimizar la influencia de habilidades generales de escritura como ortografía, cohesión textual, acentuación, entre otras, por tanto, no se consideró este tipo de elementos de calidad en la producción escrita, más allá de la coherencia mínima para entender los planteamientos expuestos por los estudiantes.

Para calcular la confiabilidad del instrumento, los autores aplicaron el índice Kappa de acuerdo inter-juez para cada pregunta. Todos los puntajes de la última ronda fueron buenos. Mientras los ítems 3, 4, 11 y 12 ($> 0,56$) son sólo buenos, los ítems 1, 2, 7, 8 y 13 ($> 0,73$) son muy buenos, y los ítems 5, 6, 9 y 10 son perfectos (1). El puntaje total posible de obtener en la prueba es de 29. El puntaje total mínimo en el posttest fue de 10 puntos y el máximo de 25 puntos, siendo el promedio de 19 puntos, para la presente investigación.

Resultados

Análisis de Resultados

Los datos fueron analizados con el software IBM SPSS Statistics versión 25. La información recolectada se tomó de los resultados obtenidos en las pruebas iniciales (pre-test) y las finales (post-test) de argumentación, pensamiento crítico y autorregulación, con el propósito de evidenciar si existe diferencia entre los resultados obtenidos con los grupos experimentales que contaron con el apoyo social en comparación con los grupos control, que no tuvieron dicho apoyo. (Para conocer detalles del instrumento empleado, ver metodología)

Para realizar el análisis se aplicó la prueba de normalidad, posteriormente se aplicó la prueba Ancova y de medias marginales con el fin de verificar el nivel de significancia obtenido.

Prueba de normalidad para la prueba de argumentación

Con esta prueba se indagó sobre el resultado obtenido en el post-test de argumentación comparando el logro de los grupos experimentales que contaron con apoyo social en comparación con los grupos control sin apoyo social.

Tabla 2

Prueba de normalidad para la prueba de argumentación

Apoyo Social		Estadístico	Error estándar	
Post-test	Con Apoyo	Media	20,13	,363
Argumentación	Social	Des. Desviación	2,997	
		Mínimo	10	
		Máximo	25	
		Rango	15	
		Rango intercuartil	3	
		Asimetría	-,964	,291
		Curtosis	1,334	,574
	Sin Apoyo	Media	18,20	,509
	Social	Des. Desviación	3,811	
		Mínimo	0	
		Máximo	25	
		Rango	25	
		Rango intercuartil	5	
		Asimetría	-1,976	,319
		Curtosis	8,352	,628

Fuente: elaboración propia

En la tabla No. 2 se analiza el nivel de normalidad de la prueba de argumentación, la cual arrojó para los grupos con apoyo social un valor absoluto de la asimetría $0,964 < 10$, el valor absoluto de la Curtosis de $1,334 < 3$, la desviación estándar es $2,997$; para los grupos sin apoyo social el valor absoluto de la asimetría es $1,976 < 10$, el valor absoluto de la Curtosis es de $8,352 > 3$, la desviación estándar es $3,811$, lo cual confirma la normalidad de los datos.

Tabla 3

Efectos del apoyo social sobre la argumentación

Resultados análisis Ancova de la argumentación

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Post-test Argumentación

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	102,141 ^a	2	51,071	4,118	,019
Intersección	4355,997	1	4355,997	351,212	,000
Pre-test	3,155	1	3,155	,254	,615
Argumentación					
Apoyo Social	74,105	1	74,105	5,975	,016

Error	1339,499	108	12,403
Total	42353,000	111	
Total corregido	1441,640	110	

Fuente: elaboración propia

La tabla No. 3 muestra los resultados del análisis Ancova donde se compara el post-test de la prueba de argumentación del grupo con apoyo social frente al grupo sin apoyo social, tomando como variable el pre-test de argumentación, como resultado se obtuvo un valor $F = 5,975$, con una desviación estándar 2,997, para 111 grados de libertad, una probabilidad de error (Sig.) de 0,016, lo cual permite inferir que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control.

Tabla 4

Medias marginales estimadas en argumentación

Apoyo Social	Media	Desv. Error
Con apoyo social	20,022 ^a	,475
Sin apoyo social	18,263 ^a	,508

Fuente: elaboración propia

En la tabla No 4 Al analizar las medias marginales en la argumentación, el resultado del grupo con apoyo social fue mayor (20,022) que en el grupo sin apoyo social (18,263),

lo cual nos permite afirmar que el grupo con apoyo social obtuvo mejores resultados en la argumentación, por tanto, se comprueba la incidencia del apoyo social en los resultados académicos de los estudiantes en cuanto a la argumentación, lo cual permite inferir la comprobación de la hipótesis alterna en cuanto a que **sí existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en la habilidad argumentativa entre los grupos que recibieron el apoyo social frente a los grupos que no recibieron dicho apoyo.**

Efecto del apoyo social en la habilidad de pensamiento crítico

Para este análisis se utilizaron los resultados obtenidos, al aplicar el instrumento tipo escala Likert que se basó en los componentes basados en el modelo propuesto por Elder y Paul (2005), que costó de 51 ítems, distribuidos en ocho categorías: propósito, pregunta en cuestión, información, inferencias, suposiciones, conceptos, implicaciones y puntos de vista. (Mayor información sobre el instrumento, revisar en la Metodología, instrumento sobre pensamiento crítico).

Tabla 5

Pruebas de normalidad (asimetría y curtosis) pensamiento crítico.

			Descriptivos	
Apoyo Social			Estadístico	Error estándar
Total post- test pensamient	Con Apoyo Social	Media	3,536	,143
		Desv. Desviación	,613	
		Mínimo	,000	

o crítico	Máximo	4,836		
	Rango	4,836		
	Rango intercuartil	,954		
	Asimetría	-2,160	,279	
	Curtosis	3,937	,552	
	Sin	Media	3,166	,151
	Apoyo	Desv. Desviación	,599	
	Social	Mínimo	,000	
		Máximo	4,827	
		Rango	4,827	
	Rango intercuartil	1,015		
	Asimetría	-1,753	,289	
	Curtosis	2,239	,570	

Fuente: elaboración propia

En tabla No. 5 se analiza el nivel de normalidad de la prueba de pensamiento crítico, la cual arrojó para los grupos con apoyo social un valor absoluto de la asimetría 2,160 <10, el valor absoluto de la curtosis de 3,937 >3, la desviación estándar es 0,613; para los grupos sin apoyo social el valor absoluto de la asimetría es 1,976 <10, el valor absoluto de la Curtosis es de 2,239 <3, la desviación estándar es 0,599, lo cual confirma la normalidad de los datos.

Tabla 6

Resultados análisis Ancova post- test de pensamiento crítico

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Total post-test pensamiento crítico

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	4,891 ^a	2	2,446	1,563	,213
Intersección	143,601	1	143,601	91,759	,000
Total pre-test pensamiento crítico	,001	1	,001	,001	,980
Apoyo Social	4,708	1	4,708	3,009	,085
Error	219,097	140	1,565		
Total	1836,140	143			
Total corregido	223,988	142			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla No. 6 se muestra los resultados del análisis Ancova donde se compara el post-test de la prueba de pensamiento crítico del grupo que trabajo con apoyo social frente al grupo que trabajó sin apoyo social, tomando como covariable el pre-test de pensamiento crítico, como resultado se obtuvo un valor $F = 3,009$ con una desviación estándar 0,613 para 143 grados de libertad y una probabilidad de error (Sig) de 0,085 lo cual permite inferir que no existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el resultado de la prueba de pensamiento crítico.

Tabla 7

Medias marginales estimadas en pensamiento crítico

Apoyo Social	Media	Error estándar
Con Apoyo Social	3,536 ^a	,147
Sin Apoyo Social	3,167 ^a	,152

Fuente: elaboración propia

En la tabla No 7 Al analizar el resultado de las medias marginales en la prueba de pensamiento crítico, el resultado del grupo con apoyo social fue mayor (3,536), en el grupo sin apoyo social (3,167), aunque el nivel de significancia fue > 0.05 , el valor obtenido se aproxima al parámetro exigido, lo cual puede interpretarse como una tendencia a favorecer la habilidad para el pensamiento crítico con apoyo social.

Efectos del apoyo social en el nivel de autorregulación

Para conocer el nivel de autorregulación de los estudiantes que participaron en esta investigación se aplicó un instrumento (escala likert) basado en el inventario de estrategia de autorregulación: autoinforme (SRSI-SR) de Cleary (2006). (Mayor información sobre el instrumento, revisar en la Metodología, instrumento sobre autorregulación).

Tabla 8

Pruebas de normalidad (asimetría y curtosis) autorregulación.

Descriptivos

Apoyo Social	Estadístico	Error estándar
--------------	-------------	----------------

Total	Con Apoyo Social	Media	3,427	,133	
Autorregulación Post-test	Social	Desviación estándar	1,151		
		Mínimo	,000		
		Máximo	4,819		
		Rango	4,819		
		Rango intercuartil	,885		
		Asimetría	-2,127	,279	
		Curtosis	4,080	,552	
		Sin Apoyo Social	Media	2,741	,176
		Desviación estándar	1,462		
		Mínimo	,000		
		Máximo	4,652		
		Rango	4,652		
		Rango intercuartil	1,118		
Asimetría	-1,170	,289			
Curtosis	-,132	,570			

Fuente: elaboración propia

En tabla No. 8 se analiza el nivel de normalidad de la prueba de autorregulación, la cual arrojó para los grupos con apoyo social un valor absoluto de la asimetría $2,127 < 10$, el

valor absoluto de la curtosis de $4,080 > 3$, la desviación estándar es 1,151; para los grupos sin apoyo social el valor absoluto de la asimetría es $1,170 < 10$, el valor absoluto de la Curtosis es de $0,132 < 3$, la desviación estándar es 1,462, lo cual confirma la normalidad de los datos.

Tabla 9

Resultados análisis Ancova postest de autorregulación

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Total Autorregulación Pos test

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	17,442 ^a	2	8,721	5,054	,008
Intersección	94,725	1	94,725	54,891	,000
Total Autorregulación	,658	1	,658	,381	,538
Pre-test					
Apoyo Social	16,317	1	16,317	9,455	,003
Error	241,596	140	1,726		
Total	1630,376	143			
Total corregido	259,038	142			

Fuente: elaboración propia

La tabla No.9 muestra los resultados del análisis Ancova donde se compara el post-

test de la prueba de autorregulación del grupo con apoyo social frente al grupo sin apoyo social, tomando como covariable el pre-test de autorregulación, como resultado se obtuvo un valor $F = 9,455$, con una desviación estándar 1,151 para 143 grados de libertad, una probabilidad de error (Sig) de ,003, lo cual permite inferir existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en la variable de autorregulación, lo cual permite inferir la comprobación de la hipótesis alterna en cuanto a que **sí existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en el nivel de autorregulación entre los grupos que recibieron el apoyo social frente a los grupos que no recibieron dicho apoyo.**

Tabla 10

Medias marginales estimadas de autorregulación.

Apoyo Social	Media	Error estándar
Con Apoyo Social	3,424 ^a	,153
Sin Apoyo Social	2,746 ^a	,158

Fuente: elaboración propia

En la tabla No 10 Al analizar el resultado de las medias marginales en la prueba de autorregulación, el resultado del grupo con apoyo social fue mayor (3,424^a), en el grupo sin apoyo social (2,746^a), lo cual nos permite afirmar que el grupo con apoyo social obtuvo mejores resultados en el nivel de autorregulación, por tanto, se comprueba la incidencia del

apoyo social en los resultados académicos de los estudiantes en cuanto a esta variable dependiente.

Tabla 11

Resumen de resultados prueba de normalidad de autorregulación por dimensiones.

AUTORREGULACIÓN			
DIMENSIONES	APOYO SOCIAL	CURTOSIS	ASIMETRÍA
A. Gestión del entorno y el comportamiento (Dimensión I)	CON APOYO	0,35	-0,703
	SIN APOYO	-0,097	-0,526
B. Búsqueda y aprendizaje de información (Dimensión II)	CON APOYO	-0,204	-0,112
	SIN APOYO	-0,021	0,151
C. Comportamiento regulador mal adaptativo (Dimensión III)	CON APOYO	1,716	0,91
	SIN APOYO	-0,495	0,362

Fuente: elaboración propia

Al aplicar la prueba de normalidad, por dimensiones se obtuvieron los resultados de la Tabla No. 11, utilizando el software IBM SPSS Statistics versión 25, todos los valores de la curtosis son menores de 3 y de la asimetría menores que 10, lo cual confirma la normalidad de los datos, por lo tanto, se aplica la prueba Ancova con el propósito de conocer el rango de significancia en cada categoría.

Tabla 12

Resumen de resultados por dimensiones de análisis para el nivel de autorregulación aplicando la prueba Ancova

AUTORREGULACIÓN						
DIMENSIONES	APOYO SOCIAL	GRADOS DE LIBERTAD	F	SIG	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR
A. Gestión del entorno y el comportamiento (Dimensión I)	CON APOYO	111	3,101	0,81	3,96	0,593
	SIN APOYO				3,692	0,733
B. Búsqueda y aprendizaje de información (Dimensión II)	CON APOYO	111	4,47	0,037	3,634	0,64
	SIN APOYO				3,338	0,712
C. Comportamiento regulador mal adaptativo (Dimensión III)	CON APOYO	111	17,557	0	3,818	0,672
	SIN APOYO				3,288	0,638

Fuente: elaboración propia

Al aplicar la prueba Ancova, para la autorregulación por dimensiones se obtuvieron los resultados de la Tabla No. 12, en la dimensión gestión del entorno y el comportamiento (Dimensión I) el valor de $F = 3,001$, una probabilidad de error (Sig) de 0,81; en la dimensión búsqueda y aprendizaje de información (Factor II) el valor de $F = 4,47$, una probabilidad de error (Sig) de 0,037; en la dimensión comportamiento regulador mal adaptativo (Factor III) el valor de $F = 17,557$, una probabilidad de error (Sig) de 0,00. Las medias marginales en todas las dimensiones con apoyo social obtuvieron mayores puntajes en comparación con el grupo sin apoyo social; por tanto, se confirma la incidencia del apoyo social en el mejoramiento del nivel de autorregulación.

Tabla 13

Resumen de resultados prueba de normalidad de pensamiento crítico por categorías.

PENSAMIENTO CRÍTICO			
CATEGORIAS	APOYO SOCIAL	CURTOSIS	SASIMETRÍA
PROPÓSITO DEL PENSAMIENTO	CON APOYO	-0,481	-0,427
	SIN APOYO	-0,252	-0,01
PREGUNTA EN CUESTIÓN	CON APOYO	0,016	-0,406
	SIN APOYO	-0,271	0,004
INFORMACIÓN	CON APOYO	0,11	-0,68
	SIN APOYO	0,082	-0,555
INTERPRETACIÓN E INFERENCIA	CON APOYO	-0,705	-0,332
	SIN APOYO	-0,495	-0,011
CONCEPTOS	CON APOYO	0,172	-0,746
	SIN APOYO	-0,758	-0,174
SUPUESTOS	CON APOYO	-0,012	-0,292
	SIN APOYO	0,021	0,243
IMPLICACIONES Y CONSECUENCIAS	CON APOYO	-0,968	-0,047
	SIN APOYO	0,133	-0,415
PUNTOS DE VISTA	CON APOYO	-0,241	-0,752
	SIN APOYO	-0,75	-0,305

Fuente: elaboración propia

Al aplicar la prueba de normalidad, por las categorías de análisis para la habilidad de pensamiento crítico se obtuvieron los resultados de la Tabla No. 13, es de resaltar que todos los valores de la curtosis son menores de 3 y de la asimetría menores que 10, lo cual confirma la normalidad de los datos, por lo tanto, es adecuado aplicar la prueba Ancova con el propósito de conocer el rango de significancia en cada categoría.

Tabla 14

Resumen de resultados por categorías de pensamiento crítico prueba Ancova

PENSAMIENTO CRÍTICO

CATEGORIAS	APOYO SOCIAL	GRADOS DE LIBERTAD	F	SIG	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR
PROPÓSITO DEL PENSAMIENTO	CON APOYO	117	19,038	0	3,911	0,613
	SIN APOYO				3,468	0,599
PREGUNTA EN CUESTIÓN	CON APOYO	117	12,078	0,001	3,866	0,529
	SIN APOYO				3,487	0,616
INFORMACIÓN	CON APOYO	117	10,911	0,001	3,995	0,635
	SIN APOYO				3,703	0,754
INTERPRETACIÓN E INFERENCIA	CON APOYO	117	4,183	0,043	3,987	0,573
	SIN APOYO				3,696	0,559
CONCEPTOS	CON APOYO	117	0,969	0,327	3,657	0,819
	SIN APOYO				3,522	0,692
SUPUESTOS	CON APOYO	117	8,457	0,004	3,781	0,634
	SIN APOYO				3,485	0,635
IMPLICACIONES Y CONSECUENCIAS	CON APOYO	117	5,937	0,016	3,935	0,595
	SIN APOYO				3,607	0,714
PUNTOS DE VISTA	CON APOYO	117	11,877	0,001	4,108	0,664
	SIN APOYO				3,68	0,723

Fuente: elaboración propia

Al aplicar la prueba Ancova, por categorías se obtuvieron los resultados de la Tabla No. 14. En todas las categorías la probabilidad de error (Sig) fue menor a 0,05; por lo tanto existen diferencias significativas en los resultados obtenidos; en relación a las medias marginales en todas las categorías con apoyo social se obtuvieron mejores resultados en comparación al grupo sin apoyo social; por lo tanto, se puede afirmar que el apoyo social incide positivamente en el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico en estudiantes del grado quinto de educación básica.

Discusión de los resultados

A partir de los hallazgos encontrados durante la etapa experimental y el análisis de datos, en relación con la habilidad para argumentar, se puede afirmar la comprobación de la

hipótesis alterna relacionada con esta variable dependiente, por cuanto existen diferencias significativas en los resultados obtenidos entre el grupo que recibió el apoyo social frente al grupo que no contó con dicho apoyo.

Esto se relaciona con lo concluido por Lastre, López y Alcázar (2018) quienes afirman que existe una relación directa entre el apoyo familiar y el rendimiento académico, además, consideran que el tiempo de apoyo influye en el desempeño escolar, ya que los padres que brindan mayor acompañamiento contribuyen positivamente en el proceso académico de sus hijos en comparación con aquellos que los dejan solos o bajo la responsabilidad de otra persona.

Esto concuerda con lo enunciado por Estell y Perdue (2013) quienes indagaron sobre la importancia del apoyo social en los procesos académicos de los estudiantes, su estudio reflejó que a mayor grado de involucramiento de los padres o cuidadores en el proceso académico y comportamental de los estudiantes, éstos obtendrán mejores resultados.

El apoyo social fue determinante para mejorar los resultados durante la etapa experimental, de igual forma se debe resaltar la importancia de ahondar en la habilidad argumentativa desde la educación básica primaria, esto concuerda con diversas investigaciones, como la realizada por Guzman et al.(2013) donde se concluyó que se debe

promover la competencia argumentativa desde los primeros años de escolaridad, para que los estudiantes aprendan a fundamentar sus puntos de vista o a refutar ideas.

En el mismo sentido, los resultados obtenidos confirman lo expuesto por Larraín et al. (2015), fruto de dicha investigación se enfatiza en la necesidad de iniciar el proceso de argumentación desde los primeros años de escolaridad, al desarrollar estrategias pedagógicas que permitan las mediciones escritas, luego de la participación de los estudiantes en contextos en los que se practique dicha habilidad de manera sistemática.

Ortega de Hocevar (2016) también coincide al afirmar que los niños de escolaridad básica están en condiciones de producir textos argumentativos en forma oral y escrita y que dicha habilidad se incrementa con una adecuada mediación del docente; al igual que Larrain y Guzman insiste en la necesidad de introducir la enseñanza de la argumentación desde los primeros años de la escolaridad, debido a esta evidencia se seleccionó a estudiantes del grado quinto de educación básica primaria para realizar la experimentación.

Otro de los factores que contribuyó para mejorar los resultados, fue la inclusión de temáticas cotidianas como la discapacidad física, género, acoso escolar, violencia intrafamiliar y discriminación en los talleres que se diseñaron y se desarrollaron en la plataforma Edmodo.

Diversos autores coinciden en la importancia de vincular actividades al aula a partir del contexto, de esta manera se favorece la habilidad argumentativa, porque surge de

situaciones conocidas por los estudiantes, lo cual según la evidencia empírica arroja mejores resultados, al respecto autores como Rivera (2008) priorizan la realización de acciones que promuevan la escritura desde la cotidianidad.

De acuerdo con Gutiérrez (2017) dichas actividades se sustentan en la teoría sociocultural, Vygotsky (1979) como su principal exponente considera que las habilidades argumentativas se desenvuelven en un espacio sociocultural y otorgan a las personas un instrumento efectivo de adaptación a sus necesidades cotidianas, por lo tanto, cuando se generan estrategias en la escuela que promueven su desarrollo, esto incide de manera positiva en las conductas sociales y la cultura, de ahí la importancia del proceso que surge en la escuela, no solo en el ámbito académico (desarrollo de tareas o debates), sino en la práctica cotidiana (resolución de problemas y convivencia) por parte de los estudiantes.

El aula virtual que se diseñó en la plataforma Edmodo denominada “argumentando ando”, facilitó el apoyo social, además motivó la participación de los estudiantes en la experimentación, esto también incidió en los resultados obtenidos, autores como Morales, Mariani y Pérez (2013) afirman que dicha plataforma resulta atractiva para los estudiantes, por la similitud de su formato con las plataformas sociales, permite la interacción del profesor de manera virtual, quien además puede habilitar a los padres y cuidadores con el fin de que accedan a información sobre el progreso académico, al conocer sus calificaciones, retroalimentación de las evaluaciones, asignaciones entregadas y pendientes, lo cual contribuyó al apoyo social.

El nivel de significancia obtenido en relación con la variable dependiente autorregulación, permite comprobar la de la hipótesis alterna ya que existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en el nivel de autorregulación entre el grupo que recibió apoyo social frente al grupo que no recibió dicho apoyo.

Las actividades desarrolladas en la plataforma, así como el apoyo social, ayudó para incrementar el nivel de autorregulación después de la experimentación, al respecto autores como Pintrich citado por Medina, Álamo, Costa y Rodríguez (2019) consideran que el aprendizaje autorregulado es un proceso activo en el que el estudiante define sus objetivos y regula las variables cognitivas, afectivo - motivacionales, contextuales y comportamentales que intervienen en el aprendizaje, durante el proceso experimental se motivaba a los estudiantes para el logro de sus objetivos, los padres, acudientes o cuidadores recibieron capacitación sobre el concepto de autorregulación y cómo contribuir desde el apoyo social (acompañamiento y seguimiento) para que los estudiantes logaran mejorar su nivel de autorregulación.

No obstante, es relevante analizar los resultados obtenidos en cada dimensión del instrumento aplicado, en el caso de gestión del entorno y el comportamiento los resultados no arrojaron nivel de significancia, es de anotar que esta dimensión según Cleary (2006) se encarga de analizar el uso de estrategias que utilizan los estudiantes para estructurar y organizar su proceso de aprendizaje y comportamiento; también mide cómo el entorno físico y de recursos favorece su proceso académico, llama la atención el hecho de que

incluso el grupo con apoyo social no obtuvo resultados significativos en la misma, aunque se acercó al parámetro establecido, lo cual permite deducir que posiblemente en una experimentación posterior, si se dedica más tiempo y se enfatiza en estos aspectos al capacitar tanto a quienes brindan el apoyo social como a los estudiantes se podrían obtener mejores resultados.

En la segunda dimensión denominada búsqueda y aprendizaje de información el nivel de significancia fue alto, esto se debe posiblemente a la facilidad que proporcionó el aula virtual para acceder a la información durante la etapa experimental, Bartolomé citado por Alfonso, Morte y Almansa (2015), habla de las ventajas de un ambiente b-learning ya que permite desarrollar en los estudiantes la capacidad de auto-organizarse y promueve estilos de aprendizaje autónomo, también genera la necesidad de autorregularse en su proceso de aprendizaje.

La dimensión comportamiento regulador mal adaptativo, de acuerdo a Cleary (2006) mide los comportamientos que el estudiante realiza y que en parte pueden influir negativamente en su proceso, los resultados fueron notoriamente significativos, lo que se puede atribuir a la posible capacidad de los estudiantes para controlar malos hábitos al momento de estudiar.

En el caso de la variable dependiente pensamiento crítico, los resultados no arrojaron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, aunque

el valor de la significancia se acerca al parámetro establecido (0,085), se puede inferir que en este caso se cumplió la hipótesis nula en cuanto a que no hay diferencias significativas en los resultados obtenidos en la habilidad de pensamiento crítico entre el grupo con apoyo social en comparación al grupo sin dicho apoyo, lo anterior, puede obedecer al tiempo destinado para la experimentación, al tener en cuenta que el desarrollo de esta habilidad es muy complejo.

Autores como Ossa y Díaz (2017) abordan el pensamiento crítico desde dos enfoques el intraindividual donde se desarrollan habilidades básicas de análisis, pensamiento, interpretación, evaluación y argumentación y el enfoque interindividual donde esta habilidad se orienta hacia las conductas sociales y al desarrollo de la cultura y se asocia con habilidades más complejas como la comprobación de hipótesis, la toma de decisiones y la solución de problemas, por lo anterior, se deduce que el tiempo en el que se desarrolló la presente experimentación (5 semanas), es irrisorio en comparación con la complejidad de la habilidad, por tanto, se sugiere realizar una investigación posterior donde la etapa experimental sea de mayor duración, con el fin de implementar más actividades que permitan el desarrollo del pensamiento crítico.

Un punto a favor en la experimentación fue el uso de situaciones cotidianas, investigadores como Marinkovic (2007), Valenzuela y Cols (2014) confirman que una manera de desarrollar aprendizaje a través del pensamiento crítico, es usando situaciones que lleven a problematizar, motivando el planeamiento de soluciones que deben ser argumentadas, lo que establece una relación entre esta habilidad y la competencia

argumentativa; es de anotar que en el caso de la habilidad argumentativa los resultados fueron significativos.

Ahora bien, vale la pena indagar sobre el resultado de las diversas categorías que conforman el instrumento que se empleó para analizar el pensamiento crítico, al respecto se puede afirmar que el nivel de significancia fue adecuado en 7 de las 8 categorías.

La categoría donde no hubo nivel de significancia se denomina conceptos, esta se relaciona con la capacidad de los estudiantes de pensar críticamente y reconocer que todo pensamiento se basa en suposiciones o creencias.

Al tener en cuenta los resultados de esta variable dependiente se puede afirmar que el instrumento aplicado permite realizar un análisis detallado de la habilidad de pensamiento crítico, lo cual es de gran utilidad para futuras investigaciones.

Conclusiones

El diseño del aula virtual en la plataforma Edmodo, facilitó la etapa experimental, al brindar la posibilidad a los padres de familia, acudientes o cuidadores que prestaron el apoyo social durante el proceso de hacer acompañamiento y seguimiento a las actividades desarrolladas, así como de motivar a los estudiantes para el desarrollo de las asignaciones, las cuales fueron diseñadas a partir de situaciones cotidianas, con el propósito de fomentar las habilidades de argumentación, pensamiento crítico y autorregulación.

Los resultados obtenidos y el análisis de datos nos permiten concluir que hubo una incidencia significativa del apoyo social en el desarrollo de la habilidad argumentativa, al respecto es importante destacar el rol que juega las personas que habitan con los estudiantes (padres, madres, acudientes, cuidadores o demás familiares) en el desempeño académico, por ende es indispensable generar estrategias pedagógicas que generen mayor involucramiento de estos actores en las actividades que se desarrollan en las Instituciones Educativas.

Los hallazgos en el caso de la variable dependiente pensamiento crítico, nos permiten concluir que no existieron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, por lo tanto, no hubo incidencia en el apoyo social en este aspecto, no obstante, el valor se acercó a los parámetros establecidos, motivo por el cual se infiere que dichos resultados obedecen más a que el tiempo de la experimentación no fue suficiente, al tener en cuenta la complejidad de esta habilidad.

En cuanto al nivel de autorregulación este obtuvo resultados significativos debido al apoyo social fruto de la experimentación, en este sentido es relevante destacar los avances que surgieron durante el proceso, los cuales se hicieron evidentes en los resultados de obtenidos en el análisis de datos.

El modelo pedagógico social cognitivo se relaciona con el enfoque sociocultural, promueve las interacciones sociales y culturales; las actividades implementadas en la plataforma edmodo se diseñaron a partir de situaciones cotidianas, con el propósito de

favorecer el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, la argumentación y la autorregulación, lo cual contribuyó positivamente en los resultados obtenidos.

Referencias

- Acuña Collado, V. (2016). Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. *Estudios RBEP*, 255-272.
- Alonso García, S., Morte Toboso, E., & Almansa Núñez, S. (2015). Redes Sociales Aplicadas a la Educación: Edmodo. *EDMETIC Revista de educación Mediática y TIC*, 24.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Resla*, 9-30.
- Balasubramanian, K., V, J., & Fukey, L. N. (2014). A study on “Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 144 , 416 – 422 .
- Carrera , B., & Mazzarella, C. (2001). VYGOTSKY: Enfoque sociocultural. *Educere*, 41-44.
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory—Self-Report. *Journal of School Psychology*, 307–322.
- De Tejada , M. (2015). Estimulación cognitiva en el hogar y competencia para la lectura en un grupo de escolares de la Gran Caracas: Un estudio correlacional. *Revista de Investigación* , 171-190.
- Díaz Pinzón, J. E. (2017). Edmodo como Herramienta Virtual de Aprendizaje. *INNOVA Research Journal*.
- Dwyer, C. S. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e - learning environments. *Metacognition Learning.*, 219 - 244.
- Eccles , J., & Harold , R. (1996). Family involvement in children’s and adolescents’ schooling. In: Booth A, Dunn JF, editors. Family school links: How do they affect educational outcomes? Erlbaum; Mahwah, NJ:. 3–34.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 701-715.
- Espitia Carrascal , R. E., & Montes Rotela, M. (2009). Influencia De La Familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación Y Desarrollo* .
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). SOCIAL SUPPORT AND BEHAVIORAL AND AFFECTIVE SCHOOL ENGAGEMENT: THE EFFECTS OF PEERS, PARENTS, AND TEACHERS. *Psychology in the Schools*, 325-339.
- Flórez, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Frías, D. (22 de Enero de 2020). *APUNTES DE CONSISTENCIA INTERNA DE LAS PUNTUACIONES DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA*. Obtenido de Universidad de Valencia: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>

- Graham , D. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2015). Early school-based parent involvement, children´s self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Elsevier*, 168-177.
- Gutiérrez, M. F. (2017). Escritura colaborativa en textos en quinto grado: Razonamiento y argumentación causal sobre un fenómeno físico. *Actualidades educativas en investigación* , 1 - 25.
- Gúzman Cedillo , Y., Flores Macías, R., & Tirado Segura, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de psicología*, 907 - 916.
- Harada, E. (2009). Algunas aclaraciones sobre el "modelo" argumentativo de Toulmin. 1 - 12.
- Kandappan, B., Jaykumar, V., & Leena, N. F. (2014). A study on “Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 416 – 422.
- Larraín , A., Freire , P., & Olivos , T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. . *Psicoperspectivas*, 95 - 107.
- Larraiñ , A., Freire, P., Moretti , R., & Magdalena y Sabat, B. (2015). La Universidad de Chile promueve las habilidades de argumentación escrita: Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *scielo*, 201 - 228.
- Lastre Meza, K., López Salazar, L. D., & Alcázar Berrío, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 102-115.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument of knowledge building. *Human Development*, 43, 332 - 360.
- Marciales Vivas, G. P. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Madrid.
- Martínez Rodríguez, M. Á. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16-37.
- Matejevic , M., Jovanovic, D., & Jovanovic, M. (2014). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents’ academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 288 – 293 .
- Mayweg-Paus, E., Thiebach, M., & Juck, R. (2016). Let me critically question this! – Insights from a training study on the role of questioning on argumentative discourse. *International Journal of Educational Research*, 195–210.
- Medina Ramírez, R., Álamo Arce, D., Costa, M., & Rodríguez de Castro, F. (2019). Aprendizaje autorregulado: una estrategia para ‘enseñar a aprender’ en ciencias de la salud. *Revista de la Fundación Educación Médica*.

- Morales, M., Mariani Augusto, M., & Pérez, T. I. (2013). EDMODO: Un Aporte a la Comunicación y Organización del Aula de Matemática. *CIBEM*, 3.
- OCDE. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. *Instituto de Tecnologías Educativas*, 1-17.
- Ortega de Hocevar , S. (2016). Nuestros niños argumentan . *Latinoamericana de lectura y escritura.* , 47 - 77.
- Ossa Carnejo Carlos, D. M. (2017). Enfoques intraindividual e interindividual en programas de pensamientos crítico. *Psicología escolar y educacional.*, 593 - 600.
- Paul , R., & Elder, L. (2005). Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. *Fundación para el Pensamiento Crítico* .
- Peralta, A., & Monterroza , V. (2013). Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. *Revista de Educación & Pensamiento*, 35 - 46.
- Porumbu , D., & Nec , D. V. (2013). Relación entre participación de los padres / logros de la escuela de actitud y de los niños. *Procedia - ciencias sociales y de comportamiento*, 706-710.
- Ramírez , R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Segunda época* , 108-119.
- Rivera Pulido, Y. X. (2008). Efectos de la escritura como proceso en la producción de de textos argumentativos. *Educación y Ciudad* , 101 -120.
- Rivera Rubiano, G., & Romero Ribero, C. (2018). *Implementación de un ambiente B-learning basado en el modelo de Elder y Paul (2003) para la promoción del pensamiento crítico en estudiantes del grado séptimo*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- Saiz, C. &. (2011). Evaluation of ARDESOS program an initiative to improve critical thinking skills. . *Journal of scholarship of teaching and learning.*, 33 - 51.
- Sáiz Manzanares , M., Carbonero Martín , M., & Román Sánchez , J. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 1- 23.
- Sánchez , A., Reyes, F., & Villarroel , V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos XLII*, 347-367.
- Santos Velandia, N. P. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Revista Infancias Imágenes*, 8-15 .
- Tamayo Alzate, O. E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9 - 17.
- Vain, P. D. (2009). Escuela, Estado y familia. Un pacto por definir. *Educación, lenguaje y*

sociedad. , 329 - 344.

Valdés , Á. A., & Urías , M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 99-114.

Valencia Serrano, M., & Caicedo Tamayo, A. M. (2017). Diseño de tareas apoyadas en TIC para promover aprendizaje autorregulado. *Pensamiento Psicológico*.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication, and fallacies: A pragma - dialectical perspective.* . New York: Routledge.

Woolley, M. E., Kol, K. L., & Bowen, G. L. (2009). The Social Context of School Success for Latino Middle School Students Direct and Indirect Influences of Teachers, Family, and Friends. *Journal of Early Adolescence* , 43-70.

Zimmerman, Kitsantas, & Campillo. (2005). *Evaluación de la Auto- eficacia Regulatoria: una Perspectiva Social Cognitiva.*

Anexos

Anexo No. 1

Instrumento para medir el Apoyo Social

Apreciado padre de familia, a continuación, encontrará una serie de preguntas relacionadas con las dinámicas de acompañamiento familiar, se aplicará con el propósito de realizar un diagnóstico para generar estrategias pedagógicas mediadas por las TIC, que permitan mejorar el desempeño académico de sus hijos. Solicitamos diligenciarla de la manera más exacta posible.

Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombres completos del acudiente: _____
curso _____

Nombre del estudiante: _____

Maque con una equis (x) en la opción que considere se ajusta más a su actuar frente al enunciado que se plantea.

Enunciado	Muy frecuente	Frecuente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Gestiona servicios de apoyo con la Institución educativa (orientación escolar, centro de vida sensorial)					
Dialoga con el director de grupo de su hijo (a), para ser informado del rendimiento académico.					
Dialoga con el director de grupo de su hijo (a), acerca de las actitudes convivenciales de su hijo (a).					
Conversa con su hijo (a) acerca de sus preferencias académicas.					
Mantiene una comunicación asertiva con los miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos, personal administrativo, padres de					

familia y estudiantes)					
Dialoga con su hijo acerca de la relación que él mantiene con los compañeros de clase					
Felicita a su hijo (a) por sus logros académicos.					
Incentiva a su hijo (a) a través de halagos verbales					
Incentiva a su hijo (a) mediante obsequios, paseos.					
Elogia a su hijo (a) cuando cumple con sus deberes académicos (realización de tareas, carteleras, trabajos...)					
Los docentes y directivos docentes, pueden comunicarse fácilmente con usted (teléfono, mail, whatsapp o personalmente)					
Le pregunta a su hijo todos los días, cómo le fue en la escuela					
Asiste a la escuela en el horario de atención de padres (lunes a partir de las 6:30 am)					
Va regularmente a la escuela para enterarse del rendimiento académico y comportamental de su hijo (a)					

Enunciado	Muy importante	Importante	Moderadamente importante	Poco importante	Sin importancia
Considera que es importante conocer el sistema de evaluación Institucional de la escuela					
Considera que es necesario conocer el Manual de convivencia de la escuela					
Considera que es importante participar en la formulación del PEI					

(Proyecto Educativo Institucional)					
Considera que es importante participar como delegado de los padres de familia en la asociación de padres, comités de padres, comité de convivencia escolar o comité de evaluación y promoción.					

Enunciado	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Asiste cuando es citado por algún miembro de la comunidad educativa (docentes, directivos docente u orientación escolar)					
Asiste a la entrega de informes académicos.					
Asiste y participa en los talleres de escuela de padres					
Asiste a los preinformes académicos.					
Colaborada en las actividades organizadas por la escuela (jornadas de mantenimiento de zonas verdes)					
Realiza acompañamiento en las actividades académicas de su hijo (a), asignadas para realizar en casa.					
Le pregunta a su hijo (a) qué dificultades académicas tiene.					
Participa en las actividades artísticas, culturales, deportivas y académicas programadas por la Institución educativa.					
Incentiva a su hijo (a) a través de actividades extracurriculares (escuelas de formación deportiva o artística)					
Cuando establece compromisos con la institución se esfuerza por cumplirlos					

Promueve en su hijo (a) sentido de pertenencia por la institución (cuidado de las instalaciones, los implementos tecnológicos y deportivos entre otros)					
---	--	--	--	--	--

Anexo No. 2

Instrumento sobre autorregulación

TEST AUTORREGULACIÓN

Buen día apreciado (a) estudiante:

A continuación, encontrará un listado de enunciados, por favor marque con una equis (x) la afirmación con la que más se identifique en cada caso. Para cada enunciado deberá marcar únicamente una opción.

Agradecemos su tiempo y franqueza al responder.

Enunciado	nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Me aseguro que nadie me interrumpa cuando estudio					
2. Trato de estudiar en un lugar tranquilo					
3. Pienso sobre los tipos de preguntas que podrían hacerme en un examen					
4. Consulto al profesor sobre los temas que podrían preguntarse en los exámenes					
5. Confío en mis notas de clase para estudiar					
6. Me esfuerzo por estudiar con diligencia, incluso cuando hay cosas más divertidas que hacer					
7. Me hago exámenes yo mismo para ver qué tanto estoy aprendiendo mientras estudio					
8. Hago un horario para ayudarme a organizar mi tiempo de estudio					
9. Uso carpetas para organizar mis materiales de estudio					
10. He perdido importantes materiales de mis clases					

11. Evito recibir clases particulares de las asignaturas que veo en clase					
12. Espero hasta el último minuto para estudiar para los exámenes					
13. Trato de olvidar aquellos temas sobre los cuales he tenido problemas para aprenderlos.					
14. Trato de ver cómo mis notas de clase se relacionan con cosas que ya sé					
15. Trato de identificar el formato que usaran mis docentes para los próximos exámenes					
16. Trato de estudiar en un lugar que no tenga distracciones (por ejemplo, ruido, gente hablando, música, televisión)					
17. Pregunto a mi profesor cuando no entiendo algo					
18. Hago imágenes o dibujos para ayudarme a aprender conceptos					
19. Me rindo o me doy por vencido cuando no entiendo algo					
20. Olvido llevar a casa los materiales cuando necesito estudiar					
21. Me digo a mí mismo exactamente lo que quiero lograr mientras estudio					
22. Miro las notas de mis tareas si no entiendo algo					
23. Evito hacer preguntas en clase sobre cosas que no entiendo					
Enunciado	nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
24. Me digo a mí mismo que hay que seguir tratando cuando no puedo entender un tema o idea					
25. Organizo cuidadosamente mis materiales de estudio de modo que no los pierdo					
26. Permito que mis amigos me interrumpen mientras estudio					
27. Pienso acerca de cuál es el mejor modo de estudiar antes de empezar.					

28. Termino todo lo que tengo que estudiar antes de jugar videojuegos o con mis amigos					
--	--	--	--	--	--

Anexo No. 3

Instrumento sobre pensamiento crítico

TEST DE PENSAMIENTO CRÍTICO

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____

CURSO: _____ FECHA: _____

Buen día apreciado (a) estudiante:

A continuación, encontrará una lista de enunciados. Por favor marque con una equis (X) la afirmación con la que más se identifique. Es importante marcar una sola opción.

ENUNCIADOS		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Cuando inicio una actividad o una tarea en clase me tomo el tiempo para pensar en cuál es su propósito y/o lo que me quiere enseñar.					
2	Al momento de iniciar una actividad escolar propuesta por un docente, busco diferente información en sitios web, consultas en páginas educativas, libros, entre otros.					
3	En la elaboración de una actividad escolar me tomo el tiempo necesario para comparar la información y escoger la más adecuada para iniciar dicha tarea.					
4	Cuando me hacen una pregunta sobre algún tema, me tomo el tiempo necesario para pensar en la posible respuesta					

5	Cuando me hacen una pregunta, me cuestiono a mí mismo antes de dar una respuesta.					
6	En las evaluaciones, se me facilita identificar si la pregunta tiene solo una respuesta correcta, si se trata de una opinión o si requiere que se responda desde varios puntos de vista.					
7	Normalmente cuando un compañero o familiar expresa sus ideas o situaciones de su vivencia escolar o familiar, yo consulto con otros si esta idea es verdad.					
8	Cuando leo un documento sobre algún tema de interés o sugerido por un docente, se me facilita identificar las ideas principales y secundarias del texto.					
9	Poseo una buena actitud cuando respondo una pregunta en clase, considerando y respetando los puntos de vista de mis compañeros.					
10	Escucho y evaluó las preguntas que hacen mis compañeros y analizo si las puedo comprender y darles una respuesta adecuada.					
11	Cuando hago preguntas trato de que las personas me comprendan la idea que quiero expresar.					
12	En el momento de conversar con mis amigos, compañeros y familiares entre otros, analizo si sus preguntas son claras para mí y si las puedo responder.					
13	Puedo hacer preguntas con mis propias palabras sobre la información que leo en diferentes textos.					

14	Cuando me hacen preguntas en clase, puedo identificar si las puedo responder de inmediato, o si requiero investigar sobre el tema para lograr contestarlas.					
15	Cuando me hacen una pregunta se me facilita identificar si la pregunta tiene una sola respuesta correcta, si trata de una opinión o si se requiere que yo razone y responda utilizando diversos puntos de vista.					
16	Antes de enviar información a mis contactos por las redes sociales, siempre me aseguro de que la información sea verdadera.					
17	Cuando realizo una tarea propuesta por un docente me intereso por buscar información que sea importante y dé respuesta a las preguntas que estoy intentando responder en dicha actividad.					
18	Cuando se presenta un problema que afecta mi entorno como (acoso escolar, diferencias de géneros, culturas, estratos socio económico, maltrato entre otros) busco desde mis experiencias dar alternativas para solucionar dicho problema.					
19	Reflexiono antes de dar una conclusión.					
20	Cuando hablo sobre un tema con uno o varios compañeros, comprendo que la forma como ellos exponen sus ideas puede ser distinta a la mía.					
21	Con frecuencia busco, no solo información a favor de mí opinión, sino también en contra de la misma.					
22	Trato de entender los diferentes temas que se trabaja en diferentes áreas					

	(ciencias, sociales, lenguaje, inglés, matemáticas, entre otras).					
23	Cuando escucho las conclusiones dadas por los demás, comprendo si son claras y se relacionan con el contexto.					
24	En mi contexto escolar analizo hasta dónde mis compañeros razonan para llegar a una conclusión.					
25	Escucho con respeto el punto de vista de mis compañeros, y puedo llegar a un acuerdo con ellos para tomar decisiones de manera colectiva.					
26	Cuando escucho historias, experiencias, anécdotas, entre otros, acerca de problemáticas como el consumo de drogas, embarazos a temprana edad y diferencias de género, reflexiono antes de dar una opinión.					
27	Estudio con anterioridad, los temas que se abordan en las diferentes asignaturas, para poder participar en el desarrollo de las actividades en clase de manera activa.					
28	Se me facilita comprender que todo proceso académico es para el beneficio de mi aprendizaje y por eso soy responsable con las actividades escolares.					
29	Cuando participo en un debate, realizo preguntas para obtener más información sobre el tema.					
30	Cuando estoy en clase evaluó mis ideas y pensamientos frente a algún tema o persona antes de darlas a conocer					
31	Cotidianamente evaluó las suposiciones de mis compañeros de estudio o de juego para determinar si esas					

	suposiciones se basan en la realidad.					
32	Cuando participo en un debate, escucho con facilidad las opiniones propias y busco por medio de preguntas clarificar si son verdad o no.					
33	Comprendo que mis opiniones se basan en mi experiencia, pero estoy dispuesto a cambiar de idea, con los conceptos que me explica el docente.					
34	Soy capaz de comprender que los conceptos, no siempre tienen el mismo significado, ya que su interpretación depende del lugar y la historia de vida de cada persona.					
35	Cuando escucho a mis compañeros o docentes hablar sobre conceptos se me facilita entender que cada uno(a) de ellos(as) habla de acuerdo a su propio conocimiento y experiencia.					
36	Se me facilita entender la intención que en ocasiones las personas quieren demostrar a través del uso de conceptos para manipular o generar chismes.					
37	Evalué y sugiero a mis compañeros, familiares o amigos que controlen el uso de groserías y términos poco adecuados.					
38	Hago un buen uso de las palabras dentro de las situaciones que me involucro, como el diálogo con vecinos, amigos de la cuadra entre otros.					
39	Al estar involucrado(a) en un problema de convivencia en el colegio, busco primero evidencias que me ayuden a aclarar lo que está sucediendo antes de tomar una decisión.					

40	Al escuchar o ver algún problema en mi familia, no opino ni participo del problema.					
41	Ante una situación de convivencia escolar, pienso antes de tomar una decisión y actuar.					
42	Comprendo que cualquier comportamiento puede tener consecuencias positivas o negativas.					
43	Entiendo que mis amigos, familiares y profesores piensan y actúan diferente a mí.					
44	Cuando estoy compartiendo eventos especiales con algunos compañeros(as) y alguno de ellos(as) tiene un pensamiento o comportamiento inadecuado, pienso en cómo hacerle saber que lo que hizo no está bien, sin generar un conflicto.					
45	Cuando me asignan una tarea que considero es muy difícil, me esfuerzo por cumplirla en su totalidad, sin importar si debo esforzarme.					
46	Actué con respeto hacia las personas que presentan alguna identidad sexual diferente.					
47	En clase respeto las diferencias creencias religiosas (cristiana, católica, testigos de Jehová, evangélicos, ateos entre otras) que profesan los docentes y mis compañeros(as).					
48	Cuando a mi aula de clase o barrio llega una persona con alguna ciudadanía diferente a la mía llámese; estadounidense, europeo, hindú, venezolano, entre otros; comparto su cultura y en lugar de excluirlo, aprendo					

	del él o ella.					
49	Cuando asisto a un partido de futbol y el equipo por el cual voy pierdo, pienso en que es un juego y no tomo ninguna actitud de irrespeto hacia el equipo contrario.					
50	Cuando a una clase llega un compañero que ha migrado de su pueblo de origen por la violencia, o por las condiciones económicas, le brindó apoyo emocional y trato de integrarlo al grupo de la mejor manera.					
51	Cuando veo que un grupo de personas excluye a una persona por pensar diferente a ellos(as) intervengo con respeto para evitar que la sigan agrediendo emocionalmente.					

Anexo No. 4

Consentimiento informado de Estudiantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE ESTUDIANTES

Yo _____ mayor de edad, () madre, () padre, () acudiente o () representante legal del (la) estudiante: _____

_____ del curso _____, de _____ años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la grabación del video de práctica educativa, así como el manejo de imágenes (fotos) y de información personal (nombres apellidos, documento de identidad, edad, entre otros) para ser utilizada en la plataforma virtual Edmodo denominada “Argumentando ando”, este material hará parte de la investigación sobre la incidencia del apoyo social en el desarrollo de las habilidades para argumentar y de pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado.

Luego de haber sido informado (s) sobre las condiciones de la participación de nuestro hijo (a) y/o acudido (a) en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- ✚ La participación de mi hijo (a) en este proceso de investigación no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones.
- ✚ La participación de mi hijo (a) no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- ✚ No habrá ninguna sanción para mi hijo (a) en caso de que autoricemos su participación.
- ✚ La identidad de mi hijo (a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante las actividades pedagógicas se utilizarán con fines pedagógicos, para establecer estrategias que permitan un mejor aprendizaje.
- ✚ La (el) docente y/o coordinadora a cargo de la investigación garantizará la protección de las de imágenes de mi hijo (a) y el uso de las mismas, de acuerdo a la normatividad vigente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y decreto 1377 de 2012) y de forma consciente y voluntaria

() DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO () NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

Para la grabación de la actividad académica que realiza mi hijo (a) o acudido (a) en las instalaciones de la Institución Educativa Departamental El Tequendama, Concentración Urbana Francisco Julián Olaya, del Municipio de El Colegio, Cundinamarca.

Lugar y fecha:

Firma de

MADRE: _____

Identificación _____ expedida _____

PADRE: _____

Identificación _____ expedida _____

ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL:

Identificación _____ expedida _____

Anexo No. 5

ENCUESTA SOCIO-ECONÓMICA

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con los datos personales, así como el uso de las TIC, y las dinámicas de acompañamiento familiar, se aplicará con el propósito de realizar un diagnóstico que permita analizar las características socioeconómicas de los y las estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Departamental El Tequendama, Concentración Urbana Francisco Julián Olaya; para generar estrategias pedagógicas mediadas por las TIC, que permitan mejorar la competencia argumentativa, solicitamos a los acudientes y estudiantes diligenciar de la manera más exacta posible.

Agradecemos su valiosa colaboración.

DATOS BÁSICOS DEL ESTUDIANTE

Apellidos y nombres dl niño/a

Tipo de identificación:

1. (Registro civil (RC)
2. Tarjeta de Identidad (TI)
3. Pasaporte o tarjeta Extranjera (CE)

Número del documento de identidad o pasaporte

Género: M F

Edad: _____

Grado que cursa: _____

Institución Educativa a la que pertenece:

1. Institución Educativa Departamental El Tequendama, Sede Principal
2. Institución Educativa Departamental El Tequendama, Sede Francisco Julián Olaya
3. Institución Educativa Departamental Miguel Antonio Caro, Sede Principal

Municipio donde vive:

1. Anapoima
2. El Colegio
3. Funza
4. La Mesa
5. Madrid
6. Mosquera
7. San Antonio del Tequendama
8. Soacha
9. Viotá

Zona donde vive:

1 Urbana

2 rural

DATOS BÁSICOS DEL ACUDIENTE

Si usted es el (la) acudiente del (la) menor diligencie los siguientes datos:

Escoja que parentesco tiene con el (la) estudiante:

1. Padre
2. Madre
3. Tío (a)
4. Abuelo (a)
5. Madrastra
6. Padrastra
7. Hermano (a)
8. Responsable de la custodia

Nombres y Apellidos:

Tipo de identificación:

1. Cédula de ciudadanía
2. Cédula de extranjería o pasaporte

Número del documento de identidad o pasaporte: _____

Género:

1. Femenino
2. Masculino

Edad: _____

Marque el último nivel de escolaridad alcanzado:

1. Primaria
2. Básica secundaria
3. Media académica
4. Técnico
5. Tecnológico
6. Universitario
7. Posgrado
 - 7.1 Especialización
 - 7.2 Maestría
 - 7.3 Doctorado

Labor actual

1. Empleado
2. Independiente
3. Hogar
4. Sin empleo

¿Conoce usted si su acudido ha perdido algún año escolar?

1. Si
2. No
3. Cuantos

¿Conoce usted si su acudido tiene alguna dificultad que afecte su rendimiento escolar?

1. Si
2. No
3. Cual _____

Seleccione el estrato socioeconómico al cual pertenece:

1 2 3 4 5 6

Seleccione el número de hijos (as) a cargo y que vivan con usted

1 2 3 4 5 6 o más.

PERFIL EDUCATIVO

¿Su acudido (hijo – hija) ha perdido algún año escolar?

1. Si

2. No

Cuantos _____

¿Conoce usted si su acudido tiene alguna dificultad que afecte su rendimiento escolar?

1. Si

2. No

Cual _____

¿Ha sido informado por parte de los docentes, orientadora o directivos docentes sobre si su hijo presenta alguna dificultad que comprometa su rendimiento escolar?

1. Si

2. No

Cuál: _____

Seleccione el área en la que considere su hijo (a) demuestra mayor habilidad

1. Español

2. Matemáticas

3. Artística

4. Educación física

5. Ciencias
6. Inglés
7. Sociales

¿Con qué frecuencia realiza acompañamiento en la elaboración de tareas de su hijo (a)?

1. Una o dos veces por semana
2. De tres a cinco veces por semana
3. Una vez cada quince días
4. Una vez al mes
5. Todos los días
6. Nunca

Dentro de su grupo familiar ¿Quién es la persona que le colabora con el desarrollo de sus actividades escolares?

1. Padre
2. Madre
3. Hermanos
4. Abuelos
5. Tíos

Otros ¿Cuál? _____

¿De qué forma colabora usted con las actividades de su hijo (a)?

1. Lo asesora para la realización de tareas
2. Le elabora las tareas
3. Le paga a una persona para que le haga acompañamiento
4. Otra ¿Cuál?

¿Si usted no ayuda a su hijo (a) o solo lo hace en algunas ocasiones cuál es el motivo?

1. No puedo ayudarlo (a) porque no tengo tiempo.
2. No puedo supervisar la tarea porque no tengo los conocimientos necesarios
3. Mi hijo (A) recibe asesoría de un profesional para hacer las tareas.
4. Mi hijo (a) es responsable con sus tareas y no requiere acompañamiento

Otra ¿Cuál?

¿Si su hijo (a) no hace las tareas o tiene dificultades al realizarlas, cuál es su actitud?

1. Castigarlo (a)
2. Sermonear, criticar, regañar
3. Obligarlo a estudiar
4. Animarle con posibles premios
5. Dialogar con él (ella) para que entre en razón
6. Hacerle las tareas
7. Responsabilizar a otra persona (hermano, tutor...)
8. Hablar con el docente para buscar alternativas entre el colegio y la familia.

USO DE LAS TIC

En su hogar hay acceso a internet:

1. Si
2. No

¿En cuál de los siguientes sitios accede usted a internet de manera frecuente?

1. Proveedor de internet
2. Datos móviles
3. Café internet
4. Vive digital
5. Wifi comunitaria
6. No accede a internet

Sabe usar el servicio de internet

1. Si
2. No

¿Con qué frecuencia hace acompañamiento a sus hijos cuando acceden a internet, para realizar actividades académicas?

1. Una o dos veces por semana

2. De tres a cinco veces por semana
3. Una vez cada quince días
4. Una vez al mes
5. Nunca

Cuanto tiempo destina su hijo para la realización de tareas en un internet

1. Entre 1 y 2 horas
2. Entre 2 y 4 horas
3. Más de 4 horas

Conoce usted las páginas que frecuenta su hijo para la realización de tareas

1. Si
2. No

Anexo No. 6

Talleres a padres acudientes y cuidadores

TALLER PARA PADRES DE FAMILIA – ACUDIENTES – CUIDADORES

PROPÓSITO: Capacitar a los cuidadores para que presten apoyo social a los estudiantes en el desempeño de sus deberes académicos.

TIEMPO: El tiempo estipulado para el taller será de una (1) hora

RECURSOS:

Humanos: Docentes, estudiantes, padres de familia y cuidadores.

Económicos: Dinero destinado a materiales utilizados para la actividad (fotocopias)

Materiales de trabajo físicos: papel para carteleras, hojas, marcadores, etc

Tecnológicos: computadores, internet, video beam, televisor

METODOLOGÍA: Al inicio el taller será de tipo expositivo, luego de explicar los diferentes conceptos (pensamiento crítico, argumentación y autorregulación, así como el apoyo social), se promoverán espacios de participación y reflexión sobre las temáticas abordadas.

Rol del participante: persona que participa activamente en el taller, de manera autónoma reflexiona sobre las temáticas abordadas y propone estrategias para mejorar el apoyo social que requieren los estudiantes.

Rol del docente: El docente es orientador y facilitador de aprendizaje, a través de herramientas tecnológicas.

DESARROLLO DEL TALLER

Inicio: el docente inicia con saludo, indagación sobre sus emociones, pactos de convivencia y conocimientos previos de las temáticas que se abordaran.

MOTIVACIÓN: se presentará un video corto sobre la importancia del apoyo social de los cuidadores en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Desarrollo de las temáticas: la docente presentará el propósito, meta del taller, así como la explicación en un léxico sencillo de los conceptos que se trabajaran en las actividades de clase y extraclase (pensamiento crítico, argumentación, autorregulación y apoyo social)

Actividad por grupos: conformado por tres cuidadores, sobre una reflexión de los conceptos abordados, así como una actividad donde se ponga en práctica lo aprendido.

Final: al terminar la actividad se realizará socialización y retroalimentación con la participación de los asistentes al taller.

EVALUACIÓN:

Al finalizar el taller, se realizará una evaluación por parte de los participantes, donde se resaltarán los aspectos positivos del taller y se solicitará dar sugerencias para mejorar, es una evaluación de tipo cualitativo.

Anexo No. 7

Taller para estudiantes

TALLER PARA ESTUDIANTES

PROPÓSITO: Lograr que los estudiantes reflexionen sobre la temática género y desarrollen habilidades superiores como el pensamiento crítico y la argumentación al realizar las actividades propuestas.

TIEMPO: Dos horas (1 bloque de clase)

RECURSOS:

Humanos: Docentes, estudiantes, padres de familia y cuidadores.

Económicos: Dinero destinado a materiales utilizados para la actividad (fotocopias)

Materiales de trabajo físicos: papel para carteleras, hojas, marcadores, lecturas alusivas al tema

Tecnológicos: computadores, internet, video beam, televisor

METODOLOGÍA:

Rol del estudiante: Deber ser autónomo, participativo y propositivo.

Rol del docente: El docente es orientador y facilitador de aprendizaje, a través de diversas estrategias para el desarrollo de las clases presenciales y las herramientas tecnológicas (plataforma edmodo).

ACTIVIDAD

INICIO (10 minutos): el docente inicia con saludo, indagación sobre sus emociones, establece pactos de convivencia y conocimientos previos sobre el concepto de género, a través de preguntas problematizadoras.

Ejemplo: ¿de qué color se visten los niños y de qué color las niñas?, ¿con qué juguetes juegan niños y niñas y por qué?, ¿qué tipo de trabajos desempeñan hombres y mujeres?, ¿los cargos políticos generalmente quiénes los ocupan hombres o mujeres?, ¿saben si hombres y mujeres ganan el mismo salario en trabajos con las mismas responsabilidades?

Explicación del concepto de género: se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos.

(<https://www.who.int/topics/gender/es/>)

MOTIVACIÓN (10 minutos): Se presentará el video del siguiente link:

<https://www.youtube.com/watch?v=aLDTy5VQOF0>

¿Por qué si los dos realizaron el trabajo, recibieron diferente premio?

Este video se grabó en México ¿Creen que en Colombia también haya desigualdad de género?

Al final los niños deciden compartir el premio de manera equitativa ¿qué piensas de esta decisión? ¿Tú cómo actuarías en una situación similar?

DESARROLLO (40 minutos):

Durante: el docente realizará la explicación general de taller, con el fin de despejar dudas generales. luego se da inicio a la actividad la cual consta con tiempo establecido según su complejidad.

Lea el cuento la Educación no se da a todos que puede ubicar en el siguiente link

<https://solidaridaddonbosco.org/cuentos-equidad-de-genero/>

Conteste las siguientes preguntas:

¿Por qué muchas niñas campesinas no pudieron ir a la escuela?

¿Por qué los niños sí podían ir?

¿Crees que esto sigue ocurriendo en la actualidad?

¿Si tú hubieses vivido en esa época que le habrías dicho a tu papá? Si eres mujer por no poder ir a la escuela y si eres hombre porque tu hermana no podía ir a la escuela

¿Qué le propondrías a tu papá para solucionar la problemática?

FINAL: (30 minutos): al terminar la actividad se realizará socialización y retroalimentación del proceso llevado a cabo.

Socializar las respuestas de seis (6) estudiantes (3 hombres y 3 mujeres)

Escribir reflexión y conclusiones

EVALUACIÓN:

El tipo de evaluación es de carácter formativa, la cual cuenta de tres momentos:

inicio, durante y al final de la actividad

Explicación de la tarea (**15 minutos**)

ACTIVIDAD EN CASA (1 HORA): Los estudiantes desarrollarán actividades extra clase, para consolidar el tema visto en clase.

Trabajo en casa: en compañía de la persona que te cuida en las tardes o que te asesora para realizar las tareas, ingrese al siguiente link:

<https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/desigualdad-laboral-entre-hombres-y-mujeres/604563>

Después de leer el artículo conteste las siguientes preguntas:

¿Podemos afirmar que en Colombia las oportunidades laborales en cargos de liderazgo son equitativas para hombres y mujeres? Explique su respuesta.

¿Qué razones da el artículo para que exista esta inequidad?

¿Qué le propondría usted a los empresarios para garantizar una mayor equidad de género?

ESTRATEGIAS AUTORREGULACIÓN:

- Lee y se apropia de la información
- Desarrolla autónomamente los talleres
- participa activamente en las actividades
- Desarrolla las actividades en casa.

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO SOCIAL:

Los agentes participativos (padres, madres, cuidadores) orientarán a través de apoyo motivacional y académico según lo requiera el estudiante de acuerdo a las instrucciones dadas por la docente.

Anexo No. 8

TALLER DE PADRES Y CUIDADORES





Anexo No. 9

Post – test de argumentación

1. Imagina que te ha ocurrido algo extraordinario. Un platillo volador ha aterrizado en un sitio vacío que hay al lado de tu casa. De él se ha bajado un extraterrestre muy simpático y se han hecho amigos. Él debe volver a su planeta, pero a ti te gustaría que se quedara para siempre en la Tierra. ¿Qué le dirías a tu amigo extraterrestre para convencerlo de que se quede a vivir en nuestro planeta?

2. Lee el siguiente texto y responde las preguntas a continuación:

Sofía y Javier son compañeros. A su curso ha llegado un nuevo alumno que viene de otro país y les comenta que en su colegio no tenían que usar uniforme porque iban de particular.

Sofía le dice a Javier que a ella le gustaría no tener que usar uniforme, porque así podría escoger libremente cuál ropa quiere usar de acuerdo a su gusto y comodidad. Por el contrario, Javier está de acuerdo con el uso de uniforme. Cree que es muy práctico, ya que no necesita tener tanta ropa para salir todos los días.

- 2.1. ¿A quién apoyarías tú en la discusión, a Javier o a Sofía?
- 2.2. ¿Por qué razón apoyas su postura?
- 2.3. ¿En qué crees que aquel a quién **no apoyaste** podría tener razón?

Lee el siguiente texto y responde las preguntas a continuación:

La televisión

La televisión es un gran invento. A través de sus programas podemos acceder a mucha información y conocimientos desde la comodidad de nuestras casas. Nos da la posibilidad de elegir entre varios canales qué es lo que queremos ver, pudiendo cambiar fácilmente de un programa a otro. Además, una buena parte de la televisión nos informa, nos enseña, nos entretiene y nos permite mantenernos comunicados con lo que pasa en nuestro país y en el mundo. Es entretenido ver televisión.

Sin embargo, si no se escoge bien uno puede ver programas de violencia que nos pueden hacer daño.

3.1. ¿El texto plantea que es bueno ver televisión? Marca con una equis (X) la respuesta correcta.

Si _____ No _____

3.2. Según el texto ¿Por qué la televisión es buena? Da dos razones.

3.3. Según el texto ¿Por qué la televisión podría ser dañina?

3.4. ¿Qué opinas tú acerca de ver televisión? Fundamenta tu respuesta.

4. Ponte en la siguiente situación:

A la hora del recreo la sala de clases queda sola y ves que dos niños mayores que tú, le están sacando la colación de la mochila a un compañero tuyo. Al mirarte, uno de ellos te dice que si le cuentas esto a alguien, tomarán represalias contra ti.

4.1. ¿Qué harías en esa situación? ¿Te guardarías el secreto o le contarías a alguien?

4.2. ¿Por qué harías eso?

5. A la mamá de Lola le encanta tomar mucho sol en verano. Lola no quiere que tome tanto sol y para convencerla el último verano le dijo que los rayos UV del sol pueden provocar un envejecimiento prematuro de la piel, y que aumenta el peligro de padecer cáncer a la piel.

5.1. ¿Crees que Lola va a convencer con esas razones a su mamá de que no tome tanto sol?

¿Por qué?

5.2. ¿Cuál de las dos razones que da Lola crees que es más convincente? ¿Por qué?

5.3. ¿Qué más podría decir Lola para convencer a su mamá?