

**UNA MIRADA LÚDICA, VIRTUAL Y ARTÍSTICA A LA COMPETENCIA
ARGUMENTATIVA**

María Patricia Medina Medina

Trabajo de grado para optar al título de:

**Magister en Tecnología Educativa y
Medios Innovadores para la Educación**

Mag. Martha Lucia Orellana Hernández
Asesor tutor

Dr. Susana Ramírez García
Asesor titular

TECNOLÓGICO DE MONTERREY
Escuela de Graduados en Educación
Monterrey, Nuevo León. México

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Facultad de Educación
Bucaramanga, Santander. Colombia

2014

Dedicatoria

A Dios, fuente suprema de inspiración y fortaleza en mis retos, sin él no hubiese podido continuar para llegar a la cima de mis sueños, con toda la humildad que puede emanar de mi corazón, dedico primeramente mi trabajo a Dios.

Al amor y cariño de abuela volcado en mis pequeños, a la motivación y fuerza cuando sentía que el camino se terminaba. Gracias mamá por estar en cada momento a mi lado.

A la fortaleza y entereza con que acogiste a los míos, por ser padre y abuelo permitiéndome cumplir mis sueños. Gracias Papá.

A tu paciencia y comprensión, preferiste sacrificar tu tiempo para que yo pudiera cumplir con el mío. Por tu bondad y sacrificio me inspiraste a ser mejor para ti, ahora puedo decir que esta tesis lleva mucho de ti, gracias por estar siempre a mi lado, Leonardo.

A la inocencia y dependencia de mis chiquitines, motor de mis luchas y esfuerzos, con su inocencia y aprendizaje lúdico inspiraron mi estudio. Joel y Juan de alguna forma compensaré el tiempo robado.

A la madurez de pensamiento y la crítica constante como artista, me enseñaste que los jóvenes son lo que los maestros podemos exigirles, con todo mi amor y admiración para mi amado hijo Cristian.

Agradecimientos

A las directivas del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación, que creyeron en esta propuesta, sus docentes; compañeros inigualables por dar su tiempo y observaciones en pro del desarrollo de éste estudio, a mis queridos jóvenes que acogieron con cariño y entrega esta experiencia lúdica educativa.

Al Instituto de Estudios Superiores de Monterrey y a la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

A la Dra. Susana Ramírez, directora del proyecto y muy especialmente a la Mg. Martha Lucía Orellana por las orientaciones brindadas, su mano fuerte fue soporte para la terminación exitosa de esta empresa, sus consejos, orientaciones y puntos de vista sobre la construcción de la tesis fueron muy acertados en la conclusión exitosa de este proyecto, mi profundo agradecimiento y admiración.

Al grupo de expertos, que contribuyeron en la validación de las diferentes pruebas del estudio, sus observaciones enriquecieron la propuesta.

Una mirada lúdica y virtual al desarrollo de la competencia Argumentativa

Resumen

La presente investigación busca aportar soluciones al desarrollo de la competencia argumentativa en el área de educación artística de los estudiantes de noveno grado, del colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación, de la ciudad de San Gil (Colombia), a partir del uso de una metodología lúdica virtual que posibilite, en un marco de cooperación, las habilidades necesarias para que el alumno desarrolle aprendizajes significativos y duraderos. El proyecto busca responder a las preguntas: ¿De qué forma las estrategias lúdicas virtuales, potencializan el desarrollo de las competencias argumentativas de los estudiantes de noveno grado, en el área de educación artística? y, ¿Cómo afectan las estrategias lúdicas virtuales la motivación intrínseca, de los estudiantes hacia el área de educación artística? Con la experiencia se busca comprobar estas dos hipótesis: La intervención metodológica “Lúdica Virtual” mejora la competencia argumentativa de los estudiantes de noveno grado en el área de Educación Artística y, la intervención metodológica “Lúdica Virtual” mejora la motivación intrínseca de los estudiantes de noveno grado hacia el aprendizaje del área de Educación Artística. Para responder a las preguntas, y verificar las hipótesis, se usó un paradigma de investigación cuantitativa, para lo cual se contó, durante la misma, con dos grupos de trabajo: uno de control y otro experimental. Sobre el primero de los grupos se desarrolló una metodología tradicional de aprendizaje (no basada en el uso de TIC) y sobre el segundo se desarrolló una metodología lúdica virtual, y sobre las cuales se

emplearon diferentes estrategias para fomentar la participación de los estudiantes, empleando en las mismas actividades de carácter individual y colaborativas. Los resultados obtenidos muestran que el uso de las herramientas virtuales utilizadas mejoró la capacidad argumentativa en el grupo experimental además de la motivación hacia el área de educación artística.

Contenido

1. Planteamiento del Problema	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Definición o planteamiento.	8
1.3 Objetivos	9
1.3.1 General.....	9
1.3.2 Objetivos específicos.	9
1.4 Justificación.....	10
1.5 Delimitación del estudio.....	14
1.6 Beneficios esperados.....	15
2. Marco Teórico	17
2.1 Las TIC en la educación.....	18
2.2 Ambiente lúdico virtual.....	24
2.3 Fundamentos pedagógicos	30
2.3.1 El constructivismo	30
2.3.2 Aprendizaje experiencial.	32
2.4. La educación artística en la escuela	35
2.4.1 Modelos formativos en la educación artística.....	37
2.4.2 Las competencias artísticas.....	38
2.4.3 La educación artística y las competencias cognitivas.	41
2.5 Competencia argumentativa.	43
2.5.1 ¿Por qué argumentamos?	45
2.5.2. La competencia argumentativa de los 12 a 16 años.	47
2.5.3 Evaluación de la competencia argumentativa.	48
2.5.4 La argumentación en el aprendizaje colaborativo.	57
2.6 Motivación intrínseca.....	59
2.7 Investigaciones previas	61
2.8 Hallazgos y tema de investigación.....	63
3. Método	67

3.1 Tipo de investigación	67
3.2 Definición de la población y de la muestra	69
3.3 Hipótesis investigativa	71
3.3.1. Definición de las variables de investigación.	72
3.4 Instrumentos de recolección de datos.	78
3.4.1 Instrumento 1. Cuestionario de Motivación Intrínseca. CMA.	79
3.4.2 Instrumento 2. Prueba Argumentativa.	82
3.5 Fases investigativas.....	84
3.5.1. Fase T1. Diagnóstico.	84
3.5.2 Fase X. Intervención.	85
3.5.3 Fase T2. Evaluación.	86
3.5.4. Contrastación.	87
3.6 Procedimiento estadístico para el análisis fiabilidad y validez de los datos	87
4. Análisis y discusión de los resultados.....	88
4.1 Prueba Pre-test y post-test.....	89
4.1.1 Consistencia de los resultados: Coeficiente Alfa de Cronbach.....	89
4.2 Situación de los estudiantes en la fase pre – intervención.	90
4.2.1 Análisis estadístico descriptivo	91
4.3 Situación de los estudiantes en la fase post – intervención.....	95
4.3.1 Análisis estadístico descriptivo	95
4.4 Análisis estadístico Inferencial	104
4.4.1 Prueba de hipótesis.	104
5. Conclusiones	107
5.1 Hallazgos	107
5.1.1 Del nivel de argumentación	108
5.1.2 Del nivel de motivación intrínseca.	111
5.2 Recomendaciones	113
5.2.1 Aplicaciones prácticas derivadas del estudio	113
5.2.2 Dificultades y limitaciones.....	114
5.3 Estudios a considerar	116

Referencias	118
Curriculum Vitae	142

Índice de Tablas

Tabla 1. Definición de las variables	74
Tabla 2. Nivel y rangos de la motivación intrínseca.	83
Tabla 3. Fases investigativas	85
Tabla 4. Índice de Cronbach del instrumento 1 para los dos grupos	90
Tabla 5. Índice de Cronbach del instrumento 2 para los dos grupos	91
Tabla 6. Índice de motivación en la prueba pre-test para el grupo de control y experimental.	94
Tabla 7. Frecuencias de distribución en niveles argumentativos, grupo control y grupo experimental, instrumento 2	96
Tabla 8. Valores promedio de los ítems del instrumento 1 para los grupos de control y experimental de la pruebas pre-test y pos-test a la intervención	99
Tabla 9. Valores del índice de motivación obtenidos de la prueba pos-test	100
Tabla 10. Valores de la distribución grupos control – experimental Prueba post –test	104
Tabla 11. Comparación grupo experimental grupo control	106
Tabla 12. Comparación grupo experimental grupo control	107

Índice de Figuras

Figura 1. Ley de Pasaje de Toulmin	50
Figura 2. Estructura “Célula Argumentativa” modelo argumentativo de Plantin	52
Figura 3. Comparación entre las medias de los ítems individuales del instrumento 1 Grupo de control y experimental para la prueba pre-test	93
Figura 4. Valores promedio grupo de control y grupo experimental prueba Pre test Cuestionario de Motivación Artística	93
Figura 5. Comparativo media pre-test, post- test Instrumento 2	95
Figura 6. Media Instrumento 2 grupo control-grupo experimental, pre-test	95
Figura 7. Valores para la media en cada uno de los ítems del instrumento 1.Grupo de control prueba pos-test	97
Figura 8. Valores obtenidos para la media de cada uno de los ítems del instrumento 1 para el grupo experimental en la prueba pos-test	97
Figura 9. Comparativo de los valores obtenidos para los ítems del instrumento 1 en las pruebas pre-test y post-test del grupo experimental	98
Figura 10. Distribución Gaussiana. Valores promedios y sus varianzas de las pruebas pre-test (curva izquierda) y post-test (curva derecha) del grupo experimental	100
Figura 11. Comparativo de valores porcentuales obtenidos del índice de motivación para el grupo de control (GC) y experimental (GE) en las pruebas pre-test y pos-test	101
Figura 12. Comparativo grupo control, grupo experimental, instrumento 2, Post intervención	102
Figura 13. Comparativo media por ítems resultados grupo control pre y post intervención. Instrumento 2	102
Figura 14. Comparativo grupo experimental antes y después de la intervención, instrumento 2	103
Figura 15. Distribución de frecuencias por niveles para los grupos control y experimental tras la aplicación del instrumento 2	105

1. Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes

En el año de 1966 la Asociación Colombiana de Universidades y el fondo Universitario firman un acuerdo mediante el cual se crea el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional. Se plantean como objetivos la preparación, administración y evaluación de instrumentos que permitan a las universidades, un proceso de selección de sus estudiantes. Durante dos años el servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional visitó diferentes universidades realizando los aplicativos necesarios para la selección de estudiantes.

En el año 1968 fue creado el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), el cual es una empresa estatal de carácter social del sector Educativo Nacional, entidad pública descentralizada del orden nacional, de naturaleza especial, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio, vinculada al Ministerio de Educación Nacional (MEN), ICFES.a (s.f.), encargada de promover la educación superior en Colombia. El objeto de su creación fue el de evaluar a los alumnos de último año de bachillerato, mediante una prueba de estado llamada “Examen ICFES”, cuyos resultados fueron tenidos en cuenta por diversas universidades en sus proceso de admisión. En este primer examen se evaluó aptitud matemática, aptitud verbal, razonamiento abstracto, relaciones espaciales, ciencias sociales y filosofía, química, física, biología e inglés.

Para el año 1980 se reglamentan los exámenes de estado para ingreso a la educación superior, los resultados obtenidos se convierten en requisito para el ingreso a cualquier programa de pregrado. Desde 1980 y hasta 1999 el examen incluyó nueve pruebas, agrupadas en 5 áreas, MEN.a (s. f.):

1. Ciencias naturales, conformada por las pruebas de Biología, Química y Física
2. Lenguaje, conformada por las pruebas de Aptitud Verbal, Español y Literatura
3. Matemática, conformada por las pruebas de Aptitud Matemática y Conocimientos en Matemáticas
4. Ciencias sociales, conformada por Historia, Geografía y Filosofía
5. Electiva. El estudiante podía seleccionar una prueba de un listado que incluía opciones tales como Razonamiento Abstracto, Relaciones Espaciales, Razonamiento Mecánico, Inglés, Conocimientos Pedagógicos, Conocimientos Agropecuarios, Contabilidad y Comercio, Francés, Metalmecánica, Electricidad y Electrónica, Salud y Nutrición, Artes, Construcciones Civiles, Promoción de la Comunidad, Medio Ambiente, Democracia o Etnoeducación. La oferta para la prueba electiva presentó algunas variaciones en varias aplicaciones.

Desde el año 2000 el instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, transforman su enfoque de contenidos a un enfoque por competencias. Esta innovación se presenta debido a los cambios dinámicos que se producen a nivel mundial los cuales han hecho que Colombia voluntariamente acoja pruebas de evaluación internacionales, tales como PISA (OECD, s.f), a sus estudiantes y que están ligados directamente en el ámbito de las disciplinas que conforman el examen y permiten medir

la preparación de los estudiantes, que están finalizando la secundaria, para ser miembros activos de la sociedad del saber.

El fenómeno de la globalización lleva tras de sí otro tipo de exigencias sociales, políticas, culturales y económicas, que unido con los nuevos propósitos educativos del país, MEN.b (s.f.), en cuanto a cobertura, calidad y pertinencia forzaron la implementación de un nuevo tipo de evaluación. El examen debe estar alineado con los nuevos requisitos planteados en la legislación colombiana que adopta el país en materia de educación establecidos en la Ley General de Educación de 1994, en los primeros años a los indicadores de logros curriculares y en la actualidad a los estándares básicos de competencias.

A partir del año 2005 el examen de estado para ingreso a la educación superior tiene los siguientes propósitos, MEN.a (s.f.):

1. Servir como un criterio para el Ingreso a la Educación Superior.
2. Informar a los estudiantes acerca de sus competencias en cada una de las áreas evaluadas, con el ánimo de aportar elementos para la orientación de su opción profesional.
3. Apoyar los procesos de autoevaluación y mejoramiento permanente de las instituciones escolares.
4. Constituirse como instrumento para el desarrollo de investigaciones y estudios de carácter cultural, social y educativo.
5. Servir de criterio para otorgar beneficios educativos.

Para el año 2007 la estructura de este examen presenta dos grandes componentes: un núcleo común y un componente flexible. Las pruebas del núcleo común que se evaluaron fueron: Lenguaje, Matemática, Biología, Química, Física, Ciencias Sociales, Filosofía e inglés. En el componente flexible cada evaluado escoge una prueba de profundización, entre Lenguaje, Matemática, Biología o Ciencias Sociales y una prueba interdisciplinar, entre Medio Ambiente y Violencia y Sociedad. Los resultados para cada una de las pruebas del núcleo común se entregan individualmente en una escala de 0 a 100, pero además se incluyen resultados cuantitativos y cualitativos por componentes y competencias lo que permite al estudiante y a la institución educativa detectar sus fortalezas y debilidades, ICFES.b (s.f.).

En los Exámenes de Calidad para la Educación Superior (ECAES) y las pruebas formales del ICFES lo que el estado pretende evaluar es el saber hacer contextualizado, en las diferentes áreas del conocimiento. Para esto el gobierno recurre a una medición cuantitativa de acciones que tienen que ver con procesos interpretativos-argumentativos y propositivos que requieren de estrategias didácticas y currículos diferentes a los que actualmente existen.

Tras doce años de aplicación, pareciera que han sido infructuosos los intentos por mejorar, dado que se han agotado estrategias en las instituciones educativas en busca de una categoría favorable que permita ver la implementación de procesos de calidad en los resultados de los estudiantes, pasando por la creación de materias propias a la preparación o la ayuda de instituciones que entrenen o desarrollen habilidades en los estudiantes para enfrentar una prueba externa

Organizaciones como el grupo Educativo Helmer Pardo (Helmer Pardo Grupo Educativo), Asesorías Académicas Milton Ochoa (miltonochoa.com), Marco (Instituto Marco, s.f.) y FundeUIS (FUNDEUIS) ofrecen la preparación a los estudiantes, de diversas instituciones Educativas de Colombia, en esquemas de refuerzo académico en horarios intensivos, con simulacros y otras estrategias evaluativas que en la mayoría de los casos, pese al esfuerzo económico de padres y la disposición de alumnos, no logran el propósito de obtener un buen puntaje que les permita el ingreso a la educación superior. Estas instituciones no ofrecen de manera pública estadísticas que permitan conocer cuántas de las personas que han tomado sus cursos acceden a la educación superior.

Estadísticas reveladas por los medios de comunicación, basadas en cifras oficiales, muestran que alrededor del 23% de los estudiantes que ingresan a la principal institución pública universitaria del país vienen de colegios públicos (Moreno, 2013), y que en el periodo comprendido entre el 2011 al 2012 se presentó una disminución en el número de estudiantes matriculados en las instituciones educativas (Vanguardia Liberal, 2012).

Año tras año los bajos resultados de las pruebas hacen que se revisen los programas y esfuerzos de las instituciones educativas (Sandoval, 2011), desde las alcaldías y las gobernaciones hasta el Ministerio de Educación Nacional (MEN.c, s.f.) buscando diseñar estrategias para mejorar los resultados en las mismas (Eduteka, s.f.).

En esta tónica el gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación se ha asesorado de personas e instituciones que han propuesto estrategias que permitan mejorar los resultados en las pruebas de estado y mejoras en la calidad de la educación (Ángel (s.f.), P&M (s.f.), Revolución Educativa (s.f.)), en este contexto las diferentes instancias gubernamentales, (Revista Semana, s.f.), han incluido dentro de sus planes de desarrollo políticas de mejoramiento y acompañamiento que permitan mejorar los resultados en las pruebas evaluativas (Gobernación de Santander, s.f.).

Desde hace varios años el gobierno nacional ha venido participando en procesos evaluativos de la educación a nivel internacional: competencia lectora, PIERLS (Republica de Colombia, 2013) y prueba PISA (ICFES.c). Los estudiantes de diferentes instituciones educativas se han presentado a estas evaluaciones, esta participación ha mostrado que elementos de la educación deben ser mejorados, MEN.d (2008). Conforme ha transcurrido la participación del país en estas evaluaciones se ha notado cambios en las políticas y programas educativos: programas orientados al perfeccionamiento de los docentes con el fin de incorporar las TIC a su práctica pedagógica; programas para mejorar el rendimiento académico y disminución de la deserción escolar (MEN.e, 2003).

Dentro de este mejoramiento del desempeño docente se abre campo el uso de las prácticas lúdicas para el enriquecimiento de los saberes y competencias estudiantiles. De allí surge la inquietud de explorar e investigar cuáles prácticas lúdicas se podrían utilizar en la clase de Educación Artística de Noveno grado del Colegio Técnico Nuestra

Señora de la Presentación, para mejorar las competencias argumentativas de los estudiantes.

El Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación de San Gil es una institución de carácter público en el cual se imparte educación básica primaria y secundaria. En los últimos años el colegio ha recibido un conjunto de equipos de cómputo que le permiten hacer uso de los recursos interactivos, además se cuenta con acceso a internet a través de teléfonos celulares de propiedad de cada estudiante. El uso de estos equipos se ha limitado a algunas áreas formativas, como informática e inglés. En las otras áreas el uso de este recurso es limitado. Es por esto que el uso de los teléfonos celulares con acceso a internet resulta una buena alternativa para los procesos educativos.

Se percibe entonces la oportunidad en el uso del celular, especialmente el acceso a datos con el que cuentan algunos alumnos, como un elemento adicional dentro del aula de clase. Se hace necesario entonces; diseñar estrategias para su uso dentro del aula y potencializar su utilización como herramienta lúdica en los procesos educativos.

Desde el área de la educación artística, y haciendo uso de las TIC y del acceso a internet, se buscó explorar las posibles actividades lúdicas virtuales que permitieran mejorar las competencia cognitiva de tipo argumentativo de los estudiantes.

1.2 Definición o planteamiento.

La evaluación es un medio para medir las competencias básicas de los estudiantes, enfrentándolos a procesos mentales necesarios para resolver problemas y de esta forma diseñar estrategias continuas que permitan el mejoramiento de la educación. La evaluación externa mide a las instituciones educativas en cuanto a eficiencia y eficacia en los procesos formativos, comparando los resultados de los estudiantes con estándares previamente establecidos.

Los bajos resultados en las pruebas externas llevan a las instituciones educativas a buscar estrategias tales como la institucionalización de evaluaciones periódicas, que permitan el mejor desempeño o la preparación sistemática de sus alumnos para afrontar las pruebas de estado y/o pruebas internacionales. Tal estrategia no ha permitido alcanzar todos los resultados buscados por la mayoría de las instituciones, y ha conllevado a un incremento en la pérdida del año lectivo y la deserción escolar, convirtiéndose en un problema social. Queda entonces claro que por sí misma la evaluación institucional no proporciona al estudiante las motivaciones, el interés y la adquisición de las competencias necesarias para afrontar las pruebas y evaluaciones estandarizadas.

De esta problemática se derivan las siguientes preguntas de investigación.

¿De qué forma las estrategias lúdicas virtuales, potencializan el desarrollo de las competencias argumentativas de los estudiantes de noveno grado, en el área de educación artística?

¿Cómo afectan las estrategias lúdicas virtuales, la motivación intrínseca de los estudiantes hacia el área de educación artística?

1.3 Objetivos

1.3.1 General.

Determinar la influencia que tienen las estrategias lúdicas virtuales en el desarrollo de las competencias argumentativas y en el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes de noveno grado en el área de educación artística.

1.3.2 Objetivos específicos.

Determinar los criterios para el diseño, selección o adaptación de las estrategias lúdicas virtuales, que permitan mejorar la competencia argumentativa de los estudiantes de noveno grado en el área de educación artística.

Diseñar, seleccionar o adaptar estrategias lúdicas virtuales orientadas a mejorar la competencia argumentativa en el área de educación artística de los estudiantes de noveno grado, que respondan a los criterios de selección definidos.

Aplicar las estrategias lúdicas virtuales diseñadas, seleccionadas o adaptadas bajo los criterios establecidos, para mejorar la competencia argumentativa en el área de educación artística, de los estudiantes de noveno grado.

Evaluar los resultados de implementar las estrategias lúdicas virtuales diseñadas, seleccionadas o adaptadas para mejorar la competencia argumentativa en el área de educación artística de los estudiantes de noveno grado.

1.4 Justificación

La incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza ha impulsado un nuevo modelo educativo: más participativo, interactivo, divertido y colaborativo, en el que el juego recobra su protagonismo y puede ayudar a transformar el aprendizaje en una actividad más entretenida e interesante.

La presencia de las redes sociales, como Twitter y Facebook, y demás servicios que se encuentran en internet, lleva a iniciar procesos de reflexión-innovación frente a cómo se pueden incluir y crear experiencias lúdicas, que hagan uso de tales herramientas, como portadoras de aprendizajes significativos que contribuyan a la adquisición y desarrollo de competencias, especialmente las argumentativas en el caso de éste proyecto.

Para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea significativo, las herramientas empleadas haciendo uso de las TIC deben permitir la aplicación real o simulada de los conocimientos dentro de un contexto específico, además el material que se puede adquirir o poner en sitios web, en la internet, es una fuente para la realización de actividades extra clase a la cual los estudiantes suelen recurrir, ya que la información nueva que adquieren se adiciona y/o modifica a la que ya tienen para formar su

conocimiento, es un hacer en el contexto tecnológico que le permite al estudiante una re significación de la realidad en donde sus conocimientos tienen validez y connotación.

La Educación Artística permite sentir, explorar, conocer y transformar la realidad a la vez que facilita el desarrollo integral y armónico de las cualidades humanas, la presencia del arte en la educación favorece la comprensión y expresión de la belleza. Su propósito, por tanto, es el desarrollo de la sensibilidad estética, el despertar de los procesos creadores y la ampliación de los potenciales personales, posibilitando profundizar en el papel del arte como una esencial e irrenunciable forma de conocimiento. Toda obra de arte es portadora de gran cantidad de información codificada no verbalmente. Cada manifestación artística es una cristalización simbólica de la manera en la que se siente, se entiende y se desea expresar las vivencias al compartir, dialogar y hacer consciente quiénes somos y cómo se interactúa en el mundo(Gobierno de Canarias s. f.).

El ser y sentir materializado en palabras queda reprimido en un mundo subjetivo de las ideas, cuando el estudiante no es capaz de llevarlo a un plano objetivo de la realidad, cuando no es capaz de conceptualizar la idea y el entender de ese mundo de sentimientos y sensaciones que se aprisionan en su ser; le es difícil organizar textual y oralmente ideas y encadenar estas en jerarquías mayores. Conceptualizar una idea y sustentarla se convierte en un proceso dispendioso, tedioso y muchas veces imposible. Un proceso mental que desencadena en frustración para el estudiante y para el mismo docente, quienes no pueden lograr una comunicación asertiva por medio de la creación, y de la sustentación que requiere el producto, propio o de otros.

En la mente del estudiante se encuentra la idea abstracta del porqué de su acto creador, o la interpretación de la creación del otro; sin embargo en el proceso de plasmarla, de concretizarla, de materializar su sentir en palabras ya sea escrita o verbalmente, la idea (tesis) se altera, no se cristaliza como lo planteó o los sustentos para justificar y defender no son los apropiados. En este difícil proceso la obra de arte, como sentimiento, como constructo de significado se altera en cuanto al contenido y el sentido, pues aunque el estudiante tiene un significado propio en su interior, el significante textual que transmite es diferente.

El bajo nivel de la competencia argumentativa en los estudiantes afecta directamente las competencias artísticas y la función de la educación artística en la escuela; la cual es el desarrollo de un pensamiento interpretativo, crítico y creador que le faciliten al alumno apropiarse conceptualmente del mundo y que se debe materializar en productos sustentados, argumentados que le posibiliten transmitir su pensar y sentir en el soporte mismo de sus ideas.

Los juegos hacen cambiar de rol por unos instantes y ponen a prueba los conocimientos y destrezas de los jugadores. El juego puede posibilitar el surgimiento de procesos creadores que motiven la participación de los estudiantes (Trigo 2006).

Encontrar los criterios en la selección de las estrategias lúdicas virtuales, que faciliten el desarrollo de la competencia argumentativa de los alumnos de noveno grado, se convierte en objeto de investigación. Para ello se desea partir desde una selección de estrategias lúdica virtuales, que responda a las características e intereses propios de la

edad de los jóvenes involucrados en el proyecto, tales que puedan cautivar al estudiante y permitan el alcance de los objetivos propuestos.

Determinar qué características poseen los juegos que explotan el uso de las TIC que se puedan aprovechar para el mejoramiento en la competencia argumentativa, es una de las tareas que se abordará, desde el área de la educación artística, para evaluar los posibles ambientes lúdicos virtuales que contribuyan al mejoramiento de dicha competencia.

El proyecto pretendió explorar cómo combinar y aprovechar las potencialidades lúdicas y creativas del juego, y la incorporación de TIC, como binomio que desde la lúdica virtual pueda favorecer la motivación de los estudiantes y el desarrollo de la competencia argumentativa en el área de educación artística.

En su artículo 23, La Ley 115 de 1994 clasificó la Educación Artística como obligatoria y fundamental y en su artículo 17, la Resolución 2343 de 1996 insta a las instituciones educativas para que incluyan en su proyecto educativo una dimensión estética que atienda el desarrollo integral del estudiante. A lo largo de los últimos años esta asignatura ha adquirido especial importancia ya que además de desarrollar habilidades estéticas en el estudiante, tiene efectos cognitivos como el desarrollo de destrezas de análisis, reflexión y juicio crítico. (López 2003). Esto posibilita que el estudiante se esfuerce por el manejo estructurado de símbolos propios del arte, una lectura de imágenes algunas veces complicadas, ser creativo a la hora de comunicar sus ideas y de crear respuestas inimaginables a problemas planteados. Por otra parte el área

de educación artística en las instituciones educativas debe ser el eje integrador entre otras materias como: sociales, español, filosofía, matemáticas, ciencias. Es así como una pintura o escultura, se puede convertir en un referente de un periodo histórico o de un movimiento literario. Aún en muchas obras se pueden visualizar ejemplos claves de la geometría.

Toda obra de arte se vale del lenguaje para expresar o comunicar y esto lo logra mediante la metáfora con la que transforma la realidad.

1.5 Delimitación del estudio

Esta propuesta investigativa se realizó dentro de las instalaciones de la institución educativa Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación, de la ciudad de San Gil con estudiantes del grado noveno dentro de la asignatura de educación artística. Para ello se abordó como elemento de investigación aquellas estrategias lúdicas virtuales que permitieran el desarrollo de la competencia argumentativa desde el eje curricular *elementos de la composición artística*. Este estudio se empezó a realizar a partir del mes de enero de 2014 y se concluyó en febrero del mismo año.

El Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación es una institución de carácter oficial, de Básica Primaria, básica secundaria y media vocacional. Desde su fundación ha estado orientada por la comunidad de las Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación, que se fundamenta en la pedagogía de Marie Poussepin, que tiene como fin servir al país y a la región formando hombres y mujeres competentes, críticos y comprometidos con la sociedad. Esta institución pretende educar e instruir a la

niñez y a la juventud en la Fe Cristiana, sin detrimento de otras confesiones, la ciencia y la cultura para formar hombres y mujeres útiles a la sociedad.

En su misión evangelizadora y pedagógica trabajan 2 religiosas y 85 profesores seculares de reconocida idoneidad y compromiso cristiano en pro de una formación integral de acuerdo con lo establecido en la ley 115 de 1994.

La institución cuenta con dos sedes. La sede B atiende personal femenino, de transición a cuarto grado en jornada mañana y tarde. En la sede A se ofrece modalidad mixta a estudiantes de cuarto a undécimo grado en jornada mañana y tarde; preescolar masculino en ambas jornadas, y en la jornada nocturna los ciclos I, II, III, IV, en modalidad mixta, que equivalen a la básica secundaria y media. Para el año 2014 la proyección de matriculados equivale a 2.630 estudiantes de los estratos 1, 2, 3

1.6 Beneficios esperados

Inicialmente, a partir de la investigación planteada, se buscó elaborar un documento que admita recopilar la experiencia en la búsqueda de estrategias lúdicas virtuales, dentro del área de la educación artística, que permitan mejorar la competencia argumentativa determinada en la capacidad de sustentar, permitirse evaluar y convencer en la medida que se expresa ante los demás.

Se buscó que las estrategias lúdicas fueran de carácter virtual, es decir que hicieran uso de los recursos ofrecidos en internet y las TIC. Permitiendo que la experiencia sirva de motivación a los demás miembros de la comunidad dentro de la

institución a implementar estrategias que mejoren la práctica docente y la motivación del estudiante hacia su proceso de aprendizaje.

De igual manera, que la experiencia recopilada en el documento no sólo sirva para estudiantes de grado noveno sino que además se pueda extender a todos los demás niveles educativos de la institución, traducéndose en una experiencia significativa, que pueda mejorar la competencia argumentativa de los estudiantes desde el área de educación artística, en el contexto municipal y regional, fundamentando las bases para que la institución sea piloto de experiencias, que redunden en el mejoramiento de la calidad educativa de la región Guanentina.

2. Marco Teórico

"Los juegos son la forma más elevada de la investigación"

Albert Einstein

En éste capítulo, se revisan los elementos considerados básicos en la realización del proceso de investigación, entre ellos la búsqueda bibliográfica sobre el uso de ambientes lúdicos virtuales, para mejorar la competencia cognitiva de tipo argumentativo en el área de educación artística. Para posibilitar el tema se ubica al lector en la concepción de la lúdica y su importancia como actividad formativa en los procesos de enseñanza, en la influencia de las TIC en los procesos enseñanza-aprendizaje, las corrientes pedagógicas que dan sustento a la investigación, la importancia de la educación artística, los modelos formativos que han influenciado la enseñanza de la misma, las competencias específicas del área y su relación con las competencias cognitivas, se abordará el concepto de argumentación desde la perspectiva dialógica, estableciendo las leyes argumentativas que sustentan el presente trabajo. Se intenta igualmente mostrar cómo es necesario generar un ambiente lúdico, a través de propósitos y metas educativas, y cómo este se constituye en elemento formador mediante el cual se puedan favorecer las competencias argumentativas, en el área de la educación artística, posibilitando el acercamiento a aquellos ambientes lúdicos virtuales que permitan mejorar la competencia cognitiva de carácter argumentativo. Finalmente se revisaron algunos trabajos previos relacionados con el tema.

2.1 Las TIC en la educación

El desarrollo de nuevos dispositivos electrónicos tales como tablets (tabletas), celulares inteligentes (smartphones), y la fácil conexión que hoy día se tiene a internet hace que las personas, y en especial los adolescentes, pasen una gran parte de su día conectados a la misma, ya sea porque es parte de su labor en el trabajo, porque es necesario para las actividades de estudio o simplemente por el contacto con otras personas a través de estos mecanismos. Cada vez es más frecuente encontrar a los estudiantes con estos dispositivos en el aula de clase por lo cual el docente se ve enfrentado a esta realidad y a la necesidad de incorporar en su quehacer el uso eficiente de estos recursos.

El diseño de actividades de clase que estimulen el uso de tabletas y teléfonos inteligentes por parte de los estudiantes en la misma, es una tarea creciente que está despertando la necesidad de investigación. La búsqueda de artículos que involucren a la vez las palabras claves como TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), lúdico, escuelas o colegios, y educación en bases de datos como SCOPUS (Elsevier V, 2013) arrojan un total de 9 artículos desde el 2008 a la fecha, mientras que en la base Web of Science (Thomson reutes, 2013) una búsqueda con las palabras claves educación, TIC y juego arroja solo un artículo, y en la base de datos de la editorial Taylor and Francis en línea, la misma búsqueda arroja 19 artículos.

El uso de las redes sociales en la enseñanza o en procesos extra clase es un recurso que algunos han experimentado con resultados más o menos similares. Existen redes sociales que se han creado casi con exclusividad para actividades de tipo académico,

como por ejemplo: BiomedExperts, LabSpaces, Naturenetwork. Un compendio sobre las diferentes tipos de redes sociales que se pueden usar en educación y sus características, es expuesto por De Haro (2010), y junto con los aportes que pueden hacer estas redes sociales a los procesos educativos. Ortega y Banderas (2011), al igual que Fainholc (2011), muestran estudios para el uso del twitter en la construcción de los procesos de enseñanza- aprendizaje en la realización de actividades académicas, ellos concluyen que aunque han tenido buenos resultados existen dificultades en su uso, puesto que no todos los participantes poseían cuentas en Twitter. Espuny, González, Fortuño, y Gisbert (2011) realizaron una encuesta con estudiantes universitarios para conocer el uso que éstos daban a las redes sociales; ellos encuentran que Facebook es la red más utilizada y que las redes sociales tiene una mayor posibilidad de ser empleadas para compartir documentos, una menor posibilidad de ser usada para fomentar la comunicación entre familia y escuela.

La inclusión de las tecnologías a los procesos educativos se ha venido desarrollando durante los últimos 30 años a nivel de Colombia, inicialmente con la televisión y la radio, para finalmente llegar hoy en día al uso de la internet, que junto con los dos anteriores y otros elementos se enmarcan dentro de las llamadas Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC)

Tillander (2010) concluye que la tecnología permite una experiencia pedagógica y de cómo los procesos y dispositivos de las actuales generaciones motivan el proceso creativo de los estudiantes. Para él, la exploración tecnológica ha impulsado el proceso creativo en las artes, además se requiere soluciones creativas en los procesos

pedagógicos y tecnológicos. Este autor también encuentra que los mismos profesores se interesan más en aquellas tecnologías que les permiten desarrollar su propio proceso pedagógico, especialmente aquellos que están relacionados con áreas artísticas.

Al-Zaidiyeen, Mei y Fook (2010) en su trabajo retoma los argumentos de Peck y Domcott acerca de las razones por las cuales las TIC deben ser implementadas en la educación:

1. La tecnología permite a los profesores individualizar la enseñanza, permitiendo a los estudiantes aprender y desarrollarse a su propio ritmo.
2. Los estudiantes para ser competentes necesitan tener acceso a los procesos de evaluación, comunicación, y de información.
3. La tecnología puede incrementar la cantidad y calidad del pensamiento y la escritura de los estudiantes a través del uso de procesadores de texto.
4. La tecnología puede desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y les permite organizar, analizar, interpretar, desarrollar y evaluar su propio trabajo.
5. La tecnología puede fomentar la expresión artística de los estudiantes.
6. La tecnología permite a los estudiantes acceder a los recursos fuera de la escuela.
7. La tecnología puede traer experiencias de aprendizaje nuevas y emocionantes para los estudiantes.

8. Los estudiantes deben sentirse cómodos usando el ordenador, ya que se convertirá en un aparte cada vez más importante del mundo.
9. La tecnología crea oportunidades para que los estudiantes hagan un trabajo significativo.
10. La escuela necesita aumentar su productividad y su eficiencia.

La inserción de las TIC en la enseñanza trae beneficios en el proceso educativo tanto para alumnos como docentes y a la comunidad educativa en general. Para los docentes, las tecnologías ponen a su disposición diversos recursos electrónicos: software, documentos, página web, etc., facilitan la participación en redes de docentes, apoyan el trabajo de proyectos en forma colaborativa con otros centros educativos (Harasim, Hiltz, Turoff y Teles 2000).

Las TIC están produciendo cambios en las formas de enseñanza y aprendizaje, en la forma en que los profesores y educandos se relacionan con el conocimiento nuevo y la forma en que los agentes involucrados en el proceso educativo interactúan. Particularmente relevante resultan los efectos de los aspectos comunicativos y sus impactos en las modalidades de enseñanza a distancia y semi presencial, aunque también comienzan a tener efectos en las clases tradicionales presenciales. Estos espacios comunicativos ofrecen posibilidades de crear entornos de aprendizaje que permiten implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje, en las cuales la interacción, posibilita el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento en una comunidad de aprendizaje (Gross y Silva, 2005).

El diseñar herramientas interactivas o de objetos virtuales de aprendizaje que hagan uso de las TIC, requiere una planeación interdisciplinaria que reúna a pedagogos, ingenieros de sistemas y expertos en el área de enseñanza específica, en la cual diferentes factores, de los futuros usuarios, deban ser considerados; factores tales como la edad, el acceso a dichos recursos, las metas instruccionales, la preparación de los docentes, entre otros.

Las herramientas interactivas que se diseñen deben contener un alto carácter lúdico (Litwat, Mariño, y Godoy, 2009), que motiven su empleo en las actividades de clase y además deben propiciar el mejoramiento en la competencia para la cual se diseñen dichas herramientas o mejore habilidades cognitivas y/o motrices del usuario final. Por lo tanto estas herramientas deben proveer ambientes lúdicos de aprendizaje, de carácter virtual, que le permita al individuo adquirir las habilidades necesarias para su interacción social, de allí que estos ambientes deben promover no solo el trabajo individual sino también el trabajo colaborativo, generándose así un método de aprendizaje cooperativo (Álvarez, Triviño y Flórez, 2009).

Los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) hacen uso de las TIC como elemento propio para impartir el conocimiento específico; dichos objetos se basan en la ingeniería de software para crear las herramientas pedagógicas y lúdicas para la creación de materiales educativos, como por ejemplo se encuentra en el curso Física con ordenador (Franco, s.f.). Muchos de los OVA hacen uso de los videos y de las aplicaciones interactivas en los cuales los usuarios pueden manipular diferentes simulaciones o programas que representan situaciones de aprendizaje (Paredes y Rosas, 2010) y se usan

como apoyo a los elementos formativos, desde este punto de vista el video se convierte en una herramienta muy usada para mostrar aquellos elementos conceptuales y de enseñanza que se desean impartir en un momento dado durante la clase.

Para que los ambientes virtuales de aprendizaje se conviertan en una herramienta efectiva de aprendizaje se deben considerar entre otras posibles características (Muñoz y Muñoz, s.f.):

- Permiten aclarar y resolver dudas
- Fomentan la participación de los estudiantes
- Debe contener preguntas relacionadas a la temática de aprendizaje

Además estos ambientes también deben permitir:

- Una fácil navegación en el ambiente.
- Estimular al alumno su participación
- Permitir el acceso a materiales de estudio y espacios de consulta.

Existen diferentes programas (software) educativos de carácter comercial y libre que permiten ser utilizados por estudiantes y docentes como OVA, también existen programas que se encuentran alojados en sitios web que permiten el acceso en línea a las aplicaciones, pero para que estos sean efectivos en el proceso de aprendizaje se debe elaborar una guía para su uso (Moreno, 2012), el uso de estos programas permite la simulación de experiencias significativas, interactivas, con el objeto de alcanzar las competencias específicas en algún área del conocimiento (Osorio, Ángel y Franco, 2012) pudiendo adquirir algunos de ellos características de juego, como por ejemplo las

aplicaciones para dispositivos electrónicos, los cuales transmiten experiencias educativas y ofrecen aprendizajes significativos a manera de juegos.

Por tanto el interés particular de este trabajo: la búsqueda de un ambiente lúdico, haciendo uso de las TIC, que motive al estudiante, bajo un marco pedagógico adecuado, a mejorar su competencia cognitiva de carácter argumentativo, se justifica dentro de un proceso creciente que se viene desarrollando frente a la innovación y desarrollo creativo de propuestas que permitan alcanzar en los educandos aprendizajes significativos y duraderos.

2.2 Ambiente lúdico virtual.

En un intento por definir la naturaleza de un ambiente lúdico virtual, se encuentra una estrecha relación con el concepto de juego, ya que las principales características de éstos es el carácter lúdico y su estructura posibilita la organización de actividades de carácter concreto. En esta aproximación epistemológica se partirá de la definición conceptual de la palabra lúdica la cual proviene del latín ludus, lúdica/co y define todo lo perteneciente o relativo al juego.

Se ha relacionado el juego, la lúdica y las emociones que estas producen con la etapa inicial del ser humano, objetando la realización del mismo en etapas tardías, como falta de profesionalismo e inmadurez, pero diferentes investigaciones a lo largo de la historia de la educación y aún de las teorías de grupo han revalidado el poder de lo lúdico a lo largo de las etapas evolutivas del hombre. Lo lúdico se expresa habitualmente en las actividades diarias: al partir el pan, en el compartir corporativo, en las

celebraciones, en actividades culturales, en los juegos de video, de mesa, de azar, en la discoteca, en el café, en las ferias y fiestas populares, en las reuniones académicas y laborales. Lo lúdico crea ambientes mágicos, genera ambientes agradables, genera emociones, genera gozo y placer concluye Yturralde (2012).

Desde el punto de vista biológico la lúdica involucra un conjunto de respuestas químicas que recorren el cuerpo produciendo una serie de sensaciones al interactuar con otras personas. Las experiencias culturales ligadas a la lúdica, a nivel biológico, son las que producen mayor secreción a nivel cerebral, de sustancias endógenas como las endorfinas, la dopamina, la serotonina. Estas moléculas mensajeras, según las neurociencias, se encuentran estrechamente asociadas con el placer, el goce, la felicidad, la euforia, la creatividad, que son procesos fundamentales en la búsqueda del sentido de la vida por parte del ser humano. Desde estos puntos de vista se hace necesario ampliar los territorios cognitivos de los sujetos a través de la lúdica para que como mínimo exista una transformación de las miradas y se pueda comprender el mundo de una forma natural y placentera (Jiménez, 2010).

El fenómeno del juego ha sido definido desde diferentes disciplinas desde donde se retoma la importancia como forma de expresión de la cultura humana. En la búsqueda de una definición congruente con los propósitos de la investigación se ha encontrado conexiones entre las definiciones de varios autores.

Montessori, citado por Newson (2004) define el juego “como una actividad lúdica organizada para alcanzar fines específicos” (p. 26). Para Huinzinga citado por Biord (2002 p.15)

“El juego en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como si fuera de la vida corriente, pero a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador. . .se ejecuta dentro de un determinado tiempo y en un determinado espacio, se desarrolla en un determinado orden sometido a reglas” . .

Ortiz (2005 p2) en relación a la lúdica como sinónimo de Juego didáctico, la define como

“Una actividad amena de recreación que sirve para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz. El juego y el aprendizaje tienen en común varios aspectos: el afán de superación; la práctica y el entrenamiento que conducen al aumento de las habilidades y capacidades; la puesta en práctica de estrategias que conducen al éxito y ayudan a superar dificultades”.

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, la estrecha relación de los conceptos juego y lúdica, así como la determinación de estas acepciones en su naturaleza funcional, se constituye la definición a tener en cuenta para el presente estudio, retomando las concepciones de Montessori, Huinzinga y Ortiz. A partir de la definición de estos autores se encuentra una relación con los principios que orientan la investigación: lo lúdico tiene gran importancia como una herramienta para lograr en el educando el desarrollo de habilidades y competencias, que le permitan enfrentarse al mundo real, pues proporcionan un espacio para el placer y la invención dentro de un ambiente que le es seguro.

La concepción lúdica establecida para el proyecto busca la trascendencia del estudiante que de forma autónoma, dinámica y en cooperación con sus pares construya una significación conceptual de la realidad presente en la obra de arte y sea capaz de trasmitirla defendiendo su posicionamiento y pensamiento. Una decodificación del mensaje que parte desde unos saberes previos, motivos e intenciones y se fundamenta en un significado que no es impuesto, o transmitido de forma directa, sino que se crea con las actividades de aprendizaje (Biggs 2006).

Las actividades lúdicas deben estar enmarcadas dentro de claros criterios que se han establecido y que corresponden a premisas como la edad, las preconcepciones, los intereses, los recursos tecnológicos con que se cuenta y la preparación del docente.

Determinado el concepto de lúdica, se hace necesario establecer el concepto de ambiente, como el conjunto de elementos internos y externos que facilitan las interacciones entre los sujetos dentro del mismo (Duarte, 2003); desde el punto de vista social la escuela constituye un ambiente en el cual los sujetos (estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad educativa) interactúan para lograr como un único fin la formación de ciudadanos para que aprendan a reflexionar sobre su ambiente y la relación con los otros sujetos dentro del mismo. Sin embargo este concepto no sólo se limita a lo educativo, también existen los ambientes culturales o artísticos.

El ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Ospina, Citado por Duarte 2003). La expresión ambiente educativo induce a

pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que la ciudad educa (Marín, 2011), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido con el fin específico de aprender y educarse.

El elemento humano y sus interacciones son la parte principal en los ambientes lúdicos de aprendizaje. En este ambiente el eje articulador entre los docentes y los alumnos es el juego en todas sus expresiones; el juego es una actividad que por sus características integradoras está presente en diversos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje con distintos propósitos (Velásquez, 2008)

El componente lúdico como las estrategias virtuales de aprendizaje surgen de la necesidad de nuevos modelos de enseñanza que adopten, distintos factores como: cognitivos, afectivos y sociales, con el fin de conseguir un aprendizaje significativo y duradero. Se hace necesario que estos nuevos conceptos sean introducidos en la metodología con que se abordan diversas áreas y especialmente el desarrollo argumentado de las mismas.

Lo lúdico oficia diversas ventajas en el desarrollo de las competencias cognitivas. En él intervienen elementos que acrecientan la concentración del educando en el contenido de la materia, facilitando la adquisición del conocimiento y el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentarse a los retos de la vida. (Sánchez 2010).

Para Sánchez (2010) el componente lúdico:

*Crea un ambiente relajado en la clase y más participativo, los alumnos mantienen una actitud activa y se enfrentan a las dificultades de manera positiva.

*Disminuye la ansiedad, los alumnos adquieren más confianza en sí mismos y pierden el miedo a cometer errores.

*Es un instrumento útil para concentrar la atención en los contenidos: la sorpresa, la risa, la diversión, provocan el interés de los alumnos en la actividad que están realizando.

*Se puede emplear para introducir los contenidos, consolidarlos, reforzarlos, revisarlos o evaluarlos. El juego puede ser una excusa para hablar de un tema, puede ser la actividad central o puede ser una actividad final para fijar los contenidos o comprobar si se han asimilado correctamente o no.

*Proporciona al profesor una amplia gama de actividades variadas y amenas, fundamental para mantener o aumentar la motivación de los alumnos.

*Permite trabajar diferentes habilidades y desarrollar capacidades. El alumno debe buscar soluciones y activar estrategias para superar los retos y resolver los problemas que se le plantean en cada actividad.

*Activa la creatividad de los alumnos en cuanto que deben inventar, imaginar, descubrir, adivinar, con el fin de solucionar las diferentes situaciones. La creatividad, a su vez, estimula la actividad cerebral.

Se necesita que el educando aprenda a resolver problemas, a analizar críticamente la realidad, a proponer transformaciones, a identificar conceptos a aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y redescubrir el significado de la vida, de una manera placentera, atrayente y motivadora. El ambiente lúdico virtual enfrenta al estudiante a situaciones que se le podrían presentar y en las cuales él debería asumir una posición. Con el ambiente apropiado el juego en unión a unos objetivos pedagógicos y educativos se convierte en una herramienta adecuada para ser aplicada en algunas partes del proceso de enseñanza dentro de un curso. Así dentro de un ambiente adecuado y lúdico y en unión con métodos pedagógicos, objetivos de aprendizajes claros y estructurados, dentro de un contexto determinado, se logra generar un ambiente lúdico de aprendizaje, que propicie procesos mentales cognitivos que lleven al alumno a un aprendizaje duradero.

2.3 Fundamentos pedagógicos

2.3.1 El constructivismo

Para propósitos del estudio se retoman los postulados del constructivismo como fundamento pedagógico. Méndez (2012) considera que Maturana, White y Biggs, entre otros, determinan que el significado no es impuesto o transmitido a través de la enseñanza directa, sino que es fruto de la interacción con las actividades de aprendizaje, que reflejan los diferentes enfoques de instrucción. Para Bigg (2006) el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo.

El constructivismo está centrado en la persona, en sus experiencias previas, de las cuales parte para las nuevas construcciones mentales; para Piaget esta construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento, por tanto, el educando, organiza su conocimiento a partir de sus experiencias previas; así el desarrollo de la competencia cognitiva como objeto de aprendizaje incita la construcción interior de nuevos conocimientos a partir de la reconstrucción de conocimientos previos, expuestos en un ambiente adecuado, que para el caso de este estudio es lúdico virtual.

Bruner, reconoce la participación activa del alumno, y lo enmarca dentro de un aprendizaje significativo, que para intenciones del estudio se traduce en el desarrollo de la competencia argumentativa, y se visualiza en el respeto a la diversidad del aprendizaje de cada individuo y la autoestima de quien aprende, ya que al ser el educando el centro del proceso su motivación incrementa y esto le permite revalorar sus habilidades y el proceso de reconstrucción de sus conocimientos.

El aprendizaje significativo exige de conocimientos previos que son modificados y re-estructurados por otros nuevos, propios de las experiencias de aprendizaje a que se expone el educando, que para propósitos del estudio se traduce en un ambiente lúdico virtual, dónde el alumno es guiado por unos escenarios que le llevan a construir un aprendizaje significativo desde los saberes previos que posee.

Desde la perspectiva sociológica de Vygotsky, el aprendizaje se construye cuando la interacción se realiza con otros, cuando el conocimiento es mediado por la interacción de otros “el aprendizaje colaborativo consiste en aprender con otros y de otros” Vigotsky (1988). Este hecho permite valorar desde perspectivas educativas, el trabajo que desempeña un sujeto con otros en favor de un aprendizaje determinado, la importancia que se le designa al compartir con otros, abre las puertas para generar estrategias de enseñanza-aprendizaje, centradas en el diseño cooperativo, por tanto se considera para propósitos del estudio la necesidad de revalidar el desarrollo de la competencia cognitiva desde la construcción colaborativa con el otro, desde una negociación del significado que debe argumentarse con un par y el proceso cognitivo que se despliega en esta defensa.

Para Ausubel (2002) el aprendizaje se construye cuando la actividad es significativa para el sujeto, el material de aprendizaje se relaciona con la estructura cognitiva y produce aprendizaje significativo en la medida que se integre a los intereses, dominios de conocimientos, en este sentido el componente virtual trasciende como material de aprendizaje idóneo para el presente proyecto, ya que el uso de medios tecnológicos es innovador, motivador y atrae el interés de los alumnos, a quienes se les facilita el uso de los mimos.

El aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-lineal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Para Ausubel (1963, p. 58), “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento”.

De esta manera en el aprendizaje significativo se liga, de alguna manera, el conocimiento previo que se tiene con el conocimiento actual o adquirido, modificándose esquemas de pensamiento e ideas del individuo, así este tipo de aprendizaje se vuelve de carácter personal, desde este punto de vista el aprendizaje experiencial es una forma de aprendizaje significativo. Al ser de carácter personal el aprendizaje alcanzado, la manera como este se construye o como se puede construir cobra relevancia, así el aprendizaje significativo involucra una construcción del conocimiento y de esta manera lograr una mejor transmisión del mismo.

Un ambiente de aprendizaje significativo debe permitir el logro de las competencias cognitivas y sociales de los estudiantes.

2.3.2 Aprendizaje experiencial.

El aprendizaje experiencial hace referencia a todo conocimiento adquirido a través de experiencias mediadas por situaciones prácticas en las cuales el individuo hace uso de su experiencia y previo conocimiento para discernir sobre las nuevas situaciones

a las cuales se enfrenta que traen consigo un nuevo conocimiento. El aprendizaje experiencial se ha convertido en el tema principal de la teoría de aprendizaje, para Jarvis (2006 p. 78) “el aprendizaje es el proceso de los individuos de interpretar y transformar la experiencia en conocimientos, destrezas, actitudes, valores, creencias emociones y sensaciones”. En términos de Feuerstein, citado por Pilonieta (2004 p.23)

“Cuanto mayor sea la experiencia de aprendizaje mediado y más pronto se someta a la persona a dicha experiencia, mayor será la capacidad del organismo para ser modificado, además podrá utilizar eficazmente toda la estimulación directa a la que está sometido todo el organismo; por el contrario, cuanto menor sea la experiencia de aprendizaje mediado que se ofrezca a la persona, tanto cualitativa como cuantitativamente, menor será la capacidad del organismo para ser modificado y para utilizar la estimulación”

En este sentido las experiencias adquiridas a través de ambientes lúdicos virtuales son una forma de aprendizaje experiencial ya que en ellas los individuos pueden ser sometidos a usar todos sus conocimientos experiencias previas para solucionar nuevas situaciones y adquirir un conocimiento a partir de estas, conocimiento que posteriormente puede ser usado. Este tipo de aprendizaje involucra la adquisición de los conceptos e ideas sobre una temática de forma práctica y no simplemente como una definición dada al inicio de una actividad, además se requiere que se generen espacios para la reflexión sobre la misma y una construcción mediada de este aprendizaje de forma colaborativa.

Hollingsworth, citado por Marhuenda (2003) separa dos casos para el aprendizaje experiencial:

- Aprendizaje experiencial planeado que tiene lugar como parte de un programa de aprendizaje o un curso concreto. Por definición está basado

en la actividad práctica más que en conferencias o seminarios, e incluye no sólo la asignación práctica sino también el tiempo para reflexionar y ayudar con el análisis posterior (*debriefing*). Por ejemplo, la experiencia de trabajo, el servicio a la comunidad, las visitas fuera de la escuela, salidas y excursiones.

- Aprendizaje experiencial previo que describe el conocimiento y habilidades que los estudiantes traen consigo del aprendizaje informal de la vida adquirido fuera o a través del *curriculum* informal de escuelas e institutos. Esta categoría puede incluir también aprendizaje adquirido en cursos a los que se asistió con anterioridad pero para los que no se consiguió un certificado formal. (pág. 2.)

Hoy en día el uso del computador para simular experiencias a las cuales un estudiante se puede enfrentar ha adquirido cada vez más auge, para términos del estudio experiencias de observación de obras de arte, visualización de cortos, propios de escenarios como museos y salas de cine, enfrentan al estudiante a elementos visuales y conceptuales que el educando puede vivir en todo su esplendor como si estuviese en los escenarios verdaderos. Estas experiencias y diversos tipo de programas como los llamados simuladores de vuelo, hoy disponibles a través de la red de manera gratuita, o programas que permiten la creación y diseño de moléculas o estructuras moleculares son de común uso hoy en investigaciones médicas y permiten el acceso a un aprendizaje experiencial desde diversos campos del conocimiento que abarcan las ciencias y las ingenierías.

2.4. La educación artística en la escuela

Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura, desarrollar las capacidades individuales, mejorar la calidad de la educación, fomentar la expresión de la diversidad cultural, son los objetivos generales de la educación artística que se encuentran consignados en la Hoja de Ruta para la Educación Artística: *construir capacidades creativas para el siglo XXI* la cual se desarrolló en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró del 6 al 9 de marzo de 2006 en Lisboa (Portugal), bajo el auspicio de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En este mismo certamen los gobiernos asistentes se comprometieron a: comunicar una visión y generar un consenso sobre la importancia de la educación artística para el desarrollo de una sociedad creativa y sensibilizar a la cultura, fomentar una actuación y reflexión en común, reunir los recursos humanos y financieros necesarios para aumentar el grado de integración de la educación artística en los sistemas y centros educativos.

La Hoja de Ruta para la Educación Artística ha sido el mayor esfuerzo de diversas naciones por dar una orientación y reivindicación de la importancia del arte y la educación artística en la educación de los pueblos, retomar el valor del arte por el arte y el de la educación artística como campo de exploración de saber, y sentimientos en una sociedad cada vez más perdida en la falta de identidad cultural.

Desde la convención de Lisboa los esfuerzos de los gobiernos han estado presentes partiendo de la organización de lineamientos y documentos que refuercen los compromisos adquiridos y que le den herramientas a las instituciones para enfrentar una

educación globalizada dentro de un ámbito cultural, que potencialice la realización del ser individual y social capaz de dar respuestas oportunas y acertadas en su medio.

El ministerio de Educación Nacional de Colombia, en su documento sobre lineamientos Curriculares de Educación Artística (2000 p.37), ratifica el papel que juega ésta en el desarrollo integral del alumno y estructura conceptos claros sobre la importancia de organizar un currículo integral en el manejo de las artes que conforman la educación artística; es así que enuncia como logro general del área que:

“Mediante la Educación Artística fundamentada en una actitud crítica y creativa, la niñez y la juventud colombiana desarrollan e irradian su sensibilidad y su imaginación hacia el mejoramiento y el disfrute de la calidad de su experiencia intrapersonal y de interacción con los otros, con la naturaleza y con la producción cultural, contribuyendo efectivamente desde la educación formal con transformaciones culturales significativas”.

La importancia ratificada desde diferentes campos disciplinares, culturales y políticos de la educación artística en el desarrollo integral del educando radica en el valor que esta toma y en las funciones que se potencializan en la práctica como son: el desarrollo físico, ético, estético e imaginativo de los alumnos, que contribuye a fortalecer las funciones psicológicas, y sociales; de otra parte la educación artística cumple una función en el desarrollo de vínculos con la naturaleza, con el medio y con la historia de los pueblos, el descubrimiento del yo subjetivo sin ataduras, el sentido de la crítica.

El desarrollo dimensional del individuo se da desde una concepción estética, desde donde se posibilita la capacidad profundamente humana de conmoverse, sentir, expresar, valorar y transformar las propias percepciones con respecto a sí mismo y a nuestro

entorno, de una manera integrada y armónica; una dimensión ética donde se concibe el hombre con capacidad creadora, innovadora, capaz de solucionar problemas en pro del mejoramiento de su propia sociedad.

2.4.1 Modelos formativos en la educación artística.

Los modelos de formación artística se han transformado conforme ha cambiado la visión de lo que es arte, esta concepción ha cambiado, de tener un conjunto de reglas o normas a seguir una libertad artística, sin embargo en el proceso formativo de un artista, entendido como la adquisición de conocimiento, a través de una enseñanza formal, se pueden presentar estas diversas visiones en diferentes etapas formativas de cada uno de los modelos que a continuación se nombran. De acuerdo con Aguirre (2006) estos modelos pueden ser: Logocentrista, Expresionista y Filolingüista. Para fines del estudio se tendrá en cuenta los modelos Logocentrista y filolingüista.

2.4.1.1 Modelo Logocentrista: En este modelo la creación artística está limitada por los elementos conceptuales y técnicos dispuestos para dicha producción, como por ejemplo en el arte renacentista se centra en el hombre y en la belleza de las formas puras, gobernadas por las simetrías y las proporciones de las formas, así en la enseñanza de arte, bajo este modelo, se fundamenta en el respeto a los cánones, normas y técnicas establecidas.

Este modelo permite que el estudiante se forme en lo estético, lo histórico, lo crítico, en la producción y la presentación del hecho artístico, este último, en la actualidad, escapa de los museos como espacios físicos que limitan su acceso por

tiempo, por economía y/o por ubicación, para globalizarse a través de las TIC, como por ejemplo a través de los llamados museos virtuales.

2.4.1.2 Modelo filolingüista. Este modelo se caracteriza por considerar el arte como un lenguaje de comunicación y al igual que todo lenguaje tiene sus reglas y sus elementos de construcción, el objetivo es preparar al estudiante en el conocimiento de este lenguaje para poder interpretar las imágenes, se transmiten a través de los diferentes medios que hoy en día existen para la llamada comunicación visual.

2.4.2 Las competencias artísticas. La enseñanza de la educación artística en la institución educativa tiene consecuencias cognitivas en los educandos ya que los prepara para la vida, a través del desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico, y desde una mirada a la época de globalización en que se vive. La educación artística motiva al estudiante por la lectura y la construcción de símbolos, de imágenes complejas, incita a una comunicación más asertiva, más creativa, donde puedan dar respuestas innovadoras a los problemas que se presentan.

Retomando como propósito educacional el enseñar para la vida, enseñar a pensar, preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, donde tomen decisiones bien meditadas y disfruten de toda una vida de aprendizajes, con la capacidad de asombrarse y reconstruir sobre lo establecido.

Es necesario que se aúnen esfuerzos desde los diferentes campos de la enseñanza para reforzar y dar transversalidad a los procesos cognitivos, es por esto que desde la planeación académica, direccionada por el Ministerio de Educación Nacional, se ha

podido establecer cómo desde las artes se perfecciona las competencias claves del desarrollo cognitivo, dichas competencias son:

- Percepción de relaciones, atención al detalle
- Promoción de diferentes alternativas a la solución de problemas
- Desarrollo de la habilidad para cambiar la direccionalidad cuando aún se está en el proceso creativo.
- Desarrollo de la habilidad para tomar decisiones en ausencia de reglas.
- Imaginación como fuente de contenido.
- La habilidad para visualizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo con una serie de acciones planeadas.
- La habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto
- La habilidad para percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético.

Después de una lectura detallada, de diferentes autores, sobre la conceptualización acerca de lo que es competencia, es importante destacar que los saberes implicados en ella son: saber ser (aprender la inteligencia social), saber percibir (aprender a comprender lo que se observa y se estudia), saber hacer (procedimientos y técnicas), saber sentir (actitudes), saber innovar (idear, diseñar, crear). En este orden de ideas se puede conceptualizar que una competencia artística es una compleja y sensible estructura que incluye el manejo de un saber, la aplicación de unas habilidades y destrezas que mejoran con la experimentación artística y adquieren sentido cuando se

interactúa con unos valores fundamentales en contextos específicos para apreciar, hacer, innovar y sentir. (Romero, 2006).

Las competencias perceptiva, técnica, expresiva, creativa, estética, ideológica y social, son específicas a la educación artística y desde estas es posible el desarrollo de otras competencias básicas o específicas a otras áreas del conocimiento. La educación artística como proceso de transversalidad logra, a través de la experimentación y el disfrute de lo bello, lo estético y lo lúdico, el descubrimiento de la capacidad para comprender e interpretar lo que se observa, posibilitando el desarrollo de:

- Destrezas y de diversas habilidades, a partir de los diferentes campos del arte (danza, teatro, música, artes plásticas, diseño) en contextos específicos
- Una persona que pueda conectarse con ambientes globalizados en el tiempo y el espacio; que le permitan comprender una tendencia, un estilo, un medio, y dar razón de ello.
- La expresión de sus sentimientos y emociones codificándolos a través de sonidos, colores y movimientos posibilitándole entender el mundo y comunicar un mensaje.
- La generación de la sensibilidad para soñar, proyectar ideas, proponer y crear nuevas y significativas realidades.
- Generación del sentir por el arte de manera sensible y apasionante
- La comprensión de los mensajes interlineales de la obra de arte como contexto de la capacidad para interactuar con inteligencia ante los desafíos personales, sociales, culturales y de entornos artificiales.

2.4.3 La educación artística y las competencias cognitivas. La preocupación de los educadores del siglo XX y de inicios del siglo XXI, es evaluar los desempeños y desarrollar las competencias cognitivas básicas, en especial en los educando de los países latinoamericanos, como estrategia para la construcción de la eficiencia, la eficacia, la efectividad y la pertinencia, en aras de resultados más óptimos en las pruebas internacionales.

Por otra parte las naciones y sus gobiernos están interesados en que en los procesos educativos los educandos alcancen un cúmulo de competencias que les permitan atender y resolver las problemáticas futuras, a corto, mediano y largo plazo, en los ámbitos sociales, culturales, educativos, tecnológicos, científicos y artísticos.

Desde la educación artística las competencias cognitivas tienen un carácter de transversalidad con las demás áreas de la educación. Dichas competencias fueron establecidas como principios para la realización de pruebas evaluativas internacionales y nacionales. Estas competencias cognitivas son: Interpretación, argumentación y proposición; las cuales se conciben como estrategias y destrezas adquiridas que se basan en experiencias y aprendizajes anteriores, capacitan a la persona para realizar unas ejecuciones concretas y obtener unos rendimientos evaluables en relación al alcance de los objetivos personales, en el desarrollo de los conocimientos, en las posibilidades del individuo y en la participación activa de éste en la sociedad. (Ministerio de Educación Nacional 2000)

En este ámbito las competencias específicas medibles en una prueba estandarizada tienen que ver con la recuperación de la información; definiéndose esta habilidad como la ubicación de uno o más fragmentos de la información en un texto. Esta habilidad está ligada con la comprensión literal del texto, donde es necesaria la precisión, el rigor y exactitud para la localización y extracción de la información requerida. Una segunda habilidad tiene que ver con la interpretación textual; definida como la elaboración de significados y la generación de inferencias a partir de una o más secciones de un texto. La tercera habilidad involucra la reflexión inherente en la evaluación que se define como la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos y las ideas propias.

Gardner (1997) en su Teoría de las Inteligencias Múltiples determina las competencias que deben desarrollar los alumnos en el área del arte:

Producción. Hacer una composición o interpretación musical, realizar una pintura o dibujo, escribir imaginativamente o creativamente.

Percepción. Efectuar distinciones o discriminaciones desde el pensamiento artístico.

Reflexión. Alejarse de la propia producción e intentar comprender los objetivos, motivos, dificultades y efectos conseguidos.

Gardner (1997) advierte que quien se educa para la producción artística puede concebir percepciones que van más allá de las simples habilidades de saber mirar, observar y captar, y por esta razón las demás habilidades, inherentes a la competencia de la construcción de percepciones, deben llevar a saber distinguir y discriminar, desde el pensamiento artístico y desde una conceptualización de los saberes previos, las

habilidades, los procedimientos y los valores. De esta forma, las competencias se aproximan al concepto de un aprendizaje total, en la cual se da una trilogía:

- a) Reconocer el valor de lo que se construye.
- b) Reconocer los procesos a través de los cuales se ha realizado tal construcción (metacognición).
- c) Reconocerse como la persona que ha construido.

Desde la educación artística el desarrollo de competencias cognitivas se posibilita y se ejercita desde el mismo desarrollo de competencias y destrezas artísticas, por tanto es necesario el diseño de un currículo flexible y en permanente construcción, enmarcado dentro un entorno cultural, social, político y económico, capaz de llevarse a un plano globalizado como lo exigen los nuevos tiempos. Es importante no olvidar que la cognición al igual que la capacidad artística no siempre es inherente al individuo, pero es susceptible de mejoramiento a través de los procesos oportunos, específicos y acordes que maestros y padres puedan brindar al educando en ambientes controlados, capaces de producir las sensaciones necesarias para generar las respuestas obvias en un entorno natural. El desempeño debe planearse de tal manera que posibilite las respuestas acertadas del educando en cualquier situación y que estas respuestas puedan adaptarse a las cambiantes formas de organización del mundo.

2.5 Competencia argumentativa.

La argumentación es un acto que nace de la intención comunicativa, en la necesidad de convencer, justificar y ampliar un punto de vista, una idea estructurada en un pensamiento crítico y reflexivo, una operación discursiva orientada a influir sobre un

público determinado o, al menos, a obtener que el destinatario se adhiera, si no a la tesis, si al menos a las razones que se invocan en la elaboración de algunos argumentos (Marafioti y Santibañez 2010). Para Plantin (2004a p 39) argumentar es “dirigir a un interlocutor un argumento, es decir una buena razón, para hacerle admitir una conclusión, y, por supuesto, los comportamientos adecuados”. Una argumentación se compone entonces de tres elementos primordiales: una tesis, los argumentos y una conclusión. La argumentación es, sin lugar a dudas, más que un acto intencional que se desarrolla en múltiples espacios sociales, con diversas posibilidades, en disímiles planos lingüísticos como pueden ser escritos y orales, donde además del punto de vista propio se debe considerar el punto de vista del otro, además lleva un tiempo de aprendizaje.

Para De Zubiría (2006a) argumentar es sustentar, justificar o apoyar una idea; y para hacerlo, se deberá encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen su idea. Por este motivo se recurre a argumentos, pero ¿qué es un argumento? Según De Zubiría (2006a) son las ideas que le dan fuerza a los enunciados centrales y ofrecen razones o pruebas en apoyo a la idea central que se ha formulado. En otras palabras, un argumento es un razonamiento que se utiliza para demostrar, probar, defender y apoyar una posición, la cual puede ser personal, social o institucional. En este sentido y para fines del estudio se establecerá el término defensa para hacer relación a los argumentos propiamente dichos.

De Zubiría establece tres funciones primordiales de la argumentación que son *Sustentar*: encontrar causas, pruebas o razones que justifiquen una idea

Convencer, sobre la conveniencia o justicia de una posición o tesis con el fin de ganar partidarios.

Evaluar e indagar las distintas opciones y llegar a elegir una que se visualiza como la mejor.

La argumentación es una práctica social, que implica un aprendizaje y un consecuente entrenamiento para su perfeccionamiento tanto del plano textual como de la oralidad y dentro de la cual se establece un proceso o camino para la defender una idea y llegar a la consecuente conclusión.

2.5.1 ¿Por qué argumentamos? Habermas (2002) habla del ser humano como un ser que participa esencialmente de la práctica de dar y exigir razones. Esta práctica surge desde las primeras etapas de la vida humana donde el hombre se vale de argumentos para conseguir lo que desea, lo que quiere o necesita. El infante que explica las razones por las que desea la compra de un juguete, el niño que expone sus razones (verídicas o disfrazadas), de porque, no quiere ir al colegio; son ejemplos de la necesidad que tiene el ser humano de convencer y exponer ideas en relación a una idea primaria, que refuta y defiende.

“Las ideas hay que argumentarlas, de lo contrario no pasarían de ser opiniones” (De Zubiría, 2006a, P. 106). Esta es quizá la principal premisa a la hora de argumentar, darle sustento a la idea principal, complementarla, justificarla, validarla desde el punto de vista propio, para que llegue a ser el punto de vista del otro o que en su defecto

produzca una reacción. Estas ideas se sustentan en causas, pruebas, hallazgos que ratifican la idea primaria.

Al defender una idea, se debe partir de la claridad en la postura de esta, estar convencido de lo que se dice y posteriormente encontrar las ideas, acciones, pruebas, causas que permitan; defender, validar, justificar la tesis que se quiere apoyar en términos de Van Dirik, citado por De Zubiría (2006a), establecer las macroproposiciones. Por tal motivo los argumentos justifican, ratifican, sustentan, aclaran, complementan y dan fuerza a la idea central o tesis, le dan fuerza a las posturas personales, sociales o institucionales. (De Zubiría 2006a).

Se ve entonces que argumentar es una necesidad del ser social, se hace necesario argumentar partiendo desde una tesis (idea central), apropiándose de argumentos (macroproposiciones) que validen, justifiquen, defiendan, aclaren, ejemplifiquen, complementen una postura frente a una situación o tema; igualmente estas posturas pueden ser personales sociales o institucionales. Y en este sentido es doblemente válido, reconocer la postura del otro identificar sus tesis y sus argumentos, para poder adoptar una posición crítica frente a éstos. (Weston 2006)

La principal diferencia que surge entre opinar y argumentar radica en el carácter subjetivo, apasionado de la opinión, mientras que la argumentación requiere justificaciones, que se validan en razones de hecho, en premisas, en otras ideas que le dan fuerza y veracidad a la idea primaria.

2.5.2. La competencia argumentativa de los 12 a 16 años. Según diversos estudios, los cambios que se producen entre los 12 y 16 años, se constituyen en un momento decisivo para la competencia argumentativa y para el inicio de la contra argumentación (Brassart y Lemoine 1988, Coirier y Golder 1993, citado por Olalla 2010). La capacidad de oralidad argumentativa es más elaborada a los 12 años y entre los 13 y 14 deben ser capaces de defender con varios argumentos, el dominio de la gramática debe permitir la síntesis de argumentos en la vida diaria y específicos a un contexto determinado, en este sentido el vocabulario debe ser congruente con los aportes que realiza

Al revisar la implicación del sujeto en los discursos naturales y formales, (Espert, y Passerault 1987, citados por Olalla 2010) denotan que los contenidos asertivos y las autorreferencias son más utilizadas por los adolescentes durante el discurso cotidiano (argumentativo) que en el plano académico. Igualmente determinan que durante este periodo son idóneos en el uso de palabras de enlace y el desarrollo cognitivo les permite alcanzar procesos argumentativos estructurados, que en situaciones cotidianas despliegan con mayor facilidad; pero que en el ejercicio de la argumentación guiada pueden potencializarse. En consecuencia es una etapa idónea para el tratamiento de los procesos argumentativos ya que la esfera cognitivas está en su pleno desarrollo en relación a la edad biológica y psicológica.

Según Piaget desde los doce años, el ser humano comienza a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal. Desarrolla una mayor comprensión del mundo y de las ideas de causa y efecto. Para Piaget esta etapa se

caracteriza por la capacidad de formular hipótesis y ponerlas a prueba para encontrar la solución a un problema. Otra característica importante de la etapa es la capacidad de razonar en contra de los hechos, y su desarrollo cognitivo le permite igualmente sustentar con ilación consecuente un conjunto de argumentos en sustento de una idea.

Sobre los 14 a 15 años se completa el dominio de negociación, el cual incluye el reconocimiento de la postura del otro dentro del discurso propio (contraargumentación). Correa, Ceballos y Batista (2003) muestran como a partir de los 12 años se inicia el desarrollo de habilidades argumentativas escritas y como este proceso logra los mayores aciertos entre los 14 y 15 años, es un proceso inherente al desarrollo cognitivo y evolutivo del ser humano, que de no ser explorado tiende a opacarse.

Sobre el desarrollo evolutivo, psicológico y cognitivo del ser humano, se puede concluir; que el educando en la etapa comprendida entre los 13 a 15 años se encuentra en un estado propicio para el desarrollo de la competencia argumentativa, y que dentro de las características evolutivas propias de la habilidad argumentativa, este proceso es más benéfico y trascendente cuando se desarrollan actividades en contexto motivantes y en situaciones colaborativas, donde el alumno se ve en la necesidad no solo de argumentar sino de contra argumentar.

2.5.3 Evaluación de la competencia argumentativa. Existen diversas teorías a la hora de evaluar la competencia argumentativa, conceptos filolingüista, funcionales y sociales, para efectos de este estudio se tomaron estructuras prácticas relativas a las

dificultades específicas de la muestra que amerita la intervención, justificadas en relación a estudios validados como se menciona a continuación.

Entendida en la evaluación de la argumentación los procesos necesarios, validados en diversas teorías y estudios, para determinar el nivel de argumentación de un individuo y en éste proceso la determinación de la calidad de sus argumentos, se han retomado las posturas de diversos teóricos y estudios relativos a las dificultades frecuentes en el proceso argumentativo. A continuación se presenta dos teorías que se fundamentan como base teórica para el estudio: la ley de pasajes de Toulmin y La ley de Campos argumentativos de Plantin.

2.5.3.1 Ley de pasajes de Toulmin. La argumentación, como competencia, es un género cuya complejidad reside en el desarrollo estructurado de las premisas, que requiere no solo de conceptos, sino que además estos conceptos deben estar articulados en afirmaciones, las que por principio están sujetas a la duda o a la refutación. A esto se añade que dichas afirmaciones se deben justificar. Durante el proceso de argumentación algunos fundamentos quedan implícitos y en otros casos es necesario validar los argumentos.

Toulmin (2007) identifica como *Garantía* a los enunciados que funcionan como una *Ley de pasaje* y que permiten llegar a una conclusión. Considera que con el análisis lógico formal no se logra descubrir el cómo del funcionamiento de la argumentación y la discusión crítica en el marco de las interacciones comunicativas que se producen en la vida diaria. Presenta un modelo analítico que comprende un paradigma retorico-

dialectico que fundamenta la argumentación y la discusión, en este ejercicio presenta un esquema con seis elementos presentados en la figura 1.

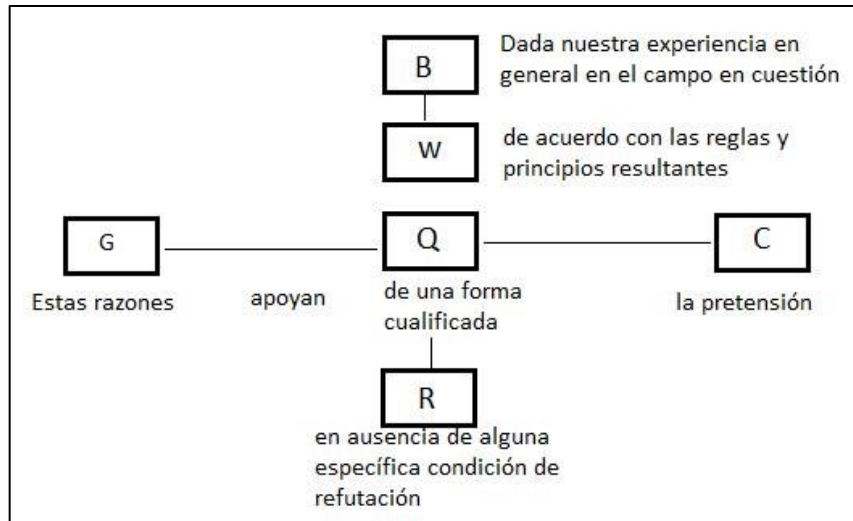


Figura 1. Ley de Pasaje de Toulmin

Demanda o tesis (C). Lo que se intenta justificar con argumentos en el marco de la discusión.

Fundamentos o evidencias (G). Estos funcionan como premisas menores o datos de partida para la argumentación.

Autorización o garantía (W). Determina la validez de la demanda y funciona como premisa mayor

Respaldos (B). Sirven de apoyo a las garantías, actúan como reglas, leyes que le brindan validez o soporte al interlocutor.

Cualificadores modales o modalizadores (Q). Prueba la fuerza que soporta el tránsito de los datos a la autorización. No todos los argumentos se apoyan en la misma calidad de certeza. Algunas *garantías* permiten llegar a la conclusión establecida, pero otras lo hacen con menos valor.

Reservas o críticas (R). Conjunto de las posibles objeciones o contraejemplos que atenúan o colocan en duda el paso de la argumentación a la conclusión

2.5.3.2 “Célula argumentativa” o ley de Campos argumentativos. Para Plantin (2004 a) la argumentación es una herramienta del pensamiento y un ejercicio imprescindible en una comunicación eficaz y en la discusión crítica. Este fenómeno se remonta a los griegos y ha sido motivo de estudio a lo largo de la historia.

En el texto *la argumentación*, Plantin (2001), realiza un paralelo entre la geometría y la argumentación como herramientas para la solución de problemas, la primera como fundamento en la solución de problemas naturales y la segunda como baluarte en la resolución de dificultades sociales. Ambas se han estructurado y fortalecido a lo largo de la historia, con el fin de revalidar postulados necesarios que les permitan el fortalecimiento como *ciencia*.

Plantin(2001) define la argumentación a partir del dialogo, dándole una perspectiva dialógica a la argumentación, la cual implica una proposición o interpretación sobre un tema, un problema en discusión, argumentos que van a favor y en contra, una norma de relación y una o varias conclusiones. Este esquema argumentativo se constituye desde unas premisas de partida hasta una conclusión, estructuradas en una ley, que permite dar paso desde la premisa a la conclusión. Plantin reformula así lo que él llama “célula argumentativa”.

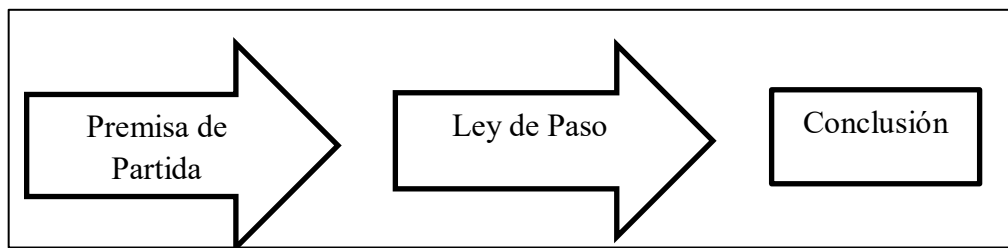


Figura 2. Estructura “Célula Argumentativa” modelo argumentativo de Plantin

En la Figura 2, se muestra la estructura de la célula argumentativa la cual está conformada por

Premisa de partida. Es la idea que se tiene, la cual se va a desarrollar

Ley de paso. Consta de una Garantía y una reserva. La primera da validez a la premisa y la segunda muestra sus excepciones, para llegar a la conclusión

Garantía. Da validez a la ley de paso

Reserva. Excepciones, límites, posibles restricciones a la ley de paso

Conclusión. Consecuencia final de la ley de paso

En consecuencia la argumentación es una operación lingüística que se afirma en un enunciado que es validado o aceptado, para llegar a un enunciado llamado conclusión. Argumentar es dirigir argumentos a un interlocutor, es decir, dar razones para hacerle admitir un comentario e incitarlo a adoptar los comportamientos adecuados.

Plantin(2001), distingue en una argumentación el proponente que sostiene un discurso y el oponente que responde con un contra discurso. En este sentido al

desarrollar la competencia argumentativa se debe concientizar al educando sobre la importancia de los argumentos, válidos y sustentados evitando que los argumentos propios caigan en controversia y pierdan validez, a la vez que le permita contra argumentar con solidez la defensa de los demás.

Se establecieron los siguientes parámetros para evaluar los argumentos producidos antes y después de la intervención lúdica virtual. Estos cuantificadores se constituyeron desde diferentes bases teóricas.

**Uso de vocabulario.* Según Piaget (1959) desde los doce años, el individuo adquiere un pensamiento abstracto, formal y lógico; por ende es capaz de resolver problemas, su pensamiento es capaz de abstracciones. Es de suponer que quienes lleguen a éste periodo formal como lo denomina Piaget, sean capaces de abordar problemas de manera sistemática y estructural, pero no siempre es el caso, algunos individuos no alcanzan el periodo de madurez en esta etapa, aunque diferentes estudios han indicado que psicológicamente se es apto para estos procesos mentales.

En cuanto al lenguaje surgen verdaderas reflexiones intuitivas, juicios sobre aceptabilidad y/o gramaticalidad de oraciones tratándose de una intuición consciente. Huguet (2003) citando a Piaget determina la interdependencia del lenguaje y la inteligencia en una acción directa con la inteligencia sensoriomotriz, en otras palabras el lenguaje es un producto inacabado que debe ser perfeccionado, ejercitado al igual que la inteligencia, en consecuencia el vocabulario se ha ido enriqueciendo y con él, se debe

poder establecer conexiones de causa efecto, de razón, deducciones e inducciones, propias del pensamiento formal.

Investigadores como Gavaldá, Conde, Gironde, Macaya y Viscarro (2008) encontraron como un problema primario en los procesos de argumentación es el “lenguaje coloquial y poco específico del área correspondiente” en los procesos argumentativos de los jóvenes, a su vez Plantin y Muñoz (2011) determina que para afirmar o impugnar una argumentación, es ineludible ser capaz de describirla, explicarla, descomponerla, a fin de poder resaltar sus cualidades y defectos; para esto, es fundamental manejar un vocabulario, esta acción supone que el individuo no solo debe conocer las palabras y las construcciones en las cuales estas se presentan, sino también las condiciones en que se deben usar. Por lo tanto se requiere además de un vocabulario específico al área de desempeño, un vocabulario semi-técnico de la argumentación, “se trata de un subdominio del vocabulario de las actividades de la palabra” (Plantin y Muñoz, 2011, p. 7). Para los autores es importante que este proceso se desarrolle desde el grado sexto de educación básica y se continúe desarrollando durante los años consecuentes.

A su vez sobre el lenguaje o vocabulario Bruner establece que este se debe adquirir en situaciones sociales concretas, en un uso real de intercambio comunicativo, el cual él denomina el "puente cognitivo" que consiste en unir los conocimientos previos que el niño trae con los que va a adquirir posteriormente, influenciados por el contexto sociocultural en que se desenvuelve.

**Estructura argumentativa.* El desarrollo de una estructura de la argumentación se fundamenta en las teorías de Toulmin y Plantin, descritas en el apartado anterior, y en la descripción ampliamente conocida y difundida en el ámbito académico.

Tesis. Según Díaz (2002), el argumento se estructura en función de una tesis o idea principal, definida como enunciado o contenido proposicional expreso que resume el propósito central de todo el texto o de todo el argumento, en otras palabras es la esencia o fundamento del texto y en torno a él se realiza la reflexión, la interpretación, se plantean los hechos, las acciones, las analogías, las premisas.

La tesis invita al planteamiento de puntos de vista, de alternativas, de preguntas, de juicios, de interpretaciones de soluciones, cuestionamientos, de toma de decisiones. Dicho en otras palabras; es la fundamentación que se desea cuestionar, defender, exponer. Es la idea sobre la que va a girar el texto.

La tesis debe ser clara, explícita, concreta, específica y definida. Debe utilizar términos consistentes, apropiados, pertinente, precisos que vislumbren el dominio del tema. Una oración gramatical completa con sujeto y predicado; por esta razón la tesis debe redactarse en términos de un tema y un comentario, que se organiza alrededor de un verbo rector debidamente conjugado. Díaz (2002). Para Martínez (2005 p.12) “el enunciado es el terreno común, donde se construye de manera simultánea los niveles de la significación y sentido”

Dentro del proceso investigativo adelantado por Plantin (2008) y en consecuencia el desarrollo de las fichas de trabajo expuestas en el texto “*la*

argumentación” una dificultad notoria a la hora de argumentar es la falta de precisión de la premisa de partida por parte del interlocutor o argumentador, en este sentido la ley de paso no logra estructurarse en fundamento de las garantías que configuren el proceso, para lograr la adhesión a la idea haciendo flaquear los argumentos.

Plantin (2008, 2011) define la necesidad de desarrollar estrategias que le permitan al alumno de forma individual proponer una premisa de partida estructurada, con relación a un tema y validarla, en correspondencia a este proceso se hace necesario exponer al educando a escenarios argumentativos.

Argumento. Determinada la tesis es importante argumentar, sustentar, manifestar las razones, las pruebas que defienden y fundamentan una posición frente a un problema en la búsqueda de una solución.

Los argumentos sustentan y defienden la tesis, no la repiten, se consigue un significativo argumento cuando se es capaz de exponer razones lógicas a favor de una tesis. Un argumento es válido en la medida que se valide una tesis y se fundamente en premisas razonables que logren sustentar y evidenciar la información de la idea (Díaz 2002).

Plantin (2004a), (2011), define como otro problema a la hora de argumentar, la dificultad del interlocutor en la defensa de la tesis, en sus palabras “al argumentar defendemos o refutamos” (2008 p.110). Este proceso no se evidencia algunas veces ya que la argumentación se convierte en un repetir de la tesis o en la exposición de ideas sueltas “En este conjunto discursivo se distingue la intervención del proponente, que

defiende su postura, y que se confronta a un oponente frente a la presencia de terceros que no han tomado, todavía, posición al respecto” Plantin (2004 b pag.124). Weston afirma que "dar un argumento es ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión"(2005 pág. 11).

En este procesos de defensa de la premisa principal son imprescindibles: la relevancia, la pertinencia y la creatividad de los conceptos comprometidos en la actividad argumentativa y su construcción depende en gran parte de la calidad con que ha sido desarrolla la reflexión y del pensamiento crítico Obando (2007). Como todo proceso cognitivo las evidencias, garantías o respaldos dentro de una ley de pasaje argumentativo estas sujetas a mejoras y en este sentido el educando es susceptible de que se le eduque en el arte de organizar los razonamientos que sustentan una idea, con el fin de alcanzar los objetivos que involucran el pensar y el actuar de los interlocutores (Torres y Velandia2008)

2.5.4 La argumentación en el aprendizaje colaborativo. En el aprendizaje colaborativo, donde el conocimiento se constituye a partir de la participación conjunta de pares, se involucra un proceso de negociación del conocimiento (Beers, Kirschner, Boshuizen y Gijsselaers 2007) lo cual supone el desarrollo de la argumentación desde la premisa de defender, argumentar su postura y contra argumentar la postura de los demás miembros del grupo colaborativo.

El proyecto propende por el descubrimiento de un ambiente lúdico virtual en pares, donde cada dupla siguiendo un guion argumente sobre una premisa, en este quehacer pedagógico la negociación que se establece entre pares, además de contribuir

al desarrollo de la argumentación, ratifica elementos psicosociales, y motivación que no se harían presentes en el trabajo individual. Fischer, Kollar, Haake y Mandl (2007) proponen la creación de guiones que permitan el mejoramiento del aprendizaje colaborativo. Así el aprender a argumentar en el aprendizaje colaborativo implica la creación de espacios comunicativos que posibiliten esta competencia. (Garzón, 2012).

El proceso argumentativo dentro del aprendizaje colaborativo debe efectuarse preferiblemente en la interacción directa entre los estudiantes. Para San Millán (2006) el fracaso de herramientas TIC como las wiki, los blog, el chat, el e-mail y otros para el desarrollo de aprendizaje colaborativo se debe a la falta de interacción directa entre las personas específicamente interacción de tipo verbal.

Argumentar es una habilidad necesaria que complementa y nutre las habilidades críticas e interpretativas, necesarias en una sociedad competitiva, donde se debe ser, hacer y saber hacer en contexto, es una habilidad social que solo se puede desarrollar en el ejercicio de defensa que se puede desplegar en un grupo. Argumentar se convierte en una habilidad, en una competencia necesaria para enfrentar los cambios de una sociedad del conocimiento que crece a pasos acelerados, y que cada vez produce más información, y por ende es necesario estar preparado para además de ser crítico en la elección de ideas, saber defenderlas, justificarlas y argüir a favor o en contra de ella.

Argumentar es una arte y como toda habilidad es susceptible de formar en el ejercicio dirigido, organizado y estructurado. Es por esto importante que la escuela propicie espacios colaborativos para el desarrollo de competencias cognitivas

especialmente la argumentativa, ya que como se ha mencionada es importante que el estudiante puede además de elegir saber defender sus decisiones.

2.6 Motivación intrínseca.

*“Dad al niño el deseo de aprender y cualquier método será bueno”
(Rousseau)*

Al querer explicar el porqué de la conducta humana y en especial en los educandos, se debe abordar el tema de la motivación, entender ¿por qué el ser humano hace lo que hace?, ¿por qué persevera en la realización de algunas tareas o desiste de las mismas?, ¿por qué se siente atraído frente a ciertas tareas y otras no? La respuesta a estos interrogantes se encuentra en los motivos, las razones que fijan la conducta y permiten o no la realización de las tareas.

La motivación es uno de los elementos determinantes en el rendimiento escolar, aunque es considerado el principio de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos, no se plantean alternativas en relación a la intervención educativa. El tema de aquello que motiva al educando ha sido una constante durante años en procesos investigativos, pero desafortunadamente no ha producido intervención en el campo académico.

A lo largo de los años se han planteados diversas teorías en relación a la motivación. Covington (2000) propone “las teorías del impulso”, desde estas teorías considera que la motivación consiste en una necesidad interna que estimula a la persona a actuar. Para Weiner citado por Woolfolk (2006) el motor fundamental no es lo que se

siente sino lo que se piensa, planteando así “la teoría de las atribuciones”. Todos los autores apuntan a que existen dos fuerzas que establecen la calidad de los motivos, unos internos y otros externos. Por eso aciertan al hablar de motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Las investigaciones psicológica realizadas durante los últimos años han establecidos cuatro categoría para las *metas* que persiguen los alumnos y que determinan desde la motivación el modo de afrontar las actividades escolares. Al no ser excluyente un alumno puede perseguir varias de estas metas: *Metas relacionadas con la tarea, con el ego o el yo, con la valoración social y con la consecución de recompensas externas*. Las dos primeras se visualizan en el campo de la motivación intrínseca y las dos últimas de la motivación extrínseca. Para propósitos el estudio retomaremos las relativas a la motivación intrínseca.

Entendida la motivación intrínseca como la situación, en la que, la persona fija su interés por el trabajo, demostrando un papel activo en la consecución de sus fines, aspiraciones y metas. La actividad se realiza por el placer que se experimenta durante la misma que incita a la exploración, al conocimiento y a la creatividad. (Alonso 2005a, 2005b, 2005c)

Metas relacionadas con la tarea. El alumno con este tipo de motivación por la tarea puede sentir:

- Deseo gratificante de incrementar la propia competencia
- Que está realizando la tarea que desea realizar

- Sentirse absorbido por la propia tarea

Metas relacionadas con el yo o el ego. Este tipo de metas repercuten mucho sobre la autoestima y el auto concepto ya que a veces los alumnos deben alcanzar un nivel de calidad preestablecido para el grupo social.

La falta de motivación intrínseca repercute en la forma como la persona ve las tareas y los retos de la vida académica y cotidiana en palabras de Alonso (2001 p. 82)

... “bien porque no le interesa lo que ha de estudiar, bien porque no cree que sus esfuerzos le vayan a llevar a ninguna parte, tarda en ponerse a trabajar, se concentra menos, estudia de modo superficial - con peores estrategias-, con menos frecuencia y con menor intensidad, y tiende a persistir menos en sus esfuerzos por superar las dificultades”

2.7 Investigaciones previas

Algunas investigaciones sobre el uso de actividades lúdicas se han realizado en diferentes campos educativos. En esta sección se describen algunas de ellas.

Tapia (2011) desarrolla un conjunto de actividades lúdicas con la respectivas guías para ser utilizadas como recursos didácticos con el fin de motivar y estimular la lecto-escritura en niños y niñas de segundo año de educación básica; para ello realizó una encuesta preliminar a los docentes y estudiantes con el fin de determinar la problemática, posterior a esto propone un conjunto de 10 actividades lúdicas para el desarrollo del proceso lecto– escritor.

Tamayo (2008), Álvarez y otros. (2009) hacen una propuesta para el uso de la actividad lúdica en la enseñanza de la matemática. Álvarez y otros. Proponen un juego para ser realizado con niños y niñas que no sólo permite la adquisición de conceptos de

la matemática sino también que fortalece el desarrollo social y afectivo por parte de los niños. La actividad desarrollada por ellos incluyen, lógicamente, a los profesores como facilitadores del cambio, el juego propuesto permitía asignar roles a los participantes a través de personajes interpretados por ellos, en el juego diseñado se implementaron aspectos como la libertad, la promoción de valores, entre otros.

Peña (2005) realizó un estudio e implementó el uso de actividades lúdicas para la asignatura Topografía I, de la escuela de Ingeniería Civil de la Universidad Industrial de Santander (UIS), las actividades involucraban el trabajo en grupo y encontraron que la metodología utilizada facilitó el aprendizaje de la asignatura.

En cuanto a implementación de software Litwak y otros (2009) diseñaron un software con un conjunto de catorce juegos que les permite evaluar el aprendizaje de niños de preescolar a través del uso del juego y las TIC con el fin de determinar el normal desarrollo mental del niño. El software incluye juegos de ordenamiento de objetos, manejo de colores, vocales y números entre otros.

Paredes y Rosas (2010) desarrollaron objetos de aprendizaje con el fin de abordar la enseñanza de la informática de tres paquetes básicos de Microsoft Office (Word, Excel y Power Point); para la realización de dichos objetos incluyeron el uso de videos, audios, imágenes y animaciones, además de documentación para los temas tratados. Esto evidencia que el uso de ambientes de aprendizaje facilita el desarrollo académico a la vez que promueve el interés de los estudiantes en las tareas asignadas.

Hämäläinen y Vähäsantanen (2011) hacen una revisión bibliográfica analizando el papel del docente en los procesos del aprendizaje colaborativo como facilitadores del mismo. Es claro que el docente debe diseñar estrategias adecuadas que permitan una mejor comprensión por parte de los estudiantes de los temas tratados en clase y para que los mismos mejoren sus procesos de aprendizaje. En este mismo sentido investigaciones basadas en el uso de ambientes de aprendizaje mediados por ordenador muestra que estos son importantes en los proceso de enseñanza actuales y futuros (Noroozi, Weinberger, Biemans, Mulder y Chizan, 2012), hoy en día se ha avanzado a el uso de dispositivos, como las llamadas tablets, para los procesos de educación.

2.8 Hallazgos y tema de investigación

En Colombia, la política educativa ha previsto la enseñanza de la educación artística dentro de los programas curriculares de las instituciones educativas. En el caso particular del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación, en San Gil (Colombia), la cantidad de horas dadas a la asignatura de educación artística por cada nivel de estudio es comparativamente mucho menor que la cantidad de horas dedicadas a otras áreas. Además se observa que muchos de los estudiantes no prestan interés a esta asignatura, relegándola con respecto a las demás asignaturas que ellos deben cursar. Se nota igualmente que algunos estudiantes presentan deficiencia en los procesos de motricidad; porque no fueron llevados a cabo de manera adecuada en su niñez, lo cual se ha evidenciado en diferentes actividades de tipo manual que se han desarrollado durante las clases de educación artística.

Dentro de este proceso de fomentar actividades lúdicas desde el área de la educación artística se debe confrontar las actitudes que pueda presentar el estudiante hacia la asignatura, las cuales podría decirse que van desde aquellos a quienes no les interesa, pero deben trabajar en la misma porque es parte de la formación, hasta los que están altamente interesados en ella, en resumen se debe abordar el problema de la motivación del estudiante. Se considera que la parte motivacional, puede mejorar con el uso de las TIC, esto se ha podido observar al hacer uso del Facebook (Medina M., 2012) como una herramienta que posibilita salir más allá del espacio físico del aula de clase y de la institución educativa, además de otras herramientas a las cuales se tiene acceso a través de la internet.

El desarrollo de la educación artística en Colombia ha estado ligado al hecho de repetir estereotipos dentro de unas horas que en muchos casos se consideran de relleno y se organizan de acuerdo a los intereses de los maestros y no de los alumnos. La repetición constante de acciones, generalmente encaminadas a la reproducción de las mal llamadas planchas de estilo, se alejan del concepto integral de la educación artística dentro de un amplio campo de expresiones como son: corporal, plástica, musical, diseño. El esfuerzo del gobierno Colombiano se ha visto evidenciado en la asignación de esta cátedra a personal idóneo y al establecimiento de parámetros que responden a criterios internacionales como se ha visto en párrafos anteriores.

Existe un amplio mundo por explorar y conocer a través de la red, y un sinnúmero de elementos que construir desde los conocimientos básicos del área, permitiendo ver la

educación artística desde campos muy variados y lograr transversalizarla en el currículo, en el colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación de San Gil.

Desde la educación artística, enseñada en el Colegio Técnico Nuestra Señora de la presentación de San Gil se ha venido creando una propuesta multidisciplinar, propiciando espacios para que los alumnos, lejos de ataduras académicas usuales, puedan expresar lo que sienten, lo que son y cómo conciben el mundo en un marco de respeto, tolerancia y utilización de cánones artísticos; es importante crear libremente pero sin separarse de los conceptos. En este campo se han desarrollado días artísticos culturales, a lo largo de todo el año, en las diversas áreas utilizando la dramática, el canto, el baile como medios para expresar ideas y conceptos de inglés y sociales.

En el colegio, además, desde el área de matemática en los últimos dos años se ha desarrollado un proyecto lúdico- práctico en el uso de elementos del medio, para aprender geometría con los grupos de educación básica. En los grupos de educación secundaria se ha optado por el uso del origami para facilitar la enseñanza de la matemática de una manera amena, lúdica y práctica, y se sigue realizando por parte de los docentes del área.

Dentro del área de idiomas, en el colegio, se ha centrado el trabajo en la lectura y recreación de obras en inglés, en las aulas se ha propiciado la oportunidad de crear diálogos adaptados a diferentes momentos que puede vivir una persona, esta actividad se suele realizar una vez al año.

En otras áreas educativas impartidas en el colegio, como lo son gestión empresarial, salud, turismo y sistemas, se ha aprovechado el gusto de la comunidad educativa por la danza, el teatro y la música para proyectar estas especialidades educativas en la comunidad con el fin de mostrar sus aportes a la formación integral de los estudiantes y su proyección hacia la sociedad. Esta actividad se suele realizar durante una semana al año, semana técnica, con el fin de motivar a los estudiantes de noveno grado a escoger un énfasis, o especialidad, en su formación secundaria

En la institución también se trabajaron los descansos lúdicos, dichas actividades consistían en el rescate de los juegos tradicionales. Esta labor se le encomendaba a los grupos de estudiantes de grado noveno, la actividad desapareció debido a que el interés de los estudiantes en la misma decayó muy rápidamente, la experiencia se realizó bajo la orientación de un docente del área de sociales durante un periodo académico.

Se considera que las actividades, previamente mencionadas en el colegio, han surgido como un deseo de los docentes por usar nuevos elementos y mecanismos para motivar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, pero los únicos que aún presentan una actividad continua durante todo el año son los desarrollados en las áreas de matemáticas y educación artística, ya que las demás actividades de carácter lúdico se limitan a unos días especiales, conmemorativos de la institución, por lo cual su carácter formativo y su propuesta pedagógica son escasas, por ende no se crea alrededor de estas actividades ambiente lúdicos que permitan un trabajo continuo en el año.

3. Método

En este capítulo se presenta el tipo de investigación que se realizó, junto con las características de los participantes y su entorno educativo, además de las fuentes de información y los instrumentos que se adecuaron al proceso para el desarrollo de la investigación así como el procedimiento en la misma para lograr los objetivos planteados.

3.1 Tipo de investigación

Cualquier tarea que emprenda el individuo debe llevar consigo un método para conducir al éxito. “La metodología implica organización, conocimiento de antecedentes, puntos críticos a resolver, hipótesis a comprobar, datos a organizar y conclusiones a llegar, por ello es fundamental en el proceso de investigación” (Marín, s.f.).

Para una investigación es importante definir claramente el tipo de metodología investigativa que se va a abordar para alcanzar el o los objetivos propuestos.

Básicamente el tipo de metodología investigativa se puede catalogar en tres formas: cuantitativa, cualitativa y mixta.

Debido a los objetivos planteados en el tema de investigación se consideró que se debía abordar una metodología bajo el paradigma cuantitativo, a través de la cual se esperó descubrir cómo el uso de ambientes lúdicos virtuales contribuye a mejorar la competencia argumentativa, en estudiantes de noveno grado, en el área de Educación Artística del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación. Por otra parte la metodología cuantitativa permite conocer desde el mismo contexto en el que se

encuentran los participantes, las características necesarias en la organización de los ambientes lúdicos virtuales y el desarrollo de actividades colaborativas.

Se seleccionó el paradigma cuantitativo como método de investigación y dentro de éste el diseño cuasi experimental para desarrollar el estudio motivo de este informe. Se consideró que tanto el paradigma como el diseño responden a los objetivos propuestos para la investigación, puesto que se hizo necesario para la verificación de las hipótesis una intervención (variable independiente) con el fin de observar sus efectos sobre otras variables (dependientes), buscando establecer el impacto de la metodología lúdica virtual sobre la competencia de tipo argumentativo y sobre la motivación intrínseca de los estudiantes de noveno grado en el área de educación artística.

El grado de manipulación de la variable independiente dentro del estudio experimental de metodología cuantitativa se dio por la presencia- ausencia. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) este nivel o grado implica que un grupo se expone a la presencia de la variable independiente, que para el caso es la metodología lúdica virtual y el otro no. Por lo tanto para el desarrollo del presente estudio se organizaron de forma aleatoria dos grupos: uno de control y uno experimental.

Para explorar la capacidad argumentativa de los estudiantes inicialmente se analizó la respuesta a cuestionarios pre-test que buscaban medir el nivel de argumentación, posteriormente se creó un espacio virtual sobre el cual se realizó la intervención a los estudiantes mediante la realización de un trabajo de tipo colaborativo. Finalmente se efectuó una prueba post-test para determinar si el ambiente lúdico virtual mejoró la capacidad argumentativa de los estudiantes. El esquema descrito corresponde

al modelo propuesto por Valenzuela y Flores (2012), el cual asigna la siguiente simbología:

T1= Pre-Test

X= Intervención del grupo

T2=Post-test

3.2 Definición de la población y de la muestra

Hernández y otros (2010) presentan la definición de la unidad de análisis como el primer paso en el momento de seleccionar una muestra para la investigación. Estas unidades de análisis son entendidas como los casos o elementos que aportan los datos para realizar el estudio. Para el presente caso la unidad de análisis fueron los estudiantes de noveno grado del colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación, quienes se constituyeron en las fuentes de información que proporcionaron los datos con el fin de permitir establecer las variables que se quisieron analizar.

El siguiente paso como lo establecen Hernández y otros(2010) es delimitar la población y consecuentemente establecer la muestra que corresponde al subgrupo dentro de esa población de interés y que es representativo de la población para que los resultados que se obtengan al realizar el estudio en la muestra puedan ser generalizados a toda la población. La población es el conjunto de todos los casos que tienen unas características específicas y que son comunes a todos ellos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la población objeto de estudio en la presente investigación hace relación a un grupo de estudiantes de noveno grado de la jornada de la mañana de educación básica del colegio técnico Nuestra Señora de la Presentación,

ubicado en el municipio de San Gil (Santander, Colombia). El grupo está integrado por 40 estudiantes cuyas familias pertenecen a los estratos sociales 1,2, 3. El grupo es de carácter mixto y está constituido por 10 hombres y 30 mujeres cuyas edades oscilan entre los 13 y 17 años de edad. Del total de 40 estudiantes 23 cuentan con dispositivos celulares inteligentes y plan de datos para los mismos, lo cual les permite el acceso a internet; 27 de los estudiantes tienen acceso a internet desde sus hogares.

Los resultados que se obtuvieron de aplicar el procedimiento de investigación a este grupo de participantes podrán ser generalizables a la población de estudiantes, del Departamento de Santander, que presenten similares características del grupo participante.

Es pertinente anotar que la escogencia de este grupo en particular obedeció a las características generales de conformación del mismo, lo cual permite asegurar que son representativos de los jóvenes de ésta edad, en cuanto a pre-saberes, contexto social, cultural y económico, y además este grupo en particular posee dos horas consecutivas para la asignatura.

Para el desarrollo de la investigación y con el fin de validar los resultados de la misma, se dividió el grupo aleatoriamente conformándose un grupo de control y un grupo experimental. Entiéndase el grupo de control como aquellos estudiantes que no participaron de la intervención metodológica lúdica virtual, pero que desarrollaron actividades similares en contenido y estructura, con el fin de medir en condiciones análogas el desarrollo de los criterios argumentativos y motivacionales, dentro de los instrumento pre y post. El grupo experimental estuvo constituido por los estudiantes que se expusieron a la variable independiente, y con la cual se esperó mejorar la

competencia argumentativa. Esta división de la población, permitió la validación de los resultados y la comprobación de las hipótesis, puesto que el grupo de control desarrolló las actividades del guión en contextos tradicionales de presentación de contenidos, como lo son las guías didácticas de aprendizaje, presentadas en formato físico.

Los grupos fueron escogidos de forma aleatoria separando igual número de varones y mujeres, garantizando así que las muestras fueran representativas y equitativas en género y en características socio económicas. (Apéndices A y B)

Atendiendo al Código Internacional ICC/ESOMAR para la investigación social y de mercados, en relación a la manipulación y confidencialidad de datos en una investigación y especialmente a la información y estudio recabado con menores, se citó a padres de familia y estudiantes del grado noveno tres de la Jornada de la mañana del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación, para informarles sobre los propósitos y objetivos del estudio, a la vez que se les explicó que los datos recabados y la información de los participantes se ampararía en la discreción y anonimato propio de una investigación. Se solicitó a los padres como tutores legales otorgar el permiso para que sus hijos hicieran parte de la investigación. Cada padre firmó el correspondiente permiso. (Apéndice C).

3.3 Hipótesis investigativa

Para propósitos de la investigación se plantearon dos hipótesis; la primera *La intervención metodológica “Lúdica Virtual” mejora la competencia argumentativa de los estudiantes de noveno grado en el área de Educación Artística.*

Para verificar esta hipótesis se consideró que el aprendizaje colaborativo es el modelo que mejor se adecúa en la utilización de un ambiente lúdico virtual, y en experiencias de aprendizaje significativo, para el desarrollo de la competencia argumentativa donde el estudiante, además de la mediación del aprendizaje dentro de un entorno, debe justificar con sus pares las elecciones que tome.

Una segunda hipótesis que se planteó fue *La intervención metodológica “Lúdica Virtual” mejora la motivación intrínseca de los estudiantes de noveno grado hacia el aprendizaje del área de Educación Artística.*

Para la verificación de esta hipótesis se consideró la motivación intrínseca como el proceso donde el estudiante de una manera activa fija su interés por el trabajo en el área de educación artística frente a la consecución de sus fines, aspiraciones y metas.

3.3.1. Definición de las variables de investigación. Al enmarcarse la investigación dentro de una propuesta de paradigma cuantitativo se hace necesario definir el conjunto de variables independientes y dependientes del problema abordado.

Según Hernández y otros (2010) determina el concepto de variable como una estructura que cambia y puede medirse “una propiedad que puede fluctuarse y cuya variación es susceptible de medirse u observarse y que ésta cobra valor cuando se relaciona con otras variables, es decir forman parte de la hipótesis o una teoría.” (Hernández y otros, 2010, p. 93). Además define los conceptos de *la variable dependiente*, como aquella que recoge los efectos producidos por la variable independiente; es la variable a la que se allegan las modificaciones que tienen lugar al manipular la variable independiente, que a su vez está relacionada con el problema

investigado. Por lo tanto es la variable que se debe observar, la que se tiene que medir y que facilitará la información que se va a tener en cuenta. *La variable independiente* es la que produce los cambios observados al término del experimento en la variable dependiente.

Tabla 1.
Definición de las variables

Tipo de variable	Nombre de la variable	Definición conceptual	Definición operacional
Dependiente	Desarrollo de la competencia argumentativa	Vocabulario y ortografía	Prueba pre intervención metodológica
		Estructura y organización del contenido	
Dependiente	Nivel de motivación de los estudiantes	Introducción	Prueba post intervención metodológica
		Precisión en los argumentos	
Dependiente	Nivel de motivación de los estudiantes	Conclusión	Prueba post intervención metodológica
		Fluidez y ritmo	
Independiente	Metodología Lúdica Virtual	Motivación intrínseca por experiencias y vivencias que se originan de una conducta.	Prueba pre intervención metodológica
		Motivación intrínseca por la realización en sí de la conducta	Prueba post intervención metodológica
Independiente	Metodología Lúdica Virtual	A través de grupos de trabajo colaborativos y en un ambiente lúdico virtual, como elemento mediador, el estudiante desarrolló escalonadamente aspectos propios de la intervención, los cuales propendieron por el mejoramiento de la competencia argumentativa y la mejora en el nivel de motivación intrínseca con relación a la educación artística.	Crucigramas
			Análisis de 10 obras de arte
			Análisis conceptual y visual de 3 cortometrajes

En la tabla 1 se puede observar; las variables dependientes e independientes, junto con la definición conceptual y operacional de dichas variables para términos del presente estudio.

3.3.1.1 La variable dependiente. Para efectos del estudio se establecieron dos variables dependientes. La primera fue el desarrollo de la competencia argumentativa,

determinada por los criterios establecidos para validar el nivel argumentativo de los estudiantes. Estos criterios son: vocabulario y ortografía, estructura y organización del contenido, introducción, precisión en los argumento, conclusión, fluidez y ritmo. Una segunda variable dependiente fue el nivel de motivación de los estudiantes.

3.3.1.2 La variable independiente. Corresponde al uso de una metodología lúdica virtual. A través de grupos de trabajo colaborativos y en un ambiente lúdico virtual, como elemento mediador, el estudiante desarrolló escalonadamente aspectos propios de la intervención, los cuales propendieron por el mejoramiento de la competencia argumentativa y la mejora en el nivel de motivación intrínseca con relación a la educación artística.

Es importante resaltar que al ser un estudio de tipo cuasi experimental, se hizo necesario establecer dos grupos que permitieran la validación de la intervención en relación a la exposición de uno de los grupos a las unidades didácticas propias de la intervención. A dichos grupos se les denominó grupo experimental, sobre el cual se hizo la intervención, y grupo de control, este último grupo no se expuso a la intervención lúdica virtual. Al haberse considerado dos grupos se diseñaron las actividades con dos metodologías, por un lado, el manejo de una plataforma lúdica virtual para el desarrollo de las actividades del guión por parte del grupo experimental, y por otro, guías didácticas diseñadas para desarrollar por el grupo de control presentadas en formato físico. Los contenidos y la estructura conceptual de las dos intervenciones fueron similares y correspondieron a los criterios establecidos para la argumentación, ambas intervenciones se desarrollaron en tiempos simultáneos.

Las actividades y tareas a desarrollar por parte de los estudiantes (guión didáctico) son;

Ampliación de vocabulario. En primera medida se propendió por el enriquecimiento del vocabulario, Plantin y Muñoz (2011), determinan que para afirmar o impugnar una argumentación, es ineludible ser capaz de describirla, explicarla, descomponerla, a fin de poder resaltar sus cualidades y defectos; para esto, es fundamental manejar un vocabulario, este ejercicio supone que el individuo no solo debe conocer las palabras y las construcciones en las cuales estas se presentan, sino también las condiciones en que se deben usar. Por lo tanto se requiere además de un vocabulario específico al área de desempeño, un vocabulario semi-técnico de la argumentación, “se trata de un sub-dominio del vocabulario de las actividades de la palabra” (Plantin y Muñoz, 2011,p 7).Para los autores es importante que este proceso se desarrolle desde el grado sexto de educación básica.

Entendida la importancia del vocabulario en la argumentación y revelada como una de las dificultades a la hora de argumentar, es necesario entonces el desarrollo de actividades que propicien el desarrollo de vocabulario propio del área de educación artística y semi- técnico de la argumentación; para esto se expuso al grupo experimental al desarrollo de 10 crucigramas y ejercicios de apareamiento en la aplicación educaplay.com,(Apéndice D), mientras el grupo de control realizó el desarrollo de crucigramas y las actividades de apareamiento en fichas presentadas en formato físico (Apéndice E),estas actividades están relacionados con el desarrollo técnico de vocabulario propio del área. Los temas a tratar en los crucigramas fueron:

1. Elementos de la composición
2. Técnicas pictóricas
3. Escuelas artísticas
4. Periodos en el arte
5. Materiales y soportes artísticos
6. Planos fotográficos

Los crucigramas estuvieron disponibles para el grupo experimental en la plataforma educaplay (<http://www.educaplay.com>) y los alumnos accedieron a ella a través de enlaces compartidos desde el blog artisticapresentacion.blogspot.com y en la página del grupo en Facebook; artistaspresentacion. Como era de esperar, el carácter lúdico y competitivo de las actividades motivó la participación de los estudiantes. Las actividades se diseñaron de forma que permitieron establecer un ranking de posicionamiento en relación al tiempo invertido y aciertos de la actividad, de otra parte se le pidió a cada estudiante que emitiera su opinión en relación a cómo se sintió con la actividad, este comentario se realizó en la parte inferior de la aplicación del crucigrama y en la página del Facebook.

Para el desarrollo del lenguaje semitécnico propio de la argumentación se retomaron las actividades diseñadas por Plantin y Muñoz (2011), estas actividades fueron elaboradas para el grupo experimental en la aplicación educaplay, mientras para el grupo de control se presentaron guías didácticas de trabajo.

Identificar la idea principal. Para Plantin (2008) otro de los problemas a la hora de argumentar es que la persona no tiene clara una posición, no identifica una idea, una postura, con relación a un tema o situación. En este sentido el desarrollo de actividades

lúdicas virtuales, que le permitan al alumno de forma individual proponer una idea con relación a un tema y validarla, en colaboración con un par, además de propiciar el trabajo colaborativo, debe permitir un aprendizaje significativo desde la realidad en que el alumno asume una posición argumentada respecto al tema o situación planteada en esta actividad, transmitiendo una idea concreta.

Para el proceso de este criterio se expuso al grupo experimental al desarrollo de actividades en la plataforma educaplay www.educaplay.com (Apéndice F), estas actividades buscaban la elección en pares de una idea que sustentará una obra de arte. Los alumnos en grupos de dos analizaron los elementos conceptuales y visuales de la obra y eligieron la opción de idea o tesis que consideraron correspondía a la concepción de la obra de arte, que se encontraban visualizando, se realizó el análisis de 10 obras de reconocidos artistas internacionales a lo largo de la historia del arte. El grupo de control realizó la intervención en pares, fundamentado en los mismos criterios del grupo experimental, solo que los contenidos se presentaron en formato físico. (Apéndice G)

Defensa. Para términos de éste estudio la defensa corresponde al mismo hecho de la argumentación. Otro de los problemas que define Plantin (2004a), (2011). “al argumentar defendemos o refutamos” (2008), “En este conjunto discursivo se distingue la intervención del proponente, que defiende su postura, y que se confronta a un oponente frente a la presencia de terceros que no han tomado, todavía, posición al respecto” Plantin (2004b p.124). Weston afirma que "dar un argumento es ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión"(2005 p. 11).

Además son imprescindibles: la relevancia, la pertinencia y la creatividad de los conceptos comprometidos en la actividad argumentativa y su construcción depende en

gran parte de la mediación del docente para favorecer el desarrollo de la reflexión y del pensamiento crítico(Obando 2007).Por tanto, es puntual que el sujeto desarrolle esta destreza y se eduque en el arte de organizar los razonamientos que sustentan una idea, con el fin de alcanzar los objetivos que involucran el pensar y el actuar de los interlocutores (Torres y Velandia 2008).

La aplicación Zaption;(www.zaption.com) fue escogida como la plataforma ideal para el desarrollo de esta variable, ya que de una manera lúdica y creativa se permitió la inclusión de tres cortometrajes, los cuales daban la posibilidad de argumentar cuatro ideas relacionadas con el desarrollo del corto en función a elementos conceptuales y visuales presentes en la trama(Apéndice H). Los alumnos organizados en pares visualizaron los cortos, los cuales gracias a la aplicación se detenían y presentaban la tesis motivo de defensa.

Para complementar este propósito se desarrolló un foro, dónde los alumnos participaron en pares dando a conocer sus argumentos y contrargumentando la defensa de los compañeros, si había lugar a ello.

3.4 Instrumentos de recolección de datos.

La investigación cuantitativa, sigue un método hipotético deductivo (Hernández y otros 2010), el cual es el plan trazado por el investigador, tendiente a encontrar la respuesta a la pregunta de investigación planteada o la refutación o validez de la hipótesis elaborada. En tal sentido es un proceso riguroso y científico que requiere de una planificación estructurada, que permita encontrar los resultados que lleven a la construcción del conocimiento.

El uso de instrumentos de medición de tipo cerrado facilita que las respuestas puedan ser codificadas objetivamente y procesadas de forma estadística, en tal caso la elaboración de instrumentos debe responder a la pregunta y a los objetivos de la investigación. Los test se convierten en los instrumentos ideales para investigaciones de corte cuantitativo, ya que como se ha mencionado permiten estimar estadísticamente las respuestas a cuestionamientos precisos.

Para propósitos de la presente investigación se realizaron dos test: el primero correspondió a la medición del nivel de motivación de los estudiantes en el área de educación artística y que para fines del estudio en adelante se llamará CMA (Apéndice I) y otros para validar el nivel de argumentación (Apéndice J y K). El cuestionario de motivación artística CMA, se aplicó antes y después de la intervención lúdica virtual y buscó a través de diversos ítems, medir en criterios similares el nivel de motivación intrínseco de los estudiantes del grupo de control y del grupo experimental. El segundo test validó el nivel de la competencia argumentativa en los alumnos de los dos grupos.

3.4.1 Instrumento 1. Cuestionario de Motivación Intrínseca. CMA. Apéndice I.

Para este instrumento se elaboró un cuestionario de tipo Likert, que *Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios*, Hernández y otros (2010). Se establecieron 15 ítems y para cada afirmación se le pidió al estudiante que seleccionara la casilla que mejor correspondiera a la situación que se expone, marcando con equis uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asignó un ponderado numérico de 1 a 5, siendo 1 nunca, 2 casi nunca, 3 algunas veces, 4 casi siempre y 5 Siempre. Así, el estudiante obtuvo una puntuación respecto a la afirmación y al final se

logró su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación a todas las afirmaciones.

Para la elaboración del cuestionario de motivación, en el área de educación artística, se tomó como base el cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje, diseñado por el grupo de investigación en Acción de la universidad de Granada, para el consejo de educación de la junta de Andalucía (EMPA), España en el año 2011. Del cuestionario EMPA, se retomaron aquellos criterios que medían específicamente la motivación intrínseca del educando y se adaptaron al contexto social y cultural de la comunidad a evaluar. El documento final fue sometido a juicio de los expertos: la Psicóloga Mayra Alejandra Barrera con tarjeta profesional número 111311, con más de cinco años de experiencia en el campo de la psicología organizacional y el psicólogo clínico Hernán Ancizar Hurtado, con más de 15 años de experiencia como consejero y terapeuta escolar.

Para el propósito de la validación del instrumento se les explicó a los expertos los fines de la investigación y se solicitó el lleno de la rejilla de evaluación (Apéndice L) diseñada por el doctor Carlos Ruiz Bolívar, PhD profesor titular UPEL / PIDE cruizbol@intercable.net.ve. Después del análisis del instrumento, los peritos realizaron observaciones pertinentes en cuanto a la claridad de contenidos y el número de ítems, quedando de 15 ítems el cuestionario, puesto que a criterio de expertos dos hacían relación al mismo proceso.

El cuestionario encaminó la medición del nivel de Motivación intrínseca de los estudiantes hacia el área de educación Artística, entendida ésta como un proceso donde

la persona fija su interés por el trabajo, demostrando un papel activo en la consecución de sus fines, aspiraciones y metas. La actividad se realiza por el placer que se experimenta durante la misma que incita a la exploración, al conocimiento y a la creatividad. Los ítems de la prueba, fueron orientados a dos categorías específicas de la motivación intrínseca Alonso (1991).

Motivación intrínseca relacionada con la tarea. La motivación por alcanzar una meta hace que el individuo sea más persistente, aprenda más eficazmente y tienda a llegar a conclusiones antes que otros estudiantes. La consecución de la tarea orienta el interés y los esfuerzos se centran en llegar a la meta.

Motivación intrínseca relacionada con el ego. Al relacionarse el estudiante con otros, tiene percepción del mundo que se forma, desde la historia personal de cada uno de los individuos, el sentirse superior al otro o, bien, demostrarles a los demás, sus capacidades y destrezas propias, permite la satisfacción personal de éxito. El ego es un poderoso elemento que contribuye a mantener la motivación a superar los obstáculos.

El cuestionario permitió clasificar el nivel de motivación de los estudiantes en tres niveles de acuerdo a los intereses propios que surgen por el cumplimiento de la tarea, obteniendo esta ubicación de acuerdo al rango en la puntuación de cada cuestionario.

Tabla 2.

Nivel y rangos de la motivación intrínseca.

Nivel de Motivación	Rango de puntuación
<i>Altamente motivado.</i>	55 a 75
<i>Mediamente motivado</i>	29 a 54
<i>Poco motivado</i>	< 29.

Con el fin, de determinar la incidencia de la metodología lúdica virtual, sobre la motivación intrínseca del estudiante, posterior a la intervención desarrollada durante tres semanas, se utilizó el cuestionario de motivación artística CMA(Apéndice I), para esto se entregó el cuestionario a cada alumno y fue desarrollado en forma individual.

3.4.2 Instrumento 2. Prueba Argumentativa. *Apéndice J y K.* El instrumento está constituido por una pregunta de tipo abierta, “las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta” “son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente” .Hernández y otros (2010).

Para evaluar la competencia argumentativa en los alumnos se tuvo en cuenta los campos argumentativos o *modelo* de Toulmin (2007), y Plantin (2001) con su ley de pasaje, para esto se constituyeron dos versiones del instrumento; uno a desarrollar antes de la intervención y otro posterior a ésta. Se determinó como propósito del instrumento enfrentar al alumno a la lectura visual y conceptual de una obra de arte y volcarlo al desarrollo argumentado de una idea Esta actividad se desarrolló en forma individual y los alumnos tuvieron acceso a internet desde sus dispositivos móviles y desde los equipos institucionales. Contaron con dos horas y media, para realizar la consulta, la

cual se planteó como referente para dar una respuesta abierta; constituida por la estructuración de una idea y la sustentación de la misma. (Apéndice J y K).

En el análisis y cuantificación de las respuestas dadas por los estudiantes, tendientes a determinar el nivel de argumentación, fue necesario, adaptar una rúbrica de evaluación compuesta por tres escalas: Excelente, bueno y Debes mejorar, retomándose la rejilla de evaluación de competencias de Palacino (2007) (Apéndice M). La rúbrica establece criterios como vocabulario y ortografía, estructura y organización de contenidos, introducción, precisión en los argumentos, conclusión; criterios ampliamente definidos por diferentes teóricos como vitales en la estructuración y análisis de composiciones de tipo argumentativo. Cada criterio se ponderó con una valoración cuantitativa de 1 a 3. Correspondiendo a 1 la aseveración debes mejorar, 2 bueno y 3 excelente.

Los criterios que conformaron la rejilla de evaluación, así como la estructura de la pregunta que conformó cada una de las versiones(pre y post) de la prueba argumentativa o instrumento dos, fueron revisados, corregidos y validados por el Doctor José Hernando Motato, docente de la facultad de humanidades de la universidad industrial de Santander, con más de 15 años de experiencia y la especialista Martha Cecilia Medina Uribe, docente del Colegio Luis Camacho Rueda del municipio de San Gil, con más de 15 años de experiencia, después de realizar ajustes relativos al nivel de comprensión para jóvenes de la edad de los menores que participaron en el estudio.

3.5 Fases investigativas

Para el tratamiento de la investigación se desarrolló un procedimiento que permite la aplicación del modelo investigativo $T1 \Rightarrow X \Rightarrow T2$. Este modelo permitió elaborar el procedimiento que se presenta en la siguiente tabla

Tabla3.
Fases investigativas

Fase	Descripción	Instrumento
T1 (Diagnóstico)	Diagnóstico inicial de la competencia argumentativa y la motivación: <ul style="list-style-type: none">• Aplicación prueba diagnóstica inicial• Cuestionario de motivación Artística CMA	Cuestionario de Motivación intrínseca (Apéndice I) Prueba Argumentativa (Apéndice J y K) Rejilla de evaluación (Apéndice M)
X (Intervención)	Aplicación de los ambientes lúdico mediados por TIC	Secuencia didáctica
T2(Evaluación)	Aplicación de la prueba post-test	Cuestionario de Motivación intrínseca (Apéndice I) Prueba Argumentativa (Apéndice J y K) Rejilla de evaluación (Apéndice M)
Contrastación	Comparación de las fases T1 y T2	Estadística

3.5.1. Fase T1.Diagnóstico. Para esta fase se establecieron dos instrumentos como se puede observar en la tabla 3, los cuales fueron descritos en el apartado anterior. En el desarrollo de esta fase se organizó tanto al grupo de control como al grupo experimental como un solo grupo y se les pidió contestar con la mayor sinceridad el cuestionario de motivación Intrínseca (Apéndice I).

Durante la misma sección se les pidió contestar la Prueba argumentativa pre intervención, para éste propósito con antelación se habló del artista Jean Michel Basquiat y se les solicitó llevar los dispositivos móviles, puesto que los recursos institucionales de conectividad institucional al momento no funcionaban. A cada

estudiante se le entregó en formato físico el apéndice J, dónde se visualizaba el fotograma de una de las obras de Reinhard Mucha, y se les pedía el análisis objetivo y subjetivo de la obra, desde una lectura conceptual y visual. A continuación los estudiantes profundizaron sus conocimientos en los dos artistas (Basquiat y Mucha), procediendo a dar respuesta al interrogante planteado en el instrumento. La sección duro tres horas.

3.5.2 Fase X. Intervención. Para el desarrollo de esta fase se desarrolló una secuencia didáctica explicada en apartes anteriores, esta etapa estuvo marcada por el interés para mejorar la capacidad argumentativa de los estudiantes, en tal sentido el guión didáctico, la estructura y la secuencia del mismo se discutieron y analizaron con las especialistas; Arleth Ortiz, docente del área de Español y el especialista Wilson Marín docente adscrito al área de Educación Artística; ambos con más de 15 años de experiencia en la educación media, docentes del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación, y la Especialista Martha Cecilia Medina Uribe docente del colegio Luis Camacho Rueda. Por último se compartieron los enlaces finales de la secuencia didáctica con el doctor Hernando Motato, quien avaló la estructura, presentación y organización de los contenidos.

Antes del desarrollo del guión didáctico, se procedió a la división aleatoria del grupo base en dos el de control y el experimental. Los grupos conformados trabajaron en forma separada; el grupo de control realizó las actividades en una sala de informática de la institución y el grupo de control trabajo con el desarrollo de guías en formato físico en un salón aledaño. Las actividades lúdicas virtuales fueron desarrolladas en pares

mientras que las actividades del grupo de control de forma individual. La fase X tuvo una duración de tres semanas con una intensidad de 4 horas semanales

3.5.3 Fase T2. Evaluación. Como se explicó en un apartado anterior, se elaboraron dos instrumentos (véase tabla 3). Trascurridos 15 días de la aplicación del cuestionario de motivación intrínseca y habiendo dado por terminada la intervención lúdica virtual, se solicitó a los estudiantes el desarrollo del mismo cuestionario con el fin de medir la incidencia de la metodología lúdica virtual en el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes. Para este propósito se reunió nuevamente al grupo de control y al experimental, dándosele a cada estudiante un cuestionario para su análisis y respuesta. Se pide la total sinceridad en el desarrollo del mismo.

Para el desarrollo de la prueba argumentativa post intervención, se aprovechó la misma sección en la que se dio respuesta al cuestionario de motivación Artística CMA, para éste propósito, con antelación se le pidió al docente de Historia Magister Fabio Suarez, hablarle al grupo de control y al grupo experimental de la situación social y política de Holanda en el periodo comprendido entre 1661 a 1665, de otra parte se habló de composición visual y conceptual de las obras del artista Vermeer. A cada estudiante se le entregó en formato físico el apéndice G, donde se visualizaba el fotograma de la obra titulada *La Joven de la Perla*, del artista holandés J Vermeer y se les pidió el análisis objetivo y subjetivo de la obra, desde una lectura conceptual y visual como referente social de la época, procediendo a dar respuesta al interrogante planteado en el instrumento. La sección duro aproximadamente tres horas.

3.5.4. Contrastación. Para esta fase, se tomaron los instrumentos uno y dos en la etapas pre y post intervención de cada uno de los grupos (control y experimental), se registró la información obtenida en un documento de Excel para realizar posteriormente su análisis estadístico, y efectuar la presentación en gráficas y tablas de los resultados de cada uno de los grupos con el fin de contrastar los resultados de cada etapa con el propósito de validar, o no, las hipótesis que motivaron el desarrollo de la investigación.

3.6 Procedimiento estadístico para el análisis fiabilidad y validez de los datos

Para el análisis cuantitativo de los datos obtenidos se utilizó el programa Excel de Microsoft incorporado dentro de la versión del Office 2010. Se calcularon valores de la media de los diferentes conjuntos de datos así como su respectivas varianzas. A través del mismo programa se realizó la prueba alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad de los instrumentos usados y la prueba t-student para determinar las correlaciones entre los diferentes conjuntos de datos. Estos datos se presentan en forma de diagrama de barras para una mejor comparación entre los mismos.

A partir del análisis cuantitativo se puede confirmar o no la validez de la hipótesis investigativa por medio de la inducción, este procedimiento permitirá establecer la relación entre las hipótesis y las conclusiones del presente trabajo a partir de las teorías consideradas y la metodología empleada en el proceso de intervención.

4. Análisis y Discusión de los Resultados

En este capítulo se realiza la descripción y el análisis, de la información de datos obtenidos de la investigación, que busca dar respuesta a la pregunta *¿pueden las estrategias lúdicas virtuales mejorar la competencia argumentativa de los alumnos de noveno grado en el área de educación artística?* El desarrollo de la competencia argumentativa se valoró a través de dos pruebas escritas, las cuales fueron descritas en el capítulo 3. Estas pruebas fueron desarrolladas por los grupos de control y experimental antes y después de la intervención metodológica en ambientes lúdicos virtuales, y fueron denominadas para el caso de estudio como pre-test y post test. De igual forma para dar respuesta al interrogante *¿las estrategias lúdicas virtuales pueden mejorar la motivación intrínseca de los alumnos de noveno grado?*, se procedió a la utilización del cuestionario de motivación artística CMA, descrito ampliamente en el capítulo 3, el cual se utilizó en dos momentos diferentes; antes de la intervención metodológica y después de esta.

Un último fin del capítulo presente, es el análisis de los datos recabados durante la presentación de las pruebas pre y post de las variables: motivación intrínseca y competencia argumentativa, desarrollada por los estudiantes del grado noveno del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación.

4.1 Prueba Pre-test y post-test

4.1.1 Consistencia de los resultados: Coeficiente Alfa de Cronbach

4.1.1.1 Prueba de motivación Artística. CMA. Para determinar la confiabilidad de las pruebas que permiten realizar un estudio y análisis de la motivación de los estudiantes, previo a la intervención, se calculó el índice alfa de Cronbach, para ello se utilizó el programa de Excel de Microsoft, el resultado de este índice para el instrumento 1 reportó un valor de 0.937 para el grupo de control y de 0.938 para el grupo experimental. Para las pruebas post intervención estos índices arrojaron valores de 0.934 y 0.928 para el grupo de control y el grupo experimental. Estos resultados permiten afirmar que el instrumento aplicado brinda una alta confiabilidad sobre los resultados obtenidos. Un resumen de los mismos se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4.

Índice de Cronbach del instrumento 1 para los dos grupos

GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST
0.937	0.934	0.938	0.928

La validez de contenido del instrumento 1 se consiguió mediante juicio de expertos, según la metodología y tabla de validación descrita en el capítulo 3 de este documento, obteniendo un 100% de aceptación 15 ítems de los 20 propuestos, los cuales fueron incluidos en el instrumento aplicado.

4.1.1.2. Prueba Nivel de argumentación.: Para evaluar el nivel de argumentación de los estudiantes sujetos del presente estudio, se planteó una prueba abierta de argumentación, para la cual se tomó una rejilla propuesta por Palacino(2007), en la que se establecen seis ítems de evaluación y tres niveles cualitativos excelente, bueno y debes mejorar. Este instrumento se aplicó antes y después de la intervención metodológica obteniendo el índice alfa de Cronbach para el pre- test del grupo control de 0,77 y para el grupo experimental de 0,93, en el post test se obtuvo para el grupo control 0,70 y para el grupo experimental 0,89. Estos resultados permiten sostener que el instrumento alcanza un nivel de confiabilidad alto. Un resumen de los mismos se puede observar en la tabla 5.

Tabla 5. Índice de Cronbach del instrumento 2 para los dos grupos.

GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST
0,77	0,70	0,93	0,89

La validez del contenido se surtió mediante juicio de expertos, para tal fin se usó la metodología descrita en el capítulo tres, obteniendo un 100% de aceptación de los seis ítems incluidos en el instrumento 2.

4.2 Situación de los estudiantes en la fase pre – intervención.

En este apartado se analizan los resultados logrados en la aplicación de los Pre test. Este análisis se desarrolló con el propósito de determinar el estado de los alumnos antes de realizar la intervención metodológica, tanto con el grupo experimental como con el grupo de control. Asimismo, esta etapa del estudio permitió validar la

equivalencia inicial entre los grupos. A continuación se desarrolla el análisis de los resultados correspondientes a la fase pre-intervención del estudio

4.2.1 Análisis estadístico descriptivo

4.2.1.1 Cuestionario de motivación Artística. En la figura 3 se presenta mediante histograma los resultados obtenidos, tras la aplicación del instrumento CMA (Cuestionario de Motivación Artística) previa a la intervención metodológica, en el grupo de control comparado con lo obtenido en el grupo experimental, se observa que los valores medios para el grupo de control son ligeramente mayores en los ítems 1 y 5 si se compara con el grupo experimental. En la figura también se observa que en el grupo de control el ítem 11 presenta un mayor valor, lo cual corresponde a una asistencia puntual a la clase; mientras que el ítem 7 presenta el menor valor. El promedio de este conjunto de valores es de 3.45 ± 0.24 , para el grupo de control, mientras para el grupo experimental es de 3.35 ± 0.22 .

En esta figurase observa que algunos de los valores medios para el grupo de control son ligeramente mayores en algunos de los ítems que los del grupo experimental, pero para la gran mayoría de los ítems estos son muy similares. La mayor diferencia se observa en los ítems 1,5 y 6, y la mayor similitud en los ítems 7, 11 y 15. Cabe resaltar que el ítem once hace referencia a la asistencia a clase. En general el promedio de ambos conjuntos de valores y su varianza (figura3) permiten afirmar que ambos grupos poseen el mismo nivel de motivación

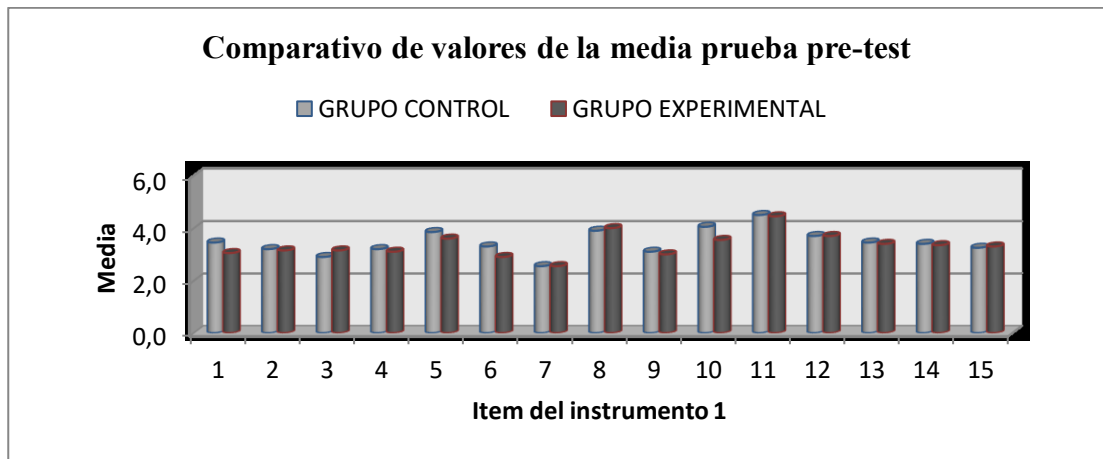


Figura3. Comparación entre las medias de los ítems individuales del instrumento Grupo de control y experimental para la prueba pre-test

En la Figura 3 se muestra una comparación entre los valores promedios, del grupo de control y experimental. En esta figura se pueden observar los valores de las varianzas, 0.24 y 0.22, para el promedio de cada grupo. Se observa también que los valores promedios se encuentran dentro del rango de las varianzas de ambos grupos. Esto permite confirmar que ambos grupos poseen un nivel de motivación igual.

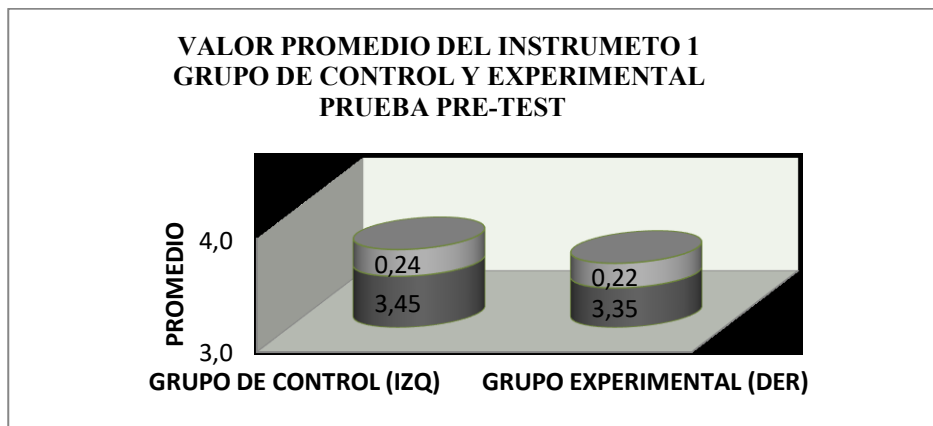


Figura4. Valores promedio grupo de control y grupo experimental prueba Pre test. Cuestionario de Motivación Artística.

En la tabla 6 se muestra los valores de los índices de motivación obtenidos para el grupo de control y experimental en la prueba pre-test. Allí se observa que el 50% de los

estudiantes se encuentra con una alta motivación hacia la asignatura mientras que sólo el 5% no tiene ningún interés hacia la misma, para ambos grupos. La comparación de los datos presentados en la tabla permite afirmar que hay homogeneidad entre ambos grupos, respecto a su nivel motivacional. Esto se puede apreciar si se realiza un promedio ponderado basado en el número de unidades por su respectivo porcentaje en cada índice para cada grupo. El valor obtenido para cada caso, de dicho promedio ponderado, es de 0.465 para el grupo de control y de 0.455 para el experimental.

Tabla 6

Índice de motivación en la prueba pre-test para el grupo de control y experimental.

	ÍNDICE DE MOTIVACIÓN					
	ALTO (≥55)		MEDIO (>29, ≤54)		BAJO (≤29)	
	Unidades	Porcentaje	Unidades	Porcentaje	Unidades	Porcentaje
GRUPO CONTROL	11	55%	8	40%	1	5%
GRUPO EXPERIMENTAL	10	50%	9	45%	1	5%

4.2.1.2 Nivel de argumentación. En la figura 5 se puede observar el comparativo de las medias obtenidas por el grupo control y el grupo experimental tras la aplicación del instrumento 2, en esta es claro el nivel de homogeneidad que existía en los dos grupos previo a la intervención metodológica. Teniendo en cuenta los niveles de calificación de la prueba siendo 1 el menor, 2 el medio y 3 el mejor, puede verse cómo los estudiantes de ambos grupos se encuentran en un nivel argumentativo bajo en todos los niveles. Para el grupo control se ha calculado una media $1,116 \pm 0,093$ y para el grupo experimental $1,083 \pm 0,026$.

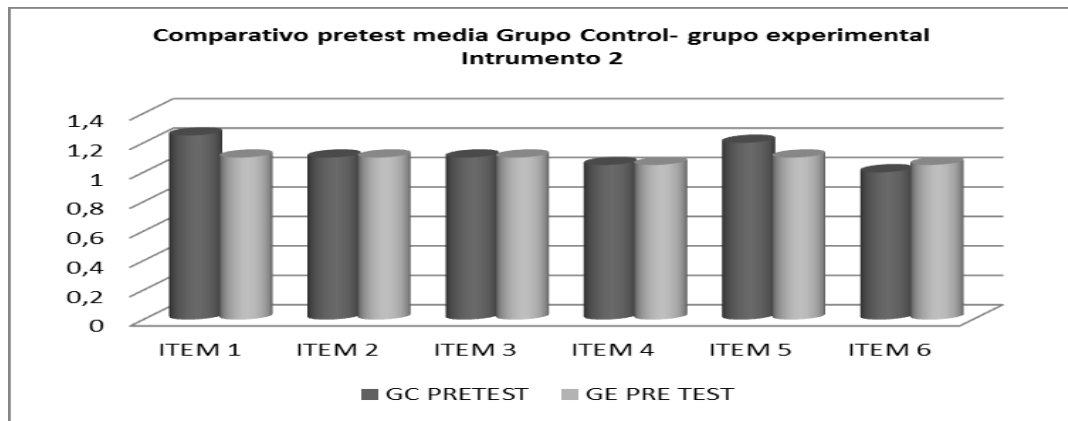


Figura 5. Comparativo media pre-test -post test Instrumento 2.

En la figura 6 se observa el comparativo de las medias obtenidas en el pre-test por los estudiantes del grupo control y los del grupo experimental siendo para el primero 1,12 y para el segundo 1,08 lo que permite conceptualizar que los dos grupos antes de la intervención se encuentran en el mismo nivel argumentativo.

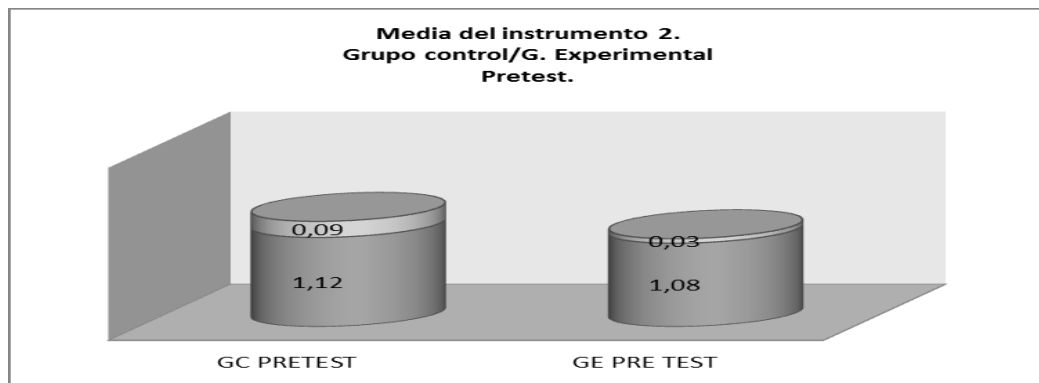


Figura 6. Media Instrumento 2 grupo control-grupo experimental, pre-test.

En la tabla 7 se aprecia la distribución de la población por niveles de argumentación arrojados tras la aplicación del instrumento 2 antes de la intervención. El 95% de los sujetos de estudio tanto del grupo control como del experimental muestran un bajo nivel encontrándose en la clasificación inicial, el restante 5% de cada uno de los

grupos se ubica en el nivel medio, no encontrándose ningún estudiante en el nivel superior.

Tabla 7.

Frecuencias de distribución en niveles argumentativos, grupo control (GC) y grupo experimental (GE), instrumento 2.

	SUPERIOR 18 - 15		MEDIO 14 - 10		INICIAL 9 - 6	
	Frecuencia Relativa	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia absoluta
PRE GC	0	0%	1	5%	19	95%
PRE GE	0	0%	1	5%	19	95%

4.3 Situación de los estudiantes en la fase post – intervención

En este apartado se analizan los resultados logrados en la aplicación de los Post-test. Este análisis se desarrolló con el propósito de determinar el estado de los alumnos después de realizar la intervención metodológica, tanto con el grupo experimental como con el grupo de control. Así mismo, esta etapa del estudio permitió validar la equivalencia inicial entre los grupos. A continuación se desarrolla el análisis de los resultados correspondientes a la fase post-intervención del estudio.

4.3.1 Análisis estadístico descriptivo

4.3.1.1 Cuestionario de motivación Artística. En la figura 7 se observa el valor de la media para cada uno de los ítems de la prueba post-test aplicada al grupo de control, en ella se observa una variación de los datos entre 2.70 y 4.55, correspondientes a los valores de los ítems 7 y 11 respectivamente del test. Al comparar con los mismos valores presentados en la figura 3 se nota un ligero aumento en dichos valores.

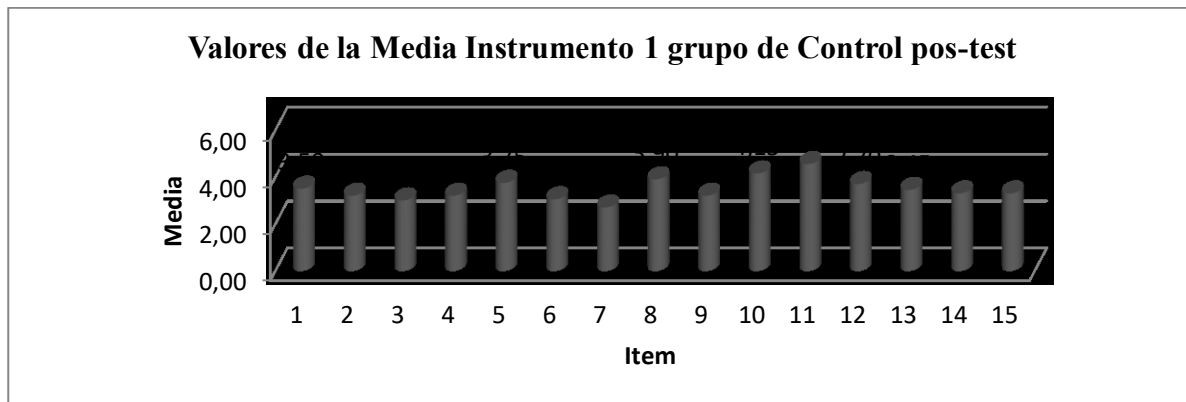


Figura 7. Valores para la media en cada uno de los ítems del instrumento 1. Grupo de control prueba pos-test.

El valor promedio de esta medida obtenido es de 3.46 ± 0.23 , el cual al ser comparado con el promedio de la prueba pre-test, el cual fue de 3.45 ± 0.24 , revela que el grupo de control no ha variado en su motivación hacia la asignatura.

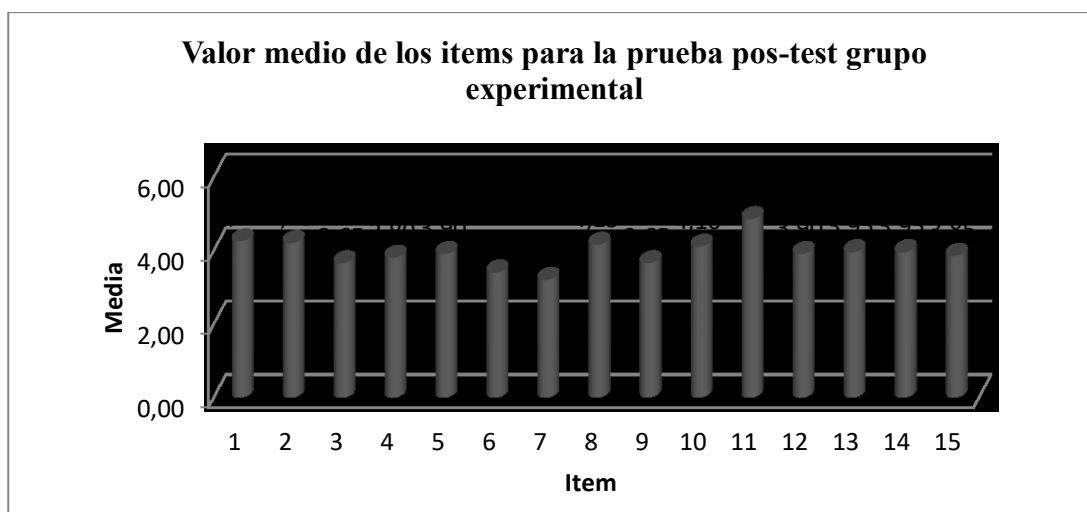


Figura 8. Valores obtenidos para la media de cada uno de los ítems del instrumento 1 para el grupo experimental en la prueba pos-test.

La Figura 8 muestra los valores de la media para cada uno de los ítems del instrumento 1 en la prueba post-test del grupo experimental. Al comparar esta figura con la figura 3 se observa un aumento en los valores de cada uno de los ítems posterior a la

intervención, esto se puede observar en la figura6. El valor promedio de la de los datos mostrados en la figura6 es de 3.95 ± 0.15 , el cual es ligeramente mayor que el obtenido por el mismo grupo en la prueba pre-test el cual fue de 3.35 ± 0.22 .

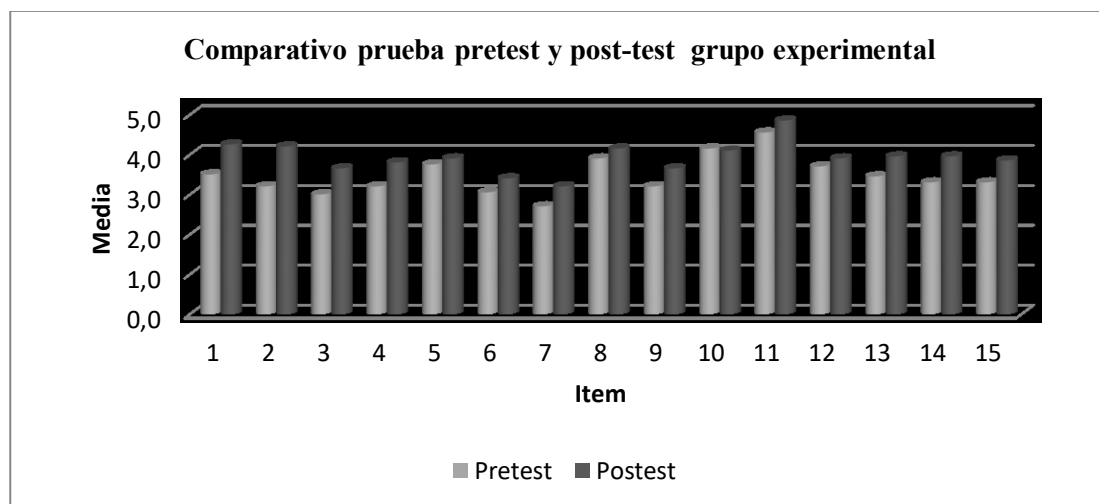


Figura 9. Comparativo de los valores obtenidos para los ítems del instrumento 1 en las pruebas pre-test y post-test del grupo experimental.

Llama la atención, en la figura.9, que los mayores incrementos en los valores medios se obtuvo para los ítems 1 y 2, mientras en el ítem 11 tuvo un ligero aumento y el ítem 5 prácticamente permaneció constante.

En la tabla 8 se consignan los valores promedios obtenidos en las prueba pre-test y post-test de los grupos de control y experimental, como se menciona previamente, se observa en la tabla que no hay una variación estadísticamente significativa en el grupo de control mientras que el grupo que fue intervenido aumentó en su valor promedio, con una ligera disminución en la varianza de los datos.

Tabla 8.

Valores promedio de los ítems del instrumento 1 para los grupos de control y experimental de la pruebas pre-test y pos-test a la intervención.

	Pre-test	Post-test
Grupo de control	3.45±0.24	3.46±0.23
Grupo experimental	3.35±0.22	3.92±0.15

En la figura 10 se desea representar la distribución normal (distribución gaussiana) correspondientes a los valores presentados en la tabla 3 del grupo experimental para la prueba pre-test (curva a la izquierda) y la prueba pos-test (curva a la derecha). La

distribución gaussiana esta descrita por la expresión $f(x) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}\sigma} e^{-\frac{1}{2}\left(\frac{x-\mu}{\sigma}\right)^2}$, donde μ es

el valor al cual la distribución posee su máximo valor y σ es la varianza de la

distribución. En la gráfica se observa que para los valores de $\mu=3.35$ y $\sigma=0.22$ posee un

máximo de 1.73 mientras que para los valores de $\mu=3.92$ y $\sigma=0.15$ el valor máximo es

de 2.49, esto refleja un incremento en el valor promedio de los ítems en la prueba pos-

test. Las barras ligeramente oscuras corresponden a los intervalos de valores dado por

$(\mu-\sigma, \mu+\sigma)$, para la prueba pre-test dicho intervalo es (3.23, 3.69) y para la prueba pos-test

es (3.77, 4.07).

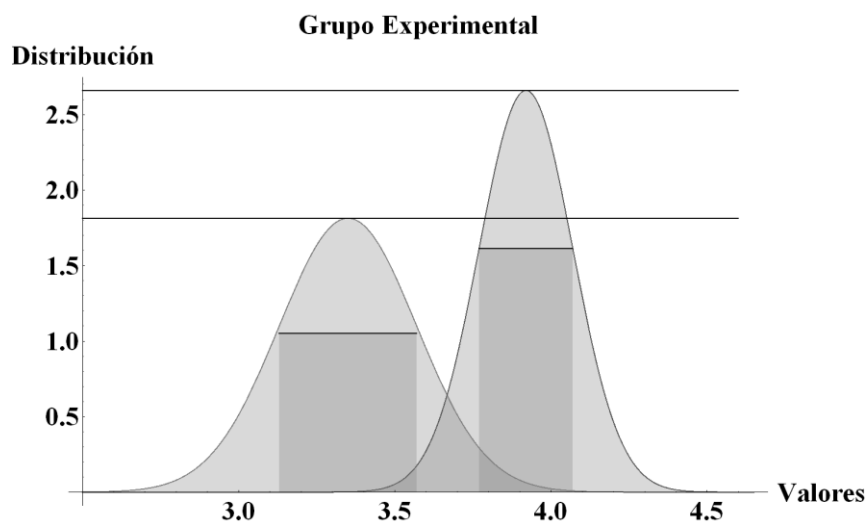


Figura 10. Distribución Gaussiana. Valores promedio y sus varianzas de las pruebas pre-test (curva izquierda) y post-test (curva derecha) del grupo experimental.

En la tabla 9 se presenta los valores obtenidos para el índice de motivación para la prueba pos-test. En dicha tabla se observa unos incrementos significativos en el índice del grupo experimental respecto al grupo de control y en comparación a los mismos resultados obtenidos para el grupo experimental mostrados en la tabla 6.

Tabla 9.

Valores del índice de motivación obtenidos de la prueba pos-test.

	ÍNDICE DE MOTIVACIÓN					
	ALTO (≥55)		MEDIO (>29, ≤54)		BAJO (≤29)	
	Unidades	Porcentaje	Unidades	Porcentaje	Unidades	Porcentaje
GRUPO CONTROL	11	55%	8	40%	1	5%
GRUPO EXPERIMENTAL	15	75%	5	25%	0	0%

En la figura 11 se presenta una gráfica de barras comparativa entre los índices motivacionales obtenidos a partir de la prueba pre-test y pos-test para el grupo de control

y el grupo experimental. En ella se observa claramente que los valores del índice aumentaron comparativamente para el grupo experimental en la prueba pos-test con relación al valor obtenido por el mismo grupo y con el grupo de control durante la prueba pre-test. Estos valores corresponden a los valores porcentuales de las unidades de medida sobre las que se realizó las pruebas.

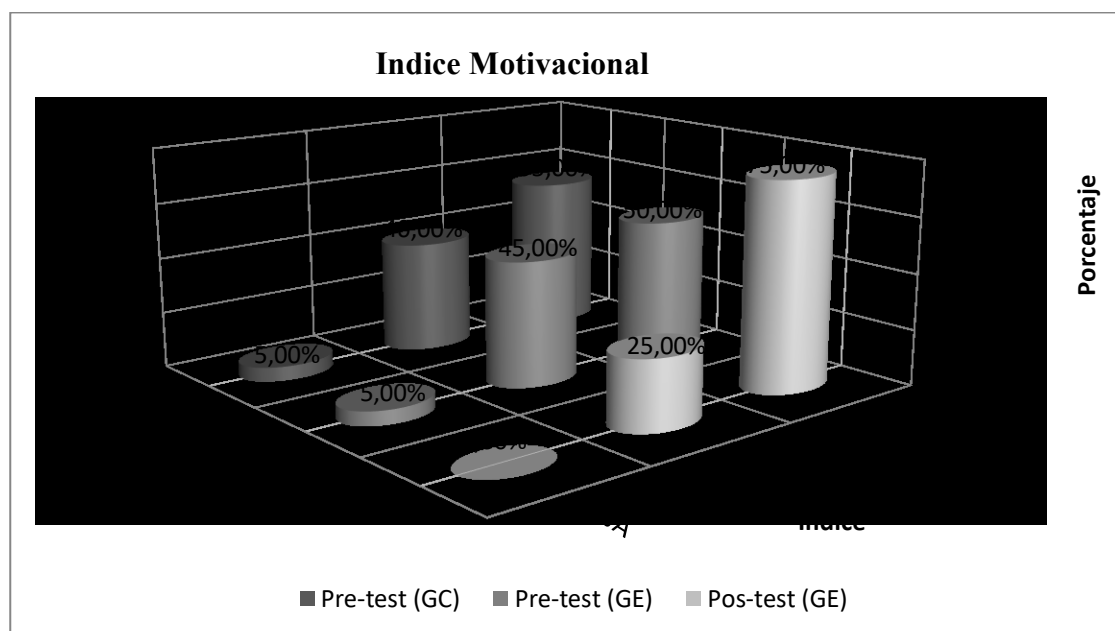


Figura 11. Comparativo de valores porcentuales obtenidos del índice de motivación para el grupo de control (GC) y experimental (GE) en las pruebas pre-test y pos-test

4.3.1.2 Nivel de Argumentación. En la figura 12 se presenta el comparativo de resultados obtenidos por el grupo control y el grupo experimental en la aplicación del instrumento 2, que mide el nivel de argumentación, tras la intervención metodológica propuesta, es relevante la diferencia global que se presenta en los dos grupos siendo superior en todos los ítems la media del grupo experimental.

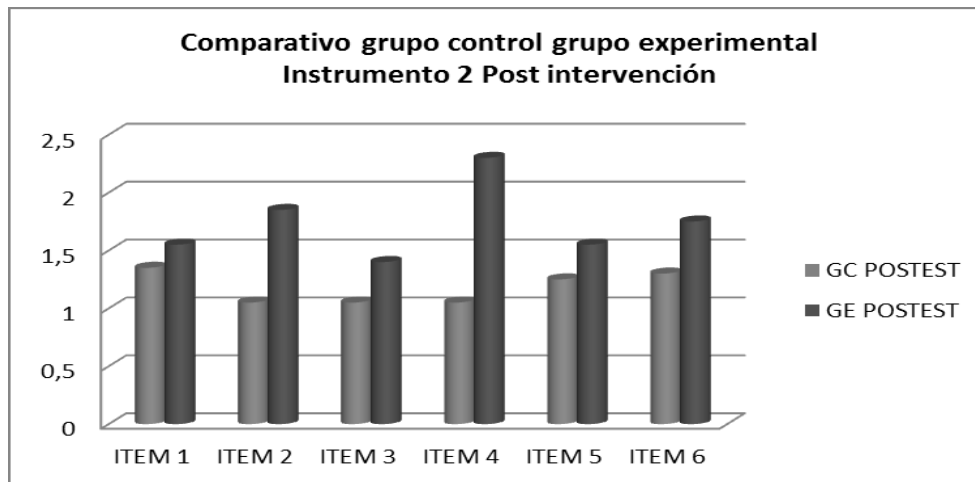


Figura 12. Comparativo grupo control, grupo experimental, instrumento 2, Post intervención.

La Figura 13 permite visualizar la homogeneidad de los resultados obtenidos por el grupo control en la aplicación del instrumento 2 tanto antes como después de la intervención. Se ha calculado una media para el grupo control pre intervención $1,12 \pm 0,09$ y para el mismo grupo en la prueba después de la intervención $1,17 \pm 0,14$.

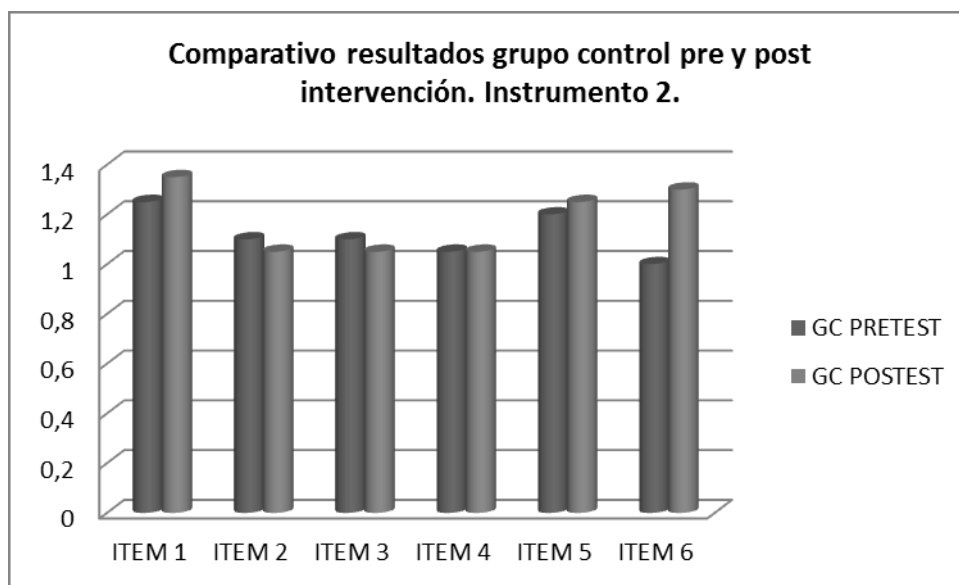


Figura 13. Comparativo media por ítems resultados grupo control pre y post intervención. Instrumento 2.

En la Figura 14 se presenta la comparación de la media de la calificación obtenida por el grupo experimental antes y después de la intervención en cada uno de los seis ítems evaluados en el instrumento 2, se observan diferencias entre cada uno de los grupos. Se ha calculado una media para el grupo experimental en el pre test de $1,08 \pm 0,03$ y para el post test $1,73 \pm 0,32$. Se observa que el ítem 4 correspondiente a la precisión en los argumentos no presenta variación observable en el grupo de control en las pruebas pre y post test a la intervención realizada frente a la metodología tradicional realizada en el grupo.

Es de suponer que la metodología tradicional, no se constituye como un recurso importante para mejorar la competencia de tipo argumentativo, ya que, genera menos interés por el logro de la meta y menos estructura conceptual del pensamiento involucrado en los constructos argumentativos.

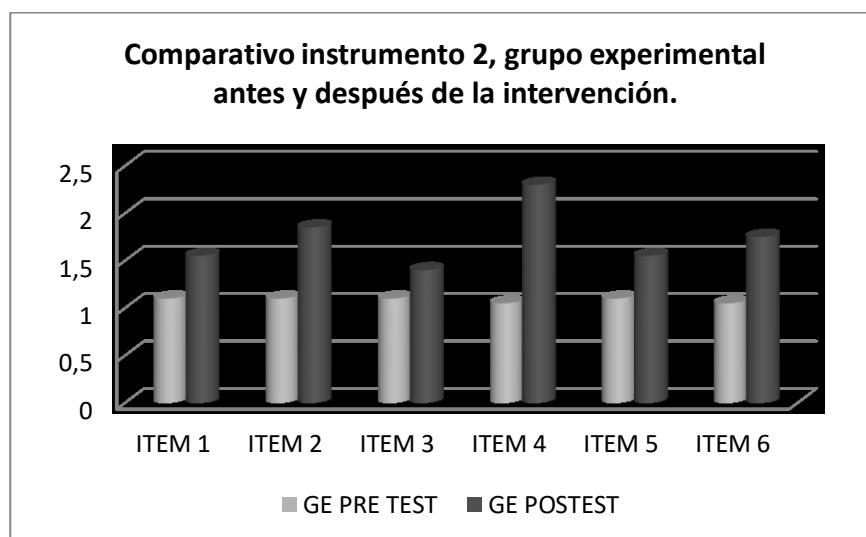


Figura 14. Comparativo grupo experimental antes y después de la intervención, instrumento 2.

En la tabla 10 se puede observar la distribución de frecuencias de los grupos control y experimental posterior a la intervención de acuerdo a la aplicación del instrumento 2, es visible entonces la diferencia presentada entre los grupos después de la intervención si se tiene en cuenta que en la prueba pre test o pre intervención presentaban homogeneidad y el 95% de cada uno se encontraba en el nivel inicial, observándose ahora para el grupo experimental una redistribución de la población ubicando sólo al 50% de los estudiantes en el nivel inicial, aumentando un 30% la participación en el nivel medio y alcanzando un 15% en el nivel superior.

Tabla 10.

Valores de la distribución grupos control – experimental Prueba post -test

	SUPERIOR		MEDIO		INICIAL	
	18 - 15		14 - 10		9 – 6	
	Frecuencia Relativa	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia absoluta	Frecuencia Relativa	Frecuencia absoluta
POST GC	0	0%	1	5%	19	95%
POST GE	3	15%	7	35%	10	50%

En la figura 15 se observa la distribución de frecuencias por niveles de argumentación tras la aplicación del instrumento 2, donde se identifica homogeneidad excepto en el grupo experimental posterior a la intervención metodológica.

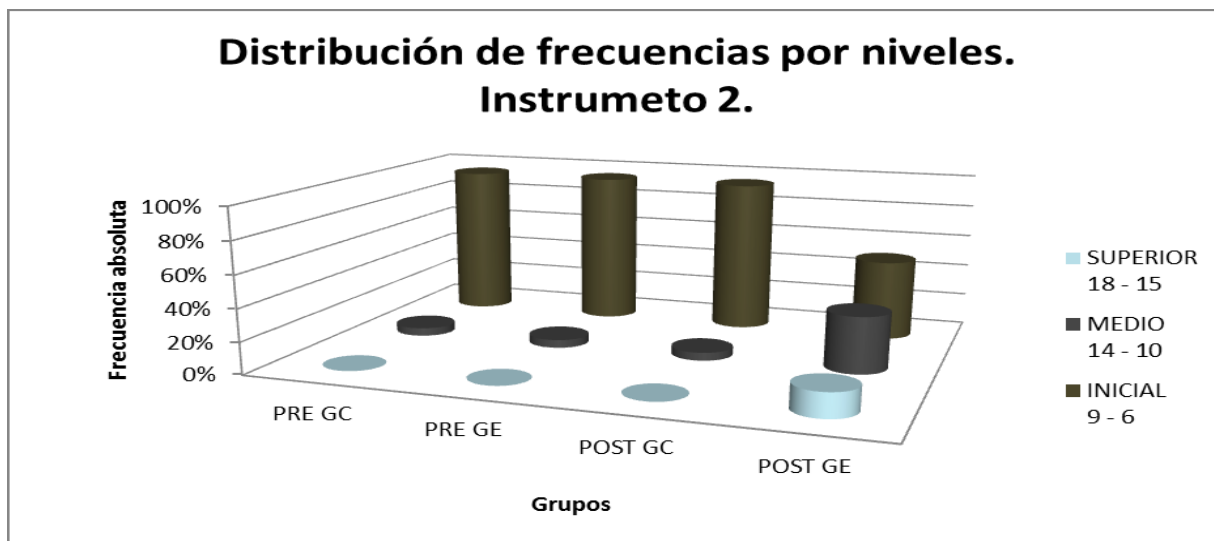


Figura 15. Distribución de frecuencias por niveles para los grupos control y experimental tras la aplicación del instrumento 2.

4.4 Análisis estadístico Inferencial

4.4.1 Prueba de hipótesis. Como se estableció en el capítulo anterior, para el presente trabajo existen dos hipótesis a validar, siendo la primera: *La intervención metodológica “Lúdica Virtual” mejora la motivación intrínseca de los estudiantes de noveno grado hacia el aprendizaje del área de artísticas.*

Para efectos de realizar la prueba t-Student, esta hipótesis se transformó en las siguientes hipótesis estadísticas:

H₁: El grupo experimental y el grupo de control difieren entre sí de manera significativa respecto a la puntuación media obtenida en el post test del Cuestionario de Motivación artística.

H₀: El grupo experimental y el grupo de control no difieren entre sí de manera significativa respecto a la puntuación media obtenida en el post test del Cuestionario de Motivación artística.

La tabla 11 resume los datos de ambos grupos, experimental y control en el post-test del Cuestionario de Motivación artística.

Tabla 11

Comparación grupo experimental grupo control.

	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	58.75	51,95
Varianza	61,1447368	128,05
Observaciones	20	20

De acuerdo a los resultados mostrados puede observarse que el grupo experimental presentó una puntuación media más alta que la registrada por el grupo de estudiantes control a quienes no se les realizó intervención metodológica. De igual manera, los datos referidos muestran mayor nivel de agrupación en los resultados obtenidos por el grupo experimental. Para validar la hipótesis se aplicó la prueba T Student arrojando el valor de 2,053 con un nivel de significancia 0,05 con 19 grados de libertad. Lo anterior lleva a rechazar la hipótesis nula y por consiguiente aceptar la hipótesis alterna para este primer cuestionario.

La segunda hipótesis planteada es: *La intervención metodológica “Lúdica Virtual” mejora la competencia argumentativa de los estudiantes de noveno grado hacia el aprendizaje del área de artísticas.*

Para efectos de realizar la prueba T-Student, esta hipótesis se transformó en las siguientes hipótesis estadísticas:

H₁: El grupo experimental y el grupo de control difieren entre sí de manera significativa respecto a la puntuación media obtenida en el post test de la prueba Argumentativa

H₀: El grupo experimental y el grupo de control no difieren entre sí de manera significativa respecto a la puntuación media obtenida en el post test de la prueba Argumentativa.

La tabla 12 resume los datos de los grupos control y experimental en los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento 2 de competencia argumentativa.

Tabla 12
Comparación grupo experimental grupo control.

	<i>GC Post test</i>	<i>GE Post test</i>
Media	7,05	10,4
Varianza	1,94473684	10,6736842
Observaciones	20	20

Como puede observarse el grupo de estudiantes a quienes se les realizó intervención metodológica mostraron una media superior al grupo control que no fue sometido a intervención. Para validar la hipótesis se aplicó la prueba T-Student obteniendo un valor de 4,143 con un nivel de significancia 0,0007 y 19 grados de libertad. Lo anterior nos lleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, concluyendo entonces que la intervención metodológica mejora significativamente la competencia argumentativa en los estudiantes de noveno grado.

5. Conclusiones

En el presente capítulo se presenta un resumen sobre los hallazgos encontrados en el proceso de investigaciones realizado, estos hallazgos permiten confirmar o refutar las hipótesis de investigación las cuales fueron:

1. La intervención metodológica “Lúdica Virtual” mejora la competencia argumentativa de los estudiantes de noveno grado en el área de Educación Artística
2. La intervención metodológica “Lúdica Virtual” mejora la motivación intrínseca de los estudiantes de noveno grado hacia el aprendizaje del área de Educación Artística.

A partir de los resultados obtenidos y durante el mismo proceso de intervención, se logra establecer otros posibles temas de investigación, los cuales se mencionarán al final del presente capítulo.

5.1 Hallazgos

De la propuesta metodológica planteada, la cual se basó en el uso del paradigma cuantitativo de investigación, se pretendió determinar si el uso y la implementación de una metodología lúdica virtual en el área de educación artística con estudiantes de Noveno grado del colegio Nuestra Señora de la Presentación, en San Gil (Colombia), mejoraba la competencia argumentativa de los mismos. Para realizar esta labor se creó un grupo de control sobre el cual se realizó una intervención tradicional, sin

incorporación de estrategias lúdicas virtuales, y un grupo experimental, sobre el cual se realizó la incorporación de estrategias lúdicas virtuales.

Los resultados obtenidos del proceso realizado durante la investigación muestran la efectividad del uso *la metodología lúdica virtual* en el mejoramiento de la competencia cognitiva de tipo argumentativo.

La metodología lúdica virtual planteada se desarrolló dentro de un esquema de aprendizaje colaborativo y a través de este se encontró un aumento en la motivación intrínseca de los estudiantes hacia el área de la educación artística.

A continuación se exponen los principales hallazgos de este trabajo de investigación a partir de las variables que se manejaron durante la intervención metodológica.

5.1.1 Del nivel de argumentación. Las pruebas estadísticas realizadas y el análisis de los valores obtenidos de las medias y varianzas de las variables de investigación junto con el valor de la prueba t de Student y análisis de confiabilidad de Cronbach determinan que existen *diferencias significativas en los valores* obtenidos en las pruebas pre-test y el post-test entre el grupo experimental y el grupo de control.

Al aplicar la prueba de argumentación (instrumento 2), basada en la escala de medición de 6 indicadores a los cuales se les asignaron valores de 1 a 3, los resultados obtenidos del estudio post-test aportan evidencia a favor de la validez de la primera hipótesis (“*la metodología lúdica virtual favorece la competencia argumentativa*”),

entendida esta desde la perspectiva dialogal planteada por Plantin (2005), al ser comparada con los valores obtenidos para la prueba pre-test, dentro del grupo experimental.

Retomando cada uno de los criterios establecidos en la variable dependiente *desarrollo de la competencia argumentativa*, se constató que el vocabulario técnico del área y específico a la argumentación como estructuras fundamentales de la competencia argumentativa, esbozado por Plantin y Muñoz (2011), se reestructuró fortaleció y enriqueció en el grupo experimental por cuanto las puntuaciones alcanzadas por este grupo en la prueba pos-test fueron notablemente altas, siendo consistentes con el mejoramiento de la capacidad léxica- semántica de los estudiantes, requerida para el desarrollo de la competencia argumentativa propia de esta edad, desde los 14 a los 16 años.

En los ensayos elaborados por el grupo experimental posteriores a la intervención lúdica virtual, se presenta una mejor estructura y organización de los contenidos. Se denota claramente cada uno de los elementos propios de un ensayo argumentativo (introducción, cuerpo, conclusión). Estructuras correspondientes con un modelo de la argumentación esbozadas desde los clásicos y revalorada a la largo de la historia, como pilar de la ley de argumentación.

La argumentación se hace explícita, Battaner, Atienza, López y Pujol (2001), Vázquez (2001), en los productos del grupo experimental donde se hacen evidentes los razonamientos expositivos de tipo académico, se evidencian expresiones características

que intentan explicitar la argumentación, igualmente son evidentes las relaciones de causa-efecto, efecto o consecuencia, además se presentan como recursos prototípicos de la argumentación la analogía, la definición, el contraste, estos recursos se hacen visibles en la mayoría de los productos escritos del grupo experimental.

Se constata por lo tanto que la precisión de los argumentos mejoró notablemente con la metodología colaborativa en un ambiente lúdico virtual, la posibilidad de defender en pares una tesis respetando el punto de vista del otro pero realizando una defensa de una posición propia, un “saber estratégico” en términos de Heinemann y Viehweger (1991) que privilegia unas técnicas lingüísticas que se hacen posibles desde la realización de las diversas actividades donde se destaca la argumentación como un modo de organización o secuencia prototípica frente a una situación particular de comunicación.

El desarrollo de una conclusión análoga con el principio establecido en la premisa o Tesis se ve claramente enriquecido en las propuestas escritas pos intervención por los estudiantes que desarrollaron la propuesta lúdica virtual, en relación con los productos de los estudiantes del grupo de control. La conclusión como producto final de un proceso de defensa o de camino de argumentos es estructurada, clara, coherente y sucinta.

La fluidez, el ritmo y la concatenación de las ideas en la prueba argumentativa o instrumento dos posterior a la intervención, mejoraron notablemente con relación a los productos escritos de los estudiantes que no realizaron la intervención lúdica virtual.

Dicha prueba volcó al estudiante a la lectura visual y conceptual de una obra de arte, para luego proceder a dar respuesta por medio de un texto argumentativo al cuestionamiento planteado.

El uso de una estrategia metodológica lúdica virtual en un ambiente colaborativo, mejora considerablemente la competencia cognitiva de tipo argumentativo en la educación artística, puesto que permite el desarrollo de un pensamiento analítico, crítico y reflexivo, no solo de los elementos conceptuales y visuales presentes en la intervención metodológica, sino que es extensible a la lectura de la realidad y de los crecientes medios de comunicación, a la vez que aporta como medio innovador en los procesos de mediación de un aprendizaje significativo.

5.1.2 Del nivel de motivación intrínseca. Se considera como el papel activo de una persona por la consecución de sus fines, intereses y metas. Los resultados arrojados en el presente estudio permiten concluir que el uso de metodología lúdica virtual mejora el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes en el área de educación Artística.

Los estudiantes que formaron parte del grupo experimental, expresaron su agrado por el cambio de la metodología y se mostraron más receptivos por los contenidos del área y por el desarrollo de las tareas propuestas que los estudiantes del grupo de control.

De acuerdo a los resultados del presente estudio se logra establecer que la presentación de los contenidos en forma lúdica virtual y el trabajo colaborativo impactan positivamente en la forma como los estudiantes ven la educación artística, permitiendo

un trabajo académico y conceptual en el área más allá de la concepción y la metodología tradicional con la que se suelen abordar los temas de la misma.

Los resultados obtenidos en la etapa post intervención, muestran que los estudiantes que emplearon la metodología lúdica virtual, logran desarrollar un mayor nivel de motivación intrínseca relacionada con la tarea, a través de las experiencias y las vivencias que le permitieron llegar a la consecución de la meta establecida en cada sección, ya que el camino para llegar a ésta meta fue atractivo al estudiante. De igual manera la motivación intrínseca relacionada con el ego, se ve positivamente afectada, facilitando el desarrollo de las propuestas especialmente la de tipo conceptual.

Por último, los resultados sustentan que los estudiantes que emplearon la metodología lúdica virtual, mostraron un nivel de agrado más alto por la realización de las actividades y consigo el interés por la materia, en comparación con los estudiantes del grupo de control, quienes desarrollaron guiones didácticos tradicionales en formato físico.

En conclusión, siendo congruente con el objetivo de la investigación y dando respuesta a la segunda pregunta que orientó el estudio, se puede decir que la influencia que tienen las estrategias lúdicas virtuales en el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes de noveno grado en el área de educación artística es significativamente alta y positiva, mejorando la realización de las tareas por el placer de realizarlas.

5.2 Recomendaciones

5.2.1 Aplicaciones prácticas derivadas del estudio. A continuación se presentan algunas recomendaciones derivadas de los hallazgos de la investigación:

La integración de ambientes virtuales debe ser un proceso gradual ya que depende de factores como los recursos tecnológicos, los contenidos a desarrollar, la preparación de los docentes y el apoyo de las instituciones educativas.

Las actividades de educación artística deben enriquecerse con material innovador y en este aspecto el uso de recursos lúdicos virtuales posibilita el acceso y análisis de un sinnúmero de información la cual muchas veces no está disponible en las bibliotecas escolares.

Al seleccionar recursos virtuales y contenidos en diferentes formatos (video, audio, imágenes, textos) se debe tener en cuenta la edad escolar, los intereses de los alumnos, objetivos de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, así como potencialidades y deficiencias en el uso de los medios técnicos y tecnológicos, de los estudiantes.

Las imágenes y el sonido son herramientas poderosas de comunicación efectiva de las ideas, que al ser soportadas en ambientes lúdicos virtuales se convierten en instrumentos fundamentales que permiten entender el lenguaje connotativo y denotativo de los medios de comunicación tradicionales y modernos.

La educación artística retoma un valor importante frente a los nuevos medios, ya que al propiciar espacios virtuales para el desarrollo de destrezas de análisis, reflexión y juicio crítico, se está digitalizando el pensamiento y esto viabiliza un sinnúmero de posibilidades para la experiencia estética.

El aprendizaje colaborativo se convierte en una herramienta poderosa de interacciones social, que puede conducir a niveles profundos de aprendizaje. Estas situaciones posibilitan la negociación de significados por parte de los participantes con base en el enriquecimiento de sus posturas, como consecuencia lógica de acceder al conocimiento de los compañeros mientras se busca la meta común.

Se sugiere potencializar el uso de dispositivos móviles como herramientas didácticas con acceso a internet, a la vez que se deben establecer protocolos de uso responsable y autónomo por parte de los alumnos, como estrategia para solventar la brecha técnica y tecnológica entre hogar y escuela, permitiendo llevar la innovación y la tecnología al aula de clase.

5.2.2 Dificultades y limitaciones. A continuación se enumeran algunos aspectos que pueden tomarse como debilidades de este trabajo de investigación. Es importante tenerlos en cuenta al momento de aplicar las recomendaciones presentes en este estudio, en relación al desarrollo de futuros estudios relacionados con el tema:

Las actividades extracurriculares que afectan la normalidad académica de las instituciones, delimita el tiempo de desarrollo de las actividades del cualquier proyecto, haciéndose indispensable la planeación de estrategias para la recuperación de los

tiempos, con el fin de desenvolver consecutivamente las actividades y minimizar la afectación del guion didáctico propuesto.

La falta de mantenimiento en los equipos de cómputo y la demora en el convenio de conectividad en la institución, hizo indispensable el despliegue de estrategias para continuar con el desarrollo del proyecto en su etapa de intervención, haciéndose indispensable la conectividad desde módems y diversos dispositivos móviles de los estudiantes.

El desarrollo del estudio desde un enfoque cuantitativo limita la comprensión de los fenómenos sociales que se desarrollan al interior de la intervención con los grupos de estudio, como las conductas, disciplina en el aula, gestos, posturas.

Los diferentes niveles de pre saberes conceptuales y falencias en los procesos de comprensión dificultaron inicialmente el desarrollo del trabajo colaborativo, puesto que ciertos temas eran de conocimiento de un grupo de estudiantes e ignorados por otros, esto debido a la procedencia mixta del grupo, de igual forma el tema de argumentación como estilo lingüístico era conocido por unos estudiantes y por otros no; esto motivó el desarrollo de estrategias conjuntas con el docente del área de Español, para mejorar la comprensión del tema de argumentación.

Otro factor que podría tener alguna incidencia en el desarrollo de las secuencias didácticas fue la salud del docente investigador.

5.3 Estudios a considerar

Al culminar el estudio motivo del presente informe, surgen nuevos interrogantes que podrían ser abordados como posibles temas a investigar a priori, estos son:

Es posible desarrollar trabajo similar al presente, con el fin de conocer el impacto de las estrategias lúdicas virtuales en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en la educación artística.

El uso de estrategias lúdicas virtuales como recurso para abordar otras unidades didácticas de la educación artística como el diseño gráfico, la danza, el teatro, la expresión plástica, la enseñanza de la música, la historia del arte, entre otros.

El presente estudio se centró en el efecto de las estrategias lúdicas virtuales en el desarrollo de la competencia cognitiva de tipo argumentativo, sería interesante poder revisar el impacto de las mismas o de otras estrategias, en las otras competencias cognitivas como son la interpretación y el análisis.

Se examinó la influencia de las estrategias lúdicas virtuales en las competencias argumentativas del área de educación artística de jóvenes de noveno grado, podría trasladarse el estudio a establecer el impacto de las mismas en niños de básica primaria o jóvenes de media técnica.

El uso de estrategias lúdica virtuales en ambiente colaborativo, logra significativos avances en el desarrollo de la competencia cognitiva de tipo

argumentativo y la motivación intrínseca de los estudiantes por el área de educación artística, se justifica por lo tanto el uso innovador de estas herramientas sustentadas en un guión de aprendizaje, como recursos para el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico, ético y creativo necesario en el área de Educación Artística en la educación

Referencias

- Aguirre, I. (2006) Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. *Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe*. Bogotá.
- Alcaldía de Bogotá. (s.f.). Instituto distrital de recreación y deporte. Recuperado de http://www.idrd.gov.co/htms/seccion-ludotecas_902.html
- Alonso, J. (1991). *Motivación y Aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid. Santillana.
- Alonso, J. (2001). *Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios*, en A. García Valcárcel (Ed.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla. 2001, pp. 79-111
- Alonso, J. (2005a). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. *Foro Educativo*, 7, 13-54. recuperado de http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje%20Perspectiva%20alumnos.pdf
- Alonso, J. (2005b). *Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: Nuevas perspectivas sobre un antiguo problema a partir del desarrollo y validación del cuestionario MEVA*. *Psicothema*, 17 (3), 404-411.
- Alonso, J. (2005c). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación. MEC. Número Extraordinario*, 63-93
- Ángel, F. C. (s.f.). *Instituto Colombiano de Neurociencias, Biblioteca virtual*. Recuperado de http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf
- Álvarez, I., Triviño, J., y Flórez, J. (2009). *Ambientes lúdicos para el desarrollo del pensamiento numérico*. 10° Encuentro Colombiano de Matemáticas. Pasto-Nariño: Asocolme: Asociación Colombiana de Matemática Educativa.
- Al-Zaidiyeen, N., Mei, L., y Fook, F. (2010). Teacher's attitudes and levels of technology use in classrooms: The case of Jordan schools. *International Educations Studies*, 3 (2), 211.

- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España. Editorial Paidós.
- Battaner, P., Atienza E., López, C., y Pujol, M., (2001) Enseñar y aprender: La redacción de exámenes. *Revista libro*. Madrid. ISBN 84-7774-1735. pp 158 -190
- Beers, J. , Kirschner, P.A. , Boshuizen, H. P. A. y Gijsselaers, W. H. (2007). ICT support for grounding in the classroom. *Instructional Science*, 35, 535-556.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. España. Narcea S.A de Ediciones.
- Biord, R. (2002). *Reglas de juego para los informes y trabajos de grado*. Quito Ecuador. Ediciones Abya- Yala.
- Correa, N., Ceballos, E. y Batista, L. (2003) Efectos evolutivos y contextuales en la adopción de perspectivas y en la argumentación escrita. *Cultura y Educación*, 15 (4), 343-356.
- Covington, M. (2000) *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. España. Editorial Alianza.
- De Haro, J. J. (2010). *Redes Sociales para la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- De Zubiría, J. (2006a) *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá. Cooperativa Magisterio.
- De Zubiría, J. (2006b) *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Santa fe de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, Á. (2002) *La argumentación escrita*, 2da edición, Medellín. Editorial Universidad de Antioquia,
- Díaz, F. (2012) *Evaluación por competencias al interior del currículo en la educación superior*. Disponible en <http://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/viewFile/31/22>
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (s.f.), Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>

- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos* (29), 97-113.
- EDUTEKA. (s.f.). *Retos para la educación colombiana*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/RetosEducacionColombianaFPP.php>
- Elservier V. (2013). SCOPUS. Recuperado de <http://www.scopus.com/home.url>
- Espuny, C., González J., Fortuño, L., y Gisbert, M. (Enero de 2011). Actitudes y Expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8. Catalunya, España.
- Fischer, F., Kollar, I., Haake, J.M. y Mandl, H. (2007). Perspectives on collaboration scripts. En: F. Fischer, I. Kollar, J.M. Haake y H. Mandl (eds.). *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning: Cognitive, Computational and Educational Perspectives*, cap. 1, 1-10
- Finholc, B. (10 de Mayo de 2011). Un análisis contemporáneo del twitter. *Revista de educación a distancia* (26).
- Franco G. (s.f.). *Física con Ordenador*. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/>
- FUNDEUIS. (s.f.). Recuperado de <http://fundeuis.com/website/index.php/2012-03-13-20-13-35/educacion-y-cursos/cursos-pre-icfes>
- Gardner, H. (1997), *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós
- Garzón, M. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de TIC para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa de ciencias del deporte y la recreación de la universidad tecnológica de Pereira* (Tesis). Facultad de Educación. Universidad tecnológica de Pereira. Colombia
- Gavalda, A., Conde, C., Gironde, L., Macaya, A., y Viscarro, I., (2008) *La mejora de la capacidad argumentativa en alumnos de magisterio*. Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. pp 205-216 Universidad de Jaen. Disponible en <http://hdl.handle.net/11162/44533>
- Gobernación de Santander. (s.f.). *Plan de Desarrollo Departamental 2012 - 2015*. Bucaramanga, Santander, Colombia.
- Gobierno de Canarias . (s.f.). <http://www.gobiernodecanarias.org>. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/ord/documentos/curriculo07/prim/3EducacionArtistica.pdf>

- Gross, B., y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1), 3.
- Habermas, J. (2002) *Verdad y Justificación*. Madrid. Editorial Trotta.
- Hämäläinen, R. y Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*. Vol 6. Issue 3. pp 169-184. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X11000303>
- Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M., y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Helmer Pardo Grupo Educativo. (s.f.). Obtenido de <http://www.helmerpardo.com>
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. 3 edición. Tübingen; Max Niemeyer, (traducción de G. Ciapuscio).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010), *Metodología de la investigación* (5ª edición), México D.F., México, McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Huggies (s.f.), *Juguetes para la solución de problemas*, Recuperado de http://www.huggies.com.mx/mama_en_balance/plantilla1_1.aspx?pContId=48b14d3d-ffd3-4f51-bb7e-1e56ce69e30e&dLink=etapas
- Huguet, A. (2003) *Lenguaje y rendimiento escolar*. Asturgraf. Estaya Pedagoxica. Académica de la Lengua Asturiana.. Pág. 63
- ICFES. (s.f.). *ICFES Interactivo Marco legal*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/informacion-institucional/marco-legal>
- ICFES. (s.f.). *Las notas del ICFES*. Recuperado de Colombia en la prueba Piloto de PISA 2012: <http://www.icfes.gov.co/notasicfes/ediciones-antteriores/edici%C3%B3n-no-1/593-colombia-en-la-prueba-piloto-de-pisa-2012>
- ICFES. (s.f.). *Reporteador De Históricos*. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>
- ICFES. (s.f.). *Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa*. Recuperado de http://www.icfesinteractivo.gov.co/result_ecaes/sniece_ind_resul_ecaes.htm
- Instituto Marco. (s.f.). Recuperado de <http://www.institutomarco.com/main/>

- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad Global*. Madrid España. Narceña Editores. Págs. 51-90.
- Jiménez, V. (2010). *Lúdica Colombia*. Recuperado de <http://www.ludicacolombia.com/>
- Litwat, D., Mariño, I. y Godoy, V. (2009). Diseño de un software educativo lúdico para el nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(49).
- Loos, S. y Metref, K. (2007) *Jugando se aprende mucho*. Madrid. España. Narcea Editores
- López, J. (2003). *La Integración de las TIC en la Educación Artística*. (Eduteka)
Recuperado de
<http://ww.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=78&ida=136&art=1>
- Marafioti, R. y Santibañez, C. (2010) *Teoría de la argumentación a 50 Años de Perelman y Toulmin*. Editorial Paidós.
- Marhuenda, F. (2003) *La formación práctica en el aprendizaje profesional, o el aprendizaje experiencial en la formación profesional*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universitat de València. Disponible en www.revistaeducacion.mec.es
- Marín, A. (s.f) *Clasificación de la investigación*. recuperado de <http://www.encyclopedia.humanet.com.co/dic/clasifimetodo.htm>
- Marín, J. (2011) Los programas educativos en la ciudad educadora. *Revista electrónica Educ@rnos*. Disponible en <http://www.revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci%C3%B3n/los-programas-educativos-en-la-ciudad-educadora-paradigma-educativo-de-la-ejemplificaci%C3%B3n-de-la-ciudad>
- Martínez, M. Directora (2005). Didáctica del discurso. Argumentación y narración. Talleres. *Catedra UNESCO* recuperado de http://catedraunesco.univalle.edu.co/pdf/didactica_del_discurso.pdf
- Mendez, C. (2012) *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES*. España. Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en <http://books.google.com.co>
- [miltonochoa.com](http://www.miltonochoa.com). (s.f.). Recuperado de http://www.miltonochoa.com.co/web_corporativa/
- Ministerio de Educación Nacional . (s.f.). *Plan decenal de educación*. Recuperado de 2013, de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Altablero*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87969.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Altablero*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Altablero*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Portal de Alcaldes y Gobernadores de Colombia*. Recuperado de <http://www.portalterritorial.gov.co/moi.shtml?apc=i-x;x;x;x-612&x=76856>
- Moreno, B. (2012). *Deficit de Atención: Proyecto de Investigación*. Recuperado de <http://deficitdeatencionbas.blogspot.com/2012/10/en-busca-de-la-interaccion-del.html>
- Moreno, J. (2013). *El espectador.com*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/columna-395186-dificultades-aspirar>
- Muñoz, E. y Muñoz, J.(s.f) *Interactividad en ambientes virtuales de aprendizaje: Caracterosticas*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/200652305/7-Interactividad-en-AA-141005>
- Newson, J. y E. (2004). *Juegos y objetos para jugar*. Barcelona. Ediciones CEAC, S. A
- Noroozi, O., Weinberger, A., Biemans, H., Mulder, M., y Chizan,M (2012). Argumentation-Based Computer Supported Collaborative Learning (ABCSCCL): A synthesis of 15 years of research. *Educational Research Review*. VOL 7. Issue 2. pp79-106. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X11000522>
- Obando, L. (1997). *El Texto argumentativo: referencias externas*. Documento de trabajo. Maestría en Evaluación y Desarrollo Educativo Regional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Obando, L.(2007) L. El Texto Argumentativo en la vida Académica Universitaria: Aproximación Pedagógica. ASCUN (Ed.) *Encuentro Nacional Sobre Políticas Institucionales Para El Desarrollo de la Lectura y La Escritura en la Educación Superior*. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda

- OECD. (s.f.). *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Olalla, G. (2010) *la competencia argumentativa en estudiantes sordos de educación secundaria obligatoria*. (Tesis doctoral). Salamanca. Universidad de Salamanca. Disponible en gredos.usal.es/.../DPEE_SantaOlallaMariscalG_Lacompetenciaargumentativa.
- Osorio, V., Ángel F., y Franco, J., (2012). El uso de simuladores educativos para el desarrollo competencias en la formación universitaria de pregrado. *Revista Q*, 7. Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Ortega, B y Banderas A., (2011). Percepción de los jóvenes universitarios sobre el uso de Twiter en los procesos de enseñanza- aprendizaje. *Revista Apertura* .Vol 3. No. 2. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/203/218>
- Ortiz, A. (2005). *Didáctica Lúdica. Jugando también se aprende*. Centro de Estudios Pedagógicos y didácticos, Barranquilla. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos26/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>
- Palacino, F.(2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico.*Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol 6. No 2. pp 275-298.
- Paredes, O. y Rosas, G., (2010). *Objetos Virtuales de Aprendizaje para apoyar la enseñanza de la informática en la media vocacional*. (Tesis de grado), Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Peña, F. (2005). *Estudio de la aplicación de la lúdica como elemento de enseñanza en la asignatura topografía I dictada por la escuela de ingeniería civil de la Universidad Industrial de Santander*.(Tesis de grado), Bucaramanga, Colombia. Universidad Industrial de Santander
- P&M (s.f). Recuperado de <http://www.revistapym.com.co/noticias/agencias/nuevamente-publica-agencia-ministerio-educacion-nacional>
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura.
- Pilonieta, G. (2004) La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y su influencia en el desarrollo de las pedagogías de la esperanza. *Revista internacional Magisterio Educación y Pedagogía No 12*.
- Plantin, Ch. (2001) *La argumentación*. Barcelona, Editorial Ariel, 2a. Edición.

- Plantin, Ch. (2004a) *¿Dónde está la argumentación? El estudio de la palabra argumentativa* Argentina. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Disponible en <http://lalecturaylaescritura2.files.wordpress.com/2013/03/dc3b3nde-esta-la-argumentacion3b3n-christian-plantin.pdf>
- Plantin, Ch. (2004b) "Pensar el debate", *Revista Signos versión online*, N° 37, pp. 121-129
- Plantin, Ch. (2005) *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Traducción de Nora Isabel Muñoz. Buenos Aires, Biblos.
- Plantin, Ch. (2008): "Argumentar y manipular para probar", *artículo UMR 5191 ICARCNRS - Université de Lyon*.
- Plantin, Ch. y Muñoz, N. (2011) *El hacer argumentativo*. Buenos Aires. Biblos
- Republica de Colombia. (2013). *Plan decenal de educación*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308346_archivo.pdf
- Revolución educativa*. (s.f.). Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-241342_memorias_RE.pdf?binary_rand=234
- Romero, M. (2006). *La relación entre juego y desarrollo infantil*, Recuperado de http://puntoyaparte.com.ar/index.php?Itemid=67&id=215&option=com_content&task=view
- Sandoval, L. (2011). *Preparémonos para el ICFES* (Tesis de Maestría). Palmira, Valle del Cauca, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira.
- Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Suplementos marco ELE*. Revista electrónica. ISSN 1885-2211 / núm. 11, 2010
- San Millan, P. (2006). Looking for critical thinking in online threaded discussions. *Journal of Educational Technology Systems*, 35 (3), 241-260.
- Semana. (s.f.). *Colombia Lider*. Recuperado de <http://www.semana.com/premio-colombia-lider-2011/horacio-serpa.html>
- Tamayo, C. (2008). El juego: un pretexto para el aprendizaje de las matemáticas. 9° *Encuentro Colombiano de Matematica Educativa*. Valledupar: Asocolme.
- Tapia, E. (2011). *Estrategias didácticas con actividades lúdicas para el desarrollo de la lecto- escritura en el segundo año de educación básica de la escuela "Teodoro Gómes de la Torre" en la ciudad de Ibarra*. (U. t. "América", Ed.) Quito, Ecuador.

- Thomson, R. (2013). *web of knowledge*. Recuperado de http://apps.webofknowledge.com/WOS_AdvancedSearch_input.do?product=WOS&SID=3FH3Jb2JNLhlekk@M6H&search_mode=AdvancedSearch
- Tillander, M. (2011). Creativity, Technology, Art and pedagogical practices. *Art education*, 64(1), 40.
- Toulmin, S. (2007) *Los usos de la argumentación*. Traducción de Morrás, M y Pineda Victoria. Barcelona. Editorial Península.
- Torres, N. y Velandia, Z.(2008) *De la antigua a la nueva retórica. Avance de la investigación intitulada: El ensayo como estrategia argumentativa, adscrita a la línea: Sociolingüística y afines, con orientaciones hacia la línea: Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje, de la Maestría en Lingüística de la Uptc*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3324354.pdf
- Trigo, E. (2006). Juego y Creatividad: El Re-Descubrimiento de lo Lúdico. *V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Oleiros-A Coru.
- Tripero, T. (2010) La gran teoría de Rousseau. La esencia de la infancia es el juego. No matemos al ruiseñor. *Einnova. Revista Digital de Innovación educativa de la Universidad Complutense de Madrid*. recuperado de biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/3/art342.php
- Vanguardia Liberal. (02 de Mayo de 2012). *Vanguardia.com*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/santander/bucaramanga/154884-cada-ano-hay-menos-estudiantes-en-el-sistema-educativo>
- Valenzuela, J. y Flórez, M.(2012) *Fundamentos de investigación educativa (eBook)* Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey
- Vázquez, G. (coord) (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid. Edinumen.
- Velasquez, J. (2008.). *Ambientes lúdicos de aprendizaje*. Recuperado de <http://josedejesusvelasquez.blogia.com/2008/050801-los-ambientes-ludicos-de-aprendizaje.php>
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Weston, A. (2006). *Las Claves De La Argumentación*. España: Ariel Editores.
- Woolfolk, A. (2006) *Psicología educativa*. México. Universidad de Ohio

Yturralde, E. (2012). *Ludica*. Recuperado de <http://www.ludica.org/>

Apéndice A. Participantes grupo Experimental.

<i>Grupo Experimental</i>		<i>Edad</i>
	Nombres y Apellidos	
1	Acuña Osma Nicol Valeria	14
2	Angie Grabiela Prada Wandurraga	15
3	Ardila Cepeda Sledy Julieth	14
4	Bravo Silva Wendy Natalia	13
5	Cabezas Figueroa Nelly Dahyana	17
6	Castillo Serrano María Julieth	14
7	Duarte Mantilla Valentina	13
8	Gómez Manrique Francy Vannessa	14
9	González Sánchez María Alejandra	14
10	Guzmán Pérez Jonathan Estiven	14
11	Jaimes Martínez Fabián Ernesto	15
12	Marín Burgos Yailin Yurley	14
13	Martin Carreño José Sebastián	13
14	Monsalvo Preciado Sergio David	15
15	Muñoz Bautista Karen Lizeth	14
16	Muñoz Pinto María Alejandra	15
17	Ramos María Alejandra	14
18	Trespacios Camacho Cristian Camilo	14
19	Villamarin Vargas Diego Fernando	15
20	Zapata CórdobaYeimy Tatiana	14

Apéndice B. Participantes grupo de Control.

<i>Grupo de Control</i>		
	Nombres y Apellidos	Edad
1	Bernal Vásquez Xilene Natalia	14
2	Blanco Medina Isabella	14
3	Cañas Lema María Mallerly	14
4	Corzo Acosta Yesica	13
5	Díaz Salazar Carlos Humberto	14
6	Enrique Serrano María Alejandra	13
7	García Bernal YeisonFerley	14
8	López Naranjo Tito Daniel	14
9	Martínez Parra Diana Katherine	14
10	Massey Otero leidy Bibiana	15
11	Ortiz Quecho Laura Valentina	14
12	Quintana Valero Juan David	13
13	Racinez Quintana Dubam	14
14	Romero Guarnizo Laura Alejandra	13
15	Santana Tavera Leydy Viviana	16
16	Sepúlveda Arenas Danna Sofía	13
17	Serrano Camacho Angie Daniela	14
18	Serrano Serrano Daniela	13
19	Silva Castillo Tania Mercedes	14
20	Vargas Mayorga Paula Andrea	15

Apéndice C. Carta consentimiento tutores legales

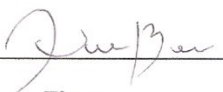
CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente yo, Jose Antonio Blanco
identificado con cédula de ciudadanía 91 074 357 expedida en
San Gil en calidad de acudiente del alumno
Isabella Blanco del grado noveno tres del
Colegio Técnico Nuestra Señora de La presentación del municipio de San Gil. Autorizo y
acepto la participación de mi hij@ en el proyecto intitulado “una mirada lúdica y virtual a
la competencia argumentativa” adelantado por la Licenciada María Patricia Medina
Medina, titular del área de Educación Artística, como parte de su tesis para la obtención del
título de Magister en Tecnología Educativa y medios innovadores para la educación en
convenio con Universidad Autónoma de Bucaramanga y el Tecnológico de Monterrey.

Con el conocimiento de que mi hij@ nunca será identificado y en todo caso se mantendrá el
anonimato y confidencialidad de su persona, así como los resultados se analizaran como
grupo y en ningún caso el nombre de mi hij@ aparecerá en la publicación.

Atentamente

Jose Antonio Blanco
Nombre


Firma

Apéndice D. Guión Didáctico Grupo Experimental. Desarrollo de Vocabulario

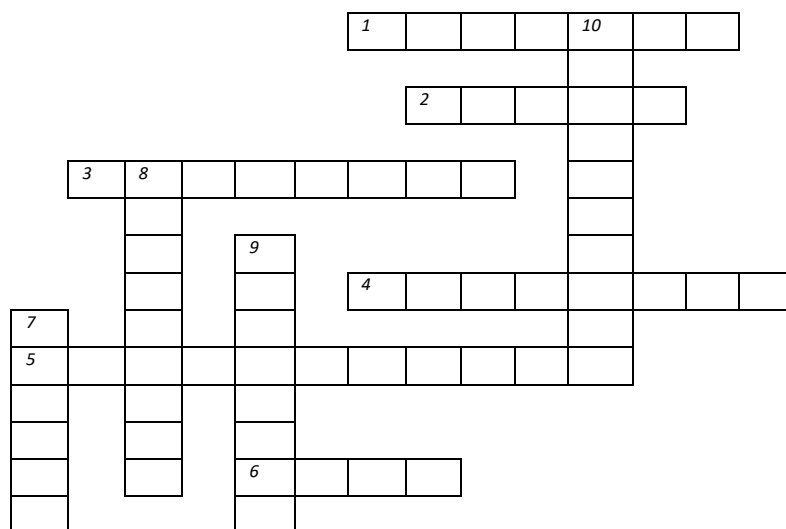
The screenshot displays a web browser window with the following elements:

- Browser Title Bar:** "Crucigrama Elementos de la composición, elementos de la composi... - Mozilla Firefox"
- Address Bar:** "www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1014454/elementos_de_la_composicio.htm"
- Game Interface:**
 - Header:** "Elementos de la composición" with a score of "100 PUNTOS" and a timer of "01:50 TIEMPO".
 - Grid:** A crossword puzzle grid with numbers 2, 3, 4, 5, and 6 indicating starting points.
 - Clue:** "Cantidad de luz variable entre lo blanco y lo negro" with a corresponding empty space in the grid.
 - Buttons:** "Pista Letra" and "Pista Palabra".
 - Footer:** "Comprobar" button.
- Sidebar (User: Medina Medina):**
 - Registration prompt: "Regístrate para enviar un mensaje privado".
 - Instruction: "A través del presente crucigrama puedes mejorar tu léxico. ¡Ábrete a Jugar!".
 - Actions: "Imprimir" and "Pantalla completa".
 - URI: "http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1014454/elementos_de_la_composicio.htm".
 - Insertar fields for "Letra" and "Palabra".
 - Section: "Recursos del autor" with links to "Movimientos pictóricos", "Psicología de los colores", "Técnicas artísticas", and "Escuelas pictóricas".
- Footer:** "26 de septiembre de 2013 | Finiquita: elementos de la composición | Edad Destino: 8+ | Notificar contenido inapropiado"

Apéndice E. Actividades Grupo de Control. Desarrollo de Vocabulario. Primera Sección

Nombre		Fecha	
--------	--	-------	--

A continuación se presentan diez crucigramas relacionados con conceptos de las artes plásticas. Resuelve de forma individual cada uno.



Horizontales

1. Técnica por la cual se agregan al cuadro zonas 'encoladas' con texturas impresas, papel de diario, letras de imprenta, arena, grafito
2. Pigmento par-dro transparente, que al momento de su uso ofrece un rico tono brillante, pero que después se vuelve casi negro y crecientemente opaco
3. Pintura sintética que combina propiedades del óleo y de la acuarela, soluble al agua y de secado rápido
4. Pintura en la que el pigmento se mezcla con un aglutinante soluble en agua (generalmente goma arábica).
5. Sustancia con la que se mezcla el pigmento para hacer el color, favoreciendo su adhesión al soporte
6. Procedimiento pictórico en el que se emplean aceites secativos como aglutinantes

Verticales

7. Solución, normalmente de resina, en aceite o un equivalente sintético, utilizada en arte, ya sea como protector sobre la pintura, o como medio
8. Armazón sobre el que se coloca un cuadro mientras el artista trabaja en él.
9. Armazón de madera o chasis sobre el que se tensa y fija el lienzo.
10. Método de grabado mediante el cual el dibujo se ataca en la plancha con ácido, así como a la estampa obtenida de este modo


Apéndice F. Guión Didáctico Grupo Experimental. Desarrollo Idea Principal


The screenshot shows a web-based educational interface. At the top, a green header displays 'Descubriendo la idea principal', '100 PUNTOS', and a timer '00:22'. Below the header, a question is presented. On the left, a large number '1.' is next to a small image of the painting 'Las Meninas'. To the right of the image, the text reads: 'Responde a estas preguntas. Las Meninas (1656) es la obra capital de Diego de Velázquez; mantiene su halo enigmático a pesar de los incontables estudios dedicados a ella, enigma suscitado por la presencia del mismo de Velázquez en la pintura, y en el fondo del cuadro resaltando a la vista acompañado por un marco más parco que el placard, la figura de los reyes de España; sin embargo la interpretación más aceptada es que el cuadro es:'. Below this text are three multiple-choice options, each with a radio button: 'a. Un fiel retrato de la defensa del oficio del pintor como arte noble e intelectual, al ser capaz de Velázquez se incorporarse en la escena y reflejar no como el ve los sujetos a plasmar en un lienzo (los reyes), sino como sujetos lo ven a él y su alrededor en su oficio como artista.', 'b. Una viva imagen de la inocencia que poseen los niños, y como permanecen inmaculados a pesar de que se encuentren rodeados de un ambiente sombrío, ya que por su misma inocencia serán los focos de atención de la sociedad.', and 'c. Una representación del modo de vida monárquico; los pequeños siendo muy bien atendidos por sus sirvientes, y los reyes con su afán de perduración en la'. At the bottom of the interface, there are buttons for 'Anterior' and 'Siguiente', and a progress indicator '1/5'. The browser's address bar shows 'http://www.educaplay.com/es/recursos/educativos/120811.html?descubriendo_la_idea_principal' and the system tray at the bottom right shows the date '13/04/2014' and time '02:14 p.m.'.

Apéndice G. Actividades Grupo de Control. Desarrollo Idea Principal. Primera sección

Nombre		Fecha	
--------	--	-------	--

A continuación se presentan las imágenes de varias obras de arte de reconocidos artistas a lo largo de la historia del arte. Realiza una observación objetiva y subjetiva de cada una y analiza visual y conceptualmente la obra. Lee detalladamente la información que se proporciona y selecciona la idea que responde más acordemente al enunciado.

	<p>El nacimiento de Venus es una de las obras cumbres del maestro Sandro Botticelli (1445-1510). Aunque la mitología romana (basada en la mitología griega) indica que Venus (Afrodita), la diosa del amor, nació de los genitales del dios Urano, cortados por su hijo Saturno (Cronos) y luego arrojados al mar. Como se puede apreciar en la imagen, esta no representa el nacimiento descrito por la mitología sino que:</p>
<p>A</p>	<p>Nos muestra a una mujer en una balsa en forma de concha que es acompañada por ángeles enamorados y su madre que espera su llegada en la orilla con un manto para evitar un resfrío</p>
<p>B</p>	<p>Representa el viaje de una mujer que viene desde la tempestad por los tonos oscuros al lado izquierdo del cuadro, que arriba a tierra la cual representa la estabilidad y fortaleza exaltada por todos cálidos.</p>
<p>C</p>	<p>Habla de la llegada de la Venus desnuda después de su nacimiento, impulsada por el soplo de los dioses del viento y la brisa, Céfito y Aura, la cual es esperada por Horas (diosa de las estaciones) con un manto para cubrir su desnudez, y que por sus atavíos floreados nos ubica en la primavera.</p>
<p>D</p>	<p>Exalta la belleza propia que debe tener la diosa del amor, Venus, siendo maravillada tanto por los dioses desde los cielos, como por mortales desde la tierra.</p>

	<p>El pintor italiano Giotto di Bondone, fue el principal precursor de la pintura renacentista. Las figuras son ya plenamente humanas, tanto en su aspecto exterior como en su expresión gestual, y se mueven en un espacio verosímil que las permite <i>respirar</i>. La imagen presentada el “La lamentación sobre el cristo muerto” del autor mencionado, donde una interpretación de la obra está vista desde una colina descendente que culmina para centrar la atención en la pareja de la madre y su hijo muerto, sin embargo en este tipo de obras los elementos pueden alcanzar significados duales, como que:</p>
<p>A</p>	<p>La presencia de ángeles, de personas con calidad de santos, y personas del común alrededor de Cristo, exalta la calidad divina y mortal que poseía Jesucristo.</p>
<p>B</p>	<p>María Magdalena a pesar de ser considerada una prostituta, en el cuadro es representada como una santa más la cual está sosteniendo las manos de Cristo</p>
<p>C</p>	<p>El cielo fragmentado en aplicaciones del color contrastantes entre ellas habla de la gravedad del asunto tanto mayor fuerza a la tristeza por la muerte del hijo de Dios</p>
<p>D</p>	<p>Los temas de la muerte y la esperanza de la resurrección encuentran sus equivalentes visuales; la muerte expresada en la horizontalidad de la figura de Cristo, y la esperanza de la resurrección en la verticalidad del árbol y los personajes del lado opuesto</p>

Apéndice H. Guión Didáctico Grupo Experimental. Desarrollo Defensa



El sueño del caracol :: Zaption - Mozilla Firefox

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

El sueño del caracol :: Zaption

www.zaption.com/tours/530aaa0d21a59a5e60001d8f

Shared by: Patricia Medina | Length: 15:05 | Views: 12


Share Analytics

Los efectos sonoros aporta elementos conceptuales a las imágenes. En éste caso ¿Cuál es el sonido que resalta la escena y que aporta a la misma?.

04:43 **Alejandra Ramos:** Aunque la escena transcurre mientras suena el piano, me parece que el sonido crucial es el de "pasar las hojas del libro". Representa la excusa y el mecanismo perfecto para expresar algo o llamara la atención, sin la necesidad de un

Enter your comment here Post

04:49 / 15:05



http://www.zaption.com/tours/530aaa0d21a59a5e60001d8f

El sueño del caracol :: Zapti... x

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Los efectos sonoros aporta elementos conceptuales a las imágenes. En éste caso ¿cuál es el sonido que resalta la escena y que aporta a la misma?.

02:19 / 15:05

Apéndice I. Instrumento 1. Cuestionario de Motivación Artística CMA

Nombre		
Edad		Genero

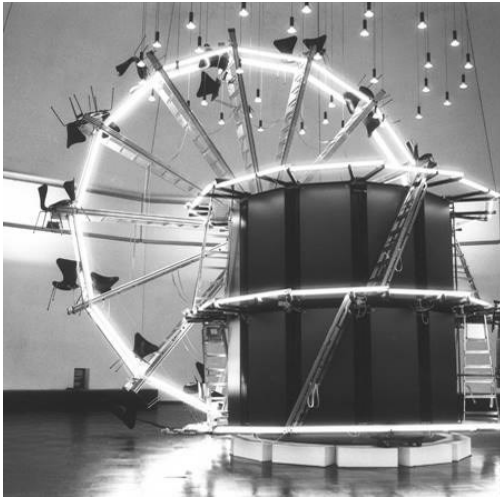
A continuación se presentan una serie de preguntas para medir tu nivel de motivación hacia la clase de Educación Artística. Señala con una X, la casilla que mejor corresponda con tu situación y recuerda que sólo debes marcar una respuesta en cada una de las preguntas. No hay preguntas buenas ni malas, por favor responde con sinceridad.

		Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
		1	2	3	4	5
1	Estudio y realizo los trabajos artísticos que me asignan en la clase de Educación Artística porque me gusta aprender y me apasiona comprender un poco más lo realizado en clase.					
2	Cuando la docente utiliza lenguaje técnico propio del área, me agrada y procuro conocer el significado del mismo					
3	Cuando la docente de educación artística explica algo y no lo entiendo, me preocupo por preguntarle					
4	Me agrada la clase de Educación Artística porque me ayuda a realizar la elección de una ocupación laboral					
5	Encuentro satisfacción en la clase de Educación Artística porque me permite aprender cosas nuevas					
6	Considero que la fundamentación teórica es importante en la clase de educación artística					
7	Investigo en casa otras técnicas distintas a las presentadas por el docente, que me permitan desarrollar el mismo producto artístico elaborado en la clase					
8	Llevo a clase los materiales y las tareas asignadas por la docente, porque considero que son importantes para mi desarrollo.					
9	Practico por iniciativa las técnicas vistas en clase, ya que considero que la practica hace al maestro					
10	Estoy atento a las explicaciones de la docente en las clases					
11	Llego puntualmente a la clase de Educación Artística					
12	Desarrollo por mi propia cuenta la guía de aprendizaje diseñada para el área de educación artística					
13	Me agrada la clase de Educación Artística porque me permite por medio del arte comunicar mis ideas a otros					
14	Me gusta exponer mis productos artísticos, porque me hace sentir importante					
15	Socializo con agrado mis conceptualizaciones y reflexiones en torno a los temas tratados en clase de Educación Artística					

Apéndice J. Instrumento Dos. Nivel de Argumentación. Prueba Pre intervención.

Nombre		Fecha	
--------	--	-------	--

Observa la imagen correspondiente a la obra de Reinhard Mucha, analiza los elementos conceptuales y visuales presentes. Posteriormente realiza un análisis objetivo y subjetivo de la obra.



Esta es una obra de Reinhard Mucha, uno de los artistas alemanes más importantes de su generación. Mucha trabaja habitualmente con materiales y objetos que encuentra en el espacio de las exposiciones, combinándolos y presentándolos de forma sorprendente.

Investiga quien es Jean Michel Basquiat y establece cuales son las **relaciones** de semejanza y diferencia con la obra de Reinhard. Sabiendo que éste artista Alemán aprovecho los objetos inservibles y de ellos configuró la obra artística.

De acuerdo con lo anterior asume una posición frente al arte de los objetos “inservibles” que encuentras en la calle, en tu casa o en tu barrio. Sustenta tu posición.

Nombre		Fecha	
--------	--	-------	--



El pintor holandés J. Vermeer es conocido por el tratamiento de la luz, la textura, la perspectiva y los colores transparentes. Supo reflejar con gran maestría la luz sobre los objetos. Analicemos su obra. *La joven de la perla*, también conocida como *La Mona Lisa holandesa* o *La Mona Lisa del Norte*.

Es una obra al óleo de pequeño formato (46,5 x 40 cm) pintada en 1665 – 1667. Actualmente se encuentra en el museo Mauritshuis de La Haya. La identidad de la joven es uno de los aspectos más debatidos; las teorías hablan de la hija del artista y la hija de su mecenas.

La perla es una joya que representa la **castidad** esta joya significa en sentido espiritual, que la oreja es la primera parte, que un hombre quiere tener de su mujer y que la mujer debe conservar más fielmente. Esta obra no pertenece al género del retrato, sino a un género de pintura propio del barroco flamenco holandés, conocido como la *tronie* (“rostro” en holandés), que se caracterizaba por representar retratos, normalmente de pequeño tamaño, en las que el protagonista muestra una expresión facial exagerada.

Al realizar una lectura conceptual y subjetiva de las obras de artes, éstas se convierten en referentes históricos. ¿Por qué para el artista es importante el valor de la castidad y cuál es el tratamiento visual y conceptual que le otorga a través de la obra? Sustenta tu idea. Para enunciar esta tesis, ilústrate sobre la situación sociocultural que se vivía en Holanda al momento en que el artista realizó la obra.

Apéndice L. Tabla de validación Cuestionario de Motivación Artística CMA

Ítem	Congruencia		Claridad		Tendenciosidad		Observaciones
	si	No	Si	No	Si	No	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							

Fuente. Carlos Ruiz Bolívar, PhD Profesor Titular UPEL / PIDE cruizbol@intercable.net.ve

Apéndice M. Criterios para la evaluación del instrumento Dos. Pre – Post Intervención

<i>Criterios</i>	<i>Excelente (3)</i>	<i>Bueno (2)</i>	<i>Debes mejorar (1)</i>
<i>Vocabulario y ortografía</i>	<p>Las palabras transmiten el mensaje propuesto en forma interesante, natural y precisa.</p> <p>La escritura es completa, rica, y concisa. Utiliza un vocabulario amplio y respeta las reglas ortográficas</p>	<p>El lenguaje es totalmente corriente, pero transmite el mensaje. Es funcional, aunque carece de efectividad.</p> <p>Frecuentemente, decide por comodidad o facilidad de manejo, producir una especie de "documento genérico", colmado de frases y palabras familiares.</p> <p>Se encuentran algunas faltas ortográficas</p>	<p>Se hacen esfuerzos con un vocabulario limitado, buscando a ciegas las palabras que transmitan el significado.</p> <p>Frecuentemente, el lenguaje es tan vago y abstracto o tan redundante y carente de detalles, que solamente el mensaje más amplio y general llega al lector.</p> <p>Se encuentran algunas faltas ortográficas</p>
<i>Estructura y organización del contenido</i>	<p>El ensayo contiene los elementos en la secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Cuerpo • Conclusión 	<p>El ensayo contiene los tres elementos pero en una secuencia incorrecta.</p>	<p>Falta al menos uno de los elementos.</p>
<i>Introducción</i>	<p>La introducción invita a pensar, a reflexionar a opinar. Plantea la tesis del tema principal y presenta un bosquejo general del ensayo</p>	<p>Plantea la tesis del tema principal, presenta un bosquejo general del ensayo pero no invita a pensar, a reflexionar o a opinar.</p>	<p>La introducción no motiva, no presenta un planteamiento claro de la tesis del tema o no ofrece un bosquejo general del ensayo</p>
<i>Precisión en los argumentos</i>	<p>Presenta la totalidad de argumentos reconocibles, comprobables y precisos.</p>	<p>Casi todos los argumentos son reconocibles, comprobables y precisos.</p>	<p>No presenta argumentos precisos o presenta argumentos falsos.</p>
<i>Conclusión</i>	<p>La conclusión resume eficazmente todo el ensayo e incluye una nueva exposición de la tesis.</p>	<p>La conclusión resume los elementos del ensayo pero no incluye una nueva exposición de la tesis.</p>	<p>La conclusión no resume los elementos del ensayo.</p>
<i>Fluidez y ritmo</i>	<p>Todas las oraciones se perciben fluidas y enlazadas si se leen en voz alta.</p> <p>Cada una se presenta con claridad y se comprende su intención.</p>	<p>Casi todas las oraciones se perciben fluidas y enlazadas.</p> <p>En la mayoría de ellas existe claridad y se comprende su intención</p>	<p>Las oraciones son difíciles de leer en voz alta, contienen demasiadas palabras repetitivas, no necesarias o difíciles de entender.</p>

<i>Nivel de Argumentación</i>	<i>Ponderado</i>	<i>Descripción</i>
<i>Nivel inicial</i>	6-9	Realiza predicciones basándose en concepto
<i>Nivel medio</i>	10-14	Realiza predicciones basándose en conceptos y plantea afirmaciones justificando e interrelacionando ideas
<i>Nivel superior</i>	15-18	Realiza predicciones basándose en conceptos y plantea afirmaciones para justificar e interrelacionar ideas que presenta a través de un discurso con sentido.

Currículum Vitae

María Patricia Medina Medina

Correo electrónico personal: rizitosdeebano@gmail.com

Registro CVU 567816

Originaria de San Gil, Santander, Colombia, María Patricia Medina Medina realizó estudios profesionales en Educación básica con énfasis en educación artística en la Universidad de Pamplona, Pamplona, Norte de Santander Colombia. La investigación titulada Una mirada lúdica, virtual y artística a la competencia argumentativa es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Tecnología Educativa y medios innovadores para la Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la Educación, específicamente en el área de Educación Artística, desde hace 12 años, asimismo ha participado en iniciativas de proyectos artísticos al interior de las instituciones de educación donde ha laborado.

Actualmente, María Patricia Medina Medina, funge como docente de Educación Artística en la Educación Media, con una dedicación de tiempo completo en el Colegio Técnico Nuestra Señora de La Presentación, San Gil, Santander. Una de sus expectativas es participar de forma activa en un grupo de investigación y aportar desde la publicación de artículos en revistas educativas.