



A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-852-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.523222801>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado **“A Educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos”**, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os professores e professoras pesquisadoras em seus diferentes espaços de trabalho.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercruza.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e emancipação humana.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1


FORMAÇÃO INTEGRAL E HUMANA COMO PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Rosita Camilo de Souza

Leia Adriana da Silva Santiago

Mirelle Amaral de São Bernardo

Suelma dos Reis Pereira Alves


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228011>

CAPÍTULO 2..... 12

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL: O PNAES EM FOCO

Daniele Antonia da Silva

Alda Maria Duarte Araújo Castro


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228012>

CAPÍTULO 3..... 25

ESTUDOS CURRICULARES NA SINDEMIA: LIMITES E LIMIARES

Marcelo Manoel de Sousa

Saraí Patrícia Schmidt


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228013>

CAPÍTULO 4..... 43

REVISITANDO CONCEITOS E CONSTRUINDO DICIONÁRIO DE SABERES & POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

José Carlos Martins Cardoso

Jorge Antônio Lima de Jesus

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228014>

CAPÍTULO 5..... 52

PERCEÇÃO DOS ADOLESCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO “DR” EM SALA DE AULA

Iohana Tavares Lopes

Luanna Darfini Garrido da Silva


Tauana Evaristo Porto

Thais Tonin

Daniela Valcarenghi

Leia Viviane Fontoura

Ednéia Casagrande Bueno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228015>

CAPÍTULO 6..... 62

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA ESTIMULANDO A

LEITURA DELEITE: UMA REVISÃO NARRATIVA


Fernanda Luciano Fernandes
Sherlany da Silva
Walquiria Gonçalves Rodrigues
Carolina Campos Piassarollo
Evaldo César Mother Ribeiro
Ana Paula Soares Pachú
Andreia Canal Zambon
Ana Marcia Casagrande Fiorio
Zilda Moreira Zandonade
Geovana do Carmo Araujo Almeida
Regina Célia Balardino Paste
Débora Corrêa dos Santos Brioschi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228016>

CAPÍTULO 7..... 74

AVA MOODLE: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE BIOLOGIA SOBRE AS POSSIBILIDADES DE USO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR


Ricardo Gonzaga Sales
Irene Cristina de Mello

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228017>

CAPÍTULO 8..... 84

ARTE AFRO-BRASILEIRA: SABERES E FAZERES POÉTICOS E PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA


Guadalupe da Silva Vieira
Marcos André Betemps Vaz da Silva
Valquiria Pereira Tenório

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228018>

CAPÍTULO 9..... 97

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MODELO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA


Maria Cleniuda da Silva Oliveira
Francisco Wellington dos Santos Saldanha
Ananias Agostinho da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228019>

CAPÍTULO 10..... 101

UM MAPEAR DE PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA EM CONTEXTO PANDÊMICO

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Leonardo Araújo Suzart
Maiane de Almeida Nascimento
Herica Janielli da Silva Limeira
Roberto Gomes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280110>


CAPÍTULO 11..... 110

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA DISPOSITIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Maria Betânia Francisca de Albuquerque Araujo

Fernando da Fonseca de Souza

André Victor de Albuquerque Araujo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280111>

CAPÍTULO 12..... 123

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COLÉGIO RUI BARBOSA EM ARAGUAÍNA, TOCANTINS: PERCEPÇÕES E REALIZAÇÕES NO COTIDIANO DA ATIVIDADE DOCENTE INTERDISCIPLINAR

André de Oliveira Moura Brasil

Claudia Scareli-Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280112>

CAPÍTULO 13..... 135

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE PRÁTICAS AMBIENTAIS EM DUAS ESCOLAS, URBANA E RURAL, DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

Elisandra Augusta Gafuri Manfrin

Francy Rodrigues da Guia Nyamien

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280113>

CAPÍTULO 14..... 146

ARGUMENTACIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DE AVANCES Y PERSISTENCIAS A OPORTUNIDADES

Karen Hasleidy Machado Mena

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Martha Lucía Garzón Osorio

Carmen Elisa Vanegas Lotero

Rubén Darío Gutiérrez Arias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280114>

CAPÍTULO 15..... 166

NARRATIVAS DE ABDULAI SILA: A EDUCAÇÃO FORMAL COMO VIA PARA O DESENVOLVIMENTO FRICANO

Suely Santos Santana


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280115>

CAPÍTULO 16..... 178

JOVENS BRASILEIROS E CABOVERDIANOS COM SEUS PROJETOS DE VIDA: VIOLÊNCIA FAZ DIFERENÇA?

Elmar Silva de Abreu

Elaine Pedreira Rabinovich

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280116>

CAPÍTULO 17..... 196

TRANSFORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA EM APRENDIZAJE:"EL OUTDOOR TRAINING, COOPERACIÓN Y MATERIAL NO CONVENCIONAL"

Julio Fuentesal García

Antonio Baena Extremera


José Javier Horno Tomé

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280117>

CAPÍTULO 18..... 202

LA ORGANIZACIÓN DE EVIDENCIAS VISUALES PARA EL LOGRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Geovany Rodríguez Solís

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280118>

CAPÍTULO 19..... 212

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniel Vieira Sant'Anna

Daniele de Fátima Fuganholi Abiuzzi Sant'Anna

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Robson Galdino da Silva

Rafael Seidinger de Oliveira

Fabiano da Silva Araujo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280119>


CAPÍTULO 20..... 222

MUSEUS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Juliana dos Santos Nogueira

João Batista Bottentuit Junior

Robson Daniel dos Santos Nogueira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280120>

CAPÍTULO 21..... 233

A REFORMA FRANCISCO CAMPOS E A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1934

Fabio Marques de Oliveira Neto

Vaneska Oliveira Caldas

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280121>

CAPÍTULO 22..... 241

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO

PARTICIPATIVA


Cláudia Alves Moreira Ramos
Elize Keller-Franco
Luciane Baia Heess
Vânia Karoline Viana dos Santos Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280122>

CAPÍTULO 23.....253

SOFTWARES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA


Yasmin Mascarenhas da Silva
Aécio Alves Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280123>

CAPÍTULO 24.....266

INCLUSÃO SOCIAL PELA LEITURA

Maisa Ianaira Goulart Ferreira Gerin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280124>

SOBRE O ORGANIZADOR.....275

ÍNDICE REMISSIVO.....276

ARGUMENTACIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DE AVANCES Y PERSISTENCIAS A OPORTUNIDADES

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 03/12/2021

Karen Hasleidy Machado Mena

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Bellas Artes y Humanidades
Pereira - Risaralda
<https://orcid.org/0000-0003-0409-6647>

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación
Pereira - Risaralda
<https://orcid.org/0000-0001-9527-0158>

Martha Lucía Garzón Osorio

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación
Pereira - Risaralda
<https://orcid.org/0000-0002-4827-4372>

Carmen Elisa Vanegas Lotero

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Bellas Artes y Humanidades
Pereira - Risaralda
<https://orcid.org/0000-0002-8305-819X>

Rubén Darío Gutiérrez Arias

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Bellas Artes y Humanidades
Pereira - Risaralda
<https://orcid.org/0000-0002-7816-5214>

resultados de una investigación más amplia¹ que tuvo como propósito comprender las transformaciones en la argumentación oral y escrita de estudiantes de una licenciatura en Artes Visuales. Metodológicamente se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-analítico, que consideró los textos producidos por los estudiantes desde una perspectiva discursivo-textual. Las categorías objeto de análisis fueron: introducción, tesis, argumentos y conclusión, las cuales se valoraron en una escala de 0 a 2 puntos, según la calidad de cada categoría. Se valoraron y analizaron los textos de estudiantes de cuatro semestres de la licenciatura (I, III, V y VII), para dar cuenta de las transformaciones y la persistencia de las dificultades entre los semestres analizados. Los resultados evidencian transformaciones en el conocimiento del tema, como subcategoría de la argumentación. Así, los estudiantes transitan de un saber ligado a la experiencia vital, los anhelos y deseos, a un saber soportado en el conocimiento disciplinar. Se identifica entonces la construcción de una identidad profesional a medida que los estudiantes avanzan la formación universitaria, lo cual se refleja en la incorporación de un registro del lenguaje cada vez más elaborado y especializado. Las dificultades en la argumentación se relacionan con dos aspectos: la representación del potencial lector como experto y el uso de procedimientos cohesivos.

PALABRAS CLAVE: Argumentación escrita, pensamiento crítico, ensayo argumentativo.

RESUMEN: El capítulo expone algunos

¹ Proyecto de investigación financiado por la Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. Transformaciones en la argumentación oral y escrita de estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales. Código 4-20-10. Adscrito a la Vicerrectoría de investigaciones, innovación y extensión.

ARGUMENTAÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS. DO PROGRESSO E PERSISTÊNCIA ÀS OPORTUNIDADES

RESUMO: O capítulo apresenta alguns resultados de uma investigação mais ampla² cujo objetivo foi compreender as transformações na argumentação oral e escrita de alunos de uma licenciatura em Artes Visuais. Metodologicamente, desenvolveu-se sob uma abordagem qualitativa descritivo-analítica, que considerou os textos produzidos pelos alunos numa perspectiva textual discursiva. As categorias objeto de análise foram: introdução, tese, argumentação e conclusão, as quais foram avaliadas em uma escala de 0 a 2 pontos, de acordo com a qualidade de cada categoria. Os textos dos alunos dos quatro semestres do curso de graduação (I, III, V e VII) foram avaliados e analisados para dar conta das transformações e da persistência de dificuldades nos semestres analisados. Os resultados mostram transformações no conhecimento do sujeito, como uma subcategoria da argumentação. Assim, os alunos passam do conhecimento vinculado à experiência de vida, desejos e anseios, para o conhecimento apoiado em conhecimentos disciplinares. A construção de uma identidade profissional é então identificada à medida que os alunos avançam na formação universitária, o que se reflete na incorporação de um registo linguístico cada vez mais elaborado e especializado. As dificuldades na argumentação estão relacionadas a dois aspetos: a representação do leitor potencial como um especialista e o uso de procedimentos coesos.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação escrita, pensamento crítico, ensaio argumentativo.

WRITTEN ARGUMENTATION OF UNIVERSITY STUDENTS. FROM PROGRESS AND PERSISTENCE TO OPPORTUNITIES

ABSTRACT: The chapter presents some results of a broader investigation³ which purpose was to understand the transformations in the oral and written argumentation of students of a degree in Visual Arts. Methodologically, it was developed under a qualitative descriptive-analytical approach, which considered the texts produced by the students from a discursive-textual perspective. The categories object of analysis were introduction, thesis, arguments, and conclusion, which were valued on a scale of 0 to 2 points, according to the quality of each category. The texts of students from four semesters of the undergraduate degree (I, III, V and VII) were evaluated and analyzed to account for the transformations and the persistence of difficulties in the semesters analyzed. The results show transformations in the knowledge of the subject, as a subcategory of the argumentation. Thus, students move from knowledge linked to life experience, wishes and desires, to knowledge supported by disciplinary knowledge. The construction of a professional identity is then identified as students' progress through university education, which is reflected in the incorporation of an increasingly elaborate and specialized language register. The difficulties in argumentation are related to two aspects: the representation of the potential reader as an expert and the use of cohesive procedures.

2 Projeto de pesquisa financiado pela Universidade Tecnológica de Pereira. Colômbia. Transformações na argumentação oral e escrita de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Código 4-20-10. Anexo à Vice-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Extensão.

3 Research project funded by the Technological University of Pereira. Colombia. Transformations in the oral and written argumentation of students of the Degree in Visual Arts. Code 4-20-10. Attached to the Vice-rectory for research, innovation and extension.

KEYWORDS: Written argumentation, critical thinking, and argumentative essay.

INTRODUCCIÓN

La argumentación como actividad racionalmente dialógica (EEMEREN & GROOTENDORST, 1984, 2004), tiene lugar en situaciones de diversa índole, con propósitos, contenidos y destinatarios particulares que requieren de quienes argumentan, no solo conocimientos acerca del tema en discusión, sino también la puesta en juego de estrategias y habilidades retóricas para lograr sus intenciones comunicativas: justificar, negociar, influir, persuadir, convencer, etc. Debido a esta potencialidad, la argumentación ocupa un lugar relevante en las propuestas educativas en general y universitarias en particular, desde la pretensión de formar profesionales analíticos y con pensamiento crítico (BAÑALES *et al.*, 2015; PADILLA *et al.*, 2011).

No obstante, las investigaciones hacen evidente las dificultades de los estudiantes universitarios al construir textos y discursos académicos de orientación argumentativa (BAÑALES *et al.*, 2015; CASTRO Y SÁNCHEZ, 2013; CÓRDOVA *et al.*, 2016; CRUZ Y CARMONA, 2014; FLEISNER *et al.*; 2017; FUENTES Y FARLORA, 2019; RISCO, 2018; RODRÍGUEZ Y VALENCIA, 2013). Las principales dificultades tienen que ver con: a) entender los tipos de tareas y preguntas de indagación vinculadas a la argumentación disciplinar; b) reconocer las características de los argumentos en los textos académicos; y c) regular los procesos de planificación, redacción y revisión implicados en la producción de los escritos argumentativos, especialmente de ensayos, en la incorporación de múltiples fuentes (BAÑALES *et al.*, 2015).

Estas dificultades obstaculizan su inserción efectiva y activa en situaciones idóneas para la evaluación de posturas, juicios u opiniones, asunto esencial en la objetivación del conocimiento disciplinar e imprescindible para un desarrollo cognitivo más elaborado y complejo, implicado en habilidades de pensamiento crítico. Ahora bien, es compromiso de la formación universitaria aportar a la superación de las dificultades expuestas.

Frente a esta situación, y dadas las apuestas formativas que realizan las universidades y sus programas universitarios, específicamente la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, y el programa de Licenciatura en Artes Visuales, la investigación pretendió comprender las transformaciones en la argumentación escrita de los estudiantes del programa durante su proceso de formación.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de análisis de textos argumentativos. Una investigación de tipo descriptivo-analítico, que consideró los textos producidos por los estudiantes desde una perspectiva discursivo-textual. En este marco, se analizaron los textos desde cuatro categorías: introducción, tesis, argumentos y conclusión.

En la Tabla 1 se definen las categorías de análisis.

Categoría	Definición	Preguntas para el análisis
Introducción	La introducción es la parte inicial del escrito en la que se ubica al lector en el tema a abordar o problemática, así como el contexto del texto, con la función de atraer su atención y señalarle de qué va a tratar el texto. En términos de Díaz (2014) «una buena introducción seduce al lector a leer el resto de un texto. En ella se produce la primera —y en algunos casos, la última— impresión del lector» (p.83).	<i>¿En el ensayo se identifica una introducción? ¿Qué la caracteriza?</i>
Tesis	La tesis es la proposición o afirmación que representa el punto de vista del escritor; es el razonamiento crítico sobre el cual va a girar el escrito, que apunta a resolver una diferencia de opinión. La tesis debería ser polémica y discutible, pues lleva implícita la necesidad de tratar de persuadir a los destinatarios a través de razones o argumentos que la justifiquen, sustenten y ratifiquen (DÍAZ, 2002; MARINKOVICH, 2007; WESTON, 2005).	<i>¿En el ensayo se identifica una tesis? ¿Qué la caracteriza?</i>
Argumentos	Los argumentos son aquellas razones y pruebas que el autor emplea para sustentar y defender su tesis ante el destinatario, de tal forma que justifique por qué razones considera que su tesis tiene validez. Para lograr tal defensa, el autor se vale de los recursos persuasivos de la argumentación, es decir, aquellos procedimientos discursivos que, de modo intencional y consciente, utiliza el escritor para incrementar la eficacia de su discurso al convencer o persuadir al lector en una situación comunicativa donde exista argumentación (WESTON, 2005, p.135).	<i>¿Qué tipo de argumentos privilegia el ensayo? ¿Cuál es su finalidad? ¿Se evidencia conocimiento del tema del ensayo? ¿Qué lo caracteriza? ¿De qué maneras se emplean los elementos de la lingüística textual: coherencia, cohesión, registro del lenguaje y voz ilocutiva? ¿Cuál es la estructura secuencial argumentativa predominante? ¿Qué la caracteriza?</i>
Conclusión	La conclusión es la afirmación en favor de la cual se dan razones (WESTON, 2005). En ella se recuerda al destinatario la tesis y los principales argumentos que se presentaron para fortalecerla y respaldarla.	<i>¿Se presenta una conclusión? ¿Qué la caracteriza?</i>

Tabla 1 - Definición de las categorías de análisis.

Fuente: elaboración de los autores.

Se analizó un corpus de doce producciones escritas de estudiantes de diferentes semestres de una misma cohorte, todo ellos bajo un mismo plan de estudios. Los estudiantes seleccionados para elaborar la producción pertenecían a semestres impares (I, III, V, VII), tenían matriculado mínimo el 80% de créditos en el semestre correspondiente; no habían interrumpido el proceso de formación; y, tenían una tesis explícita en el ensayo producido.

Para la selección del corpus documental el proceso seguido fue:

- Se seleccionaron las producciones de semestre diferentes (semestre impares) para dar cuenta de la producción argumentativa de diferentes estudiantes de una misma cohorte.
- Se realizó una prueba escrita de lápiz y papel (ensayo) a 46 estudiantes.
- Se realizó el primer análisis a los 46 textos, para identificar los argumentativos y no argumentativos a partir de la presencia o ausencia de la tesis. Se descartan aquellos que no contienen tesis, pues sin ella no podría considerarse que es un ensayo. Quedaron 22 ensayos (48 %). La Tabla 2 presenta la clasificación inicial del corpus.

Semestre	Escritos	Argumentativo	Porcentaje	No argumentativo	Porcentaje
I	13	5	38 %	8	62 %
III	9	6	67 %	3	33 %
V	17	7	41 %	10	59 %
VII	7	4	57 %	3	43 %
Total	46	22	48 %	24	52 %

Tabla 2 - Clasificación inicial del corpus.

Fuente: elaboración de los autores.

- De los escritos que cumplieron las características consideradas en el ensayo se seleccionaron al azar, por sorteo, tres de cada semestre, los cuales corresponden al corpus final analizado. La Tabla 3 presenta la clasificación final del corpus.

Semestres	Año de la formación	Porcentaje de formación	Estudiante	Género
I	1	9.6 %	Estudiante 1	M
			Estudiante 2	F
			Estudiante 3	F
III	2	29 %	Estudiante 4	F
			Estudiante 5	F
			Estudiante 6	M
V	3	51 %	Estudiante 7	M
			Estudiante 8	M
			Estudiante 9	F

VII	4	75 %	Estudiante 10	F
			Estudiante 11	M
			Estudiante 12	F

Tabla 3 - Clasificación final del corpus.

Fuente: elaboración de los autores.

Para la recolección de la información se realizó una prueba escrita de lápiz y papel (un ensayo) con la consigna: «*En la formación profesional de los Licenciados en Artes visuales se evidencian dos orientaciones. La primera, desde la mirada de los futuros licenciados, busca fortalecer los conocimientos y estrategias en pedagogía y enseñanza de las artes; la segunda, desde la mirada de los futuros artistas, busca fortalecer los conocimientos y el desarrollo de habilidades y técnicas propias de las Artes visuales. Escribe un ensayo acerca de la posición que asumirías para convencer a los profesores de la licenciatura sobre la orientación que debería tener el plan de estudio*». Consigna validada por juicio de expertos. Dicha consigna fue entregada con una semana de antelación, de tal manera que los estudiantes pudieran preparar el contenido del ensayo.

Para el análisis de los ensayos se utilizó como instrumento una rejilla descriptiva de evaluación de la producción escrita (ver Tabla 1. Definición de categorías). La rejilla fue validada mediante prueba de expertos y prueba piloto. Cada categoría era valorada así: Presencia sin dificultad (2), presencia con dificultad (1) o ausencia (0).

Categoría	Características en la escritura	Preguntas orientadoras	Valoración			Ejemplo
			P-2	D-1	A-0	
Introducción: es la parte inicial del escrito en la que se ubica al lector en el tema a abordar o problemática, así como el contexto del texto, con la función de atraer su atención y señalarle sobre qué va a tratar el texto.	Plantea y contextualiza el tema del ensayo. Se ubica al inicio del ensayo.	¿En el ensayo se identifica una introducción? ¿Qué la caracteriza?				
Tesis: la proposición o afirmación que representa el punto de vista del escritor, y que será demostrada por una serie de argumentos.	Se encuentra explícita al interior del texto. Suscita el debate o polémica. Enunciado específico y completo. Relación con los argumentos y la consigna.	¿En el ensayo se identifica una tesis? ¿Qué la caracteriza?				

Argumentos: son aquellas razones y pruebas que el autor emplea para sustentar y defender su tesis ante el destinatario, de tal forma que justifique por qué razones considera que su tesis tiene validez.	Recursos persuasivos (analogías, definiciones, citas, datos, ejemplos, preguntas retóricas, descripciones, hechos, comparaciones, etc.) para sustentar la tesis asumida en el ensayo.	¿Qué tipo de argumentos privilegia el ensayo? ¿Cuál es su finalidad?
	Conocimiento del tema	¿Se evidencia conocimiento del tema del ensayo? ¿Qué lo caracteriza?
	Procedimientos cohesivos	¿De qué maneras se emplean los elementos de la lingüística textual: coherencia, cohesión, registro del lenguaje y voz ilocutiva?
	Estructura secuencial de la argumentación	¿Cuál es la estructura secuencial argumentativa predominante? ¿Qué la caracteriza?
Conclusión: es la afirmación en favor de la cual se dan razones, en ella se recuerda al destinatario la tesis, las partes más relevantes de lo expuesto en el texto y se insiste en la posición argumentativa adoptada.	Cierre del ensayo. Síntesis de los argumentos. Reafirmación de la tesis. Proyecciones.	¿Se presenta una conclusión? ¿Qué la caracteriza?

Tabla 4 - Rejilla descriptiva de valoración de las producciones escritas

Fuente: elaboración de los autores.

El procedimiento de análisis se describe a continuación:

Fase 1: Caracterización: Se valoraron las cuatro categorías (introducción, tesis, argumentos y conclusiones) en cada uno de los doce ensayos: 2, 1 o 0, como se muestra en la tabla 4. Las valoraciones se hicieron por cuatro pares ciegos, los investigadores. Posterior a la primera valoración (de cada par) se calificaba la categoría desde el acuerdo de conjuces.

Fase 2: Descripción: se complementó la valoración con la descripción de lo hallado en cada uno de los ensayos, respecto a cada categoría.

Fase 3: Interpretación: con la descripción anterior, se identificaron e interpretaron los avances y dificultades en la argumentación escrita entre los semestres.

RESULTADOS

El análisis de los textos producidos a partir de las categorías propuestas, permitió

la caracterización y descripción de la argumentación escrita de los estudiantes de cuatro semestres de la Licenciatura en Artes Visuales. La Tabla 5, presenta el comportamiento de las categorías en los ensayos de los estudiantes de cada semestre.

Categorías	I semestre			III semestre			V semestre			VII semestre		
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
Introducción	1	1	1	2	2	2	0	0	1	0	0	0
Tesis	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Argumentos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Conclusión	0	1	1	1	1	1	1	0	2	1	0	0

Tabla 5 - Comportamiento de las categorías en los ensayos de los cuatro semestres.

Fuente: elaboración de los autores.

En **I semestre**, como puede apreciarse en la tabla 5, los estudiantes tienen conocimiento de la estructura argumentativa, dado que, aunque con algunas dificultades, incluyen todos los componentes de las categorías en sus textos, con excepción del estudiante 1, en lo que respecta a la conclusión.

Ahora bien, en todos los ensayos, la sustentación de su tesis se remite principalmente a un saber fundamentado en la experiencia, las proyecciones y los deseos para con la carrera, seguramente porque se encuentran en proceso de inserción en la comunidad académica de su carrera. De otra parte, la introducción se configura como el replanteamiento de la consigna, asunto que devela el estatus de tarea asignada a la composición. En cuanto a la conclusión, resalta la importancia de la posición asumida y plantea una reflexión sobre la misma.

En este semestre los estudiantes muestran debilidades en la selección del contenido y las convenciones escritas de la lengua, relacionadas con la concordancia, las reglas de cohesión y la coherencia. Este desconocimiento tiene incidencia directa en la calidad de la escritura, las estrategias discursivas y el contenido argumentativo. En general, la argumentación devela carencias en la consolidación de los argumentos, lo cual es, a su vez, un indicio de la falta de procesos de planeación y revisión del texto para adecuarlo a los parámetros de la situación de producción, incluida la representación de un potencial lector experto (profesores de la licenciatura).

Lo expuesto puede evidenciarse en el siguiente ejemplo:

La idea de este ensayo es dar a conocer mi posición frente a las dos orientaciones en la formación profesional del programa de licenciatura en artes visuales de la universidad tecnológica de Pereira. [...]. En este sentido, considero que mi posición va más ligada a la mirada de los futuros artistas, porque mi visión siempre ha sido adquirir más conocimientos del área, para luego poner en práctica todo lo aprendido, de esta forma llegar a procesos de investigación e innovación y poder presentarle a las demás personas todo ese

contenido en mis obras de arte. (Estudiante 1, I semestre).

En el fragmento anterior el estudiante consigue plantear una visión personal justificada con razones, en la cual, aunque emplea dos marcadores para explicitar su punto de vista, se hace evidente su dificultad para precisarlo. Este asunto demuestra falta de claridad frente al propósito del texto, así como desconocimiento del lector, toda vez que con dichos marcadores asienta la justificación de la elección en su necesidad particular, a modo de un currículo personal, cuando la consigna sugería explícitamente la orientación del plan de estudios del programa en general.

De otra parte, la posición que asume no necesariamente genera controversia, toda vez que en el texto no se consideran puntos de vista contrarios o posibles objeciones para luego rebatirlas. Con ello, el estudiante se posiciona en un lugar común desde el cual no necesita despertar interés: 1. *quiero ser un futuro artista*, 2. *aprender más sobre el área*, 3. *poner en práctica lo aprendido*, 4. *investigar para innovar lo que sé* y 5. *comunicarlo a los demás en mis obras*. Argumentos que por ser personales no podrían ser debatidos.

Más que convencer, el estudiante expone su parecer y necesidades personales; de ahí que, en los argumentos, el sustento quede desligado del compromiso adquirido en las razones dadas a la tesis. Nótese en el fragmento:

Asimismo, siento que es importante en el sentido de la pedagogía, la enseñanza que nos puedan brindar los profesores, licenciados, maestros; en cuanto a todo el campo de las artes, ya que esa información es la que me permite tener una idea clara respecto a la pintura, al cuadro o al dibujo que quiero proyectar; sin embargo, es la esencia de cada uno, la que nos permite tomar esa decisión entre querer expresar todos los conocimientos de forma pedagógica o de forma práctica. (Estudiante 1, I semestre).

La argumentación no se sustenta con datos, evidencias o sustentos teóricos que apoyen lo dicho. Además, se pone en juego una lingüística discursiva más ligada a la oralidad que a la escritura, remarcada por inconsistencias en el uso adecuado de la puntuación y los errores gramaticales.

Las características expuestas, en cuanto al conocimiento de la estructura canónica del texto y las dificultades en la argumentación, pueden dar cuenta de un escritor y estudiante que desconoce la escritura académica y también el campo disciplinar del cual empieza a hacer parte, asunto apenas esperable para estudiantes de primer semestre.

En **III semestre**, como lo muestra la tabla 5, los estudiantes tienen mejores desempeños en todas las categorías, especialmente en la *introducción*. Además, los resultados dan cuenta de un mayor dominio tanto de la estructura canónica, como del contenido argumentativo.

Los ensayos muestran mayor claridad y concisión a la hora de posicionarse sobre la formación de Licenciados en Artes visuales. En ellos, los estudiantes defienden su posición con una mayor apropiación del tema y estrategias argumentativas, al valerse de diferentes

tipos de argumentos y considerar puntos de vista alternativos. Sin embargo, se evidencia descuido de los aspectos formales de la lengua que terminan afectando la credibilidad del argumento, así lo evidencia el siguiente fragmento:

Cuando hablamos de las artes visuales y en este caso de la formación profesional de los licenciados en Artes visuales; Es inevitable pensar en la orientación de su plan de estudio. Por un lado, uno de sus más importantes enfoques hasta ahora ha sido formar licenciados capaces de dirigir, orientar y evaluar procesos pedagógicos en las artes visuales. Y el segundo enfoque, el cual busca fortalecer y formar artistas profesionales con grandes habilidades y manejo de técnicas artísticas.

Frente a las dos orientaciones de la carrera, considero que el mundo en el que vivimos necesita la formación de artistas, que con su sensibilidad hacia el mundo, con su capacidad de pensar y de proponer grandes ideas, sean capaces de cambiar o dejar una huella. (Estudiante 5, Párrafo 5).

El fragmento evidencia la exposición del tópico y el tono de la escritora, dados los modalizadores y adjetivos empleados (Es inevitable, ... con grandes). Es clara la presencia de una posición sobre la cuestión y un compromiso remarcado por el término “necesita”, con el cual se sugiere una carencia. La posición asumida da pie a un discurso dialógico a lo largo de todo el texto, toda vez que la estudiante hace concesiones frente al punto de vista contrario, en este caso a la orientación pedagógica, pero direccionando dichas concesiones al servicio de su posición. En este sentido, es un texto en el cual la escritora parece reconocer la presencia de un destinatario, de un potencial lector, a quien es necesario hacerle aclaraciones y brindarle ejemplos para facilitar su comprensión.

Por otra parte, aunque la escritura se ve comprometida por debilidades en el uso lógico de la puntuación y la mayúscula, al igual que la conservación de un mismo enunciador (primera persona singular y primera persona plural); se incorporan variados argumentos, entre ellos razones, definición, ejemplos. También hacen presencia las expectativas, los deseos y anhelos, lo cual da cuenta de una argumentación con evidencias ilustrativas presentadas desde la interpretación personal, las cuales indican conocimiento del asunto. Así se muestra, en el siguiente ejemplo:

Al estudiar Artes visuales, el estudiante debería tener la oportunidad de enfocarse o de escoger el camino de su preferencia, ya que el campo laboral de las artes visuales puede ser más amplio de lo que imaginamos.

Y para esto, pongo varios ejemplos;

El Artista puede desempeñarse como investigador, Docente, en escenografía, Dirección de arte, como artista independiente, Fotógrafo, animador, ilustrador, entre otros. (Estudiante 5, III semestre).

Con esta argumentación la estudiante deja ver una posición de conocimiento y apreciación frente a la orientación sugerida. Parece que intenta hacerle ver al lector los beneficios de la formación de artistas, valiéndose de proyecciones que, si bien parecen ser personales, logra ampliar con la inclusión de ejemplos sobre las posibilidades de acción

en las artes visuales. Con esta proposición, la estudiante parece señalar la necesidad de considerar otras posibilidades de acción como un factor potencializador para la formación que dará sus frutos en la acción profesional.

Así las cosas, se evidencia mayor profundidad en el conocimiento del tema, un mayor conocimiento disciplinar, lo que supone un avance en comparación con los estudiantes de primer semestre. A su vez, esta forma de argumentar va dando evidencias de la inserción en la comunidad disciplinar y en los requerimientos de la escritura académica.

En **V semestre**, la tabla 5 la valoración de los textos, deja ver las debilidades de los estudiantes respecto a la *introducción* y fortalezas en la calidad de la *tesis*, pues hay un mayor dominio del saber disciplinar al momento de sustentarla. El registro del lenguaje incluye conceptos disciplinares que indica cierto fundamento en el decir que, no se había evidenciado en primero ni tercer semestre. Nótese lo anterior en el fragmento que sigue:

Es cierto que el programa de Licenciatura en Artes Visuales se compone de un enfoque pedagógico y otro artístico, pero el simple hecho de tener que pensar en que orientación asumir y defender en este ensayo me genera una especie de conflicto. Cuando inicié la carrera, estaba convencida de que lo que a mí me interesaba era el elemento artístico, y el componente pedagógico era una gran incógnita que supuse iba a resolver en el camino. Ahora, con lo que he aprendido en los cuatro semestres anteriores, **no creo que pedagogía y arte sean territorios tan excluyentes el uno del otro, es más, he encontrado en su relación una fuerza poderosa.**

El docente busca transmitir el conocimiento y despertar en sus estudiantes una visión crítica y curiosa frente al mundo, y el artista es un creador que presenta nuevas formas de ver la realidad dirigiéndose a la sensibilidad de quien conecta con su obra. De esta manera, **un artista-docente** está en capacidad de portar un **mensaje novedoso** e importante para el mejoramiento de la sociedad, pues es un **individuo capaz de un pensar complejo**, que **se sitúa frente al conocimiento del modo que la experiencia y la sensibilidad lo exigen**, que entra en diálogo con nuevas formas de ver el mundo y que logra transformar y transformarse. (Estudiante 9, V semestre)

En el primer párrafo del ejemplo se dilucida una actitud de valoración y duda de la estudiante frente al contenido proposicional de la consigna, al afirmar "...no creo...", desde allí, el lector podría esperar algunos argumentos que expliquen este escepticismo. Estos argumentos, efectivamente, se presentan en los párrafos que siguen, ya sea con narraciones, experiencia personal, definiciones y composiciones teóricas propias con intencionalidad comparativa, probatoria y dirigida a acompañar al lector a recorrer el camino que se siguió para llegar a la tesis.

En la argumentación, la estudiante también se adelanta a posibles objeciones sobre sus proposiciones y entrega información y razonamientos para refutarlas. Con ello, podría considerarse una mayor consciencia de un eventual interlocutor que podría mostrarse en contra de lo dicho.

En este semestre, como ya se mencionó, se presentan dificultades en la incorporación

de la estructura argumentativa, especialmente al introducir (dos de tres estudiantes puntúan cero y el tercero uno) y cerrar su discurso. Persisten las debilidades en los aspectos formales, parece ausente el proceso de revisión del texto, para vigilar y adecuar los aspectos ortográficos, gramaticales y cohesivo. Esta situación parece señalar que la atención de los estudiantes recae en el argumento, no en los aspectos superestructurales y formales del ensayo se dejan de lado.

Ahora bien, la claridad en la posición, expuesta en la tesis, denota mayor inserción en la comunidad académica de referencia (licenciados en Artes visuales), pero persistencias en las dificultades formales y estructurales del texto, que desdibujan la claridad en la escritura académica.

En **VII semestre** la argumentación de los estudiantes refleja un conocimiento más refinado del tema, asunto ligado directamente al dominio conceptual del saber pedagógico y artístico, desde sus dimensiones conceptuales y prácticas, sin embargo, como lo muestra la tabla 5, con dificultades especialmente en la elaboración de una *introducción* y la *conclusión*.

El conocimiento del tema, permite a los estudiantes plantear de manera crítica el deber ser del docente de artes, las limitaciones en la formación y el planteamiento de alternativas que sugieren la modificabilidad de las prácticas. Este asunto sugiere una apropiación crítica no solo de la teoría que han bebido en las diferentes asignaturas sino también de los desafíos que enfrenta el docente en contexto. El fragmento que se presenta a continuación refleja una mayor apropiación crítica del saber disciplinar y educativo:

El artista no debe preocuparse por las "técnicas y habilidades" como su finalidad, sino como un medio para hacer posible su idea que es está lo fundamental. Para obtener esa idea el artista INVESTIGA y CREA, es decir que la formación como artista debe incluir métodos de investigación para que él pueda tener un camino a seguir que nutra su obra. Un artista que no investiga y que no está activo en su búsqueda suele desconectarse del contexto y terminar como una tuerca suelta aferrado a su viejo discurso. Esto aplica igual en la labor del docente.

¿Qué tipo de docentes se están formando en la Universidad Tecnológica?
¿Será que el enfoque del plan para el área de licenciatura está diseñado para que los egresados se inserten con facilidad en el sistema educativo? ¿Acaso el docente no debe ser creativo y tener ideas sobre la experiencia que quiere ofrecer, lo que quiere despertar en sus estudiantes? (Al igual que el artista con su comunidad.) ¿Será que el plan se está pensando para la educación del futuro, sobre las necesidades reales, para que los nuevos licenciados creen nuevas escuelas y apliquen sus conocimientos en contextos más abiertos?

[...] Es muy importante para uno de estudiante escuchar y ver el ejemplo de otros artistas-docentes cuando comparten sobre sus experiencias, sus trabajos y sus proyectos actuales. Esto en términos de conversatorios, convenios, charlas, seminarios, que permitan que sus estudiantes amplíen la mirada y decidan por sí mismos la orientación que quieren en su vida. (Estudiante 12, VII semestre)

La estudiante logra presentar diversos argumentos para sustentar su tesis, especialmente las preguntas retóricas, el dato, hechos, recursos figurados y razonamientos en los cuales subyace un conocimiento sobre la temática. Específicamente las preguntas retóricas abren el debate con otras posibles posiciones, lo cual podría ser un camino para profundizar en la cuestión y proponer alternativas y conclusiones al respecto. Es en este sentido es que el ensayo se convierte en una propuesta potente para provocar la capacidad intelectual del lector, para convocarlo a la discusión y hacerlo parte de ella, desde el supuesto que este nivel de participación puede mantener su interés en la lectura y hacerlo aliado respecto a las reflexiones y manera de interpretar el tema. Además, son preguntas que se le hacen a un experto, no cualquiera podría dar respuesta. Aquí entonces está presente un experto, un docente de la facultad que, de suyo, ya se había propuesto en la consigna.

En el párrafo la estudiante logra poner a operar su conocimiento sobre la formación para contrastar dos visiones existentes sobre el artista: ni la inspiración, ni las técnicas y habilidades, son las ideas que nacen de la investigación y la creación. Es evidente el nivel de formalidad y la pertinencia del registro del lenguaje que emplea, se identifican conceptos vinculados al campo pedagógico y artístico, los cuales consigue articular en consonancia con su tesis. Desde estas consideraciones, puede haber indicios de un pensar crítico e integrado de las partes, un pensamiento combinatorio que logra poner en sinergia dos orientaciones que, como remarco al comienzo del texto, son complementarias.

Este nivel de avance en el contenido de la argumentación se ve afectado por el descuido de los aspectos formales y estructurales del discurso. Los estudiantes se muestran apasionados al momento de posicionar su pensar sobre el asunto, en desmedro de las maneras del decir. Los estudiantes saben qué decir, se posicionan como conocedores, pero descuidan los aspectos formales de la escritura y la composición textual. En este sentido, los hallazgos indican una transición entre la escritura privada y la escritura pública, dado que en la primera no son importantes los aspectos formales; mientras que en la segunda se requiere de revisiones y adaptaciones constantes en consideración a los objetivos de la argumentación y al potencial lector.

Así, en este semestre los estudiantes evidencian el mayor grado de conocimiento disciplinar, sobre todo de la tesis, pero descuido de la superestructura, como si fuese más importante lo que se quiere decir y no el como decirlo, en el marco de una comunidad que se comunica a través de la escritura académica.

El análisis de los ensayos de los cuatro semestres, indica que los estudiantes tienen posiciones definidas respecto a la orientación del programa, posiciones que logran argumentar desde algún lugar: conocimientos, experiencias y anhelos. Esto devela el «embrión» de un pensamiento crítico frente a su profesión y frente a lo que deberán hacer en su vida profesional. En todos hay una proyección a esta vida profesional. En este sentido, a medida que se avanza en la formación, los estudiantes dan cuenta de mayor

apropiación del saber disciplinar.

Ahora bien, las dificultades están en el reconocimiento o claridad sobre la estructura de este tipo de texto, especialmente en estudiantes de I y VII semestre, aunque posiblemente por razones diferentes, entre ellas, la falta de procesos de planeación (cómo) de la escritura. Por esta misma línea, persisten las dificultades en los procedimientos cohesivos, posiblemente debido al tipo de experiencias que han tenido con el aprendizaje del lenguaje escrito (lectura y escritura) y el papel que en ellas han desempeñado sus docentes.

CONCLUSIONES

Un supuesto que orientó la investigación es que la calidad argumentativa de los estudiantes mejora a medida que avanzan en su proceso formativo. Este hecho se vería reflejado en la elaboración de razones para discutir la posición que defienden, encontrar sus limitaciones e incluir contraargumentos y refutaciones en sus discursos. También se vería reflejado en el seguimiento de una estructura canónica en el texto, así como en la atención y cuidado de los aspectos formales de la escritura, pues todos ellos, en conjunto con las estrategias argumentativas y el conocimiento del tema, reflejarían su inserción en la comunidad académica.

En esta instancia, pudo evidenciarse que las principales transformaciones acontecen en el conocimiento del tema, como subcategoría de la argumentación. Los estudiantes transitan de un saber ligado a la experiencia vital, los anhelos y deseos a un saber soportado en el conocimiento disciplinar, lo cual les permite poner en diálogo las exigencias y desafíos de la práctica docente con los fundamentos conceptuales que aportan la pedagogía y la educación artística.

Se identifica entonces la construcción de una identidad profesional a medida que los estudiantes avanzan la formación universitaria, lo cual se refleja en la incorporación de un registro del lenguaje cada vez más elaborado y especializado, así como en la claridad argumental de fondo en las ideas planteadas. Sobre estos hallazgos, las investigaciones señalan la codependencia entre el manejo conceptual y teórico de la disciplina y el modelo y estructura del discurso argumentativo, de ahí que señalen que los discursos mejor estructurados suelen ser los que evidencian mayor comprensión conceptual (FELTON & KUHN, 2001; FLEISNER *et al.*, 2017; PÉREZ-ECHEVERRÍA *et al.*, 2016; STEIN & MILLER, 2013). En este sentido, queda en evidencia la cimiento en el desarrollo del pensamiento crítico, dada la asunción y defensa de posiciones informadas no solo desde la razón y el saber vinculado a su formación profesional, sino también desde pasiones que indican una valoración positiva de su carrera.

Ahora bien, sobre el género discursivo, los resultados de la valoración de los textos confirman aquello que la literatura sugiere: las habilidades de argumentación de los estudiantes son débiles y se desarrollan desde la toma de posición y elaboración

de argumentos simples, con mayor dificultad en la elaboración de contraargumentos y refutaciones (BAÑALES *ET AL.*, 2014; CASTRO Y SÁNCHEZ, 2013; CRUZ Y CARMONA, 2014; ERRÁZURIZ, 2012; FUENTES Y FARLORA, 2019; LARRAÍN *et al.*, 2014; VILLARROEL *et al.*, 2019). De hecho, los estudiantes de todos los semestres pueden, en general, plantear una posición y dar razones para justificarla, pero muestran dificultades al momento de elaborar razones sustentadas en evidencias y datos ilustrativos que excedan los datos empíricos de su propia experiencia.

Si bien algunos estudiantes pueden considerar posiciones alternativas a la propia, muy pocos muestran sistemáticamente la capacidad de elaborar razones para discutir la posición que defienden y encontrar sus limitaciones, excepto una estudiante de séptimo semestre, lo que termina siendo un sesgo de confirmación de la propia postura. Al respecto, investigadores como Nickerson (1998), Larraín *et al.* (2014), Lord & Taylor (2009) y Villarroel *et al.* (2019) advierten sobre la tendencia de los estudiantes a seleccionar e interpretar evidencia de acuerdo con sus creencias previas y, asimilar dichas evidencias, a partir de suposiciones y expectativas individuales, las cuales desencadenan generalizaciones sin fundamentación. Lo anterior, sugiere Santibáñez (2021), indica la falta de un verdadero esfuerzo cognitivo para efectuar análisis críticos y presentar cada vez mejores y más elaborados argumentos y evidencias que permitan superar las limitaciones y carencias de sus propios planteamientos.

Los aspectos estructurales del texto no siempre son tenidos en cuenta por los estudiantes, esto se devela en la ausencia de una introducción o de la conclusión, especialmente en V y VII semestre, pues al parecer la premura por plantear la tesis y los argumentos, relega a un papel secundario la estructura.

Las dificultades en la argumentación se relacionan con dos aspectos: la representación del potencial lector como experto y el uso de procedimientos cohesivos. Respecto al primero, la debilidad de los estudiantes para reconocer el valor del lector en la escritura argumentativa se relaciona con carencias en el uso de la contra argumentación y la refutación, dado que son dimensiones que remiten a una argumentación proyectada en función de la presencia virtual del punto de vista opuesto al propio, al momento de la escritura (FUENTES y FARLORA, 2019; MANZI y FLOTTS, 2012). En cuanto al segundo, vinculado al anterior, en todos los semestres los estudiantes descuidan las reglas léxicas, ortográficas y gramaticales que clarifican y cohesionan la composición escrita, en vista de una escritura eminentemente pública. Esta carencia representa un desmedro de la calidad de la escritura, lo cual puede desviar la atención del lector de los aspectos de fondo.

Estas debilidades hablan de una escritura no planeada. Parece ausente una puesta en escena previa de los conocimientos del género y del proceso mismo de la escritura para decidir “antes de” cómo hacerlo y en qué momento, cómo encadenarlo y con qué propósito, a fin de producir un texto con mayores posibilidades de éxito. Las debilidades ortográficas, gramaticales y lexicales anuncian también una escritura carente de revisión,

un primer texto producto de la inspiración y la urgente confianza del escritor por decir lo que se sabe sobre el tema. En este caso, tal como sugieren Arbeláez y Machado (2021), parece olvidarse que el primer texto esconde un escritor caótico, íntimo y emotivo, que debe dar paso a uno reflexivo, a través de sucesivas revisiones.

Lo anterior coincide con los hallazgos reportados en diferentes investigaciones con estudiantes universitarios de otras áreas disciplinares como Lic. Física (FLEISNER *et al.*, 2017), Lic. Español y literatura (RODRÍGUEZ Y VALENCIA, 2013), Lic. Ciencias de la educación, Lic. Lingüística aplicada, Sociología e Historia (CRUZ Y CARMONA, 2014), Lic. Biología e Historia, (CÓRDOVA *et al.*, 2016) y Pedagogía (FUENTES Y FARLORA, 2019). En estas investigaciones a los estudiantes se les dificulta identificar las limitaciones de sus planteamientos y punto de vista, lo cual aleja su argumentación de una escritura dialógica y crítica respecto al pensamiento del propio escritor y su conocimiento sobre el asunto porque, vale recordar, “al igual que el científico, el ensayista debe conformarse con lo provisional de sus conocimientos” (DÍAZ, 2014, p.60)

Esta investigación ratifica que las habilidades argumentativas que los estudiantes han desarrollado en los contextos cotidianos se muestran insuficientes para enfrentar exitosamente las exigencias de la escritura argumentativa académica. En consecuencia, en los programas universitarios es necesario enseñar a argumentar (en la oralidad y la escritura) explícita e intencionadamente, de manera que ambas habilidades puedan emplearse para aprender (OSBORNE *ET AL.*, 2004; PÉREZ-ECHEVERRÍA *et al.*, 2016) y desarrollar el razonamiento académico y el pensamiento crítico (ERDURAN & GARCIA-MILA, 2015; KUHN, 2005; KUHN & CROWELL, 2011; LEITÃO, 2008).

En este caso particular, los hallazgos señalan la necesidad de una propuesta de formación explícita en argumentación escrita que sea transversal al currículo de los programas universitarios, para contribuir al desarrollo del razonamiento crítico y la escritura académica de los futuros licenciados, máxime cuando ellos serán los encargados de formar estas habilidades en los estudiantes de otros niveles. Lograrlo requiere replantear la imagen del estudiante, de manera que se le piense como una voz que puede aportar y que requiere fundamentar sus puntos de vista. Esto último exige motivarlo al cuestionamiento, la pregunta, la duda, la indagación, la lectura y contrastación de los textos académicos.

Queda mucho por hacer en cuanto a la argumentación escrita de los estudiantes, tanto por la institución universitaria como por los investigadores.

DISCUSIÓN

Lo expuesto en el análisis de los textos puede ser un indicio de dificultades en otras habilidades de pensamiento complejo, ligadas al desarrollo argumentativo, es el caso del pensamiento analítico, crítico y reflexivo, que se ha mostrado como una de las grandes apuestas de las universidades en la formación de sus estudiantes. En este sentido, vale

considerar hasta qué punto estos desarrollos son responsabilidad de las universidades, porque la evidencia empírica de numerosas investigaciones en Chile, Argentina, Ecuador, México entre otros países, incluido Colombia, señala las dificultades argumentativas de los universitarios y, si se asume la universidad como el espacio privilegiado para el dominio de dichas habilidades de pensamiento complejo, entonces habría que cuestionarse por qué los estudiantes que están finalizando el plan de estudios, aun tienen dificultades de este tipo.

La situación requiere reconocer que cuando los estudiantes ingresan a la universidad lo hacen con un bagaje cultural y discursivo construido, en su mayoría, a partir de las experiencias cotidianas poco reflexivas (CASTRO Y SÁNCHEZ, 2013; ERRÁZURIS, 2012; PADILLA *et al.*, 2011; POZO, 2014). Este *background* cultural y discursivo, con sustrato en el pensamiento intuitivo, es el que ponen en marcha al enfrentar las situaciones propias del contexto académico y disciplinar, lo cual, como se advierte en el análisis, resulta insuficiente en dicho contexto, debido a que exige modos de pensar y argumentar específicos.

Así las cosas, el análisis deja en evidencia que no basta la apropiación teórica del tema o el avance en el dominio del saber disciplinar; la argumentación escrita también exige el dominio de las formas de decir apropiadas por la disciplina. Solo desde estos dominios, al igual que la vinculación afectiva del escritor con la situación argumentativa, se pueden elaborar composiciones escritas relevantes y significativas para la comunidad discursiva. Composiciones que logren extender una invitación clara y concisa hacia el cuestionamiento de ideas, el encuentro de sus puntos de flexión y limitaciones. Solo de esta manera, advierten Howe (2010), Jiménez *et al.* (2000), Leitão (2008) y Venville & Dawson (2010) se puede concebir que la argumentación sea al mismo tiempo resultado y motor de aprendizajes, y reguladora del pensamiento.

El análisis devela que este ejercicio crítico de refutación de posición y saberes, no puede estar al margen de las pasiones aludidas ¿cómo entender que esas pasiones, anhelos, sueños y deseos no riñen con las razones, datos y hechos, sino que los pueden complementar y otorgar mayor contundencia? El desafío es encontrar el balance entre la racionalidad crítica y la subjetividad emotiva de los estudiantes, de modo que converjan, desde lo mejor que puede aportar cada una, en discusiones que les ayuden a expresar sus ideas y emociones sobre la base de una actitud crítica y reflexiva permanente. Esta convergencia se hace imperativa al constatar la existencia de una simplificación social que suele vincular la educación artística visual con los sentimientos y los elementos técnicos inscritos en la producción artística, dejando de lado el juicio valorativo, crítico y reflexivo que incluye la creación y educación artística visual. Es, desde esta consideración, que se hace necesaria una racionalidad sensible en la argumentación escrita de los licenciados en artes visuales.

En este sentido, la investigación deja abiertas nuevas hipótesis y supuestos relacionados con el sustrato de la argumentación de los estudiantes: lo fundamental no

solamente radica en el razonar crítico y el conocimiento que circula en la disciplina, también involucra la llama viva de sus pasiones, emociones, lenguajes, perspectivas y sentidos frente a ese conocimiento.

El mundo de la posmodernidad, el posconflicto, la posverdad y el posteo en las redes sociales, señala la necesidad de la formación de un ser humano sensible, capaz de conmovirse y actuar en consonancia con los intereses del bien común. Atender este llamado involucra la formación del ser, uno apasionado, interactivo, cognoscitivo, político y crítico en capacidad para repensar y transformarse a sí mismo y su contexto. De este modo es indiscutible el reto de formar un profesional reflexivo de la enseñanza y vale la discusión acerca del rol de las universidades y las facultades de educación y humanidades en esta formación.

REFERENCIAS

ARBELÁEZ, M.C.; MACHADO, K.H. De la escritura intuitiva a la escritura académica. Avances y persistencias: grupo 2. In ARBELÁEZ, M.C. et al. **La escritura académica Un reto para la formación posgradual**. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2021. p.130-193.

BAÑALES FAZ, G.; VEGA LÓPEZ, N.A.; ARAUJO ALVINEDA, N.; REYNA VALLADARES, A.; RODRÍGUEZ ZAMARRIPA, B. S. La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. **RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa.**, v.20, n.66, p.879-910. 2015.

CASTRO AZUARA, M.C.; SÁNCHEZ CAMARGO, M. La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. **RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa.**, v.18, n.57, p.483-506. 2013.

CÓRDOVA, A.; VELÁSQUEZ, M.; ARENAS, L. El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. **Alpha.**, v.43, p.39-55. 2016.

CRUZ AGUILAR, M.; CARMONA FERNÁNDEZ, M. Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior. **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM.**, v.24, v.2, p. 115-137. 2014.

DÍAZ, A. **Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2014, 258 p.

EEMEREN, F.H.; GROOTENDORST, R. **Speech Acts in Argumentative Discussions**. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1984, 215 p.

EEMEREN, F.H.; GROOTENDORST, R. **A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, 216 p.

ERDURAN, S.; GARCIA-MILA, M. Epistemic practices and thinking in science: Fostering teachers' development in scientific argumentation. In WEGERIF, R; LI, L; KAUFMAN, J. (Eds.), **Handbook of research on teaching thinking**. New York: Routledge, 2015. p. 388-401.

- ERRÁZURIZ, M.C. Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. **Perfiles Educativos.**, v.34, n.136, p.98-117. 2012.
- FELTON, M.; KUHN, D. The Development of Argumentive Discourse Skill. **Discourse Processes.**, v.32, n.2-3, 135-153. 2001.
- FLEISNER, A.; RAMÍREZ, S.; SABAINI, M. Análisis del discurso argumentativo de los estudiantes de un curso universitario de física. **Revista de Enseñanza de la Física**, v.29(Extra), p.139-144. 2017.
- FUENTES ROMÁN, I.; FARLORA ZAPATA, M. Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. **Educação e Pesquisa.**, v.45, p.1-19. 2019.
- HOWE, C. Peer dialogue and cognitive development. A two-way relationship. *In* LITTLETON, K.; HOWE, C. (Eds.), **Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction**. London: Routledge, 2010, p. 32-47.
- KUHN, D. **Education for Thinking**. Cambridge: Harvard University Press. 2005, 218 p.
- KUHN, D.; CROWELL, A. Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. **Psychological Science.**, v.22, p.545-552. 2011.
- LARRAÍN, A.; FREIRE, P.; OLIVOS, T. Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. **Psicoperspectivas.**, v.13, n.1, p.94-107. 2014.
- LEITÃO, S. Arguing and learning. *In* LIGHTFOOD, C.; LYRA, M. (Eds.), **Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts**. Rome: Firera Publishing. 2008. p.251-252.
- LORD, C.; TAYLOR, C. Biased assimilation: Effects of assumptions and expectations on the interpretation of new evidence. **Social and Personality Psychology Compass.**, v.3, p.827-841. 2009.
- MANZI, J.; FLOTTS, P. **Medición de habilidades de comunicación escrita en estudiantes universitarios: la experiencia UC**. Santiago de Chile: Centro de Medición MIDE-UC: Pontificia Universidad Católica. 2012.
- MARINKOVICH, J. Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. **Signos.**, v.40, n.63, p.127-146. 2007.
- NICKERSON, R. Confirmation Bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. **Review of General Psychology.**, v.2, p.175-220. 1998.
- OSBORNE, J.; ERDURAN, S.; SIMON, S. Enhancing the quality of argumentation in school science. **Journal of Research in Science Teaching.**, v.41, p.994-1020. 2004.
- PADILLA, C.; DOUGLAS, S.; LÓPEZ, E. Competencias argumentativas en la alfabetización académica. **Contextos de Educación.**, v.11, n.11, 1-11. 2011.
- PÉREZ-ECHEVERRÍA, M.P.; POSTIGO Y.; GARCIA-MILA, M. Argumentation and education: notes for a debate. **Journal for the Study of Education and Development.**, v.39, n.1, p. 1-24. 2016.

POZO, J. I. **Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal.** Madrid: Morata, 2014, 343 p.

RISCO DEL VALLE, E. Recurrencias argumentativas y cuestiones en trabajos de titulación de pregrado: insumos para la programación de la formación argumental a nivel de pregrado. **Revista Praxis Pedagógica.**, v.11, p.22, p.1-30. 2018.

RODRÍGUEZ LEÓN, D.M.; VALENCIA LEGUIZAMÓN, L.M. Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios. **Sophia.**, v.9. p.180-195. 2013.

SÁNCHEZ, M. La argumentación en el contexto académico y disciplinar. In AZUARA, M. (coord.) **Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad.** México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2013. p. 65-92.

SANTIBÁÑEZ, C. Argumentación mínima: Criterios y conceptos para la enseñanza de la argumentación. **Cátedra Doctoral 2021-1.** Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. 2021.

STEIN, N.; MILLER, C. A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory, and reasoning. **Argumentation.**, v.7, n.2, p. 183-204. 1993.

VENVILLE, G.; DAWSON, V. The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. **Journal of Research on Science Teaching.**, v.47, p. 952-977. 2010.

VILLARROEL, C.; GARCIA-MILA, M.; FELTON, M.; MIRALDA-BANDA, A. Effect of argumentative goals in the quality of argumentative dialogue and written argumentation. **Journal for the Study of Education and Development.**, v.42, n.1, p. 37-86. 2019.

WESTON, A. **Las claves de la argumentación.** 10 ed. España: Editorial Ariel, 2005, 154 p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescente 53, 55, 59, 60, 61, 179, 190

África 91, 166, 169, 175, 176, 177, 178, 185

Alfabetização 38, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 174, 177, 216, 220, 221, 275

Ambiente virtual de aprendizagem 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 105

Aplicativo educacional 110

Argumentación escrita 146, 148, 152, 153, 161, 162, 163, 164

Artistas afrodescendentes 84, 88, 89

Assistência estudantil 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

C

Conferências internacionais de instrução pública 233, 236, 240

D

Desenvolvimento 5, 6, 8, 9, 12, 16, 19, 20, 36, 37, 38, 41, 46, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 75, 77, 86, 87, 99, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 179, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 213, 215, 217, 218, 219, 222, 223, 226, 227, 229, 237, 238, 270, 273, 275

Dualidade 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 185, 192, 193, 212, 213, 215, 216, 221, 222, 223, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 275

Educação ambiental 123, 124, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145

Educação antirracista 1, 2

Educação básica 2, 4, 8, 10, 15, 19, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 65, 72, 84, 85, 89, 93, 96, 107, 141, 145, 241, 242, 253, 255, 256, 275

Educação científica 25, 26, 34, 36, 38, 39, 138

Educação lúdica 110

Educação Matemática 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 275
Educação Museal 222
Educação não formal 266, 267
Educação superior 3, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 74, 77, 78, 82, 212
Ensaio argumentativo 146
Ensino da Arte 84, 95
Ensino de Biologia 74
Ensino e aprendizagem 7, 27, 31, 36, 75, 102, 108, 128, 213, 214, 220, 222, 223, 251
Ensino remoto 97, 98, 104, 105, 106, 107, 108
Ensino secundário 4, 233, 234, 235, 236, 239, 240
Estudos curriculares 25, 26, 31
Ética 25, 38, 39, 124, 126, 216, 250
Evidências visuais 202, 203
Extensão comunitária 53

F

Ficção 166, 167
Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 22, 26, 30, 32, 33, 34, 36, 39, 41, 44, 45, 47, 50, 53, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 143, 144, 145, 147, 167, 212, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 228, 231, 232, 234, 236, 239, 245, 247, 253, 266, 269, 270, 273, 274, 275
Formação de professores 41, 64, 66, 67, 72, 75, 86, 97, 105, 106, 129, 130, 132, 213, 217, 220, 275
Formação emancipadora 1, 7
Formação humana 1, 2, 6, 8, 47

G

Gestão escolar 43, 45, 46, 47, 48, 241
Gestão participativa 241, 242, 245, 246, 248, 249, 251, 252
Grupos de pesquisas em educação 43
Guiné-Bissau 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 177

I

Interdisciplinaridade 112, 125, 131, 133, 135, 145
Interface tangível 110

J

Jovens 18, 32, 33, 37, 38, 40, 41, 47, 61, 136, 167, 178, 179, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 228, 239, 266, 267, 270

L

Lei 10.639/03 84

Letramento digital 213, 215

M

Mapeamento 54, 82, 101, 102, 103, 108, 214

Matemática 37, 64, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 117, 118, 123, 132, 253, 255, 256, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 275

Metodologia 2, 41, 49, 54, 69, 77, 88, 98, 103, 112, 115, 116, 118, 119, 121, 125, 131, 132, 135, 138, 139, 143, 194, 212, 217, 253, 266

Moodle 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83

Museus 80, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232

Museus virtuais 222, 223, 225, 227, 228, 231

O

Objetivos de aprendizagem 202

Organización de evidencias 202

P

Pandemia 35, 36, 97, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 139, 141

Pensamento crítico 145, 147, 266

Pensamiento crítico 146, 148, 158, 159, 161, 163

Percepção ambiental 135, 136, 142

Periódicos 43, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 139

Permanência 5, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24

Pesquisa em educação 43, 45, 83, 132

PNAIC 62, 63, 64, 68, 69, 72, 275

Políticas educacionais 23, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 62, 63, 236

Práticas de leitura 68, 71, 98, 266, 267

Professores escolares 53

Projeto político pedagógico 47, 127, 143, 241, 242, 246, 247, 248, 250, 252

R

Realidade aumentada 110, 111, 112, 113, 117, 118, 225, 232

Recursos tecnológicos digitais 213, 216, 217, 218, 219

Reforma Francisco Campos 233, 235, 236, 238, 239

Relações comunidade-instituição 53

S

Sindemia 25, 26, 27, 34, 35, 39, 42

Softwares educativos 253

T

Tecnologia 1, 4, 9, 59, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 92, 95, 96, 99, 101, 102, 109, 117, 214, 215, 222, 223, 224, 229, 230, 232, 253, 254, 266

Tocantins 123, 124, 125, 126, 131, 132, 253

V


Verbetes 43, 44, 45, 49

Violência 41, 54, 178, 179, 180, 181, 183, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193





A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 


[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 


www.facebook.com/atenaeditora.com.br 




A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 