



Enseñanza de las Ciencias Sociales

ISSN: 1579-2617

eccss@ub.edu

Universitat de Barcelona

España

CASAS, MONTSERRAT; BOSCH, DOLORS; GONZÁLEZ, NEUS
LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA DE LOS JÓVENES:
DESCRIBIR, EXPLICAR, JUSTIFICAR, INTERPRETAR Y ARGUMENTAR

Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 4, 2005, pp. 39-52

Universitat de Barcelona

Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127616006>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA DE LOS JÓVENES: DESCRIBIR, EXPLICAR, JUSTIFICAR, INTERPRETAR Y ARGUMENTAR

CASAS, MONTSERRAT; BOSCH, DOLORS y GONZÁLEZ, NEUS

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.
montserrat.casas@uab.es

Resumen. En este artículo se presenta una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades cognitivas y lingüísticas o competencias comunicativas para aprender y comunicar ciencias sociales. En este trabajo se identifican y analizan las capacidades cognitivas y lingüísticas que son fundamentales para la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. Se trabaja sobre las estrategias más adecuadas para conseguir un buen aprendizaje del discurso social y se focaliza en el análisis de las características y en el valor educativo del diálogo en las clases de ciencias sociales, en el trabajo cooperativo y en los debates, como instrumento básico para aprender a argumentar. Se analizan las producciones escritas de los estudiantes. Finalmente se hacen unas valoraciones generales sobre los resultados obtenidos.

Palabras clave. Habilidades cognitivas y lingüísticas, competencias comunicativas, descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación.

Summary. In this article we present a research on teaching and learning cognitive and linguistic abilities or communicative competence to learn and communicate social science. We identify and analyse the cognitive and linguistic abilities essential to a democratic education of youths: description, explanation, justification, interpretation and argumentation. We work on the most appropriate strategies to achieve a good learning of the social discourse and focus on the analysis of the characteristics and educational value of dialogue in social science classes, both in cooperative work and in debates, as a basic tool to learn to argue. We analyse students' written production and finally make a general assessment of the results therein obtained.

Keywords. Cognitive and linguistic abilities, communicative competence, description, explanation, justification, interpretation, argumentation.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el curso 1999-2000, se constituyó un grupo de trabajo formado por profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona y de distintos centros de educación secundaria, todos ellos con una dilatada experiencia docente en este nivel educativo. La preocupación general del grupo era profundizar sobre los contenidos curriculares de las ciencias sociales (CCSS) en la educación secundaria obligatoria, para analizar y estudiar sobre lo que los estudiantes deben aprender desde tres perspectivas: desde el saber, desde el saber hacer y desde el ser.

En el siguiente curso se consolida y se amplía el grupo, y se concreta el trabajo en una investigación que pretendemos presentar en este artículo¹. La investigación se centra en las competencias lingüísticas que los estudiantes deberían adquirir para aprender y comunicar CCSS y en estudiar estrategias y propuestas ágiles, sencillas, útiles y asequibles para facilitar su generalización y aplicación en la enseñanza de las CCSS.

Partimos del convencimiento de que el lenguaje es

el instrumento fundamental de la comunicación y de que el dominio de las habilidades lingüísticas permite expresar y compartir lo que se aprende. En la medida que los alumnos comparten y contrastan sus conocimientos, sus opiniones y sus dudas con otras personas, tienen más posibilidades de comprender y de interpretar cómo es la sociedad en la que viven.

Nos referimos de manera especial a aquellas competencias lingüísticas que son más habituales en la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, como pueden ser la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación, que entendemos que están en la base de la formación democrática de los jóvenes. Quien tiene capacidad de razonar, justificar y defender sus puntos de vista y de saber escuchar y respetar las opiniones de los demás, tiene las bases para rechazar dogmatismos y para participar activamente en una sociedad democrática.

Así pues, las competencias básicas de una formación democrática son aquéllas que favorecen la autonomía

de las personas para tomar decisiones y compromisos, defender los deberes y derechos de la ciudadanía y potenciar la cooperación, la participación, el diálogo, la solidaridad y el respeto.

Como afirma Lemke (1997), la interacción social y el conocimiento compartido deben situarse en la construcción de significados sociales y, por lo tanto, los estudiantes deben aprender a combinar los significados científicos propios de las CCSS con las habilidades lingüísticas adecuadas para construirlos y comunicarlos. El uso de la lengua en el aprendizaje de las CCSS es un factor determinante del aprendizaje significativo y de la formación del pensamiento social, crítico y democrático.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se ha dicho, el proyecto de investigación se centró en las habilidades o competencias comunicativas. Los objetivos generales del trabajo se expresaron de la siguiente forma:

1) Identificar y analizar las capacidades cognitivas y lingüísticas que son fundamentales para la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. Para ello se hizo una revisión bibliográfica para concretar y compartir el marco teórico de referencia.

2) Analizar cuál es el proceso y las estrategias de enseñanza más adecuadas para conseguir un buen aprendizaje. Este segundo objetivo se concretó en el análisis de las características del diálogo en el aula, tanto en los trabajos en grupo como en los debates y en el análisis de las producciones escritas de los estudiantes.

3) Proponer actividades y elaborar materiales didácticos o bases de orientación para activar las capacidades de describir, explicar, justificar interpretar y argumentar. La concreción del objetivo fue diseñar, consensuar, concretar y validar las bases de orientación para facilitar el aprendizaje de las habilidades cognitivas y lingüísticas.

4) Valorar los resultados obtenidos y hacer una propuesta didáctica para trabajar el discurso de las CCSS en el aula, de manera que favorezca la formación democrática de los jóvenes. Se verá fundamentalmente en los resultados finales o conclusiones.

Así pues, en cada unidad didáctica², el trabajo de investigación se focalizó en:

5) Analizar las características del diálogo en clase.

6) Diseñar, consensuar y validar las bases de orientación y las pautas de trabajo.

7) Preparar el debate, que supone interiorizar y reelaborar el conocimiento para compartirlo.

8) Realizar y analizar el debate.

9) Analizar los textos finales.

En el cuadro I se muestra un ejemplo (tema: «La explotación laboral infantil») de la relación entre los objetivos, las actividades de aprendizaje, y las actividades que se utilizaron para la investigación.

Los instrumentos que se utilizaron para recoger y valorar la información fueron:

– Grabaciones con vídeo o casete de las sesiones de trabajo cooperativo, de las exposiciones orales o de los debates.

– Producciones escritas de los estudiantes individuales o en grupo reducido. En el cuadro II se recogen los criterios que se utilizaron para analizar los textos finales.

– Valoración final de los aprendizajes, tanto del profesorado como del alumnado.

– Observaciones sistemáticas de todo el proceso, del profesor responsable del grupo clase, con observaciones detalladas, que han facilitado la interpretación de los datos.

MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico del trabajo es el de la investigación aplicada, que se caracteriza por ser una investigación cercana a la práctica que surge de ella y que revierte en ella, entendida desde un modelo de investigación cualitativa y desde un paradigma científico-crítico.

Partimos del convencimiento de que la investigación didáctica útil para el profesorado es la que permite aplicar, experimentar y comprobar los resultados de aquello que se ha propuesto investigar a través de la misma práctica docente. Esta estrecha relación entre la teoría y la práctica en el investigador permite generar nuevos planteamientos teóricos, a la vez que permite realizar propuestas contrastadas para mejorar la práctica docente.

Entendemos que el objetivo fundamental de la investigación didáctica es interpretar qué pasa en una situación educativa concreta mediante el análisis de las interacciones que se producen entre todos los elementos que intervienen en ella. La investigación cualitativa utiliza la descripción y la interpretación detallada de situaciones, hechos, interacciones y comportamientos observables. La perspectiva crítica com-

Cuadro I

Relación entre los objetivos, las actividades de aprendizaje y las actividades que se utilizaron para la investigación.

Objetivos de aprendizaje (conceptuales y procedimentales)	Objetivos de la investigación	Actividades
1) Detección de ideas previas. Verbalizar lo que saben del tema. 2) Comunicar y pactar los objetivos de aprendizaje.	1) <i>Analizar las características del diálogo de clase</i> a) Analizar las características del diálogo entre la profesora y los estudiantes en la detección de las ideas previas. b) Consensuar los temas a trabajar, y explicitar que deben aprender a hablar y a escribir ciencias sociales: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar.	Diálogo de la profesora con todo el grupo clase.
3) Consensuar lo que entendemos por: descripción, explicación, justificación e interpretación. 4) Entender las características del conflicto problema. Comprender las causas y las consecuencias. 5) Profundizar en la comprensión del conflicto o problema. Entender las características de cada tipología textual.	2) <i>Diseñar, consensuar y validar las bases de orientación y las pautas de trabajo</i> a) Diseñar las bases de orientación de cada una de las tipologías textuales. Consensuar las pautas de trabajo con los estudiantes. b) Validar las bases de orientación propuestas y las pautas consensuadas, para elaborar los textos a partir del material que cada estudiante trabaje.	– Trabajo en grupo reducido (3-4 estudiantes). Elaborar las pautas para redactar los textos. – Trabajo individual. Elaboración de los textos: descriptivo, explicativo, justificativo e interpretativo. – Trabajo en grupo reducido. Revisar los textos individuales y elaborar un texto en grupo.
6) Reelaborar y ampliar los contenidos aprendidos y profundizar en su comprensión. Buscar más información, para poder elaborar razones y argumentos completos y pertinentes.	3) <i>Preparar el debate. Profundizar en el conocimiento del tema</i> a) Proponer estrategias didácticas y actividades para profundizar en el conocimiento del tema y elaborar razones y argumentos para justificar, interpretar y argumentar.	Trabajo en grupo. Buscar y elaborar más información.
7) Saber argumentar los puntos de vista, las ideas y las actuaciones de los diferentes agentes que intervienen en el conflicto. Proponer actuaciones individuales o colectivas para erradicar la explotación laboral infantil.	4) <i>Realizar y analizar el debate</i> a) Pactar una base de orientación para la preparación inmediata del debate. Orientar la manera de formular un punto de vista y las razones o los argumentos que lo fundamentan. b) Valorar la tipología de argumentos o razones, así como comprobar que son pertinentes y completos.	– Cada grupo de trabajo representa uno de los agentes implicados en el conflicto. Preparación del debate desde cada una de las perspectivas. – Realización del debate.
8) Síntesis general del tema trabajado.	5) <i>Análisis de los textos finales</i> a) Valorar si los textos son pertinentes y completos respecto al tema y a las competencias lingüísticas que utiliza. b) Valorar la corrección del texto respecto a su estructura formal.	Actividad de evaluación.

plementa el planteamiento anterior, aportando una visión dialéctica y emancipadora y unos valores educativos explícitos que conducen al compromiso social (Pérez Serrano, 1994).

Como dice Stenhouse (1978), la investigación guía la acción y genera investigación en la acción, y Carr (1993) añade que la teorización de la educación debe formar parte del proceso de mejora de la práctica educativa, de tal manera que el profesorado, implicado en la práctica, pueda participar de esta teorización. Esto supone tener presente la teoría y la práctica en una relación dialéctica constante. Nuestro trabajo se acer-

ca al modelo metodológico de la investigación-acción, que Elliot (1990) define como «el estudio de una situación educativa con el objetivo de mejorar la calidad de la acción mediante este estudio».

El plan de trabajo del grupo

El proyecto se ha realizado durante tres cursos académicos. En el primero se revisó y actualizó la bibliografía, se diseñaron los instrumentos para trabajar las competencias lingüísticas, con la intención de proponer herramientas útiles y aplicables a cualquier situa-

Cuadro II
 Criterios para analizar las producciones escritas.

<i>NOMBRE DEL ALUMNO</i>		
<i>TÍTULO</i>		¿Se ajusta al tema? ¿Es creativo?
<i>PRESENTACIÓN DEL TEXTO</i> (inicio del texto)	¿Sitúa el tema? ¿Cómo? • Descripción • Enumeración • Generalización • Explicación	
<i>GRADO DE CONOCIMIENTO DEL TEMA</i>		
Descripción (amarillo)	¿Es completa?	
Explicación (verde)	¿Es completa?	
Justificación (azul)	¿Es completa?	
	¿Es pertinente?	
<i>NIVEL DE IMPLICACIÓN</i>	<i>Antes del debate</i>	<i>Después del debate</i>
Interpretación de la situación (rojo)	¿Es completa?	¿Es completa?
	¿Es pertinente?	¿Es pertinente?
Interpretación de las alternativas (rojo)	¿Es completa?	¿Es completa?
	¿Es pertinente?	¿Es pertinente?
Clasificación del texto	Se trata de un texto básicamente <input type="checkbox"/> Descriptivo <input type="checkbox"/> Explicativo <input type="checkbox"/> Justificativo <input type="checkbox"/> Interpretativo ¿Por qué...? (justificar la elección)	

ción de aula. También se realizaron experiencias piloto para validar los instrumentos diseñados y realizar unas primeras valoraciones. Durante el segundo curso se llevaron a cabo las experimentaciones definitivas con la correspondiente recogida de datos y el establecimiento de criterios de análisis para su interpretación posterior. Finalmente, en el tercer curso, se hizo la interpretación de todos los materiales y la redacción de las conclusiones generales.

MARCO TEÓRICO QUE JUSTIFICA EL TRABAJO

El discurso social en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Hablar y escribir para aprender

Como dice Benejam (2000³, 2002), el aprendizaje de

las CCSS implica la capacidad de procesar la información para saber qué son las cosas y cómo son, la capacidad de comprender los fenómenos, las situaciones y las actuaciones, de establecer relaciones causales, de valorar puntos de vista divergentes y de conformar su propia valoración e interpretación para tomar decisiones y emprender acciones alternativas.

Parece demostrado que la construcción del conocimiento científico es simultáneo al desarrollo de las competencias lingüísticas, por lo que podemos considerar que el dominio progresivo de estas competencias es una manera de dar continuidad y solidez a los procesos de aprendizaje.

Podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que la evidencia más clara de lo que aprenden los alumnos son las comunicaciones orales y escritas que ellos mismos producen, ya sea mientras trabajan el tema o

al final del mismo. El alumno debe adquirir aquellas competencias lingüísticas necesarias para construir significados científicos que correspondan al contenido temático y específico de las ciencias sociales, ya que cada ciencia tiene sus propias formas de razonamiento y de expresión (Lemke, 1997), aunque, como afirmaba Vesli (1988), existen unos requisitos comunes que cada ciencia debe cumplir desde su perspectiva específica, como los siguientes:

- El discurso científico se debe basar en aquellos conocimientos consensuados por la comunidad científica que el estudiante debe conocer.
- El discurso científico debe utilizar el conocimiento de forma eficaz.
- El discurso científico debe distinguir entre la realidad propiamente dicha y las ideas que son una interpretación de la realidad.
- El discurso científico debe ser preciso en definir los conocimientos que resisten la prueba de la crítica.

Para que los estudiantes puedan realizar las operaciones cognitivas y comunicativas que el acceso al conocimiento requiere, es imprescindible un buen aprendizaje lingüístico. Los estudiantes deben disponer de todos los instrumentos comunicativos necesarios para poder expresar los conocimientos aprendidos con coherencia y con rigor, según la intencionalidad comunicativa del propio emisor.

Hablar para aprender

Como dice Coll (1999), aprender es construir y compartir significados y conocimientos a partir de las relaciones interactivas entre alumnos y profesor, y entre los propios alumnos. El diálogo permite al alumno explorar nuevos conocimientos, verbalizar nuevas ideas y contrastarlas con las de los demás, para seleccionar las bien fundamentadas y rechazar las que no lo están, de manera que aprender a escuchar es tan importante como aprender a hablar. El diálogo forma parte de la vida cotidiana del aula, pero adquiere especial importancia para el aprendizaje en las siguientes situaciones:

- a) Al iniciar un tema para detectar las ideas previas de los estudiantes y comunicar los objetivos de aprendizaje.
- b) Para introducir los nuevos conocimientos y avanzar en el aprendizaje.
- c) Para un buen desarrollo del trabajo cooperativo.

Siguiendo las propuestas de Coll y Onrubia (1999), *el dialogo al iniciar un tema* permite al estudiante:

- Tener conciencia de sus propios conocimientos y representaciones de la realidad.
- Comunicar sus conocimientos a los demás.
- Acceder a los significados de sus compañeros.
- Contrastar sus propios significados con los significados de los demás.
- Modificar las representaciones iniciales de todos los participantes.

Cuando la finalidad del diálogo es *compartir nuevo conocimiento para avanzar en el aprendizaje*, será necesario:

- Establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los aprendidos con anterioridad.
- Ser conscientes de los avances conseguidos y de los resultados finales que se pretenden conseguir, con el objetivo de dar significado al trabajo futuro.
- Recapitular de manera ordenada los aprendizajes conseguidos.
- Plantear cuestiones en las que se encuentren pistas del camino a seguir para aprender.
- Dar pautas de trabajo muy explícitas y detalladas para que los alumnos aprendan a gestionar su propio proceso de aprendizaje.

En todas estas situaciones cabe destacar tres características esenciales en la utilización del diálogo:

- a) El diálogo sirve para introducir un puente entre los significados previos que tienen los estudiantes y lo que se pretende enseñar.
- b) El diálogo sirve para que los alumnos puedan disponer de significados cada vez más ricos y aplicables a una pluralidad de situaciones diversas y menos relacionadas con la experiencia cotidiana, pero importantes para construir nuevo conocimiento.
- c) El diálogo sirve para facilitar la construcción y reconstrucción de significados porque está integrado en la actividad del aula y forma parte intrínseca de ella.

Otro aspecto muy importante es la *potencialidad comunicativa del trabajo cooperativo*. La discusión en grupo incorpora un valor formativo importante cuando se produce entre iguales sin la presencia inmediata del docente, ya que:

- Las posibilidades de participación individual aumentan.

– Los alumnos se sienten más libres para verbalizar sus ideas aunque estén poco elaboradas, ya que el grupo coopera para precisar y completar las informaciones y los razonamientos, y se establecen relaciones de simetría, cooperación y complementariedad.

– El protagonismo de los estudiantes aumenta, ya que deben definir la tarea a realizar, planificar los medios para realizarla y gestionar los contenidos, la participación y el tiempo.

Nussbaum (1999) añade un nuevo enfoque, al caracterizar el diálogo desde tres perspectivas: como conversación, como discusión y como debate.

La discusión se aproxima a la conversación formal y se define como un espacio discursivo de deliberación, de examen de puntos de vista, de intercambio y de construcción de ideas, donde los interlocutores pueden aceptar que hay una desigualdad de partida respecto a los conocimientos y a las opiniones. Pero esta desigualdad no conduce ni al debate ni a la disputa, sino a la complementariedad y a la cooperación, en la que el discurso compartido se convierte en punto de encuentro entre diversidad de experiencias y de saberes que da lugar a nuevos conocimientos. En cambio, en el debate, lo que está básicamente en juego son las identidades de los participantes a través de la habilidad de cada uno de ellos para defender su punto de vista.

Aprender a hablar es fundamental, pero también es importante aprender a escribir

Escribir es un proceso complejo de resolución de problemas que pone en relación la elaboración de los contenidos del tema con las características de cada tipología textual. La relación entre lo que se quiere decir y cómo se debe decir permite regular y elaborar el propio conocimiento. Así pues, cuando se escribe, también se aprende.

Las competencias lingüísticas. Tipología de los textos escritos

Como ya se ha dicho, nos referimos de manera especial a aquellas competencias lingüísticas que son más habituales en la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, como son la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación.

No es fácil delimitar el espacio exacto de cada competencia lingüística en el ámbito del aprendizaje escolar porque hay múltiples interrelaciones entre ellas. Estas interrelaciones y esta difuminación de los límites se hacen muy evidentes cuando se analizan producciones orales o escritas, ya que es habitual la utilización simultánea de todas ellas.

Precisamente estas dificultades detectadas nos conducen a la necesidad de revisar el espacio y el objetivo concreto de cada competencia lingüística y así encontrar las estrategias más adecuadas para facilitar su aplicación en la clase, potenciar su intencionalidad formadora y asegurar su aprendizaje.

Las competencias de justificar, interpretar y argumentar permiten comprender mejor la complejidad de la realidad social, así como la relatividad del mismo conocimiento social. Son, también, las que mejor activan la capacidad de crear, defender, modificar o reforzar la opinión personal y los criterios de análisis de los hechos, situaciones, fenómenos o actuaciones sociales, y son las que mejor permiten crear actitudes de intervención y de participación en la construcción de un futuro mejor.

La descripción

La descripción y la narración son discursos muy utilizados en CCSS y, como dice Benejam (1997), desde la perspectiva crítica de las CCSS hay que denunciar el abuso que de ellos se hace. En el discurso informativo se utiliza básicamente la descripción y la narración y parece que corresponde al nivel más asequible de la comunicación, pero, como dice Mercedes López (1990), desde la perspectiva científica, la descripción responde a la realidad, y la realidad es siempre compleja.

Veslin (1988) entiende la descripción como la acción de citar acontecimientos, hechos, situaciones y fenómenos, sin establecer relaciones explícitas entre ellos, pero que presentan una cierta organización interna.

El aprendizaje del discurso social implica la *capacidad para procesar información* para saber el qué, el cómo, el cuándo, el quién, etc. sobre hechos, fenómenos, situaciones o actuaciones. Esta información debe ser completa, pertinente, precisa y organizada, de manera que recoja tantas características como sea posible. Para la expresión oral o escrita de esta información se activa *la habilidad de describir y de narrar*.

A pesar de que describir parece muy fácil, no siempre lo es hacer una buena descripción de un hecho o fenómeno social. El problema más importante para elaborar un texto descriptivo suele ser la dificultad de los estudiantes para encontrar características y cualidades de los hechos o fenómenos sociales observados, saberlas jerarquizar y saber utilizar los conectores correctamente. Cuanto más rica y amplia sea la descripción, más completa, rigurosa y precisa será la explicación y la justificación.

La explicación

Interpretando a Vesli (1988), podríamos afirmar que explicar en CCSS es poner un hecho, una situación, un fenómeno o una actuación social en relación con una idea o sistema de ideas, con la finalidad de encontrar las causas y las consecuencias. La explicación da razones para comprender un hecho, un fenómeno o un comportamiento, pero sin modificar su valor epistemológico, aunque siempre supone una ampliación cualitativa de esta información.

El aprendizaje del discurso social también implica la *capacidad de comprender* el porqué de los fenómenos sociales que se han descrito y establecer relaciones de causalidad.

El texto explicativo debe plantear tres aspectos básicos:

- Las causas, qué significa el «por qué».
- Las motivaciones o intencionalidades, qué significa el «para qué».
- Las consecuencias.

Las razones explicativas deben ser: pertinentes, completas, precisas y jerarquizadas. Algunos autores coinciden en afirmar que para aprender a explicar son útiles los ejercicios de empatía; es decir, es necesario que los alumnos sean capaces de ponerse en lugar del otro para poder entender realmente las causas y las consecuencias de los hechos sociales.

La justificación

Como dice García Debanc (1994), la justificación es uno de los elementos esenciales de la argumentación. Su función es validar una tesis y producir razones que permitan hacerla comprensible y poderla defender. Duval (1993) añade que la producción de estas razones y argumentos y su aceptabilidad cambian el valor epistemológico del anunciado inicial. La justificación busca razones últimas para entender los fenómenos o hechos sociales, es decir, busca el «*por qué*» de los «*por qué*» que se encuentran en la explicación. Como dice Terricabres (1998), parece propio de los humanos buscar explicaciones y justificaciones para entender el mundo.

Para justificar es necesario explicitar las razones o argumentos que proceden de la distintas ciencias sociales que generalmente se concretan en razones económicas, sociales, políticas o culturales. Se deben utilizar argumentos de autoridad científica y situarlos en el marco de un modelo social o de una teoría científica. Esta profundización de la comprensión es lo que Duval denomina *razones de re* y son aquellas

razones que modifican el valor epistemológico de la tesis inicial.

Como síntesis de todo lo dicho, y situando la justificación en el aprendizaje del discurso social, entendemos que la justificación exige una *profundización en la comprensión* y requiere avanzar en el análisis de las causas y de las consecuencias. La justificación permite encontrar las razones últimas de todo aquello que se pretende comprender y que se pueda aplicar a situaciones parecidas aunque se encuentren alejadas en el tiempo y en el espacio. Las razones deben ser sólidas, coherentes, pertinentes, precisas y científicas.

La interpretación

Desde las CCSS entendemos que la interpretación es un elemento esencial de la argumentación, porque permite añadir, a las justificaciones estrictamente científicas, las razones o argumentos producidos a partir de las convicciones personales basadas en el conocimiento científico, pero también en convicciones ideológicas y de compromiso personal.

La interpretación se basa en lo que Duval denomina *razones de dicto* que son las razones o argumentos que parten de una valoración personal, en la que se consideran las razones científicas, pero también las ideológicas. Son razonamientos que explicitan opiniones y criterios propios sobre hechos, situaciones o maneras de interpretar o de resolver conflictos sociales. Es lo que, desde el punto de vista didáctico, trabajamos como interpretación.

Estos razonamientos tienen unas características diferentes de las que hemos explicitado para la justificación, y es conveniente trabajarlas de manera intencionada con los estudiantes. Los razonamientos propios de la interpretación favorecen la formación de criterio propio, potencian el compromiso personal para emitir opinión y facilitan que el estudiante entienda la relatividad del conocimiento a partir de comprobar la diversidad de alternativas para la interpretación y la resolución de un mismo problema.

Como dice Noguero (1991, 2003), la interpretación se produce cuando en las producciones orales o escritas se hace explícita la implicación del emisor. En la interpretación hay el componente lingüístico del compromiso personal, que introduce en el proceso cognitivo un elemento muy importante: es la posibilidad de remodelar y reestructurar el propio punto de vista en función de los puntos de vista de los demás, y de pensar críticamente para poder interpretar la realidad social y tomar compromisos sociales razonados y conscientes para mejorar la sociedad.

Esta visión de relatividad nos lleva a considerar que

ante un problema o conflicto social, la opción ideológica o moral de cada persona puede matizar, e incluso cambiar, los resultados finales. Lo más interesante, y potencialmente rico desde el punto de vista formativo, es la posibilidad de evitar afirmaciones dogmáticas sobre cómo son las cosas. Permite realizar un análisis o emitir una opinión desde la perspectiva de un punto de vista, de una opción o de una creencia personal, con expresiones de «yo creo que...» «mi opción es...», «para mí es...». Es decir, no es necesario dar una única solución, sino que se expresa una opción personal, que puede ser distinta de las opciones que toman otras personas.

Parece, por lo tanto, claro y evidente que, si hablamos de competencias lingüísticas, se debe incluir la interpretación, porque, en caso contrario, olvidamos una gran cantidad de hechos y fenómenos sociales que no son conclusivos o que, como mínimo, no se deben presentar como tales. Podríamos correr el riesgo de dar una visión cerrada y unívoca de la relación causa-consecuencia, que no sería coherente ni con la visión actual de la ciencia ni con la manera de interpretar la realidad.

La argumentación

La justificación, la interpretación y la argumentación, son competencias lingüísticas que facilitan la comprensión de la complejidad de la realidad social, permiten crear, defender o modificar la opinión personal sobre esta realidad y potenciar la creación de actitudes de intervención para mejorarla o modificarla. Las capacidades de justificar, de interpretar y especialmente de argumentar están en la base de la formación democrática de los jóvenes.

La adquisición de estas competencias lingüísticas favorece la formación de un pensamiento relativo y complejo, crea actitudes de diálogo y negociación y rechaza cualquier forma de dogmatismo o de intransigencia, actitudes fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática. Argumentar es intervenir sobre las opiniones, las actitudes y los comportamientos de un interlocutor o de un auditorio con la finalidad de convencer (Toulmin, 1993). Como dice Ribas (2002), argumentamos para explicar y justificar nuestra manera de entender el mundo.

Según Schwarz (2000, 2001), los argumentos y los contraargumentos deben ser sólidos, completos y de calidad. Así mismo Jorba, Gómez y Prats (2000) entienden que también deben ser pertinentes y precisos. Para aprender a argumentar, a nivel escolar, siempre es necesario el contraste de opiniones o de puntos de vista. Como dice Plantin (2001), la argumentación tiene por objeto el estudio *del diálogo, la conversación y el debate*.

Respecto al *debate*, es necesario afirmar su importancia para trabajar la argumentación. Schwarz considera que su objetivo fundamental no es necesariamente el de convencer, sino el de contraponer las diferentes opiniones, interpretaciones o posicionamientos, para encontrar puntos de coincidencia, soluciones o llegar al consenso. Seguramente es más interesante encontrar puntos de coincidencia que el hecho de convencer. Para conseguir que el debate sea útil y provechoso, además de dar buenos modelos, también es conveniente proporcionar a los estudiantes el protocolo a seguir y tener muy presente que el debate exige un buen conocimiento del tema.

CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

Después de analizar, interpretar y valorar los materiales recogidos de cada una de las unidades didácticas, presentamos algunas reflexiones que entendemos que pueden ser de utilidad para todos aquellos profesores que se animen a innovar en esta línea de trabajo. Centraremos estas reflexiones en aquellos aspectos que se focalizaron en el trabajo de investigación:

- Analizar las características del diálogo en clase.
- Diseñar, consensuar y validar las bases de orientación y las pautas de trabajo.
- Preparar el debate, que supone interiorizar y reelaborar el conocimiento para compartirlo.
- Realizar y analizar el debate.
- Analizar los textos finales.

Características del diálogo en el aula

El diálogo es un instrumento fundamental y presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: detección de ideas previas, comunicación de objetivos, presentación de actividades, elaboración de conclusiones, trabajo cooperativo, debates, etc.

Hemos constatado que el diálogo es un instrumento real de aprendizaje si reúne las siguientes características:

- Ser abierto y motivador para facilitar la participación a todos los estudiantes.
- Promover preguntas y respuestas por parte de los estudiantes para recoger sus intervenciones e integrarlas en el discurso general.
- Generar interrogantes, dudas, abrir nuevos aspectos.

tos para estudiar, intereses para recoger y temas para trabajar.

Función del profesor:

- Organizar los conceptos que van surgiendo al tiempo que se van relacionando con las ideas previas o los aprendizajes anteriores de los estudiantes, para ir construyendo conjuntamente el conocimiento. Es muy útil visualizar esta organización en la pizarra.
- Asegurar la comprensión de los conceptos a partir del retorno que hacen los estudiantes cuando participan, para garantizar que todos compartimos los mismos significados.

Diseñar, consensuar y validar las bases de orientación y las pautas de trabajo

Ante la dificultad que representa entender las diferencias entre las distintas topologías textuales proponemos consensuar con los estudiantes lo que entendemos por cada una de las competencias lingüísticas que pretendemos trabajar.

Entre otras opciones, hemos validado el siguiente cuadro a partir de las preguntas que los alumnos formulan para cada una de las competencias. Así elaboramos unas pautas sencillas y próximas al alumnado, ya que parten de su propia reflexión. Esta pauta es el primer contacto que los alumnos tienen con la elaboración del texto escrito (Cuadro III).

Para la elaboración de textos escritos, es importante que los alumnos tengan claro que escriben no solamente para aprender, sino porque lo que ellos escriben interesa al futuro lector (profesor, compañeros, etc.). Es decir, escriben porque sus textos interesan a los demás. Hemos comprobado que esto exige y se

concreta en una buena motivación a fin de potenciar el interés de los estudiantes para potenciar comunicar lo que saben, que aumenta las ganas de escribir y que autoexige rigurosidad en sus producciones escritas.

Analizando las producciones orales y escritas iniciales constatamos que no hay problemas relevantes para elaborar textos descriptivos. En los textos explicativos, justificativos e interpretativos, los razonamientos son excesivamente generales y poco precisos aunque son pertinentes.

Así pues, para que los alumnos adquieran estas competencias es necesario profundizar en cada una de las tipologías textuales, sin ninguna reserva respecto al tiempo que se deba invertir. Sabemos que un aprendizaje real y duradero necesita trabajo y tiempo.

Preparar el debate. Reelaborar el conocimiento para compartirlo

En relación con el objeto del debate, conviene centrarse en problemas sociales relevantes, que sean significativos para el alumno y de actualidad, ya sean problemas de su entorno más inmediato o que conozcan a través de los medios de comunicación.

En referencia a los contenidos del debate, el profesorado debe seleccionar los materiales y orientar a los estudiantes para que, a través de diferentes fuentes de información, puedan ampliar y contrastar sus conocimientos. Hemos constatado que, con este acompañamiento, los estudiantes son capaces de reelaborar sus ideas, sus razones y sus argumentos para construir la tesis y su fundamentación, así como para participar activamente en todo el debate con razones sólidas y coherentes.

Cuadro III

Describir		Explicar		Justificar		Interpretar	
¿Qué es?	¿Qué no es?	¿Qué es?	¿Qué no es?	¿Qué es?	¿Qué no es?	¿Qué es?	¿Qué no es?
¿Qué veo? ¿Cómo es? ¿Qué características tiene? ¿Qué pasa? ¿A quién le pasa? ¿Dónde pasa? Etcétera		¿Por qué pasa? ¿Por qué es así? ¿Cuáles son sus causas? ¿Qué consecuencias tiene?		¿En qué conocimientos científicos se basa? ¿Qué teoría lo explica? ¿Cuáles son las razones sociales, económicas, políticas, culturales...?		¿Qué pienso yo de...? ¿Cuál es mi opinión? ¿Cuál es mi punto de vista? ¿Qué soluciones propongo?	

El profesorado revisará y orientará el trabajo de preparación para ayudar a escoger y a expresar correctamente las razones de peso, fiables, pertinentes y completas, con suficientes datos, ejemplos y evidencias que justifiquen su tesis. Todo ello garantiza o facilita que el debate sea riguroso, bien orientado y útil.

Podemos afirmar que la enseñanza-aprendizaje de las competencias lingüísticas no se hace siguiendo la secuencia cronológica de los cursos. Creemos que todas ellas pueden y deben avanzar de forma simultánea, en grado de complejidad y de profundización en el conocimiento del tema. La introducción de las competencias lingüísticas debe ser constante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y ciertamente es en la preparación del debate cuando se reelaboran todos los conocimientos que desde el inicio se han ido enseñando y aprendiendo.

Realizar y analizar el debate

Hay que destacar la importancia de pactar previamente con los alumnos las reglas de juego y de crear una ambientación adecuada para fomentar la participación.

Debe quedar muy claro que el debate consiste en analizar el problema desde diferentes puntos de vista con la intención de establecer un intercambio de opiniones completo y enriquecedor. Los estudiantes entienden que una forma de resolver los desacuerdos y los problemas es a través del diálogo y del consenso, aunque no sea un objetivo prioritario del debate llegar al consenso.

Los aspectos a *pactar para el buen funcionamiento del debate* son:

- Exponer de manera clara y ordenada la tesis que presenta cada grupo y los argumentos que la sostienen.
- Seguir con atención las intervenciones de los otros compañeros para poder confirmar o rechazar los argumentos.
- No repetir argumentos que otros hayan planteado.
- No contestar directamente a otro, generando discusiones parciales, que no ayudan al conjunto.
- Otros aspectos que hay que tener en cuenta son: ajustarse al tema; expresarse de forma clara y concisa; respetar los turnos de palabra dados por el moderador; respetar las opiniones de los otros; participar de manera activa; manifestar una actitud crítica y no dogmática.

Conviene destacar también la importancia del *papel moderador del profesor*, que se centrará en:

- Procurar que su intervención pase lo más desapercibida posible, porque lo que interesa es que los alumnos construyan el discurso a lo largo del debate.
- Introducir, reconducir, centrar y resumir para orientar el debate y, si es necesario, censurar aquellas intervenciones más contundentes y agresivas.
- Recurrir a técnicas de participación para ir integrando a todos los alumnos en la dinámica del debate.

En general, se puede observar que los alumnos formulan las tesis y las fundamentaciones con argumentos que expresan un grado de conocimiento y de complejidad mucho mayor que en las afirmaciones y comentarios que hacían en la evaluación inicial. Las opiniones expresadas en el debate también son mucho más elaboradas. Así pues, las razones y argumentos fiables y pertinentes indican que los alumnos han incorporado nuevo conocimiento y han llegado a una mejor comprensión del tema.

Se constata que los argumentos utilizados mayoritariamente por los alumnos son:

- a) En primer lugar, los causales, de tipo causa-consecuencia.
- b) En segundo lugar, los de deducción, razonando el posible origen del conflicto y las posibles soluciones para resolverlo.
- c) En tercer lugar, los argumentos de autoridad, en los que utilizan opiniones de expertos o citas de fuentes documentales concretas.
- d) En último lugar, los argumentos por analogía o, por ejemplo, en los que se encuentran situaciones parecidas y relevantes. Este tipo de argumentación se da especialmente en los temas más vivenciales.

Análisis y valoración de los textos finales

La valoración de los textos finales, elaborados después del debate, nos lleva a presentar estas conclusiones desde tres perspectivas (Cuadro IV).

Según el título y la presentación del tema o inicio del texto

- **Título.** La concreción del título es importante en la medida que refleja la manera cómo el estudiante entiende el problema. Responde al enfoque que el estudiante pretende dar al texto y resalta el aspecto que cree más importante.
- **Presentación del tema o inicio del texto.** Todos los textos deben empezar con una presentación para situar el contenido básico del texto. Es un requisito

que deben cumplir todas las producciones escritas del estudiante, en cualquiera de las tipologías textuales.

Según el nivel de conocimiento del tema

– **Descripción.** La descripción debe estar presente en todas las producciones escritas. En algunos casos, la descripción forma parte de la presentación y, en otros casos, forma parte de la estructura central del texto, pero siempre es un elemento importante de la información. Recordemos que las descripciones amplias y completas facilitan explicaciones también completas. En las producciones en que la descripción forma parte de la estructura central del texto, puede incorporar elementos explicativos que la complementan.

– **Explicación.** Las explicaciones siguen parámetros parecidos a las descripciones, en cuanto forman una tipología textual mixta básicamente explicativa complementada con elementos descriptivos.

– **Justificación.** Un texto justificativo, para ser completo y pertinente, debe incorporar necesariamente fragmentos descriptivos que sitúen e informen del tema, el problema o la situación que se pretende justificar. También incorpora fragmentos explicativos en los que se encuentran los elementos causales necesarios para configurar una justificación completa y pertinente. Recordemos que la justificación responde a un «por qué general» procedente del conocimiento científico, que facilita la comprensión y da sentido a todos los «por qué» concretos de la explicación. También parece evidente que, para elaborar este texto final, ha sido necesario identificar y trabajar previamente, y de manera parcial, las características de cada una de las tipologías.

Para poder justificar es imprescindible una rigurosa y abundante información del tema. Sólo es posible escribir aquello que se sabe y se comprende. El profesor debe facilitar la búsqueda de información y utilizar las estrategias didácticas adecuadas para que el estudiante sea capaz de convertir esta información en conocimiento.

Según el nivel de implicación, a partir de la interpretación

– **Interpretación de la situación.** Finalmente la incorporación de la parte interpretativa representa la evidencia de la comprensión del problema o conflicto, concretada esta evidencia en la manera cómo el estudiante se implica cuando expresa sus puntos de vista, sus opiniones o sus propuestas de futuro. Hemos comprobado que, cuando el estudiante opina sobre un fenómeno social, refleja el nivel de comprensión del mismo y, de alguna manera, la capacidad de empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

– **Interpretación de las alternativas.** En todos los textos, se proponen o se consideran posibles soluciones para mejorar la situación de los implicados en el problema. Se puede considerar que los estudiantes han entendido el problema y que demuestran o expresan un nivel aceptable de implicación para proponer posible vías de intervención individuales o colectivas que faciliten la resolución del problema. Las respuestas al «poder ser» y «al cómo se puede resolver» facilitan la producción de textos interpretativos, así como la toma de posición respecto a posibles formas de intervención individuales o colectivas.

Para que los razonamientos sean pertinentes y completos en todas las producciones escritas, y muy especialmente en los textos interpretativos, es muy importante un buen conocimiento del tema, pero también es importante potenciar el diálogo en todas sus modalidades para poner en común los conocimientos, la dudas, los interrogantes y las propuestas.

Valoración global de los textos

Hemos constatado que, a través del diálogo, el debate y la confrontación, los alumnos, gradualmente, enriquecen su razonamiento con nuevas evidencias y admiten dudas en su pensamiento. De una respuesta simplista y estereotipada se progresa hacia un pensamiento más consciente y complejo de la realidad.

Según el tema, los alumnos pueden defender más de una tesis en su interpretación final del problema o conflicto planteado, porque son capaces de ver que ninguna de las tesis expuestas tiene una validez total. Si en un primer momento se posicionan incondicionalmente a favor de una, posteriormente matizan su interpretación y aceptan parte de las razones de sus compañeros. Así pues, el alumno aprende a relativizar, ya que se muestra más prudente en los juicios y hace posible la coexistencia de varias opciones y opiniones.

Valoraciones generales

Sería muy atrevido, por nuestra parte, afirmar que los jóvenes que han participado en la experimentación de esta investigación han aprendido a ser buenos ciudadanos y ciudadanas con convicciones y prácticas democráticas.

● En primer lugar, porque no tenemos evidencias claras y contrastadas sobre la «consolidación» de las convicciones y prácticas democráticas en los aprendizajes de estos jóvenes. Podríamos decir que han demostrado su aprendizaje en el ámbito escolar y se puede interpretar que está presente en sus producciones escritas y en otras actividades realizadas en el aula, como pueden ser los debates. Pero entendemos

Cuadro IV
Ejemplo: Análisis de los textos correspondientes a la unidad didáctica «Explotación laboral infantil».

Textos	Núm. orden	Título	Presentación del texto. Inicio		Nivel de conocimiento			Nivel de implicación		Clasificación del texto. Se trata de un texto básicamente...			
			Sitúa el tema	¿Cómo lo sitúa?	Descripción	Explicación	Justificación	Interpretación de la situación	Interpretación de las alternativas	Descriptivo	Explicativo	Justificativo	Interpretativo
	1	Sí. «Infancia torturada»	Sí	Describe, enumera y generaliza	Completa	Completa	Completa y pertinente	Completa con la justificación, pertinente	Pertinente y poco completa		Justificativo, completo	Interpretativo, poco completo	Interpretativo, poco completo
	2	Sí. «Infancia corta. Derechos de los niños olvidados»	Sí	Descripción muy general	Completa	Poco completa, amplía la descripción	Completa, elementos de interpretación, pertinente	Completa y pertinente	Completa y pertinente		Alguna justificación, completa la interpretación	Interpretativo, completo	Interpretativo, completo
	3	Sí. «Se respetan los derechos de los niños»	Sí	Descripción muy general	Poco completa	Poco completa	Poco completa, pertinente	Poco completa, pertinente	Pertinente y poco completa		Justificativo, se completa con alguna interpretación	Interpretativo que completa la justificación	Interpretativo, se completa con alguna interpretación
	4	Sí. «Sin tiempo para jugar»	Sí	Describe, interpela al lector	Completa, aclaraciones explicativas	Completa	Completa, elementos de interpretación, pertinente	Completa y pertinente	Completa y pertinente		La justificación completa la interpretación	Interpretativo, muy completo	Interpretativo, muy completo
	5	No. «Derechos de los niños»	Sí	Descripción muy general	Poco completa	Completa algunos aspectos de la descripción	Poco completa, pertinente	Poco completa, pertinente	Poco completa, pertinente	Describe	Alguna justificación, completa la interpretación	Alguna interpretación completa la descripción	Alguna interpretación completa la descripción
	6	Sí. «La explotación laboral infantil: un problema de todos»	Sí	Explicación muy general	Poco completa: anuncia el tema	Completa	Poco completa, pertinente	Poco completa, pertinente	Poco completa, pertinente	Poco completa (enumera), pertinente	Alguna justificación, completa la interpretación	Interpretativo, completado con algunas explicaciones y justificaciones	Interpretativo, completado con algunas explicaciones y justificaciones
	7	Sí. «Explotación, explotados y explotadores»	Sí	Descripción muy general	Completa, utiliza un ejemplo	Poco completa	Poco completa, pertinente	Poco completa, pertinente	Poco completa, pertinente	Poco completa, pertinente	Justificación poco fundamentada	Interpretativo, poco completo	Interpretativo, poco completo

que la consolidación en el ámbito de la participación y el compromiso social está por demostrar.

- En segundo lugar, porque no es posible comprobarlo en un periodo de tiempo tan corto como es el de un curso escolar.

- En tercer lugar, porque las convicciones, las actitudes y los comportamientos democráticos se hacen patentes en el quehacer diario, en los hábitos de convivencia basados en el respeto, el diálogo, en la solidaridad, la participación y en el compromiso social y en la manera cómo se interviene en esta realidad para mejorarla.

A pesar de estas dificultades para comprobar sus avances en cuanto a su formación democrática, podemos afirmar con rotundidad que nuestra propuesta favorece la formación de la ciudadanía democrática y estamos en condiciones de afirmar:

1) Una enseñanza y un aprendizaje basados en la comprensión de los problemas, hechos y fenómenos sociales de manera reflexiva y crítica facilita la formación democrática de la ciudadanía.

2) La adquisición de las competencias lingüísticas es un buen camino para formar ciudadanos y ciudadanas con convicciones, actitudes y comportamiento democrático.

3) Por último, estamos convencidos que nuestros alumnos han aprendido:

- El valor del diálogo y del debate es fundamental y básico para que las personas se entiendan, el diálogo y el debate sirven para expresar opiniones personales, pero que hay que saber escuchar y saber respetar las opiniones de los demás.

- El valor de la discrepancia bien informada y respetuosa se basa en poder opinar y en tener criterio propio. Para ello es necesario estar bien informado, saber buscar, seleccionar e interpretar la información, y hace falta comprender esta información para convertirla en conocimiento y crear la propia opinión.

- Aprender CCSS quiere decir analizar y comprender los problemas y los hechos sociales desde la relatividad del conocimiento social. Una buena com-

prensión requiere un análisis en profundidad de los diferentes puntos de vista y de las posibles interpretaciones y soluciones que pueden darse sobre un mismo problema o conflicto social. Hay que ser consciente de cuáles son los criterios personales y saberlos expresar con claridad, rigurosidad y coherencia.

- El valor del posicionamiento y del compromiso implica también plantearse el «poder ser». El posicionamiento personal hace que los estudiantes sean capaces de entender la necesidad de participar con responsabilidad en la resolución de problemas sociales y de contribuir en la construcción de un futuro mejor. Así se pasa de plantearse el «qué» y el «cómo es» para empezar a pensar en el «qué» y en el «cómo podría ser».

Para acabar, queremos presentar algunas *opiniones de los estudiantes* que han sido los protagonistas de nuestro trabajo (traducción de los textos originales).

«Este año he aprendido mucho y creo que aprenderé más que los demás cursos que no trabajábamos en grupo.» (M.S.)

«Hablamos del “por qué” de las cosas, hacemos ejercicios en grupos de cuatro y después ponemos nuestras opiniones de los temas. A veces en el grupo hablamos sobre un tema, pero con distintas opiniones y hacemos un debate. Esta manera de trabajar nos enseña a pensar, nos enseña a hablar y a compartir puntos de vista [...] A mí estas clases me gustan mucho, con estos temas aprendo cosas y también aprendo a respetar opiniones diferentes.» (G.M.)

«Cada uno dice lo que piensa y lo que sabe. Se aprende mucho porque tú escuchas las opiniones de tus compañeros y expresas lo que tú piensas y a la vez lo que tienes mal entendido o mal aprendido. Es divertido porque al mismo tiempo que te diviertes aprendes mucho. Cada día aprendemos cosas diferentes.» (H.P.)

«Nos organizamos en grupos muy variados para trabajar. No trabajamos sólo el libro, nos sirve de consulta y de ayuda. Me parece que estas clases son muy positivas, se aprende mejor, es menos “palo” y además aprendemos otros aspectos, como aprender a participar en la clase.» (D.P.)

«Aprendemos a razonar, a pensar en voz alta, a explicar lo que uno piensa, aprendemos a argumentar, aprendemos a hacer debates; razonar las cosas y hacerlas creíbles para quien escucha. En estas clases de escuchar y razonar es más fácil aprender porque lo puedes hablar con el profesor y con los compañeros y se entiende más fácilmente.» (S.S.)

NOTAS

¹ La investigación se ha realizado a través de un convenio de colaboración entre la Fundació Jaume Bofill, la Associació de Mestres Rosa Sensat y la Universitat Autònoma de Barcelona. «La justificación y la argumentación en CCSS. Competencias básicas en la formación democrática de los jóvenes. Educación secundaria obligatoria» fue iniciada en el curso 2001-2002 y finalizó en junio del 2004. Participaron: Victòria Barceló, Dolors Bosch, Roser Canals, Antoni Domènech, Dolors Freixenet, Carles García, Neus González, Montserrat Oriol, Miquel Sánchez. Coordinación: Montserrat Casas. En el primer año participaron también Pilar Reverté y Juan Antonio Guzmán.

² «La protección del paisaje» (5º de primaria), «Espacios, culturas y migraciones» (1º ESO), «La edad media, una etapa de la historia de la humanidad» (2º ESO), «El turismo: el caso de Mallorca» (3º ESO), «Los sectores económicos. La globalización» (3º ESO), «La explotación laboral infantil» (3º ESO) y «La población» (3º ESO).

³ Esta investigación toma como punto de partida los siguientes trabajos: Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivolingüísticas, en Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis - ICE de la UAB.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. (2002). *Justificació epistemològica de les habilitats cognitivolingüístiques*. Conferència pronunciada en la Associació de Mestres Rosa Sensat. Grup de Recerca de Ciències Socials. 7 de febrer de 2002. Documento inédito.
- BENEJAM, P. y QUINQUER, D. (2000). La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivolingüísticas, en Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis - ICE de la UAB.
- CARR, E. (ed.) (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (1999). Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, pp. 19-37.
- DUVAL, R. (1992-93). Arguer, démontrer, expliquer: continuité ou rupture cognitive? *Petit X*, 31, pp. 37-61.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación en educación*. Madrid: Morata.
- GARCÍA-DEBANC, C. (1994). Apprendre à justifier par écrit une réponse: analyses linguistiques et perspectives didactiques. *Pratiques*, 84, Argumentation et Langue, pp. 5-40.
- JORBA, J., GÓMEZ, I. y PRAT, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis - ICE de la UAB.
- LEMKE, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós-MEC.
- LÓPEZ, M. (1990). *Saber enseñar a describir, definir, argumentar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- NOGUEROL, A. (2003). *La interpretació. Habilitat cognitivo-lingüística*. Conferència pronunciada en la Associació de Mestres Rosa Sensat. Grup de Recerca de Ciències Socials. 11 de desembre de 2003. Documento inédito.
- NUSSBAUM, L. (1999). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 20, pp. 9-17
- PLANTIN, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- RIBAS, M. (2002). De la explicación a la argumentación. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 29, pp. 11-20.
- SCHWARZ, B., NEUMAN, Y., GIL, J. y ILYA M. (2000). Construction of Collective and Individual Knowledge in Argumentative Activity: An Empirical Study. *The journal of the Learning Sciences*. Jerusalén: The School of Education, Hebrew University.
- SCHWARZ, B., NEUMAN, Y., GIL, J. y ILYA M. (2001). *Effects of argumentative activities on collective and individual arguments*. Jerusalén: The School of Education, Hebrew University.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TERRICABRES, J. M. (1998). *Atrévete a pensar*. Barcelona: La Campana.
- TOULMIN, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VESLIN, J. (1988). Quels textes scientifiques espere-t-on voir les élèves écrire? *Aster*, 6, Les élèves et l'écriture en sciences, pp. 91-127.
- WESTON, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.