

EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA  
ESCRITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DE ELE NIVEL

B2

DIANA MARGARITA LOZANO COTES  
JUAN CARLOS MEDINA CASTRO



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA  
BOGOTÁ  
2019

EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA  
ESCRITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DE ELE NIVEL

B2

DIANA MARGARITA LOZANO COTES

JUAN CARLOS MEDINA CASTRO

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Lingüística Aplicada Del Español  
Como Lengua Extranjera

ASESORA

MARISOL TRIANA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA

EXTRANJERA

BOGOTÁ

2019

“No es fácil aprender y enseñar a discutir bien (...) Sin embargo, es posible aprender y enseñar, al menos, a enfrentar los razonamientos errados y disparatados. Consigue que los potenciales engañados abran los ojos y así los tramposos tendrán una vida menos fácil”.

Adelino Cattani (cita tomada de Muñoz y Musci, 2013)

## **Agradecimientos**

Primero, a Dios por darnos discernimiento.

A nuestros profesores que nos orientaron en nuestro proceso de formación docente.

A nuestra asesora Marisol por su compromiso a lo largo del proceso de investigación.

A todo el equipo de la escuela de español Nueva Lengua por permitirnos el espacio de desarrollar la investigación en la escuela y apoyarnos en el proceso.

A nuestros familiares y amigos que nos motivaron y entendieron nuestra ausencia por la entrega dedicada a este estudio.

## Tabla de contenido

|   |    |
|---|----|
| Agradecimientos .....   | 4  |
| Resumen.....  | 7  |
| Abstract.....   | 8  |
| Introducción .....  | 9  |
| 1. Problema de investigación.....                                     | 12 |
| 1.1. Hecho problemático .....   | 14 |
| 1.2. Pregunta de investigación.....                                   | 16 |
| 2. Justificación .....  | 17 |
| 2.1. Estado de la cuestión .....                                      | 18 |
| 2.1.1. Antecedentes con aportes teóricos.....                         | 18 |
| 2.1.2. Antecedentes con aportes metodológicos.....                    | 24 |
| 3. Objetivos .....  | 28 |
| 3.1. Objetivo general .....   | 28 |
| 3.2. Objetivo específico.....   | 28 |
| 4. Marco Teórico.....   | 29 |
| 4.1. El pensamiento crítico.....                                      | 29 |
| 4.1.1. Habilidades de pensamiento crítico.....                        | 30 |
| 4.2. La argumentación y el pensamiento crítico.....                   | 35 |
| 4.2.1. Formas de argumentación.....                                   | 36 |
| 4.2.2. Argumentación visual.....                                      | 39 |
| 4.3. Procesos de lectura crítica y escritura .....                    | 42 |
| 4.3.1. La lectura crítica, pragmática y competencia comunicativa..... | 44 |
| 5. Marco metodológico .....   | 46 |
| 5.1. Enfoque y tipo de investigación .....                            | 46 |
| 5.2. Población.....   | 47 |
| 5.3. Instrumentos de recolección de datos.....                        | 49 |
| 5.3.1. Observación .....  | 49 |
| 5.3.2. Encuesta.....  | 50 |
| 5.3.3. Valoración por parte de un experto .....                       | 50 |
| 5.4. Diseño del material.....   | 51 |
| 5.4.1. Secuencia didáctica.....                                       | 51 |
| 5.4.2. El Enfoque Basado en Tareas .....                              | 54 |
| 5.4.3. Ruta metodológica.....   | 57 |

|   |     |
|---|-----|
| 5.4.3.1. Valoración de necesidades.....   | 57  |
| 5.4.3.2. Determinar metas y objetivos .....   | 58  |
| 5.4.3.3. Conceptualizar el contenido .....  | 59  |
| 5.4.3.4. Seleccionar y desarrollar actividades .....  | 60  |
| 5.4.3.5. Organización del contenido y actividades .....   | 61  |
| 5.6.6. Evaluación .....   | 70  |
| 6. Análisis de resultados .....   | 72  |
| 6.1 Reflexiones sobre el uso natural y espontáneo del pensamiento crítico dentro de un ambiente pedagógico mediado por la escritura argumentativa ..... | 72  |
| 6.2. Reflexiones sobre el diseño de <i>ArguméntELE</i> desde lo metodológico.....   | 76  |
| 7. Conclusiones.....  | 82  |
| 8. Referencias.....   | 85  |
| 9. ANEXOS .....   | 92  |
| 10.APÉNDICES.....   | 112 |

## Resumen

La presente investigación circunscrita a un enfoque cualitativo de tipo descriptivo fue realizada con el fin de observar y analizar cómo la implementación de una secuencia didáctica basada en caricaturas de opinión, influye en la escritura argumentativa de estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE). La necesidad de crear el material surge de la problemática identificada con los resultados obtenidos de una entrevista semiestructurada a una docente de una institución privada, y de una prueba que mide el nivel de pensamiento crítico (*The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*). Estos resultados evidencian debilidad en el nivel de argumentación en estudiantes de nivel B2. Por lo que se propone la secuencia didáctica titulada *ArguméntELE*, la cual fue creada siguiendo la ruta metodológica sugerida por Graves (1996) en el marco del enfoque por tareas (Estaire, 1999). Las actividades contenidas en *ArguméntELE* buscan incentivar el uso de habilidades de pensamiento crítico (Facione, 1999), en conjunto con los recursos lingüísticos necesarios para opinar, valorar y argumentar, entre otros. La valoración de este material se hace por medio de la observación de su implementación, de la evaluación por parte de un experto y de una encuesta hecha a los estudiantes participantes. Con el análisis de la información obtenida, se puede concluir que el material brindó oportunidades dentro del aula para que los estudiantes, a través de la lectura de las caricaturas de Quino y la escritura argumentativa, interpretaran, analizaran, valoraran, infirieran, tomaran y justificaran una postura, y monitorearan su proceso de argumentación.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico, secuencia didáctica, escritura argumentativa, caricaturas de opinión.

## Abstract

This qualitative and descriptive research was carried out with the aim of observing, describing and analyzing how the implementation of a didactic sequence, based on opinion cartoons, influences the argumentative writing of Spanish as a Foreign Language (SFL) students. The need to create the material emerges from the obtained results from a semi-structured interview with a teacher from a private institution, and from a test which measures the Critical Thinking level (*The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*). These results evince weakness in the level of argumentation of B2 level students. Thus, a didactic sequence entitled *ArguméntELE* is proposed, which follows the framework of material creation suggested by Graves (1996) and Task-Based Approach (Estaire, 1999). The activities contained in *ArguméntELE* seek to motivate the use of the Critical Thinking Skills (Facione, 1999), along with the linguistic resources necessary to give an opinion, evaluate, and argue, among others. The evaluation of this material is carried out from an observation of its implementation, the assessment from an expert and a survey conducted with the participating students. With the analysis of the data gathered, the researchers conclude that the material provides several opportunities for the SFL students to interpret, analyze, value, infer, take and justify a position, and monitor their argumentation process, through the Quino's cartoons reading and the argumentative writing within the classroom.

**Keywords:** Critical Thinking, didactic sequence, argumentative writing, opinion cartoons.



## Introducción

La presente investigación se ha llevado a cabo en una escuela de español en Bogotá que ofrece cursos de corta duración en los que se consideran los intereses de los estudiantes para ofrecerles un programa que supla sus necesidades. Aunque los intereses de los estudiantes extranjeros que llegan a Colombia para aprender dicho idioma pueden ser distintos como razones laborales o por turismo, todos deben actuar frente a problemáticas específicas como la dificultad al comprender las intenciones que tiene una persona cuando habla, el reconocimiento de un comportamiento o acción de acuerdo a la relación que existe entre las personas. Esto, precisamente, es deseable puesto que hace más significativo el proceso de aprendizaje en la medida que el uso de la lengua conlleva su conexión con situaciones de la vida cotidiana, es decir, contextos de uso auténtico del idioma.

Con base en lo anterior, se presupone entonces que el estudiante estará siempre enfrentándose a la toma de decisiones como un *agente social*<sup>1</sup>. Conseil, McDaniel, & Garcia-Marques (2014) consideran al estudiante como un *alumno-usuario* de lengua quien tiene que llevar a cabo ciertas tareas comunicativas. Estas tareas no se relacionan únicamente con el uso de la lengua, sino que, a nuestra consideración, se relacionan con acciones orientadas que necesitan de un pensamiento crítico para responder a ellas, ya que está asociado a la reflexión y, sobre todo, a la acción frente a problemáticas sociales. Esto significa que es necesario asumir una actitud alternativa y humanística de la educación de lenguas porque la dimensión crítica concuerda con enfoques humanísticos y no técnicos. En nuestra opinión, estos actos sociales llevan a que el aprendiente tome decisiones que requieren pensar y actuar críticamente.

Así, pensar de manera crítica implica tener un alto nivel de argumentación, debido a que se tienen en cuenta todas las posibilidades, puntos de vista y explicaciones para actuar razonablemente al tomar una decisión o partido sobre las situaciones que se presentan en un contexto determinado (Collazos, 2012). No obstante, se encontró como problemática, desde la experiencia docente principalmente, que en cursos de ELE de nivel B2 de esta escuela en Bogotá, los estudiantes demostraban tener un nivel de argumentación bajo para estar en ese nivel, según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Esta problemática se evidenció con la prueba *The Ennis-weir Critical Thinking Essay*

---

<sup>1</sup> El Plan Curricular del Instituto Cervantes sugiere que el alumno como *agente social* debe conocer los elementos que forman parte del sistema de la lengua y ser capaz de actuar asertivamente en las situaciones cotidianas que se desarrollan en la comunicación e interacción social (Instituto Cervantes, 1997 - 2018)

*Test* (Ennis-Weir, 1985), que reconoce las habilidades del pensamiento crítico en un texto escrito argumentativo. A pesar de que el pensamiento crítico con este test se reduce a una dimensión instrumental, puesto que exige unas habilidades escriturales argumentativas preestablecidas a manera de descriptores propuestos por el MCER, la idea del pensamiento crítico está asociada a la sensibilidad de problemas de orden social. Por esta razón, se plantea como interrogante para orientar la presente investigación: **¿Cómo se revela el pensamiento crítico de manera natural y espontánea en un ambiente pedagógico creado alrededor de la escritura argumentativa?**

Para responder esta pregunta, se indagó en la literatura desde una perspectiva teórica y metodológica, puesto que se considera la importancia de incentivar el pensamiento crítico en los estudiantes para incrementar su nivel de argumentación y se distinguen propuestas que permiten promover el fomento de estas habilidades en la clase. El pensamiento crítico es algo que las personas, bajo condiciones normales, ya poseen como algo innato. En ese sentido, el pensamiento crítico se puede capitalizar para el cumplimiento de actividades o tareas como las de tipo académico. Esto implica que el pensamiento crítico no debe entenderse como algo que las personas pueden tomar para sí mismas gracias a la práctica de algún tipo de material, ni tampoco como algo que los docentes les dan a sus estudiantes para que lo usen. La idea de capitalizar el pensamiento crítico que los aprendientes ya poseen implica también que a medida que se lo pone en práctica para abordar problemáticas sociales, dicho pensamiento encontrará alternativas de desarrollo y cualificación. Así, el alcance de la presente investigación se planteó con el objetivo general de **observar e interpretar cómo con la implementación de una secuencia didáctica creada alrededor de la lectura de caricaturas de opinión, los estudiantes de ELE crean sus propios textos argumentativos**. Este se apoyó en el objetivo específico de activar las habilidades de interpretación, análisis, explicación, inferencia, evaluación y autorregulación mediante la escritura de textos argumentativos de los estudiantes de B2 de ELE. De esta manera, se consideraron las habilidades de pensamiento crítico propuestas por Facione (2007), debido a que están relacionadas con la actividad cognitiva de argumentar.

Ahora bien, se propuso la secuencia didáctica *Boomerang* planteada por Harmer (2007) para integrar actividades que activaran las habilidades de pensamiento crítico mencionadas e invitaran al estudiante a opinar y argumentar constantemente. Esta secuencia es apropiada para niveles avanzados y responde a las necesidades de los estudiantes. De esta manera, en cada fase de la secuencia se integraron actividades relacionadas con el tema de interés de los estudiantes y con el uso de caricaturas de Quino con el objetivo de reforzar el nivel de

argumentación de los estudiantes a través de la escritura de textos argumentativos y la activación de las habilidades mencionadas.

Esta propuesta y los resultados de la investigación se analizaron desde un enfoque cualitativo con una observación de la participación de los estudiantes en la creación de sus propios textos, dentro del ambiente creado en la secuencia didáctica alrededor de caricaturas, que se realizó durante la aplicación del material didáctico, asimismo, se aplicó una encuesta a los estudiantes participantes. Para la implementación de la secuencia didáctica, hubo una evaluación por parte de un experto en materiales, y finalmente, una evaluación al texto argumentativo que ellos escribieron. Este análisis permitió reconocer que la argumentación de los estudiantes acerca de temas controversiales como el ámbito laboral que se expone a través de las caricaturas está mediada por su práctica y proceso de escritura, como se reveló durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

## 1. Problema de investigación

En este apartado se presenta la situación problemática que estructura el problema de investigación y genera la pregunta que se intenta responder.

A partir de una revisión documental y de la experiencia docente en la enseñanza de ELE, se demuestra la necesidad de llevar a cabo esta investigación. Por una parte, algunos autores como St. Louis y Fernández de Morgado (2015), Pozobón & Pérez (2015), González, Hermida, & Vera (2015), entre otros que serán descritos en el estado del arte de este trabajo, demuestran la importancia de trabajar la argumentación y su relación con el pensamiento crítico como aporte para mejorar el proceso de aprendizaje de un estudiante de lengua extranjera.

Aunque los estudiantes ya tienen una capacidad de pensamiento crítico articulada con su lengua nativa que no interfiere en su proceso de aprendizaje de lengua extranjera, es de relevancia indagar las razones por las cuales esta dimensión crítica del estudiante no se reflejaría en el uso de la lengua meta, porque aprender una lengua implica aprender prácticas sociales y valores culturales que aportan una nueva visión del mundo, porque ni unos conocimientos –los lingüísticos– ni los otros, –los sociales y culturales– son meros “saberes”, sino que son, sobre todo, habilidades, destrezas, comportamientos indisociables de las actividades que cualquier individuo realiza cotidianamente y estas, en gran medida, son, sobre todo, prácticas verbales (Llorca, 2016). Asimismo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), indican la necesidad y formas de representación de la argumentación en los estudiantes como actores sociales, autónomos e interculturales. Por otra parte, a través de la experiencia como profesores en las clases de ELE en una institución privada en Bogotá, se ha podido observar que, si bien los estudiantes se encuentran en un curso de nivel B2, su capacidad de argumentar, opinar, hacer una valoración, plantear hipótesis o justificar un punto de vista no refleja el uso de habilidades de pensamiento crítico, por lo que nuestra experiencia nos permitió constatar que en el uso de la lengua meta no se evidencia el pensamiento crítico que el estudiante haya podido desarrollar durante toda su vida.

El estudiante en este nivel debe ser capaz de tomar partido dentro de debates informales en contextos determinados, mostrando y argumentando su punto de vista, al mismo tiempo que evalúa otras alternativas (Consejo de Europa, 2001, p. 26). Por esta razón, se realizó una entrevista semiestructurada (anexo 1) a una docente de esta institución para conocer su

percepción acerca de la manera cómo los estudiantes de nivel B2 de ELE demuestran su capacidad de argumentación en su clase.

A partir de las respuestas dadas por la docente en la entrevista, se pudo reconocer la necesidad de que los estudiantes fortalezcan y mejoren la capacidad argumentativa. Lo anterior se fundamenta en la importancia de enfocar los procesos de enseñanza de ELE no solamente a aspectos lingüísticos, sino a la adquisición de competencias que les permitan a los estudiantes ser agentes sociales, interculturales y autónomos; y potenciar la conciencia crítica. Estas competencias le ayudan al aprendiente a tener un buen desempeño en la lengua meta y a tener un buen desenvolvimiento y adaptación a las exigencias del contexto sociocultural inmediato. Al respecto, Brown (2004) afirma que los objetivos de un currículo no están limitados únicamente a factores lingüísticos, sino que también incluyen el desarrollo del arte de pensamiento crítico (traducción propia). Lo anterior puede llevar a que el aprendiente adopte una postura ante la interacción con la otra cultura, pueda emitir juicios de valor, conceptos, puntos de vista, etc.

Ahora, para confirmar si existe la necesidad de fortalecer el nivel de argumentación en el nivel B2 de forma tangible, se aplicó la prueba escrita *The Ennis-weir Critical Thinking Essay Test* (Ennis-Weir, 1985) a cuatro estudiantes participantes de este nivel para evaluar el uso de su habilidad de pensamiento crítico. De acuerdo con Ennis & Weir (1985), la prueba tiene como objetivo evaluar la capacidad de una persona para valorar un argumento y formular por escrito un argumento en respuesta, reconociendo así una dimensión creativa en la capacidad de pensamiento crítico (traducción propia). Así, con los resultados obtenidos se pudo evidenciar que los estudiantes necesitan fortalecer sus habilidades de pensamiento crítico y su competencia argumentativa. En la prueba, los estudiantes debían evaluar argumentos y formular los propios a través de la redacción de una carta. Sin embargo, al analizar los resultados de las cartas de los estudiantes (ver anexo 2.2), se observan argumentos débiles cuando los estudiantes opinan y justifican su posición.

En situaciones de persuasión sobre distintas propuestas, se necesita la capacidad crítica para tomar decisiones. Se considera que los estudiantes necesitan hacer uso de habilidades de pensamiento crítico para hacer juicios sobre cada situación a la que se enfrenta durante su estadía en cualquier contexto sociocultural, y emitir un argumento adecuado para sustentar sus decisiones, con el fin de actuar asertivamente en la mejora de problemáticas dentro de su entorno social inmediato mediante el uso de su capacidad crítica intercultural.

En síntesis, la situación problemática corresponde a que los estudiantes de los estudiantes de ELE de nivel B2 de la institución privada en la que trabajan los autores de esta investigación no demuestran el uso de su pensamiento crítico con la lengua meta. De acuerdo con esta descripción del problema, presentaremos los hechos problemáticos a continuación.

### **1.1. Hecho problemático**

El problema de esta investigación se manifiesta con un hecho problemático que se presenta en una población conformada por estudiantes de ELE de nivel B2 de una institución privada en la ciudad de Bogotá. Este hecho problemático se sustenta de dos maneras. Así, en primer lugar se evidenció un bajo nivel de argumentación en las respuestas de un grupo de 4 estudiantes a quienes se les aplicó la prueba *The Ennis-weir Critical Thinking Essay Test* (Ennis-Weir, 1985) que está diseñada para evaluar las habilidades del pensamiento crítico en el contexto de la argumentación. La prueba implica que el estudiante analice y valore los argumentos que una persona presenta en una carta dirigida al director de un periódico sobre la eliminación del parqueo nocturno. Así, los estudiantes debían dar su opinión y defender su posición con argumentos sobre la situación ficticia en la que se establecía una ley para no parquear los autos en una ciudad y en un horario determinado. Cada estudiante tenía que expresar su posición y argumentos en una carta de respuesta que consta de nueve párrafos, en el que en cada párrafo debe escribir sus reacciones y argumentos (ver anexo 2).

Por ejemplo, en términos de la evaluación de esta prueba se encontró que los estudiantes no juzgan los argumentos o los puntos de vista del escritor de la carta. En la carta se plantea como argumento en el párrafo cuatro lo siguiente:

*“4. Además, no puede haber duda de que, en general, el parqueo nocturno es indeseable, esto es definitivamente negativo”* (anexo 2).

Sin embargo, para ejemplificar el hecho problemático, se presenta la respuesta de uno de los estudiantes, en la que se observa que no reconoce ni analiza que este argumento de la carta realmente no presenta razones que justifiquen la idea, sino que él sólo describe posibilidades a la solución del problema del tráfico, lo cual no se relaciona con la afirmación de que el parqueo nocturno es algo indeseable. También, se puede observar que, aunque el estudiante cometió errores ortográficos y sintácticos, logró expresar su opinión:

*” Vuelvo a decir que hay inumeras posibilidades de causas para las raizes de los problemas del tráfico, asi como para otros problemas como los accidentes. Yo creo que sería más prudente nuestros ingenieros de tráfico estudiar todas las posibilidades.*

*Además, creo que un cambio podría resolver más de un problema. A ejemplo, si se reduce la velocidad máxima, las chances de ocurrir un accidente se reducen y también los accidentes son causadores de tráfico.” (anexo 2.1.2)*

Según la rejilla de evaluación de la prueba de Ennis-Weir (ver anexo 2.1), para sustentar el argumento de la carta del párrafo número cuatro, se esperaba que los estudiantes reconocieran que ninguna razón se dio como argumento a la opinión de que el parqueo nocturno fuera algo definitivamente negativo. Además, planteaba que se le restaría un punto por interpretar la palabra *indeseable* como algo no deseado. Así, notamos que no se hizo uso de la habilidad de análisis del pensamiento crítico de una manera acertada debido a que, como lo expone Facione (1990), la habilidad le permite una visión completa de una situación partiendo de la identificación de premisas, argumentos, ejemplos, entre otros. Asimismo, el pensador crítico puede notar las causas de una situación y sus repercusiones sobre las acciones a desarrollar. Por lo tanto, los autores de esta investigación pueden concluir que sin esta habilidad el estudiante no podría hacer valoraciones ni juicios de los argumentos hechos por otras personas, ya que existe la posibilidad de ser objeto de fácil persuasión y podría llevarlo a no reconocer si la información que recibe es veraz o no.

En segundo lugar, el hecho problemático también se sustenta con las respuestas que dio una docente en la entrevista semiestructurada (anexo 1) llevada a cabo con el fin de conocer su percepción del grado de argumentación de sus estudiantes de nivel B2. En esta entrevista, la docente da relevancia a la capacidad de argumentación. Ella afirma:

*“...considero que sí es importante porque a través de la argumentación el estudiante expresa, sus deseos, sus necesidades, y por supuesto la necesidad de comunicarse, en este caso, en español, necesita la argumentación y no frases sueltas para poder sustentar y explicar lo que necesita y lo que quiere expresar y comunicar...” (Anexo 1.1, entrevista a docente 1)*

Asimismo, ella asegura que sus estudiantes presentan un nivel de argumentación *término medio*, en otras palabras, para ella, esto significa que no es lo suficientemente bueno y que la argumentación debería ejercitarse más. Ella explica que cuando sus aprendientes exponen una idea o posición, ellos no la presentan completamente, puesto que los recursos lingüísticos y su expresión oral aún son limitados.

En este orden de ideas, como los estudiantes demuestran debilidad en su argumentación, se podría afirmar que existe la necesidad de que los estudiantes fortalezcan o activen una conciencia crítica a partir del aprendizaje de una lengua extranjera. Del mismo modo, esto indica que es de suma importancia brindar a los estudiantes oportunidades y contextos, dentro del aula de clase, donde ellos puedan hacer uso de la argumentación de una manera apropiada

y efectiva. Los estudiantes necesitan que se les presenten más oportunidades de práctica para alcanzar el nivel de argumentación que se espera en el nivel B2.

Por último, de la descripción del hecho problemático que se ilustró anteriormente se considera que la argumentación puede ser fortalecida a través del uso de las habilidades de pensamiento crítico que describe Facione (1990), a saber: interpretar, analizar, inferir, explicar, evaluar y autorregular. Ellas se constituyen en una base fundamental para dar un punto de vista frente a cualquier tema; para que los argumentos no presenten vacíos y sean lo más objetivos posible; y no se conviertan en obstáculos para la comunicación. Además, son base fundamental para que el aprendiente como actor social pueda contribuir al mejoramiento de las situaciones que enfrenta en el entorno intercultural y social que lo rodea.

Por tanto, se puede tomar en consideración que estas habilidades merecen ser activadas en la clase a partir de ejercicios con objetivos específicos de aprendizaje que faciliten el entrenamiento de los estudiantes y que les permitan ser conscientes de su proceso de pensamiento crítico al enfrentarse a situaciones en las cuales deban tomar una decisión.

## **1.2. Pregunta de investigación**

Kabilan (2000); Gasca (2017); González, Hermida y Vera (2015) aseguran que el fortalecimiento del pensamiento crítico es fundamental para que los estudiantes potencien el aprendizaje de una lengua extranjera. Por consiguiente, una vez descritos los hechos problemáticos en este estudio, se puede plantear que es evidente la necesidad de fomentar el uso de habilidades de pensamiento crítico, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

**¿Cómo se revela el pensamiento crítico de manera natural y espontánea en un ambiente pedagógico creado alrededor de la escritura argumentativa?**



## 2. Justificación

Como ya se ha mencionado, el fortalecimiento del pensamiento crítico es importante en la educación como lo establecen Collazos (2012) y Mantilla (2009), se considera importante, también, en la enseñanza de una lengua extranjera. A través de la voz de estos autores, los estudiantes necesitan usar habilidades de pensamiento crítico tanto para evaluar críticamente una situación sencilla y cotidiana como para abordar sabiamente situaciones que se presenten en otras culturas. Al aprender una lengua extranjera se distingue que el lenguaje es un recurso que permite el desarrollo del pensamiento crítico por ser, al mismo tiempo, un instrumento para construir pensamiento.

Así que, en este estudio investigativo, surge la necesidad de fomentar el uso de habilidades de pensamiento crítico en el contexto de aprendizaje de ELE para lograr una mejora al nivel de la argumentación. El vacío que se intenta llenar, metodológicamente hablando, se puede resolver con una propuesta de actividades para llevar al aula de modo que incentive el uso del pensamiento crítico y la competencia argumentativa. Se pretende resaltar la utilidad de diseñar actividades que permitan un entrenamiento en clase para que el estudiante haga uso del pensamiento crítico y mejore su calidad de vida al preguntar, cuestionar, analizar, interactuar, al evitar malentendidos, momentos incómodos, entre otros; y de esta manera, él pueda cumplir su rol dentro de una sociedad determinada a través de la interacción social, en la que debería poner en práctica todas las acciones mencionadas.

Así también, es importante fomentar el pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de actividades que incluyan situaciones (sociales, culturales, políticas, y educativas) reales del contexto de inmersión y de sus realidades propias. Lo anterior surge al considerar que, en primer lugar, el estudiante puede ser un objeto de fácil persuasión en el contexto en el que se encuentra inmerso cuando no es un pensador crítico. En segundo lugar, al asegurar que los estudiantes de ELE necesitan ser críticos para desempeñarse como actores sociales dentro de una comunidad en la búsqueda de la mejora de cualquier situación social o intercultural que se puede presentar. Tal como lo sugieren Pascale, Ramos & Vallejo (2009), “como agente social el aprendiente tiene que ser capaz, según sus necesidades, sean éstas en el ámbito público, personal, profesional y/o educativo, de desenvolverse en las transacciones que le exigen participación traducida en una respuesta inmediata” (p. 2). Para nosotros, esta respuesta implica que el aprendiente considere e interprete toda la situación, por lo que necesita de habilidades de pensamiento crítico como por ejemplo la interpretación,

análisis e inferencia de información para poder explicar sus ideas, evaluar y reflexionar sobre resultados y sus implicaciones.

Es conveniente llevar a cabo nuestra investigación, ya que se puede considerar que los aprendientes de ELE en el nivel B2 pueden mejorar su nivel de argumentación a partir de actividades de expresión escrita basadas en caricaturas como material didáctico. Por lo que es necesario que el estudiante se considere pensador crítico frente a situaciones en el contexto donde se desenvuelve y frente a sus propios procesos de aprendizaje. Por otro lado, es conveniente que el docente de ELE reconozca la importancia de realizar actividades que promuevan las habilidades del pensamiento crítico como complemento en sus clases. También, los docentes podrían tomar como modelo las actividades que se proponen en esta investigación con el fin de activar, fortalecer y mejorar el pensamiento crítico para que los estudiantes de ELE en el nivel B2 logren alcanzar un buen nivel de argumentación.

## **2.1. Estado de la cuestión**

Teniendo en cuenta el análisis de investigaciones relacionadas con el fortalecimiento del pensamiento crítico y la implementación de las caricaturas como material didáctico, en el presente apartado se exponen varios estudios que aportan y orientan significativamente esta investigación. Estas investigaciones presentan aspectos teóricos importantes para incentivar el uso de su pensamiento crítico de manera espontánea y dan luces de los aspectos metodológicos para reconocer cómo la implementación de un instrumento o material podría reflejar el uso de este pensamiento en la lengua meta.

### **2.1.1. Antecedentes con aportes teóricos**

En primer lugar, Baki, Rafik-Galea, & Nimehchisalem (2016) realizaron la investigación titulada *Nivel de Pensamiento Crítico de Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera Rurales en Malasia: Un Estudio de Caso*. En ella, los autores expusieron su preocupación por potenciar habilidades del pensamiento crítico en estudiantes malayos del área rural que estudian inglés, debido a que reconocen que es importante el pensamiento crítico para los estudiantes y su implementación en las escuelas secundarias malasias de ESL (English as a Second Language, en sus siglas en español: Inglés como Segunda Lengua). Por eso, determinaron que es necesario evaluar el estado actual del nivel de alfabetización del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria, en particular de estudiantes en áreas

rurales, antes de determinar la mejor instrucción en el salón de clases y la manera de potenciar el pensamiento crítico por medio de sus habilidades (Baki, Rafik-Galea & Nimehchisalem, 2016, p. 72).

Así, en este estudio, se les aplicó a los estudiantes la prueba *Cornell Critical Thinking Test Level X* para analizar el nivel de alfabetización del pensamiento crítico de los estudiantes. El análisis en profundidad de las secciones de esta prueba presentó la falta de capacidad de los estudiantes para decidir la credibilidad de la información, la cual es necesaria para que los estudiantes puedan reconocer el nuevo conocimiento que adquieren y puedan llevarlo a otros dominios. Este estudio reveló que es necesario evaluar el nivel actual de alfabetización del pensamiento crítico en la escuela secundaria antes de buscar proporcionar una plataforma para diseñar programas efectivos, planes de lecciones y materiales para fomentar habilidades de pensamiento crítico entre los estudiantes de secundaria de ESL en Malasia.

Adicionalmente, los autores de este estudio presentaron en la revisión literaria de su trabajo que, en el contexto malasio, los profesores deberían estimular una educación que potencie el pensamiento crítico y la creatividad. Además, Baki *et al.* distinguieron que la mayoría de estudios sobre el pensamiento crítico promueven la idea de contar con la capacidad de transferir las habilidades de pensamiento crítico que se aprenden en el aula a otros aspectos de la vida, en la medida que ser crítico es parte de convertirse en ciudadano civilizado. En ese sentido, el docente juega un papel fundamental debido a que puede ser modelo para los estudiantes y hacer explícitas las habilidades de pensamiento crítico, pero debe potenciar la alfabetización de los estudiantes, es decir, sus niveles de lectura y escritura.

De este modo, se puede afirmar que la descripción teórica que presenta esta investigación resulta pertinente porque se presenta que algunas actividades deben partir de la enseñanza de la lectura y la escritura y su énfasis en estos procesos para integrarlos en tareas de la clase. Se entiende, entonces, que la debilidad en los procesos de lectura y escritura puede ser un obstáculo para la activación de ciertas habilidades de pensamiento crítico. Así, se reconoce que esta investigación indica características de los ejercicios en clase que se deben tener en cuenta para activar el pensamiento crítico constante de los estudiantes, como por ejemplo, animar a los estudiantes a ser curiosos, realizar tareas escritas para incrementar la alfabetización y, por ende, las prácticas en el salón de clase, y a realizar preguntas como medio de indagación del conocimiento.

En segundo lugar, también se analiza el trabajo de González (2015), denominado *Estrategia didáctica para el mejoramiento de la habilidad de inferencia en la lectura de textos en francés de los estudiantes de los niveles intermedio e intermedio alto de la Licenciatura en*

*Lengua Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Aquí se presentó la importancia de apoyarse en procesos de lectura y escritura para llevar a los estudiantes a pensar críticamente, puesto que

Por medio de la realización de inferencias se motiva al estudiante a cuestionar constantemente la información presentada, a analizar y entender el texto a nivel estructural y macrotextual, para posteriormente elaborar una reflexión subjetiva y argumentada sobre el contenido del documento, es decir, pensar críticamente (González, 2015, p. 3).

Por tanto, los autores determinaron que se puede mejorar la competencia lectora a través del desarrollo de la habilidad inferencial.

De este modo, aplicar este tipo de ejercicios, como leer mensajes implícitos de un texto, devela estrategias que el estudiante puede utilizar para leer textos y situaciones a las que se enfrente. Así mismo, el estudio referenciado anteriormente expone la necesidad de mejorar y adaptar el pensamiento crítico a los hábitos de pensamiento, ya que es un ejercicio constante en la vida de los estudiantes como actores sociales. No se trata únicamente de la habilidad de la inferencia, sino que se resalta en esta investigación la importancia de su activación, puesto que permanece presente en los procesos de lectura cuando se busca la idea principal de un texto y se relaciona con las prácticas de escritura que permiten que el estudiante realice reflexiones más profundas sobre la información que recibe.

La anterior descripción resulta pertinente para la presente investigación debido a que expone la necesidad de materiales y recursos en el aula que sean espacios de entrenamiento de los estudiantes para reconocer las habilidades del pensamiento crítico y presenta que “la pertinencia del trabajo de inferencia en el aula de lengua extranjera, pues se trata de proponer al estudiante herramientas con las cuales pueda enfrentarse a un texto en L2 de manera efectiva” (González, 2015, p. 34).

En tercer lugar, St. Louis y Fernández de Morgado (2015), en su investigación llamada *Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera*, también reconocieron que existe una relación entre las habilidades del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura de textos científico-técnicos en inglés, de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera en Venezuela. Los autores encontraron un desempeño muy bajo en las habilidades de pensamiento crítico de un grupo de aprendientes de inglés como LE y demuestran la necesidad de su desarrollo en las clases, lo cual nos indica que puede presentarse también en el aprendizaje de ELE al tratarse de procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

El objetivo de incluir el pensamiento crítico como una competencia transversal en la educación universitaria se traduce, en el caso de la enseñanza del ILE, en cambiar de la enseñanza de estrategias generales de lectura, al desarrollo de habilidades de lectura crítica (p. 17).

Por esta razón, los autores describieron dicha práctica en su trabajo como un área de estudio de gran interés al permitir el reconocimiento del vocabulario en distintos contextos y tipologías textuales, activar la metacognición del estudiante, entre otras ventajas.

En el caso del estudio mencionado, se aplicó la prueba *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* porque en ella se manifiestan las habilidades de apreciación y formulación de argumentos. Además, los problemas que se plantean ofrecen la oportunidad de evaluar las áreas importantes de las habilidades del pensamiento crítico. En los resultados de la prueba, encontraron que “el bajo desempeño de los participantes en el test de pensamiento crítico sugiere que estos no logran identificar los componentes de los argumentos ni construir críticas robustas sobre los mismos” (St. Louis & Fernández de Morgado, 2015, p. 25). Por tal razón, sería necesario ofrecer a los estudiantes oportunidades para expresar su opinión y argumentarla con distintos tipos de ejercicios durante la clase.

Se puede establecer que el estudio referenciado aporta a la presente investigación en la medida que muestra una relación entre las habilidades del pensamiento crítico, la capacidad de argumentación de los estudiantes y la comprensión lectora. St. Louis y Fernández de Morgado (2015) indican que “en cuanto a las estrategias de enseñanza, algunos autores sugieren utilizar el debate, la técnica de la pregunta; escribir antes, durante y después de leer” (p. 26). Además, en sus conclusiones presentaron que se necesita profundizar la comprensión actual sobre la relación entre habilidades del pensamiento crítico y la comprensión lectora. En ese sentido, se reconoce que el fortalecimiento del pensamiento crítico se puede dar a través del uso de diferentes tipos de ejercicios de comprensión lectora, además del conocimiento del profesor sobre las habilidades para activarlas en clase.

En quinto lugar, Pozobón & Pérez (2015) en su estudio *El docente, el pensamiento crítico y la escritura en inglés como lengua extranjera* sustentó que la mirada de la escritura como proceso en clase permite el uso de estrategias mentales de alto nivel en la escritura de ensayos académicos. Esto se debe a que “la argumentación guarda una estrecha relación con el pensamiento crítico, dado que las habilidades de pensamiento crítico pueden ser empleadas y aprovechadas en la construcción de la argumentación” (p. 33). Estas habilidades se pueden reconocer en el proceso de escritura, ya que en este “se fusionan pensamiento y lenguaje en un contexto retórico, en el sentido fundamental de adaptar el mensaje que el escritor quiere

transmitir a su audiencia” (p. 33). De los resultados de este estudio, surgieron ciertas recomendaciones teóricas que son de gran interés para la presente investigación, en relación con el rol del docente en el aula de lectura y escritura en una LE; por ejemplo, la presentación de modelos y elementos básicos en los textos. Así mismo, los autores recomendaron que los docentes de LE debían promover actividades que facilitaran el desarrollo de estas dentro del aula, y en especial con mayor énfasis si se instruye en la argumentación escrita. De esta manera, el pensamiento crítico los ayudará a ser escritores efectivos e investigadores con curiosidad intelectual en su vida.

Adicionalmente, el estudio reseñado expuso la necesidad de potenciar el pensamiento crítico en las clases de lengua extranjera, puesto que mejoran la capacidad de razonar y reflexionar de los estudiantes para vivir y actuar asertivamente en sociedad, especialmente, en una sociedad distinta a la propia donde tendrá que hacer uso de la lengua meta. Asimismo, el estudio permitió evidenciar la necesidad de presentar a los docentes y estudiantes de lengua extranjera habilidades del pensamiento crítico como interpretación, inferencia y explicación (Pozobón & Pérez, 2015, p. 36). Por esta razón, en la presente investigación se considera el proceso de escritura como un proceso que parte de la lectura y la argumentación e incluye la enseñanza de los elementos que deben componer un texto.

En el caso específico del aula de ELE, González, Hermida, & Vera (2015), en su artículo *El fomento del pensamiento crítico en la enseñanza de ELE en China* sostuvieron que “es un error pedagógico enfocar la enseñanza con un objetivo pragmático inmediato, cuando el aprendizaje debería tener como objetivo algo tan abstracto –y concreto al mismo tiempo– como es la preparación para la vida” (p. 17). De tal manera, los autores sugieren que el pensamiento crítico se necesita para mejorar la calidad de pensar de manera habitual y será importante en la vida cotidiana de un estudiante en China, puesto que no se trata solamente del uso de aspectos lingüísticos o el reconocimiento de aspectos pragmáticos, sino de la integración de todos los aspectos comunicativos en alguna situación. Así, “pensando críticamente, el estudiante puede encontrar el camino que le permita pasar de su modo de entender y expresar las cosas en su propio idioma al modo de entender y expresar las cosas en español” (González, Hermida, & Vera, 2015, p. 18).

Durante el aprendizaje de una lengua se adquiere una nueva visión del mundo que orienta la toma de decisiones dentro de cada contexto, acciones que deben estar encaminadas en favorecer la solución de problemáticas sociales a las que el aprendiente pueda enfrentarse. Los resultados de esta investigación confirman la necesidad que planteamos dentro de los hechos problemáticos, la cual se refiere al fortalecimiento de habilidades de pensamiento

crítico dentro de la instrucción de ELE. Asimismo, sugieren que el profesor solicite una menor cantidad de tareas de más calidad en cuanto a su profundidad, exigencia e introspección, y actividades que requieran la reflexión grupal y el consenso (González, Hermida, & Vera, 2015, p. 23).

Por último, López y Martín (2011) describieron en su texto *La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos* que la competencia crítica era importante para

Trabajar, pues, con textos para la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE implica dominar [...] habilidades relacionadas [...] con las propiedades léxicas, gramaticales, superestructurales del texto, [...] [y] con la capacidad de usar de forma crítica los distintos tipos y géneros de discurso, orales, escritos o multimodales (p. 516).

En este estudio, los autores buscaron analizar en qué medida y cómo los docentes de español como L2/LE podían evaluar las técnicas y recursos didácticos más adecuados, y así facilitar el aprendizaje de la competencia crítica en las destrezas orales y escritas. La competencia crítica es fundamental para centrar la lectura y la escritura en prácticas sociales, utilizar textos auténticos, como las caricaturas, y diversos temas, analizar a los protagonistas discursivos, dialogar sobre la interpretación del texto, y responder a la práctica comunicativa que propone el texto. En ese sentido, los autores llegaron a la conclusión de que implementar actividades (tales como analizar textos argumentativos o de contenidos controversiales) que fortalezcan la lectura crítica en estudiantes de ELE son de suma importancia para promover el espíritu analítico de estos.

De esta manera, se reconoce que las caricaturas de Quino, como materiales auténticos, que se lleven al aula deben analizarse desde una mirada social que le permita al estudiante considerar la posición del autor para transmitir un mensaje, su intención, los efectos en los interlocutores, entre otros. De tal modo que este texto es relevante para la presente investigación porque los datos del análisis realizado aportan criterios relevantes para la práctica docente, la elaboración de materiales y la evaluación de las distintas destrezas.

El aporte teórico que presentan estos antecedentes orienta a la presente investigación con sus hallazgos en cuanto a la relación de conceptos que intervienen en la capacidad de argumentación de los estudiantes. Se considera que dicha competencia puede aumentar si los estudiantes activan sus habilidades de pensamiento crítico en el aula con orientación del profesor y llevan esta práctica a situaciones que encuentren en la sociedad. Asimismo, que la habilidad comunicativa más adecuada es la expresión escrita por integrar la lectura como medio de análisis y su expresión cuidadosa de un mensaje en el que se integren conocimientos lingüísticos y pragmáticos en la lengua meta. A continuación, se presentan antecedentes

adicionales que demuestran la manera en la que se han integrado estos conceptos desde lo metodológico, especialmente, con actividades o materiales que tengan el objetivo de fortalecer el nivel de argumentación de los estudiantes y promover el uso de las habilidades de pensamiento crítico.

### **2.1.2. Antecedentes con aportes metodológicos**

Después de reconocer la importancia de activar el pensamiento crítico en los estudiantes para que sean conscientes de su uso en prácticas educativas como los procesos que promueven la lectura y escritura de textos argumentativos, en este apartado se presentan algunas investigaciones que han implementado diversas estrategias para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico a los estudiantes en las clases de lengua extranjera y en su vida, como actores sociales, ya que este pensamiento les permite resolver problemas de cualquier tipo, hacer inferencias, evaluar posibilidades y tomar decisiones (Halpern, 1999). Dichas investigaciones aportan datos metodológicos al presente estudio.

Gasca (2017) en su investigación *El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE* describió la metodología y las prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de español con el objetivo de subrayar y demostrar la importancia de incluir un componente crítico en las clases de lengua. En dicha propuesta el autor también presenta actividades socioculturales críticas basadas en materiales auténticos para abarcar temas sociales y culturales (cortometrajes, películas, imágenes, obras de arte, canciones, etc.), en los que el estudiante pueda reflexionar, argumentar e interpretar cada realidad a la que se enfrente a partir del análisis de los aspectos o características que se encuentren en el material.

Asimismo, este investigador sugiere diseñar actividades siguiendo el enfoque por tareas porque este permite que el estudiante integre sus vivencias: incluir actividades como

Realizar una tarea similar a la que se realizará como actividad grupal y con la participación del profesor; pedir a los estudiantes que observen un modelo sin participar en este; realizar actividades de preparación independientes de la tarea; y proporcionar tiempo a los estudiantes para que planeen cómo llevarán a cabo la tarea (Gasca, 2017, p. 15).

Estas características serán base para el diseño de las actividades que integrarán la secuencia didáctica propuesta.



Estas se tratan de actividades que exigen realizar una lectura del contexto a partir del material que se les presenta a los estudiantes, dar su opinión o tomar una decisión acertada desde su creatividad con la lengua, y relacionar cada tema con experiencias previas. En los resultados de esta investigación, el autor manifestó que

El uso de materiales auténticos que permiten examinar explícitamente los contextos socioculturales que rodean al español, así como el desarrollo de actividades que fomentan la búsqueda, la selección, la evaluación, la síntesis, la interpretación, la argumentación y el uso creativo de la lengua favorecen el pensamiento crítico y contribuyen al desarrollo de una conciencia social crítica (p. 27).

Este hallazgo indica que se puede considerar la caricatura como un material auténtico que puede favorecer el uso y la mejora de las habilidades del pensamiento crítico en la clase de ELE debido a sus características.

Así mismo, Vásquez (2017) en su investigación llamada *Las caricaturas como recurso para el desarrollo de aprendizajes (habilidades del pensamiento) en el curso de historia en alumnos de 4to de secundaria en una institución educativa de Lima* señaló que conviene utilizar las caricaturas dentro de los procesos de enseñanza, y en particular, para desarrollar habilidades de pensamiento como la identificación, la descripción, el análisis y la inferencia porque reproducen realidades sociales e históricas que necesitan de un análisis como lectura profunda para la comprensión de su mensaje.

Según este investigador, con la caricatura

Se pueden desarrollar aprendizajes en los que intervienen habilidades del pensamiento buscando que el estudiante acceda a la realidad mostrada en la caricatura a partir de la identificación del contexto, de los personajes que la componen, etc., hasta culminar en una interpretación de los hechos o ideas plasmadas por su autor (p. 2).

También, desde una caricatura se pueden activar las habilidades que indica Facione (1990) como identificación, descripción, análisis e inferencia, al invitar al estudiante al cuestionamiento de los símbolos que incluye el texto y la intención de su autor.

En ese sentido, se puede afirmar que las caricaturas, y su uso para motivar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, se pueden integrar a la enseñanza de ELE porque se trata de un aprendizaje significativo. Lo anterior se puede alcanzar mediante la relación entre el conocimiento previo del estudiante y la situación expuesta en la caricatura, pero llevándolo a la vez al análisis de la situación expuesta en contextos cercanos o ajenos a ellos.

Adicionalmente, Vásquez (2017) presentó su estudio sobre la influencia de las caricaturas como recurso para el desarrollo de aprendizajes (habilidades del pensamiento), en

un curso de historia con alumnos de 4to de secundaria de una institución educativa de Lima. El autor realizó un pre-test antes de iniciar el curso, que evaluaba el uso de las habilidades de pensamiento crítico por medio de caricaturas. Seguido de esto, se aplicó un programa de 8 semanas en el que se ejecutaron actividades dirigidas por el docente, partiendo de caricaturas cuyo nivel de interpretación iba de lo simple a lo complejo. Finalmente, se realizó un post-test para verificar el alcance de los estudiantes tras dicha aplicación. Para el autor,

La importancia de este estudio radica en que permite al estudiante lograr la metacognición, entendida como la regulación de su propio proceso de aprendizaje, de manera que comprenda que aplica habilidades simples y complejas para dar respuestas interpretativas partiendo de las viñetas producidas por el caricaturista (Vásquez, 2017, p. 85).

En ese sentido, se evidencia que a nivel metodológico, es importante que el profesor realice seguimiento al proceso del estudiante y aumente el nivel de dificultad y uso de las habilidades de pensamiento crítico desde un nivel sencillo hasta uno más complejo. Por ejemplo, se sugiere realizar primero actividades de identificación, luego de descripción, de análisis y finalmente de inferencia.

Asimismo, se considera que estos recursos gráficos pueden cumplir con las características necesarias para fortalecer las habilidades de pensamiento crítico mencionadas (Facione, 1990) porque analiza el contexto en el que se publica la caricatura, el mensaje del autor y reconoce el público para el que va dirigido el mensaje. Se trata, entonces, de presentar ejercicios de clase basados en caricaturas de situaciones que reflejen la realidad social que rodea a los estudiantes para completar su formación como agente social, autónomo e intercultural por medio de una lectura profunda de los elementos de la imagen.

Por su parte, García (2013) con su investigación titulada *El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras* destacó la *versatilidad* de las caricaturas como recurso pedagógico y didáctico dentro del aula de lenguas extranjeras y analiza la presencia de estas en los manuales utilizados para la enseñanza de una lengua extranjera. La autora menciona una serie de ventajas de las caricaturas (cómic, en palabras de la autora) como material didáctico; por ejemplo, con las caricaturas se pueden abordar diferentes contenidos como fonético-fonológicos, lingüísticos o gramaticales, léxico-semánticos, funcionales y comunicativos, culturales o estratégicos. Además, dichos textos son un recurso dinamizador, comunicativo y familiar para el alumnado (García, 2013, p.14). De esto, se identifican los contenidos más apropiados y las características con las que debería contar la propuesta didáctica de la presente investigación como aspectos lingüísticos, gramaticales, funcionales y comunicativos, y la habilidad comunicativa en la que se hará énfasis.

De la misma manera, Alonso (2010) en su investigación *¿Es un pájaro?, ¿es un avión?: la historieta como herramienta pedagógica* puso en gran relevancia el uso de las caricaturas, ya que estas hacen parte de

Un género textual que goza de gran aceptación en todas las edades, desde los más pequeños hasta los adultos. Los cómics forman parte de nuestra vida cotidiana con lo cual, al incorporarlos al aula, partimos de un material conocido que les interesará más, constituyendo un vínculo entre el aprendiente y la lengua objeto (p. 13).

Además, este tipo de texto ofrece una gran variedad de *input*, relacionado con los contenidos lingüísticos, tales como el léxico y expresiones coloquiales que también cuentan con la imagen para ayudar a transmitir el mensaje. Por lo tanto, el uso de las caricaturas fortalecería la dimensión social y las funciones lingüísticas de los estudiantes. Asimismo, se considera que, para la presente investigación, las caricaturas permiten que el estudiante tenga un aprendizaje significativo porque hacen una reflexión crítica de una realidad.

Cada uno de los estudios descritos anteriormente aportan elementos metodológicos que indican las ventajas que tiene este recurso visual en el aula y características, tales como: representaciones gráficas y llamativas de realidades sociales, mensajes escritos y gráficos, entre otras, expuestas por los autores mencionados anteriormente, que se deben considerar para trabajarlas en clase. Como aspecto metodológico se reconoce que este tipo de ejercicios orientan la manera en la que se pueden fomentar las habilidades de pensamiento crítico en la clase, debido a que este pensamiento está presente en los estudiantes, pero es el profesor quien presenta situaciones evidentes en el aula en las que se necesite.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo general**

Observar e interpretar cómo con la implementación de una secuencia didáctica creada alrededor de la lectura de caricaturas de opinión, los estudiantes de ELE reflejan el uso de habilidades de pensamiento crítico.

#### **3.2. Objetivo específico**

Activar las habilidades de interpretación, análisis, explicación, inferencia, evaluación y autorregulación mediante la escritura de textos argumentativos de los estudiantes de B2 de ELE.

Desarrollar una secuencia didáctica como medio para crear un ambiente pedagógico que permita la expresión natural de las habilidades pensamiento crítico de los estudiantes de ELE de B2.

Comprobar si la secuencia didáctica permite que los estudiantes interpreten, analicen, expliquen, infieran, evalúen y sean conscientes de su proceso de argumentación.

## 4. Marco Teórico

A continuación, se presentan los conceptos y teorías que sustentan este estudio investigativo. En primera medida, se hace una descripción sobre la noción de pensamiento crítico y las habilidades de identificación, inferencia, explicación, análisis, evaluación y autoregulación que se activan para fortalecer la argumentación al momento de expresar una opinión y sustentarla. En segunda instancia, se explica la relación entre el pensamiento crítico y la argumentación en los procesos de lectura crítica y escritura.

### 4.1. El pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un proceso cognitivo mediador entre el conocimiento y la inteligencia. Este permite analizar y evaluar el raciocinio con el propósito de mejorarlo, para poder alcanzar una postura más razonable y justificada sobre cualquier tema o situación a mejorar (Fitzgerald & Camargo, 2016). Es un proceso que permanece constante, puesto que cada acción cotidiana podría requerirlo. Asimismo, aunque se trata de una actividad mental e implícita, se puede reflejar en actos explícitos o externos de las personas, dado que las conductas representan las ideas y formas de ver la realidad. El pensamiento crítico, según Facione (2007), tiene como centro permitir hacer un juicio reflexivo y con propósito sobre qué creer y qué hacer.

Adicionalmente, Facione (1990) describe las consideraciones sobre el pensamiento crítico a las que llegaron expertos en el tema a través del método Delphi<sup>2</sup>. A partir de este consenso de expertos, se define el pensamiento crítico como un tipo de pensamiento deliberado, un juicio auto-regulador que da lugar a la interpretación, el análisis, la evaluación, y la inferencia como a la explicación de proposiciones basadas en evidencia, consideraciones conceptuales, metodológicas o contextuales. También, aseguran que el pensamiento crítico es uno, entre una familia de otras formas de pensamiento de alto orden, como por ejemplo el pensamiento de solución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento creativo.

De acuerdo con Facione (2007), el pensamiento crítico es vital para la sociedad en general. Eso, por lo que cada uno se enfrenta a situaciones frente a las cuales debe actuar con

---

<sup>2</sup> El método Delphi es una metodología de investigación cualitativa que consiste en la formación de un panel interactivo, en el que expertos comparten sus conocimientos e investigaciones sobre pensamiento crítico.

el objetivo de contribuir asertivamente a su mejoramiento o su transformación dentro de contextos sociales e interculturales inmediatos. Como actor social, se está implicado en procesos económicos, políticos y culturales, y cada acto afecta a la sociedad. Por esta razón, en las realidades que se presentan, se puede afirmar que la suma de la capacidad de interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y auto-reflexionar da como resultado acciones razonadas como maneras de intervenir de forma efectiva en una situación a la que se enfrente un pensador crítico. “El pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades cognitivas, sino también, por su manera de enfocar y vivir la vida” (Facione, 2007, p. 8).

Adicionalmente, un pensador crítico ideal está caracterizado por una serie de habilidades y disposiciones que le permiten leer entre líneas e ir más allá de un planteamiento, así como para analizar y juzgar toda la información que recibe. Según Halpern (1999), el pensamiento crítico se refiere al uso de habilidades cognitivas que permiten el resultado esperado de lo que se busca. Este permanece presente en cada actividad diaria del ser humano, porque está relacionado con la experiencia previa y todo el conocimiento que se va adquiriendo cada día. Asimismo, Facione (2007) indica que dentro de las disposiciones está el ser inquisitivo, bien informado, flexible, de mente abierta, crédulo de razón, equitativo en la evaluación, honesto en enfrentar sesgos personales, prudente al hacer juicios, dispuesto a reconsiderar, organizado en temas complejos, diligente en buscar información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en la investigación y persistente en buscar resultados. Las disposiciones se reconocen como las actitudes con las que cuenta un pensador crítico y que permiten llevar lo reflexionado en un aula de clase a su vida cotidiana, ya que le dan un enfoque a la vida. Por esta razón, Facione (2007) afirma que “los buenos pensadores críticos también pueden ser descritos en términos de cómo ellos enfocan temas específicos, preguntas o problemas” (p. 9). Estas disposiciones se complementan con los procesos cognitivos que representan las habilidades del pensamiento crítico, las cuales resultan necesarias en la argumentación.

#### **4.1.1. Habilidades de pensamiento crítico**

Paul & Elder (2003) mencionan que un pensador crítico puede a) formular problemas y preguntas vitales con mucha claridad y precisión, b) almacenar y analizar información relevante y utilizar ideas concretas para la comprensión de dicha información, c) formular conclusiones y soluciones con altos criterios y estándares, d) desarrollar una mente abierta,

reconocer y evaluar los supuestos, implicaciones y consecuencias de sus actos, y e) planear soluciones prácticas a problemas complejos. Así las cosas, se puede afirmar que este alcance de un pensador crítico describe, de una manera, las acciones que el individuo necesita desarrollar para desenvolverse en sociedad, puesto que, según Paul & Elder (2003), el pensamiento crítico implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas.

En el consenso sobre el pensamiento crítico (Facione, 2007), algunos expertos concordaron que varias habilidades cognitivas comparten características con las habilidades centrales del pensamiento crítico; como interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. En esta medida, el aprendiente que alcance más proficiencia en esas habilidades, será considerado como experto en pensamiento crítico.

#### **4.1.1.1. Interpretación**

La interpretación se manifiesta al momento de darle sentido a un hecho o a un texto. Esta habilidad, para Facione (2007), es útil a fin de comprender y expresar el significado de una gran variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, procedimientos o criterios. El pensamiento crítico se evidencia en el proceso de lectura que se realiza a un texto o a alguna situación, pues permite la comprensión del mensaje completo para dar una respuesta desde el significado que se le dé a dicha situación, porque la interpretación parte de la decodificación y clarificación de significados. Por ejemplo, se activa cuando una persona es capaz de reconocer la idea principal de un texto.

Con respecto a la presente investigación, se sugiere que esta habilidad es de relevancia, ya que su fortalecimiento constituye una base para entender las realidades sociales ocultas y los mensajes implícitos a los que se puede enfrentar un estudiante en un contexto cultural nuevo. Asimismo, es pertinente para reconocer el mensaje oculto en las caricaturas de Quino, usadas como recurso metodológico y didáctico, con el ánimo de activar esta habilidad para mejorar el nivel de argumentación de estudiantes en nivel B2. En dicho nivel, los aprendientes deben ser capaces de “evaluar las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema” (Consejo de Europa, 2001, p. 77).

#### **4.1.1.2. Análisis**

Para Facione (2007), esta habilidad del pensamiento crítico está relacionada con la identificación de relaciones inferenciales intencionadas entre afirmaciones, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación para expresar creencias, juicios, experiencias, razones, opiniones o información. Con dicha competencia se puede reconocer todo el conjunto de datos y elementos que influyen en cada acción, ya sea porque generan otras acciones o las afectan. De esta forma, se afirma que el pensamiento crítico permite una vista completa a una situación, partiendo de la identificación de premisas, argumentos, ejemplos, entre otros.

A manera de ejemplo, se puede proponer que la lectura y comprensión de una caricatura requiere de un análisis a profundidad de los elementos lingüísticos y no lingüísticos presentes en ella, así como de su relación con la realidad. Al hacer uso de esta habilidad, el aprendiente de ELE no sería de fácil persuasión, en la medida que hará un estudio a profundidad de la información que recibe en el contexto intercultural en el que se desenvuelve, porque cuestionará la información que se le presente. También, será capaz de relacionar los factores y elementos implicados. Al respecto, el MCER explica que los estudiantes en el nivel B2 son capaces de ofrecer retroalimentación sobre afirmaciones y deducciones realizadas por otros hablantes y realiza un seguimiento de ellas para contribuir así al desarrollo de un debate, por lo que se considera que la habilidad de análisis contribuye a que ellos alcancen este objetivo.

#### **4.1.1.3. Evaluación**

Esta habilidad se reconoce al momento de juzgar la credibilidad de los enunciados. Se define como

La valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación (Facione, 2007, p. 5). Por tanto, permanece presente debido a que en todo momento se valora la información que se recibe para decidir la que es verdadera o no, los aspectos que se abordan y las implicaciones que tiene.



La valoración se puede realizar cuestionando los términos que se utilizan en un enunciado. Por ejemplo, al reconocer el tipo de adjetivos que se utilizan para calificar una situación. También, al dar una valoración desde la experiencia propia de la persona, cuando ha sido parte de la situación que se expone y reconoce las características del grupo en el que se presenta el enunciado para dar una respuesta. Del aprendiente de ELE de nivel B2, se espera que sea capaz de evaluar las alternativas propuestas, y plantear y contestar hipótesis en el momento de argumentar eficazmente, como lo describe el MCER.

#### **4.1.1.4. Inferencia**

El pensamiento crítico se reconoce cuando se identifican y aseguran elementos necesarios para establecer conclusiones cuando se formulan conjeturas e hipótesis, cuando se considera información relevante y se deducen las consecuencias provenientes de los datos, afirmaciones, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación (Facione, 2007). La inferencia permite deducir situaciones y mensajes, por lo que se necesita hacer cuestionamientos a las ideas, a quienes las proponen y en los contextos en que se dan, para sacar conclusiones y tomar decisiones. Las anteriores acciones se apoyan en la acción de explorar alternativas e implicaciones.

Dicha habilidad se relaciona con la presente intervención pedagógica, ya que se afirma que está apoyada de sus sub-habilidades (indagar evidencia, conjeturar alternativas, y establecer conclusiones) y es útil al momento de querer justificar premisas sobre una decisión que se quiera tomar o antes de expresar su punto de vista porque se consideran las posibles consecuencias de una acción. Un aprendiente de ELE se encuentra inmerso en realidades que, en muchos casos, no son fáciles de entender, ya que se alejan del contexto original del aprendiente, por lo que se requiere fomentar esta habilidad al mismo tiempo que aprende la lengua extranjera.

#### **4.1.1.5. Explicación**

La explicación demuestra que se han activado las anteriores habilidades de pensamiento crítico, puesto que para Facione (2007), esta se representa cuando se plantean los resultados de un razonamiento, se justifica dicho razonamiento en términos de las consideraciones

evidenciables, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en los que este está basado. Esta habilidad fortalece la argumentación de una persona porque interviene en la persuasión y el convencimiento, ya que se percibe que para dar una explicación se debe tomar una posición, presentar sus argumentos y mantenerlos con el ánimo de demostrar esta postura.

Así mismo, los aprendientes ponen en práctica su capacidad para explicar al momento de justificar sus argumentos frente a la realidad que se identificó, se analizó y se infirió de un texto. Este argumento se evidencia en las conversaciones diarias cuando una persona responde si está en acuerdo o en desacuerdo con otra persona y justifica su posición. De acuerdo con Consejo de Europa (2001), los aprendientes en nivel B2 son capaces de exponer un argumento de forma sistemática justificando adecuadamente sus aspectos más significativos y ofreciendo detalles relevantes sobre los que apoyarlo. El aprendiente tendrá oportunidades de ser un pensador crítico ideal y de evidenciar un buen nivel de argumentación acorde con su nivel de lengua al explicar ideas, hipótesis, sus explicaciones y conclusiones.

#### **4.1.1.6. Autoregulación**

El uso de esta habilidad permite ser consciente de los procesos cognitivos que ocurren al momento de enfrentarse a una situación y activar las habilidades de pensamiento crítico descritas anteriormente. Esta habilidad se define como

Monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios (Facione, 2007, p. 6).

Por tanto, se requiere de mucha concentración para realizar el seguimiento metacognitivo que se da en todos los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, al momento de escribir un texto, “se requiere de procesos subyacentes que regulen las exigencias cognitivas vinculadas al contenido, al propósito y a la estructura del texto, tanto en su comprensión como en su producción”. (Valenzuela, 2018, p. 72). Esta habilidad cuenta con dos sub-habilidades, tales como el auto examen y la auto corrección.

Asimismo, esta habilidad se utiliza en el momento de examinar puntos de vista sobre un asunto controversial, al escuchar a otra persona, monitorear los procesos de comprensión y producción. Por ejemplo, se puede activar al ser conscientes de los elementos lingüísticos que se utilizan para cumplir con una acción comunicativa. Así que resulta importante, también,

para un aprendiente de ELE aprender a activar esta habilidad de pensamiento crítico y usarla en distintos contextos.

#### **4.2. La argumentación y el pensamiento crítico**

Según Canals (2007) argumentar es una habilidad del pensamiento por la cual un interlocutor puede dar razones para expresar o justificar un argumento al momento de intentar convencer a otra persona. En ese sentido, resulta necesario someter el propio pensamiento al juicio de los demás a través de diálogos, discusiones y debates. Se reconoce, entonces, que la argumentación y el pensamiento crítico representan procesos cognitivos que se complementan, pues su acción ocurre al mismo tiempo. De acuerdo con Budán y Simari (s.f),

La identificación de argumentos permite presentar sus premisas y su conclusión, mientras que los esquemas de argumentación denotan los patrones abstractos del razonamiento humano. De esta manera, se desarrolla la capacidad para el pensamiento crítico permitiendo cuestionar lo que otra persona esgrime confrontando sus afirmaciones con las creencias propias o con otros argumentos introducidos por otros en el debate (p. 2).

Además, según Córdova, Velásquez y Arenas (2016), la argumentación es la instancia que potencia las habilidades de pensamiento crítico, lo que, para ellos, genera una relación interdependiente al evaluar argumentos ajenos y argumentar ideas propias. Así, mientras se profundice en la argumentación como actividad cognitiva, se desarrolla el pensamiento crítico.

De acuerdo con el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC, 1997-2018), la argumentación se refiere a la expresión razonada de un punto de vista por medio de una palabra, un enunciado o un texto. Con la argumentación se busca influir en la opinión y persuasión de los receptores, por lo que su fomento se hace relevante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE.

Los materiales para los cursos de español como segunda lengua tienen que cuestionar las afirmaciones, mitos y prejuicios instalados en el discurso cotidiano, con el propósito de contraargumentarlos, desarmarlos, revisarlos y analizar las propias miradas y concepciones (Balestras y Jiménez, 2017, p. 52).

En los aprendientes de ELE, esta habilidad resulta importante durante la comunicación, puesto que durante ella se ofrece un discurso en el que se brinda y recibe información constantemente, en la que influye el reconocimiento del lenguaje, los gestos del hablante, su tono de voz,

intención, mensajes implícitos, entre otros aspectos comunicativos. Es así como resulta importante poner en juego las habilidades del pensamiento crítico para que sea posible reconocer qué tipo de ideas tienen un sustento débil o fuerte, ya que no se trata únicamente de la expresión de ideas, sino de la persuasión a los demás y su toma de conclusiones propias a partir de la información que recibe.

Al hacer uso de las habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación dentro de actividades en la clase de ELE, se puede lograr una mejoría significativa en el nivel de argumentación al momento de redactar un texto argumentativo, por ende, en el pensamiento crítico. De igual forma, al argumentar sobre una situación o problemática es necesario hacer uso de estas habilidades para que las premisas expuestas sean fuertes, pertinentes y bien fundamentadas.

#### **4.2.1. Formas de argumentación**

Según Canals (2007), la argumentación se forma a partir de un componente lógico, que evalúa razonamientos lógicos y estudia los razonamientos como expresiones lingüísticas; y un componente dialógico, el cual se da cuando la argumentación tiene lugar en un discurso interno o en el contexto de una discusión o debate. De este modo se reconoce que los aspectos lingüísticos son importantes para la expresión de un mensaje, pero no se pueden ignorar otros como los pragmáticos, que le dan sentido a las palabras según el contexto en el que se produzcan. Para Weston (2002), la argumentación es esencial en la comunicación, ya que es un proceso que permite informarse y defender las razones a las que se ha llegado. Por esta razón indica que se deben estudiar y analizar sus aspectos principales; es decir, como un medio para indagar, para explicar y defender sus propias conclusiones (p. 14 y 15).

Weston (2002) expone que las personas están expuestas a dos tipos de argumentos principales: los cortos y los largos, los cuales se deben aprender a escribir y a evaluar. Por una parte, un argumento corto es común porque se encuentra en las conversaciones diarias o en un texto escrito dentro de uno o dos párrafos. Este, según Weston (2002), indica una conclusión que es la afirmación en favor de la cual se están dando premisas. Por otra parte, un argumento largo está compuesto de muchos argumentos cortos y se encuentran en textos argumentativos, como son los ensayos. Los argumentos cortos, para Weston (2002), se pueden presentar como argumentos mediante ejemplos, argumentos por analogía, argumentos de autoridad, argumentos acerca de las causas y argumentos deductivos. Para la presente investigación

resulta relevante hacer énfasis en los argumentos cortos, ya que de estos parten los argumentos largos. Asimismo, son los que los estudiantes suelen exponer con mayor frecuencia.

#### **4.2.1.1. Argumentos mediante ejemplos**

Según Weston (2002), los argumentos mediante ejemplos ofrecen uno o más modelos específicos, en apoyo de una generalización, que son ciertos y permiten ilustrar la afirmación del autor, ya que demuestran una evidencia de la situación o posición que se está tomando. En este tipo de argumentos, Weston (2002) indica que “las generalizaciones acerca de grandes conjuntos de casos requieren la selección de una «muestra»” (p. 36). Del tamaño de esta muestra y de sus características dependen los ejemplos que se decidan. Reconocer estas características permite evaluar este argumento porque se determina si la muestra es confiable, si los ejemplos están relacionados con esta o si la generalización es limitada.

#### **4.2.1.2. Argumentos por analogía**

Este argumento parte de un principio de comparación, ya que cuenta con dos elementos que tienen algunas características similares. De acuerdo con Weston (2002), los argumentos por analogía discurren de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, y se argumenta que los ejemplos pueden ser semejantes en aspectos específicos o generales. Para su evaluación, Muñoz y Musci (2013) describen que se debe mostrar que las características propuestas como semejantes son esenciales al debate para esta evaluación. Este tipo de argumentos se puede utilizar para dar una explicación de un tema que se desconoce pero que, con el ejemplo, se le presenta un acercamiento al interlocutor y se persuade desde una imagen que se crea con dicha explicación.

#### **4.2.1.3. Argumentos de autoridad**

Este es uno de los argumentos más utilizados en el ámbito académico, debido al reconocimiento que existe de las fuentes bibliográficas. Sin embargo, en otros ámbitos se utilizan con expertos ampliamente conocidos por la mayoría de personas que se acercan a un campo del conocimiento de alto impacto por una sociedad. Este tipo de argumentos se apoya en premisas

de expertos (personas, organizaciones u obras de referencia más documentadas) que sean cualificados para hacer alguna afirmación (Weston, 2002). Guzmán (2007) expresa que el calificativo de una investigación científica se lo garantizan las citas y referencias bibliográficas. Para evaluar este tipo de argumento, Weston (2002) resalta que

Cuando no existe acuerdo entre los expertos, usted no puede confiar únicamente en uno de ellos. Antes de citar a alguna persona u organización como a una autoridad, debería comprobar que otras personas u organizaciones igualmente calificadas e imparciales están de acuerdo (p. 63 y 64).

Es importante, entonces, para su verificación realizar comparaciones de expertos y búsquedas que permitan verificar la información que se presenta.

#### **4.2.1.4. Argumentos acerca de las causas**

En este tipo de argumentos se refleja que “la prueba de una afirmación sobre las causas es habitualmente una correlación entre dos acontecimientos o tipos de acontecimientos” (Weston, 2002, p. 67). Para sostener una premisa de este tipo se necesita de un experimento o una prueba que verifique la afirmación que se está haciendo. Por tanto, resulta mucho más confiable y elaborado que un argumento mediante ejemplos. Para su confiabilidad o evaluación es importante verificar la relación que existe entre las causas y los efectos de una acción.

#### **4.2.1.5. Argumentos deductivos**

Para Weston (2002), un argumento deductivo es un argumento que presenta premisas que concuerdan con la conclusión, es decir que cuando son correctamente formulados son argumentos válidos. Para formularse y evaluarse se deben inferir los silogismos que conforman el argumento.

Cada tipo de argumento necesita de la activación de las habilidades de pensamiento crítico, que permiten que se formule una idea y se plantee su justificación. Asimismo, cada habilidad permitirá que se realice la evaluación de los argumentos para reconocer su validez. Córdoba, Vélasquez y Arenas (2016) afirman que “sin la presencia de las habilidades esenciales del pensamiento crítico, la argumentación no puede consolidarse, pero al mismo tiempo, sin las instancias para poner en juego la argumentación no es posible desarrollar las habilidades de pensamiento crítico” (p. 43). Aunque todas las habilidades permanecen presentes en cada

proceso de pensamiento, al identificar o evaluar un tipo de argumento de los expuestos anteriormente, habrá una habilidad que prevalezca. De esta manera, para los argumentos mediante ejemplos, prevalecerá la evaluación; para los de autoridad, la habilidad de interpretación, para los argumentos acerca de las causas, la explicación; para los deductivos, la inferencia; en argumentos por analogía, prevalecerá la habilidad de análisis, y la autorregulación apoyará el proceso consciente de la persona que esté evaluando los argumentos.

#### **4.2.2. Argumentación visual**

La argumentación permanece presente en el acto de comunicarse en sociedad, puesto que frecuentemente se busca persuadir a otros sobre las ideas que se expresan. Esta persuasión se da mediante argumentos verbales, como los descritos anteriormente, y no verbales, como en la argumentación visual; los cuales coinciden en la forma de exponer las premisas de forma implícita o explícita. Groarke (1996) “asegura que lo implícito que asociamos con la persuasión visual tiene un análogo en premisas y conclusiones implícitas que acompañan a muchas afirmaciones verbales” (p. 107<sup>3</sup>). La argumentación visual se reconoce, por ejemplo, en avisos publicitarios, la televisión, caricaturas, entre otros, en los que el punto de vista expuesto es más fuerte, ya que lo visual es más poderoso que lo verbal porque pone en evidencia un punto de vista con una demostración visual, afirma Groarke (2002). Sin embargo, se considera que hay argumentos que son difíciles de representar en una imagen; así como hay argumentos complejos de comprender en distintos tipos de imagen, como son las caricaturas de opinión, por varias razones, como lo es la diferencia cultural entre el autor y los lectores, o porque el lector necesita usar habilidades de pensamiento crítico para la comprensión del mensaje.

Groarke (1996) sugiere que un relato de la argumentación visual debe basarse en un reconocimiento previo de la posibilidad de declaraciones visuales. También indica que podemos clarificar el significado visual tanto como clarificamos el significado verbal: definiendo el vocabulario visual (en contraposición al verbal), discutiendo el contexto de la declaración, y así sucesivamente. Las imágenes necesitan de un sentido cultural, político o social que les dé significado y permita su interpretación. Por esta razón, Groarke (1996) expone cómo la caricatura tiene gran impacto en un contexto determinado. Sin embargo, según Groarke

---

<sup>3</sup> Traducción propia de los autores del presente estudio investigativo.

(2002), la naturaleza indirecta de las imágenes visuales significa que se necesita una mejor comprensión acerca de cómo podríamos leer e interpretar estas imágenes y que esta comprensión debe jugar un rol crucial en nuestro intento de interpretar y evaluar los argumentos visuales, según la interpretación de los argumentos como actos de habla implícitos e indirectos.

**Para esta interpretación, de acuerdo con Groarke (2002), se necesitan tres principios comunicativos que permiten interpretar los argumentos expuestos: el principio de que las imágenes que son designadas por argumentos son actos comunicativos comprensibles, el principio de que las imágenes argumentativas pueden ser interpretadas de modo que cobra sentido a partir de los elementos (visuales u verbales) más relevantes que contiene, el principio de que podemos interpretar las imágenes argumentativas de modo que adquieran sentido a partir de un punto de vista “externo”, en el sentido de que estas se encuadran en el discurso social, crítico, político y estético en el cual están ubicadas (Groarke, 2002). Estos tres principios son de relevancia para la presente investigación, en la medida que se puede afirmar que la interpretación pertinente o inadecuada de las caricaturas de opinión, tomadas como un tipo de discurso visual, es consecuencia de aspectos pragmáticos del lenguaje. Además, según López y Arca (2011), para interpretar un argumento visual se deben reconocer todos sus elementos implícitos y para su evaluación los argumentos disponen de la aceptabilidad, relevancia, eficacia (para convencer o persuadir) y saber si contiene falacias o corresponde a algún patrón de razonamiento (p. 5 y 6).**

#### **4.2.2.1. La caricatura en la argumentación visual**

Al describir la argumentación visual, Groarke (1996) indica que un relato de este tipo de argumento debe basarse en un reconocimiento previo de la posibilidad de declaraciones visuales, como lo pueden ilustrar las caricaturas. En estas se reflejan analogías de realidades sociales relacionadas con objetos o personajes que los lectores a los que van dirigidas pueden reconocer, por eso argumentan la posición de un autor. Groarke (1996) explica que las imágenes incluyen convenciones implícitas que permiten al creador de una imagen transmitir una negación invocando símbolos visuales para la negación, yuxtaponiendo imágenes incongruentes o imágenes y palabras incongruentes, violando o invirtiendo obviamente las convenciones visuales estándar. El mensaje implícito de las caricaturas necesita que los lectores activen sus habilidades de pensamiento crítico, debido a que se considera que la interpretación permite comprender el mensaje que la caricatura transmite, el análisis identifica la relación entre los elementos o símbolos con la realidad y el mensaje para que tengan sentido, la evaluación valora la credibilidad de lo que expone el autor, la inferencia identifica los elementos para sacar conclusiones sobre la realidad que se presenta, la explicación presenta su



reflexión sobre el mensaje y la autorregulación para determinar el proceso que ha realizado el lector y pueda identificar el mensaje en su realidad propia.

Por su parte, Vásquez (2017) afirma que

Como expresión de contenido, crítica política, exposición de hechos o llamado de atención, a lo largo de la historia la caricatura ha cumplido una importante labor en tres ámbitos concretos de la realidad: lo político, lo económico y lo social (p. 7).

La caricatura presenta estos ámbitos de forma irónica como crítica, al querer persuadir a los lectores con una idea de una representación de una situación de los autores.

Se postula que los diferentes elementos que componen la caricatura no resultan ser más que la unión de diversos trazos que con la simpleza y expresión con que los desarrolla el artista, alcanzan a transmitir un hecho o evento específico a modo de síntesis dirigida a un público masivo, considerando que su periódica publicación se da a través de medios de comunicación como revistas o diarios (Vásquez, 2017, p. 6).

El humor representado en la caricatura connota una intencionalidad de crítica hacia las diferentes situaciones que acontecen y que el caricaturista expone de manera sintetizada, con los trazos y líneas, en caso de haberlas, que al publicarse llega a un público masivo haciendo más efectiva la transmisión de su mensaje (Vásquez, 2017, p. 12).

Por ejemplo, en el mundo hispano se resalta al autor Quino quien de forma irónica representa a la clase media en Argentina con la serie *Mafalda*. Aunque realiza una burla y se apoya del humor, también está criticando aspectos de este grupo social, de la sociedad general y de lo político, con la intención de exponer la situación que se vive, lo cual es una forma de persuadir un pensamiento. Hovanec & Freund (1994) “exponen que el elemento clave de toda retórica es la persuasión, y los fotógrafos, autores y otros artistas ordenan que las situaciones fotografiadas sugieran significados para el espectador, a pesar de que la teoría actual indica que estos significados pueden ir mucho más allá de lo que se pretende” (p. 42<sup>4</sup>). La persuasión se apoya en argumentos para cambiar el pensamiento de quien recibe un mensaje porque se justifica una posición o afirmación.

Ahora bien, por sus características de persuasión y humor, las caricaturas se pueden incorporar en la clase. Hernández y Ortiz (2012), sugieren que

El humor empleado en las caricaturas, rompe con los esquemas de la clase magistral dejando la monotonía a un lado, convirtiendo el aula de clase en un escenario agradable y propicio para debates sobre temas que se estén tratando en dicho momento, permitiendo el

---

<sup>4</sup> Traducción propia de los autores del presente estudio investigativo.

desarrollo de análisis críticos y complejos, generados en el consenso, que llevan a un entendimiento más amplio y más claro de los conceptos tratados en clase (p. 2).

Se considera que el aspecto motivacional juega un papel muy relevante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el aprendizaje es significativo cuando las actividades se presentan de manera lúdica y creativa.

Tanta significatividad no depende de la calidad que pueda caracterizar al dibujo como tal, sino a la mordaz manera de exponer las ideas como una manifestación de desagrado, de protesta o de conformidad por la forma en que se están desarrollando los hechos que motivan la caricatura, la cual puede obedecer a un acontecimiento de orden económico, político o social (Vásquez, 2017, p. 12).

De esta manera, en la presente investigación, se proponen las caricaturas como material didáctico, debido a que puedan generar interés en los estudiantes de ELE de nivel B2 para activar sus habilidades de pensamiento crítico, pues la lectura de una caricatura es un acercamiento a una cultura, pero también al reconocimiento de que incluye actos de la cultura propia, lo cual se haría con un análisis desde el pensamiento crítico del lector. Así, el estudiante podría demostrar su pensamiento al describir su posición y argumentarla en un texto argumentativo.

### **4.3. Procesos de lectura crítica y escritura**

Dentro de la clase se pueden crear estrategias que permitan el fortalecimiento del pensamiento, según las características de las habilidades que debe tener un pensador crítico. Facione (1990) describe que existen habilidades cognitivas propias del pensamiento crítico que se pueden evidenciar en un texto oral o escrito. Por su lado, Cassany (2009) sugiere que la escritura permite, por un lado, la integración de distintas funciones cognitivas; y por otro, el almacenamiento de información sin límite de cantidad o duración. También facilita la reformulación de lo enunciado, según las necesidades y las circunstancias en cada contexto. Dentro de este último proceso, el aprendiente puede elaborar, justificar y autoevaluar la información como desarrollo de su propio pensamiento. Subiendo otro peldaño en el desarrollo cognitivo, la manipulación de datos permite al autor generar opiniones e ideas que no posea antes de iniciar la actividad escritora.

De este modo, escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos (Cassany, 2009). Sin embargo, no es un proceso independiente. Para

esta producción escrita, el estudiante necesita de un proceso de lectura que implique estas habilidades cognitivas críticas, para comprender algún texto que puede ser escrito, oral, una imagen, una realidad, entre otros. La imagen, por ejemplo, es un tipo de texto que para ser comprendido necesita de una interpretación a profundidad desde distintas perspectivas, puesto que se deben definir los símbolos y los signos que pueden expresar realidades ocultas. Zecchetto (2002) considera que es un fenómeno que necesita ser comprendido desde ángulos que abarquen dimensiones distintas de la estructura global del iconismo. Esto indica que para estudiar una imagen (desde ahora caricatura) se necesita de un análisis profundo distinto al simple reconocimiento de sistemas y códigos lingüísticos, como no lingüísticos.

La lectura y escritura son procesos que están presentes en todo momento de la vida de una persona. Sin embargo, se reflejan, especialmente, cuando se entrenan en contextos educativos. Los procesos cognitivos en la lectura le dan un significado y sentido a los símbolos expuestos y a un discurso específico. De acuerdo con Cassany (2005) es necesario darle un sentido crítico a la lectura, porque leer se refiere a un grado superior de

Comprensión que abarca aspectos tan diversos como la capacidad de hacer inferencias, distinguir los hechos de las opiniones y la verdad de la fantasía, detectar el sesgo o el prejuicio, identificar la trama, analizar elementos literarios, descubrir la intención del autor o fomentar la interpretación personal (p. 5).

Por esta razón, estos dos procesos están relacionados y van de la mano, en la medida que para presentar una interpretación personal de lo que se lee, se puede hacer por medio de la escritura.

La escritura es una forma de comunicación, por esto se resalta en la enseñanza y aprendizaje de una lengua. De acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2011) dentro del proceso de comunicación se deben llevar a cabo unas actividades eficazmente para que garanticen el éxito de este. Estas actividades de comunicación son: la *interacción*, *expresión*, *comprensión* y *mediación*.

Ahora bien, la expresión se puede dar de manera oral o escrita, el foco de análisis de este estudio se centra en la expresión escrita en la medida que se considera que además de las otras habilidades del lenguaje (escucha, habla y lectura) la escritura debe desarrollarse dentro del marco del aprendizaje de ELE. Al respecto, Cassany (2009) afirma que la *composición escrita* tiene poca presencia dentro de los cursos y materiales de ELE, debido a que quizá se usa en menor proporción respecto a las otras habilidades o a que sus características son diferentes. Esta se podría utilizar en actividades como al escribir una lista de compras, redactar una carta, escribir un informe, etc. Del mismo modo, Cassany (2009) asegura que esta habilidad puede trabajarse en clase en conjunción con las demás habilidades comunicativas y los demás

componentes *lingüístico-culturales* (gramática, léxico, costumbres, etc.), puesto que los aprendientes pueden escribir para aprender a hablar al momento de hablar de o para lo que escriben.

En este orden de ideas, él plantea que los estudiantes están en la capacidad de escribir para aprender, comunicarse e interactuar. Por esta razón, desde un punto de vista sociocultural e intercultural, existe una relación entre la lectura, la escritura y el pensamiento, puesto que se deben enlazar para que, desde la interpretación, el hablante brinde una respuesta argumentada, coherente y pertinente a una situación o realidad oculta, por medio del uso adecuado del lenguaje. Por último, se puede afirmar que esta relación tripartita se da en la medida que a través del pensamiento se le puede dar forma y sentido a las ideas, al poner en función las habilidades de pensamiento crítico descritas cuando se redacta un texto.

#### **4.3.1. La lectura crítica, pragmática y competencia comunicativa**

La pragmática se define como la disciplina que tiene como objeto de estudio el uso del lenguaje, teniendo en cuenta la relación entre el enunciado, los interlocutores y el contexto donde se desarrolla el proceso de comunicación. Por lo tanto, su nivel de análisis se centra en cómo los hablantes interpretan y producen mensajes en contextos determinados (Instituto Cervantes, 1997). Por tal razón, se considera que el proceso de interpretación de caricaturas de opinión debe hacerse a partir de la lectura crítica de esos elementos extralingüísticos, tales como la intención comunicativa del autor o el contexto social o cultural que representa.

Ahora bien, desde las dimensiones de la comprensión y expresión escrita, es relevante tener en cuenta aspectos del aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, como son las competencias que debe desarrollar el aprendiente. En un marco general, se relaciona la competencia comunicativa, que según el Instituto Cervantes (1997), se define como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (párrafo 1). Esta competencia involucra el cumplimiento de una serie de reglas desde un nivel lingüístico, teniendo en cuenta la gramática, el léxico y la semántica, etc.; y desde el nivel de uso de la lengua, teniendo en cuenta los contextos socioculturales donde se desarrolla el proceso comunicativo. En otras palabras, la competencia comunicativa es la capacidad de expresar mensajes lingüísticamente correctos, sin crear malentendidos en contextos interculturales determinados.

De la competencia comunicativa se desprenden una serie de componentes, según el MCER. Estos componentes son el *lingüístico*, el *sociolingüístico* y el *pragmático* (Consejo de Europa, 2001). La competencia lingüística se refiere al conocimiento formal de la lengua como sistema. En palabras del MCER (2001), la competencia lingüística involucra destrezas sintácticas, léxicas y fonológicas independientes de los contextos socioculturales. La competencia sociolingüística involucra los valores socioculturales o convenciones sociales que se relacionan con el uso de la lengua (normas de cortesía, etc.); y por último la competencia pragmática se refiere a la capacidad del hablante para realizar un *uso comunicativo de la lengua*, teniendo en cuenta no solo las relaciones entre los signos lingüísticos sino también esas que se dan entre el contexto de comunicación y los interlocutores.

De todo lo anterior, se puede sugerir que para que haya una comprensión y análisis efectivos de las realidades ocultas implícitas en las caricaturas de opinión de Quino, el aprendiente debe desarrollar la capacidad de identificar esos elementos extralingüísticos descritos, en la medida que en muchos casos estas no reflejan su contexto sociocultural de origen. Por lo que, con el diseño de la secuencia didáctica se planearán actividades para que el aprendiente tenga oportunidades dentro del aula para desarrollar la competencia pragmática en conjunto con las demás competencias (lingüística y sociolingüística). De esta manera, su nivel de argumentación podría mejorar, ya que sería capaz de generar mensajes lingüísticamente correctos, argumentos pertinentes y bien justificados, evitando posibles malentendidos.

## **5. Marco metodológico**

En el presente apartado se describen de manera detallada los aspectos y procesos metodológicos con los que se desarrolla y aplica este estudio investigativo, para establecer las pautas que permitan alcanzar los objetivos planteados. En principio, se realiza una descripción del enfoque y tipo de investigación desde los que se consolida este trabajo. Posteriormente, se presenta una caracterización y contextualización de la población participante. Luego, se definen los instrumentos de recolección de datos usados por los investigadores para describir el fenómeno que se está estudiando. Por último, se exponen el tipo de secuencia didáctica, el enfoque y la ruta metodológica que se siguieron para diseñar e implementar el material didáctico.

### **5.1. Enfoque y tipo de investigación**

La presente investigación se circunscribe al enfoque cualitativo, en la medida que, según Hernández, Fernández y Baptista (2012), este enfoque tiene como objetivo reconstruir la realidad tal como la viven y observan los actores de un sistema social definido previamente. De esta manera, el estudio cualitativo pretende profundizar sobre aspectos de la realidad que no son susceptibles de medición numérica. Por esta razón, través de la presente investigación se podrá describir cómo se presenta la argumentación de manera espontánea en los estudiantes de ELE de nivel B2, la cual dependerá del uso de recursos lingüísticos, de funciones pragmáticas de la lengua y de habilidades de pensamiento crítico, para analizar cualquier situación. Esta descripción se apoya en el método cualitativo, por el tipo de datos que resultan útiles para dar respuesta a la pregunta planteada y cumplir los objetivos, ya que “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Hernández et al, 2012, p. 49).

Por otro lado, al considerar que se pretende observar y analizar una realidad, como es el nivel de argumentación de los estudiantes de ELE en nivel B2, a través de una intervención pedagógica y didáctica con el diseño, implementación y evaluación reflexiva de una secuencia didáctica, se considera pertinente que el estudio sea de tipo descriptivo. De acuerdo con Shuttleworth (2008), la investigación descriptiva facilita el análisis de un fenómeno que se pretende mejorar en un grupo de estudio específico. Este tipo de investigación es reflexivo y

crítico, por lo que se constituye en una importante opción investigativa y pedagógica que podría aportar información para la mejora de los procesos estratégicos y didácticos dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Por lo tanto, este tipo de investigación aporta bases teóricas fundamentales para enriquecer las prácticas de los docentes investigadores en la escuela objeto del estudio y que, a su vez, estas beneficien los procesos de aprendizaje de los estudiantes de ELE. En una clase de ELE se deben poner en práctica las habilidades del pensamiento crítico porque está presente en todos los estudiantes; no obstante, se pretende que el docente y el estudiante sean conscientes de sus procesos mentales para incrementar su nivel de argumentación. De esta manera, se pueden descubrir los aspectos que deben ser mejorados durante las actividades en clase, para cubrir el fenómeno identificado. No consiste en reconocer que las prácticas pedagógicas que se aplican en el nivel B2 están mal, sino en analizar las diferentes maneras y estrategias de incentivar el uso de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

En suma, de acuerdo a Seliger y Shohamy (1989), hay otros tres tipos de investigación en el marco de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. La *investigación teórica* se refiere al aporte de modelos y avances teóricos. Estos son, para los autores, los que describen los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. El segundo tipo se denomina *investigación aplicada*, esta busca resolver problemas que se presentan dentro del contexto de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, a través de la implementación de modelos teóricos. Por último, la *investigación práctica* intenta fortalecer el quehacer docente y fomentar el diseño de materiales didácticos, en busca de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Ahora, con el ánimo de dar respuesta al interrogante de investigación, se considera que, además de la investigación descriptiva, el presente estudio se clasifica como una investigación aplicada y práctica, puesto que se busca el mejoramiento de los procesos de enseñanza de ELE, a través de fundamentos teóricos y del diseño de un material didáctico que fomente el uso de habilidades de pensamiento crítico.

## **5.2. Población**

La población a la que se dirige la presente investigación se enfoca en estudiantes de ELE de nivel B2 en una escuela privada de español en la ciudad de Bogotá que guía sus procesos de enseñanza bajo el enfoque comunicativo. Estos estudiantes son específicamente dos jóvenes adultos de 24 y 26 años que provienen de Brasil e Inglaterra, y han cursado los niveles anteriores en la escuela. Ellos desean hacer turismo en Bogotá y por Colombia para acercarse

a la cultura, ya que en el futuro les gustaría trabajar en este país; así lo han contado en su primer día de clases. Los cursos están divididos en el estudio de la lengua en distintos contextos y su complemento con la participación de los estudiantes en actividades culturales en español para acercarse a la cultura colombiana. En la primera clase se les pregunta a los estudiantes sobre sus intereses, para adaptar las clases a sus necesidades. Por esta razón, se considera que el tema del ámbito laboral es pertinente para ellos. También, las clases se ofrecen por cursos semanales que buscan alcanzar parcialmente los objetivos de cada nivel del MCER.

En el nivel B2, según el MCER (2001), el aprendiente

Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones (p. 26).

Es un nivel que, en general, desde la comprensión de una gran variedad de temas formales e informales, le permite al aprendiente participar en distintas situaciones de la vida cotidiana expresando su punto de vista con argumentos válidos.

Estudiantes con este nivel resultan ser una población pertinente para esta investigación, ya que en este curso han estudiado formas de expresar sus ideas y plantear sus opiniones en distintos debates. Para Pascale, Ramos y Vallejo (2009), el repertorio lingüístico de un B2 es amplio como para expresar sus argumentos con ciertos matices. También, cuentan con la capacidad lingüística para expresarse con detalles y resolver situaciones conflictivas, entre otras. Asimismo, dentro del programa de este curso ofrecido, los estudiantes analizan la estructura de un texto argumentativo, sus características, estrategias de coherencia y cohesión, puntuación, entre otros aspectos del texto.

Ahora bien, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) plantea que el aprendiente en este nivel maneja con facilidad la información de uso frecuente requerida para realizar transacciones y obtiene detalles y precisiones a través de la interacción con los individuos que poseen la información que necesita. Asimismo, en el nivel de participación en interacciones sociales dentro de la comunidad social, el aprendiente en este nivel puede “intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal o general (Instituto Cervantes, 1997). Estas interacciones asumen la integración del aprendiente con la comunidad social, académica y laboral con la que convive y



la participación activa en intercambios comunicativos y toma de iniciativas, a lo que podemos agregar que no solamente este debe participar energéticamente en los intercambios comunicativos, sino también que puede tener las destrezas para colaborar en la solución de problemáticas sociales en su entorno inmediato, haciendo su aporte para la transformación de su realidad.

### **5.3. Instrumentos de recolección de datos**

En el marco de la investigación cualitativa y descriptiva, la recolección de información se da dentro de ambientes naturales y cotidianos de los participantes (Hernández *et al.*, 2012) por lo que los instrumentos usados para tal fin deben garantizar calidad y fiabilidad de los datos obtenidos. Estos permitirán la completa descripción y análisis de la información que se recoge respecto al problema de investigación porque se debe considerar el tipo de estudiantes, el contexto en el que se encuentran, y las necesidades que tengan. En este estudio, la recolección de datos se hizo a través de la observación, la encuesta, y la valoración de esa secuencia por parte de un experto. Estos tres instrumentos permitirán una visión, que se interpreta desde el material, los participantes y su aplicación, para reconocer todas las implicaciones que interfieran en el cumplimiento de los objetivos propuestos.

#### **5.3.1. Observación**

De acuerdo con Hernández *et al.* (2012), la observación cualitativa va más allá de la simple contemplación, esta implica sumergirse a profundidad en situaciones sociales tomando un papel activo y reflexivo. Además, para los autores, la observación como fuente de recolección de datos tiene como propósito “comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias [...]” (p. 432). Por estas razones, por medio de este instrumento, se podrá registrar puntualmente lo que sucede durante la implementación de la secuencia didáctica propuesta con este trabajo. Se seguirá un formato simple<sup>5</sup> de fácil análisis, que permitirá la reflexión inmediata desde la interpretación de las acciones observadas (ver apéndice 1). Este formato incluye la descripción de lo que ocurre durante la implementación

---

<sup>5</sup> Formato adaptado de Hernández et al (2012).

de la secuencia didáctica en la clase, lo que implica la descripción de las orientaciones de la profesora, que es una de los investigadores, y la respuesta y reacción de los estudiantes a cada parte de la secuencia. También incluye la interpretación de los investigadores sobre lo que se observó y el análisis del texto final que escribieron los estudiantes, puesto que hace parte de la secuencia. Esta observación permitirá hacer ajustes al material y plantear recomendaciones para su futura aplicación en una clase.

### **5.3.2. Encuesta**

La encuesta es un instrumento versátil que puede ser aplicado en diferentes disciplinas y ha estado presente en distintos ámbitos de investigación (Cerde, 2000). La encuesta está dividida en dos tipos: encuestas cerradas y abiertas. Para Cerda (2000), la encuesta cerrada “incita a responder de forma breve y específica las respuestas formuladas” (p. 278), por lo que fue el segundo instrumento escogido para recolectar información, puesto que busca obtener datos sobre la percepción de los estudiantes participantes sobre el material producto de esta investigación y su implementación pedagógica (ver apéndice 2).

Esta encuesta resulta pertinente al considerar algunos criterios de los principios de diseño de un material, propuestos por Arévalo y Casanova (2015), en un lenguaje comprensible y amigable para los estudiantes que facilite una valoración objetiva. Por tanto, hace énfasis en aspectos como el diseño, el tipo de actividades, la presentación, el contenido y la dificultad de estos. La encuesta contiene una serie de 13 criterios y preguntas abiertas. Estos criterios serán calificados por parte de los estudiantes participantes en un rango de 1 a 4, siendo 1 la puntuación más baja y 4 la más alta.

### **5.3.3. Valoración por parte de un experto**

La valoración que realiza un experto al material diseñado es un instrumento que permite validar la calidad del contenido del material al considerar todos los aspectos que pueden influir en su desarrollo como el diseño, el tema, el tipo de actividades según el nivel, la metodología, entre otros aspectos. El evaluador, quien será un experto en el diseño de materiales de la Pontificia Universidad Javeriana, debe considerar si el material cumple con los objetivos que propone y se adapta al público para el que va dirigido. Para esta valoración se sugiere, del mismo modo

que en la encuesta, la rejilla de evaluación propuesta por Arévalo y Casanova (2015) como herramienta de pilotaje para unidades didácticas para ELE (ver apéndice 3) que presenta ítems pertinentes al objeto de estudio y permite que se realicen comentarios sobre cada uno para mejorar el material y garantizar su calidad y fiabilidad.

#### **5.4. Diseño del material**

A continuación, se presentan las directrices que se consideraron pertinentes para elaborar el material que se propone con el fin de reconocer cómo los estudiantes revelan su pensamiento crítico de manera natural y espontánea. El material está construido según la secuencia didáctica *Boomerang* (Hamer, 2007) que se adapta al nivel intermedio de los estudiantes. También, se apoya en el seguimiento del enfoque basado en tareas (Estaire, 1999) con la propuesta de tareas facilitadoras que permiten el cumplimiento de una tarea final, y una ruta metodológica (Graves, 1996) que demuestra los aspectos que se tuvieron en cuenta en el diseño del material.

##### **5.4.1. Secuencia didáctica**

En busca de fomentar el mejoramiento del nivel de argumentación de los estudiantes de ELE de nivel B2 desde el ámbito metodológico y didáctico, se planificarán una serie de actividades dentro de una secuencia didáctica. En primera medida, la planificación de actividades se desprende de un análisis de las necesidades de la población participante. Para Woodward (2001), la planificación de clases y cursos requiere que el docente piense en sus aprendientes, en los contenidos, el material y las actividades, haciendo una reflexión constante sobre cómo brindar oportunidades para que los estudiantes potencien su aprendizaje. En otras palabras, para planificar el docente debe ser consciente de cómo crear una buena clase que busque conseguir las metas cognitivas propuestas.

De cualquier modo, se puede afirmar que para que la planificación de la clase sea efectiva, las actividades deben estar relacionadas tanto con los objetivos de aprendizaje, como con los intereses de los estudiantes. Estas actividades pueden ir diseñadas de forma lógica dentro de una secuencia. El Diccionario de Términos Clave de ELE define la secuencia didáctica como una serie de actividades encadenadas entre sí, que buscan enseñar contenidos lingüísticos determinados dentro de objetivos de aprendizaje específicos. Un conjunto de

actividades puede constituir una tarea, una lección completa o parte de esta. Dependiendo del tipo de actividades, sus características y sus funciones, se pueden diversificar las fases dentro de la secuencia didáctica.

Respecto a estas fases, Harmer (2007) afirma que los estudiantes necesitan exposición, motivación y oportunidades para usar el lenguaje adecuadamente; del mismo modo, admite que los estudiantes pueden reaccionar de manera distinta a los estímulos, por lo que sugiere que la mayoría de las secuencias de enseñanza deben integrar una serie de características o elementos (desde ahora fases) que pueden durar minutos, horas, lecciones, etc. En este orden de ideas, Harmer propone una serie de fases que pueden garantizar un aprendizaje de la lengua exitoso. Estas fases son Motivación, Práctica (controlada o libre) y Explicación Interactiva (*ESA, Engage, Study, Activate*, en palabras del autor, p. 51).

La fase de Motivación (*Engage*) se refiere al aprendizaje que se da integrando la mente y el corazón de los estudiantes a este proceso. Esta fase es uno de los ingredientes vitales para el aprendizaje significativo (Harmer, 2007). Se puede afirmar que esta fase juega un papel importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, ya que permite generar una actitud positiva frente a los contenidos y actividades que se esperan enseñar. Se sugiere que las actividades en esta fase se relacionen con los gustos e intereses de los aprendientes, como por ejemplo: ejercicios dinámicos, como juegos de rol, canciones, actividades para ejercitar la memoria, etc.

La fase de Explicación Interactiva (*Study*) se relaciona con las actividades enfocadas a la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, a través del descubrimiento guiado. Este último se refiere a que el docente debe crear oportunidades para que los estudiantes puedan llegar al aprendizaje significativo, haciendo uso de sus propias conjeturas y observaciones con la guía del docente. En esta fase, la intervención de este último se limita a crear actividades en las que sea el aprendiente quien haga la mayoría del *trabajo intelectual*. En este orden de ideas, en la instrucción de la lengua deberían evitarse las explicaciones formales o magistrales de contenidos lingüísticos, así como el metalenguaje dentro del discurso.

La fase de Práctica (*Activate*) puede estar dividida en dos tipos de actividades: actividades de práctica libre y actividades de práctica controlada. Las actividades de práctica libre se relacionan con los tipos de ejercicios en los que los estudiantes deben dar cuenta del aprendizaje. En otras palabras, ejercicios donde hagan uso libre y real de los contenidos lingüísticos adquiridos en el aula sin restricción alguna. Estos ejercicios pueden ser preguntas abiertas, redacción de textos, discusiones en clase, etc. Ahora, las actividades de práctica

controlada integran ejercicios en los que la producción del estudiante es mínima (con ciertas restricciones), estos tipos de ejercicios van desde la unión de pares, preguntas de selección múltiple, entre otros.

Las fases descritas pueden estar organizadas en diferentes secuencias (Harmer, 2007) dependiendo de los objetivos de aprendizaje, el nivel de los estudiantes, etc. Una de estas secuencias es la denominada *Boomerang* (ver figura 1).



Figura 1. Secuencia didáctica Boomerang (Adaptada de Harmer, 2007)

Esta secuencia se caracteriza porque inicia con actividades de *motivación* referentes al tema a tratar dentro de los objetivos de aprendizaje propuestos, como se explicó anteriormente, estas actividades deben estar circunscritas a los intereses y gustos del aprendiente, con el fin de incentivar su participación en el resto de las fases y actividades. Para el material que se pretende diseñar con objetivo de fomentar el mejoramiento del nivel de argumentación de estudiantes de nivel B2, los ejercicios en la fase de motivación buscan hacer un primer acercamiento a la lectura e interpretación de caricaturas de Quino.

Luego, con la fase de *práctica libre* el docente puede dar cuenta de las debilidades del estudiante para tratarlas en la siguiente fase. Las actividades de *práctica libre* componen ejercicios en los que los estudiantes deberán dar su primera percepción frente a lo que pueden interpretar y analizar de las caricaturas utilizadas. Respecto a esta fase, el material que se quiere diseñar integrará ejercicios de producción oral y escrita, sin restricción alguna, respecto a la

interpretación de caricaturas de opinión. De su producción se pueden definir los aspectos y contenidos que deben ser tratados dentro de la fase de Explicación Interactiva.

En esta última fase se presentan los contenidos lingüísticos (semánticos, sintácticos y lexicales) a través del proceso de descubrimiento guiado. Estos contenidos están relacionados con los aspectos necesarios para argumentar con respecto a las realidades ocultas dentro de las caricaturas de opinión de Quino. Los contenidos serán expuestos con ejemplos de uso real de la lengua, por medio de los cuales los aprendientes puedan deducir la utilización de estos en la redacción de textos argumentativos.

La práctica controlada será compuesta por actividades restringidas relacionadas a las características y organización de textos argumentativos, así como de ejemplos del uso de los contenidos que se pretenden enseñar para tener una argumentación objetiva, pertinente y justificada.

Finalmente, en la última fase de práctica libre, las actividades estarán relacionadas con la tarea final (dentro del enfoque por tareas, descrito en el siguiente apartado). La tarea a la que tienen que llegar los aprendientes participantes en este estudio investigativo es la redacción de un texto argumentativo en el que ellos den su opinión sobre la realidad oculta dentro de una caricatura de Quino. En la redacción de este texto, los aprendientes deberán hacer uso adecuado de los contenidos trabajados en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Ahora bien, para complementar la secuencia didáctica (Boomerang) propuesta por Harmer (2007), se sugiere la fase de *Evaluación* que, para motivos de esta investigación, será de dos tipos. En primer lugar, se tendrá en cuenta el proceso de autoevaluación, por medio del cual el estudiante pueda reflexionar, a través de una rejilla, sobre su propio aprendizaje, y reconocer si su nivel de argumentación mejoró con el desarrollo de la secuencia didáctica propuesta. Finalmente, el estudiante evaluará si el material logró cumplir los objetivos de aprendizaje establecidos en cada una de sus fases.

#### **5.4.2. El Enfoque Basado en Tareas**

En el marco de la enseñanza de una lengua extranjera, el enfoque de Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (ELMT) ha tomado auge en las últimas décadas debido a la evolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Estaire, 2000). Este es definido en el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes como una propuesta de enseñanza de lengua fundamentada en actividades que están enfocadas en el uso de la lengua, más allá de las

estructuras sintácticas y que tiene como objetivo “fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción”.

Este enfoque se fundamenta en la diferenciación entre los contenidos necesarios para los procesos de comunicación, entendiendo que la comunicación no se limita a la codificación y decodificación de mensajes desde el conocimiento de signos, reglas y estructuras de la lengua, sino que involucra un entendimiento apropiado del sentido de esos mensajes. Este entendimiento surge de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto donde se desarrolla dicha comunicación. Al respecto, se sugiere que dentro de los procesos de instrucción de ELE se puede fortalecer la interpretación y el análisis de los contextos interculturales en los que se desenvuelve el aprendiente, a través del uso de las habilidades de pensamiento crítico, y a la vez hace uso adecuado de la lengua meta por medio de actividades (tareas) que guíen al aprendiente a cumplir ese objetivo.

Por su lado, Estaire (1999) señala que en la ELMT, la tarea es ese punto de origen para el diseño y organización de unidades didácticas, ya que estas ayudan a delimitar los contenidos lingüísticos y actividades apropiadas y coherentes para un tema determinado y una tarea final con un objetivo específico. De esta manera, la autora sugiere que la programación didáctica debe partir de la *dimensión instrumental* de la lengua meta sin descuidar la *dimensión formal* de la misma. En otras palabras, se puede afirmar que, para llevar a la consecución de un objetivo lingüístico de aprendizaje determinado, se debe guiar a los estudiantes mediante el ejercicio real de la lengua con las actividades pertinentes (dimensión instrumental) a ese objetivo; y estas actividades son las que dan las pautas para elección de los contenidos lingüísticos, gramaticales y lexicales apropiados (dimensión formal). Con relación a la presente investigación, el diseño de la secuencia didáctica comprende tanto actividades dentro del marco de las dimensiones formales como las instrumentales de este enfoque que conlleven a alcanzar el objetivo de mejorar el nivel de argumentación de estudiantes de ELE en nivel B2.

Según Estaire (1999) las tareas en el marco de este enfoque están diferenciadas en dos tipos: *las tareas de comunicación* y *las tareas posibilitadoras*. En primera medida, las tareas de comunicación son actividades de trabajo en el aula, las cuales se centran en el *significado*; es decir, se centran en lo que se quiere expresar, más allá de las herramientas lingüísticas que se utilicen para hacerlo y buscan involucrar al estudiante con la comprensión y producción oral y escrita en contextos reales. En cambio, las tareas posibilitadoras se relacionan con los aspectos formales (lingüísticos) de la lengua meta y actúan como apoyo a las tareas de comunicación. Ambos tipos de tareas tienen “un objetivo de aprendizaje concreto, un

procedimiento de trabajo claro tendente a facilitar el aprendizaje y un producto de aprendizaje concreto” (Estaire, 1999, p. 2). Lo anterior, fue fundamental al momento de diseñar las tareas, con el fin de que los estudiantes logran una mejoría significativa del nivel de argumentación en la redacción de un texto argumentativo. Cada una de esas tareas (de comunicación y posibilitadoras) cuenta con objetivos formales e instrumentales de aprendizaje relacionados con el uso implícito de las habilidades de pensamiento crítico.

Ahora bien, respecto al diseño de esas tareas, se siguieron los parámetros sugeridos por Estaire (1999) dentro de su marco para la programación de unidades didácticas resumido en 6 pasos en el siguiente cuadro:

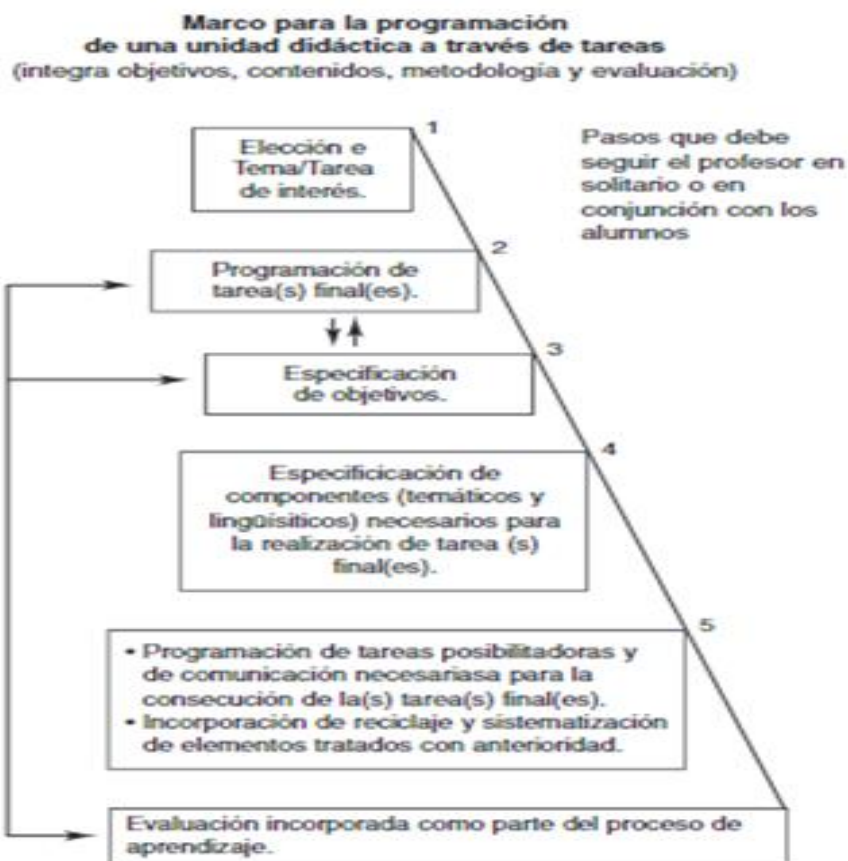


Figura 2. Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas (Estaire, 1999).

Estos pasos permiten que se conecten las actividades comunicativas y las posibilitadoras con el fin de cumplir el objetivo propuesto en el material. Asimismo, integra los ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) (Estaire, 1999). Estos pasos describen la estructura interna de la unidad didáctica que se desarrolla en el siguiente apartado.



### 5.4.3. Ruta metodológica

La ruta metodológica que se adoptó en el desarrollo del presente estudio es la sugerida por Graves (1996)<sup>6</sup>. Esta permite que la secuencia didáctica cuente con características que sean llevadas durante la planeación, la enseñanza y la re-planeación de las etapas del curso (Graves, 1996). La propuesta va dirigida a los estudiantes, pero los profesores podrán utilizar los modelos de ejercicios para complementar otras actividades que propongan en sus clases, con el fin de fortalecer el nivel de argumentación de los estudiantes. Esta ruta comprende seis pasos para la creación e implementación de materiales que complementen el proceso de enseñanza, los cuales se describirán a continuación.

#### 5.4.3.1. Valoración de necesidades

Para Graves (1996), la etapa de valoración de análisis involucra la búsqueda y la interpretación de información sobre la necesidad de los estudiantes. Con respecto a la presente investigación, la información recogida a través de la prueba de Ennis & Weir (1985) evidencia, de forma tangible, la necesidad de mejorar el nivel de argumentación de estudiantes de ELE en nivel B2 y fortalecer el uso de habilidades de pensamiento crítico para tal fin, debido a que sus respuestas en la prueba demuestran que no exponen argumentos con sus ideas, sino que solo las describen.

En torno a los resultados de la prueba de *Ennis & Weir* (1985) descrita en el apartado dedicado a los hechos problemáticos, se puede evidenciar que, de los cuatro estudiantes que la realizaron, tres obtuvieron los puntajes más bajos en mínimo 5 de los criterios de evaluación. Las mayores dificultades encontradas son: en primer lugar, los aprendientes evaluados no reconocieron términos utilizados erróneamente dentro de la prueba. Además, se evidencia que la mayoría de ellos no reconoce los argumentos correctos e intentan dar respuestas usando información que se sale del tema. Por otro lado, estos resultados muestran que los estudiantes no logran reconocer que uno de los argumentos usados en la prueba no es justificado de manera correcta.

Las anteriores dificultades conducen a afirmar que los estudiantes que se encuentran inmersos en el contexto descrito en esta investigación presentan la necesidad de tomar decisiones constantes, que implican un análisis para considerar todas las opciones y los resultados relacionados con cada una. También, al estar inmersos en una sociedad y cultura

---

<sup>6</sup> Traducción propia de los autores de esta investigación.

distintas a la suya se enfrentarán a la comprensión de mensajes implícitos a los que deberán dar su opinión en las distintas conversaciones que tengan con otros hablantes. Para estas situaciones, se necesita que el estudiante sea crítico y demuestre tener un alto nivel de argumentación al hacer uso de sus habilidades de pensamiento crítico. Por su parte, en su primer día de clases han expresado que desean aprender español para acercarse a la cultura y buscar un empleo en el futuro.

#### **5.4.3.2. Determinar metas y objetivos**

De acuerdo con Graves (1996), la creación del material adquiere un sentido de orientación y un marco racional al momento de determinar las metas y los objetivos. La meta del material que se propone con este estudio es que los estudiantes de nivel B2 alcancen el nivel de argumentación referido a su nivel, para ser capaces de sustentar su opinión al participar en distintos temas de su ámbito personal y general. Para alcanzar esta meta se propone el objetivo de activar el uso de habilidades de pensamiento crítico por medio de la escritura de textos argumentativos. Así entonces, los estudiantes deberán ser capaces de usar las habilidades de pensamiento crítico, tales como: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación al leer caricaturas, para que logren mejorar su nivel de argumentación cuando presentan y sustentan sus posiciones. Se propone hacerlo por medio de un énfasis en la producción escrita, puesto que permite la reflexión de los estudiantes antes de escribir y pone en función distintas habilidades de pensamiento.

Para cumplir con la tarea final de escribir una opinión sobre la situación laboral del país de origen de los estudiantes, se plantearon los siguientes objetivos:

*Objetivo general:* Reforzar tu nivel de argumentación a través de la escritura de textos argumentativos y el uso de habilidades del pensamiento crítico, tales como: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

*Objetivo lingüístico:* Reconocer y utilizar recursos lingüísticos que permitan argumentar, opinar, valorar, expresar acuerdo y desacuerdo, plantear hipótesis, e integrar marcadores discursivos que señalen relaciones de razonamiento, de secuencia lógica y de contraste.

*Objetivo pragmático:* Redactar un texto argumentativo que exponga y justifique tu posición sobre una de las temáticas que abarcan el ámbito laboral, y que fueron tratadas durante el desarrollo de la secuencia.

*Objetivo intercultural:* Interpretar las diferencias que se encuentran en el ámbito laboral entre Colombia y tu país de origen.

*Objetivo comunicativo:* Razonar tus opiniones en la construcción de un texto argumentativo.

### **5.4.3.3. Conceptualizar el contenido**

Para cumplir con los objetivos propuestos en el material, se aplican conceptos importantes en la secuencia, como la lectura de caricaturas, lectura de textos, actividades que despierten cada una de las habilidades del pensamiento crítico, y uso de recursos lingüísticos necesarios al opinar y argumentar ideas, tales como aspectos lingüísticos propios de su nivel, en este caso B2, que le permitan argumentar y contraargumentar coherentemente. Cassany (2004) sustenta que el menor conocimiento del idioma tiene notable incidencia en el proceso de composición. Por tanto, el estudiante debe ser proficiente en aspectos superficiales como gramática, ortografía, sintaxis, entre otros, para expresar sus ideas completamente y enfocarse en el reconocimiento de la estructura del texto, en cuanto a la idea que expone en cada párrafo, su intención, y la idea principal y las implicaciones que se presentan en el texto que ha leído previamente.

De acuerdo con el PCIC, en el nivel B2 existen recursos para desarrollar la argumentación, los cuales son: presentar una cuestión polémica, presentar una opinión o tesis, presentar un argumento, presentar una contraargumentación, presentar una regla general, presentación de una reserva, y elementos lingüísticos como la deixis personal (uso de todos los pronombres, la referencia indirecta marcada por la cortesía verbal. Esto, de la siguiente manera: desplazamiento de primera a tercera persona de singular, la referencia indirecta marcada por la cortesía verbal: desplazamiento de primera persona de singular a construcciones con valor impersonal para atenuar la fuerza de lo dicho y para despersonalizar al enunciador; la referencia indirecta marcada por la cortesía verbal: desplazamiento de segunda persona de singular/plural a tercera persona (el “se” impersonal) para mitigar la fuerza de lo dicho), la deixis textual y los marcadores discursivos (conectores, estructuradores de la información, reformuladores y operadores discursivos), la relación entre enunciados (oraciones compuestas por coordinación y oraciones subordinadas adverbiales) y la cortesía verbal (atenuación del acto amenazador y la atenuación dialógica). Estos recursos lingüísticos se exponen en el material para que el

estudiante realice un reconocimiento de ellos y utilice los que les permita expresar su opinión argumentada.

Además, a lo largo de la secuencia, el estudiante está realizando un constante ejercicio de lectura en el que identifica una posición o información específica y plantea su propia postura justificada de manera oral o escrita. Para resolver cada ejercicio, el estudiante debe ser detallista con los elementos gráficos de la caricatura y la información que ofrecen los textos para responder adecuadamente con su opinión y argumentarla sobre distintas situaciones relacionadas con el tema propuesto.

#### **5.4.3.4. Seleccionar y desarrollar actividades**

En el mundo hispano, se considera un gran exponente de realidades, al humorista gráfico e historietista argentino Quino (Joaquín Salvador Lavado Tejón), puesto que sus obras son de fácil acceso y promueven ideas de las realidades que representan, las cuales no son únicamente de Argentina sino de Latinoamérica y se reflejan en otros continentes. Para Cassany (2004), leer

Requiere también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, etcétera (p. 1).

Al momento de leer se necesita comprender el lugar de enunciación del autor y el del público al que se dirige un texto para su comprensión completa. De esta manera, se consideraron caricaturas que representen la realidad a la que estarán expuestos los estudiantes en situaciones del ámbito laboral, tales como la remuneración laboral, la importancia del trabajo y la idea del trabajo perfecto. En estas, se consideró también incluir en las actividades una descripción de la personalidad de los personajes para lo que busca representar Quino con cada uno de ellos y que el estudiante pudiera reconocer la representación de un pensamiento o un grupo de personas en cada personaje. Asimismo, se presentaron textos escritos como un anuncio, cartas de presentación y una gráfica, para fortalecer el análisis y el reconocimiento de las posturas de los autores en distintos tipos de textos.

### 5.4.3.5. Organización del contenido y actividades

La secuencia didáctica sigue un enfoque comunicativo con la metodología del enfoque por tareas en la que se plantea una tarea final, la cual consiste en escribir un texto argumentativo sobre el ámbito laboral, en la medida que este último es el tema central del material diseñado. Se considera que ciertas características de este tipo de texto y los ejercicios propuestos como tareas facilitadoras trabajan en función de la metacognición al momento de escribir. Por esta razón, la secuencia didáctica toma el nombre de *ArguméntELE*, ya que es de importancia fomentar una buena argumentación dentro del uso de ELE, en el nivel B2 donde se encontró la problemática que fundamenta este estudio investigativo.

Cada una de las actividades propuestas en este material responden a los aportes teóricos tenidos en cuenta en la investigación, a las necesidades de los estudiantes y su contexto, a los niveles de referencia B2 del MCER, y a los contenidos lingüísticos y funcionales del PCIC. Además, se proponen ejercicios que activen las habilidades del pensamiento crítico relevantes en los procesos de argumentación, así también se les pide a los estudiantes su opinión constantemente.

Se pretende, con la realización de esta unidad, que los estudiantes activen las habilidades del pensamiento crítico descritas en los objetivos para aumentar su nivel de argumentación. Durante la secuencia, se les pide a los estudiantes que opinen y justifiquen su opinión; pero al final se espera que esta sea completa, al considerar aspectos como la interpretación de una problemática en una situación, el análisis de los factores que intervienen en la situación, la valoración de distintas opciones o puntos de vista, el planteamiento de hipótesis sobre las posibilidades que se infieren como consecuencias, la explicación de si están de acuerdo o en desacuerdo, y también se les pide que revisen su escrito antes de entregar la versión final.

Asimismo, se espera que los estudiantes hagan énfasis en aspectos funcionales para argumentar, ya que se considera que tienen un gran conocimiento lingüístico de su nivel de proficiencia B2 que les permitirá comprender las instrucciones, los enunciados y expresarse para cumplir con las actividades. De acuerdo con el PCIC, los estudiantes como actores sociales en este nivel

Disponen de capacidad lingüística suficiente como para plantear los detalles de un problema, presentar reclamaciones y resolver situaciones conflictivas recurriendo a su capacidad de argumentar y a un lenguaje persuasivo.

Se presentan un total de 18 tareas facilitadoras que le permiten al estudiante reconocer varios factores para incrementar su nivel de argumentación y se adaptan a cada una de las fases. Asimismo se dan según las cuatro destrezas lingüísticas para el aprendizaje de una lengua (comprensión escrita y auditiva; producción oral y escrita). La secuencia didáctica se compone de los siguientes contenidos:

*Recursos comunicativos:* Interpretar una problemática, analizar los factores que intervienen, valorar distintas opciones, plantear hipótesis sobre las posibilidades que se infieren como consecuencias, explicar si estás de acuerdo o en desacuerdo, monitorear tu proceso de argumentación.

*Recursos lingüísticos:* De acuerdo con el PCIC para el nivel B2, expresiones para opinar, valorar, expresar acuerdo y desacuerdo, organizadores discursivos, expresar posibilidades, y argumentar.

*Recursos léxicos:* Vocabulario para hablar de la actividad laboral, el desempleo y la búsqueda de trabajo, y las características de un trabajador.

Ahora, el material está dividido en los diferentes momentos de la secuencia didáctica *boomerang*, propuesta por Harmer (2007), la cual se diseñó listando las siguientes fases:

**¡Involúcrate!** En esta fase se presenta una actividad de motivación que permite un análisis del contexto de la situación que se propone en los ejercicios. Se trata de la sensibilización que recibirá el estudiante para acercarse a los temas centrales del material, los cuales consisten en diferentes situaciones en el ámbito laboral.

La primera actividad consiste en un ejercicio de lectura de una caricatura de Quino; primero, el estudiante debe hacer una lectura reconociendo cada aspecto de la imagen, como por ejemplo el lugar donde se encuentran los personajes, la posible relación entre estos, etc.; segundo, una lectura del texto que acompaña la caricatura, el cual es un enunciado de uno de los personajes. Se espera que el estudiante se comience a relacionar con el tema del ámbito laboral y los aspectos que se encuentran en una caricatura como la relación de los personajes, las características que describen esa relación, el tema, el mensaje implícito del autor, la realidad oculta que se refleja y que el estudiante se identifique en la situación o pueda identificar si esa realidad se presenta en su país o contexto.



## ¡Involúcrate!

**A.** ¿Qué ves en esta imagen? ¿Qué significa para ti? ¿Qué obtienes cuando realizas un trabajo? Justifica tus respuestas y discútelas con un compañero.



**¡Actívate!:** En esta fase se le permite al estudiante realizar una práctica libre en la que demuestra los conocimientos que tiene y busca la manera, desde su repertorio lingüístico, de responder a la situación de lengua planteada.

En la fase de práctica libre se les pide a los estudiantes tomar el rol de la persona encargada de seleccionar a un candidato para un puesto de trabajo. Como práctica libre se busca que el estudiante identifique por sí mismo cómo argumentar, así que debe explorar y explotar su conocimiento previo. En primera medida, los estudiantes deben identificar los aspectos relacionados a la oferta de empleo dentro de un anuncio a partir de los requisitos de los candidatos. Con esta información y con dos cartas de presentación, decidirán qué candidato es más apto para el puesto y lo expresarán por medio de un correo electrónico justificando su opinión. En cada actividad de esta fase el estudiante es libre de responder desde su repertorio lingüístico y a partir de su redacción se identificaran los aspectos que deben ser trabajados en la siguiente fase.

## ¡Actívate!



A. Fernando y Catalina están buscando trabajo. Observa la oferta de empleo que ellos consultaron en un portal web  
¿Puedes inferir qué trabajo, cargo o profesión están buscando?

**Encuentra tu empleo ideal**

Busca por cargo, profesión o empresa Todas las ciudades Q

**Requisitos**

- Sexo Indistinto.
- De 22 a 30 años de edad.
- Estudiantes o egresados de carreras como Hotelería y Turismo, Gastronomía, Marketing.
- Con **Ingles Avanzado** (Excluyente).
- Preferentemente con manejo del sistema Amadeus.
- Experiencia en atención al cliente y ventas.
- Buena presencia y dicción.

**Se Ofrece**

- Salario Acorde al Cargo, IPS, Buen ambiente de trabajo.

Enviar CV a [seleccionpy2017@gmail.com](mailto:seleccionpy2017@gmail.com)

## ¡Infórmate!

En el anterior anuncio aparecen las siguientes expresiones:

Sistema Amadeus: Software de reservas en español utilizado por agentes de viajes alrededor del mundo. Este permite tramitar reservas, hacer cambios o cancelarlas.

IPS: Instituto de Servicios de Salud, son instituciones colombianas que prestan servicios médicos de consulta, hospitalarios y de cuidados intensivos. Estas instituciones son contratadas por Entidades Promotoras de Salud (EPS).

**¡Aprende más!:** Es el apartado central de la gramática que se presenta con una explicación interactiva. Los organizadores discursivos (conectores aditivos, consecutivos, justificativos, estructuradores de la información y contraargumentativos) son expuestos junto con expresiones que son útiles al momento de opinar, valorar, argumentar o contraargumentar una opinión.

Con toda la contextualización de los ejercicios anteriores, se les presenta a los estudiantes la fase que les permite centrarse en las estrategias útiles para incrementar su nivel de argumentación, en los recursos lingüísticos y en la activación específica de cada una de las habilidades de pensamiento crítico presentadas en los objetivos. Por esta razón, la fase se compone de un tema que está dividido en seis situaciones y ejercicios; uno para hacer énfasis en el uso de cada habilidad. También, en cada uno se incluye un cuadro rojo que describe explícitamente cada uno de los recursos lingüísticos con ejemplos.

El primer punto activa la habilidad de interpretación. En esta, el estudiante debe realizar la comprensión de un texto sobre la relación entre el dinero y la felicidad en el contexto colombiano. Luego, el estudiante debe identificar la idea principal de este artículo y de cada uno de sus párrafos, para identificar y escoger el conector del discurso adecuado según su función hasta completarlo.





## ¡Aprende más!

5. Cuatro lectores seguidores de las caricaturas de Quino expresan su opinión sobre la siguiente caricatura. Antes de escuchar, ¿qué opinas tú?

- ⊙ a. Después de escucharlos, anota los recursos que utilizan para expresar acuerdo y desacuerdo. Comenta las respuestas con tus compañeros.



| Expresar acuerdo | Expresar desacuerdo |
|------------------|---------------------|
|                  |                     |



¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con esas opiniones? ¿Por qué?

### ESTAR DE ACUERDO Y DESACUERDO

#### - EXPRESAR ACUERDO

(Yo) también/tampoco opino/veo/creo/considero que, Yo comparto tu opinión/punto de vista, Yo estoy de acuerdo con...

El segundo punto fomenta el uso de la habilidad de análisis. Esta se desarrolla al pedirle al estudiante que identifique las relaciones entre dos factores importantes dentro del ámbito laboral colombiano: la depresión y el tipo de trabajo. Esta información se presenta en una gráfica que demuestra la mayoría de trabajadores con trabajos no remunerados presentan más síntomas de depresión. Luego, los estudiantes deben describir si esta situación también se presenta en sus países de origen.

2. Según un estudio hecho por la OIT (Oficina Internacional del Trabajo) los problemas de salud mental han aumentado, hasta el punto que en países como Alemania, Estados Unidos uno de cada diez trabajadores sufre de ansiedad, depresión o cansancio. Ahora, en Colombia, se realizó un estudio para determinar la relación entre la depresión de los trabajadores colombianos y el ámbito laboral y la información recogida se representa en la siguiente gráfica.



- a. En parejas, analicen la manera cómo esta relación se presenta. Justifiquen sus respuestas de acuerdo con la información de la gráfica.



Gráfica 1: Gráfica estadística tomada de <http://ri.iberomx.handle/ibero/982>

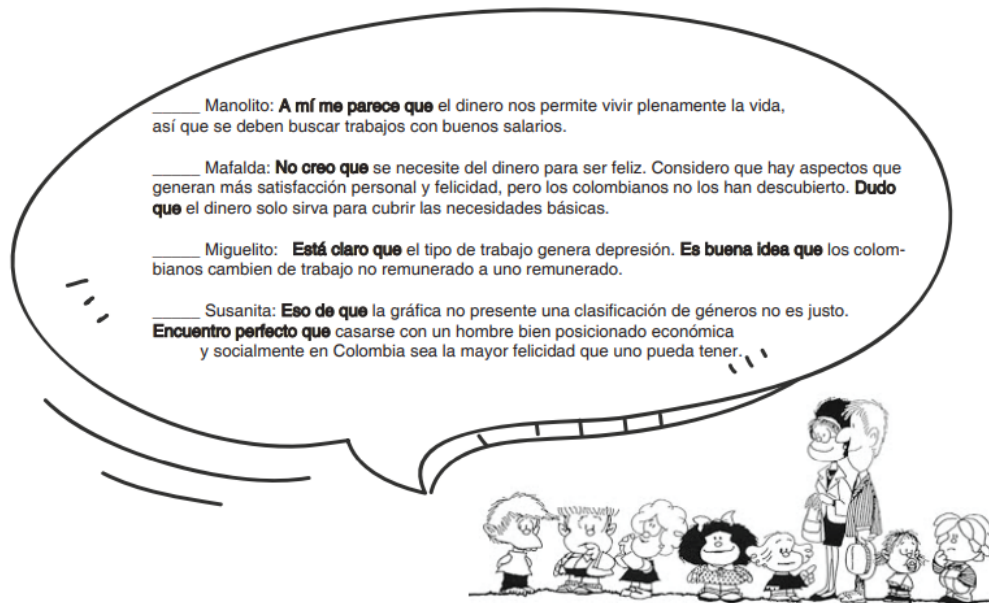
- b. ¿Ocurre esta situación en sus países? ¿Por qué? Discute con tu compañero la respuesta.

El tercer punto incentiva el uso de la habilidad de evaluación, debido a que, al momento de hacer valoraciones sobre las opiniones de los interlocutores, en este caso, los personajes de

la serie Mafalda, los estudiantes deben opinar teniendo en cuenta distintas opciones o puntos de vista. En el ejercicio se busca que los estudiantes reconozcan y usen los elementos lingüísticos que les permitan opinar y hacer valoraciones, los cuales son presentados dentro de un cuadro con sus debidos ejemplos.

3. Los personajes de la serie Mafalda opinan sobre la gráfica.

a. ¿Con qué comentario de los personajes te identificas? Marca con una X el comentario elegido.



\_\_\_\_ Manolito: **A mí me parece que** el dinero nos permite vivir plenamente la vida, así que se deben buscar trabajos con buenos salarios.

\_\_\_\_ Mafalda: **No creo que** se necesite del dinero para ser feliz. Considero que hay aspectos que generan más satisfacción personal y felicidad, pero los colombianos no los han descubierto. **Dudo que** el dinero solo sirva para cubrir las necesidades básicas.

\_\_\_\_ Miguelito: **Está claro que** el tipo de trabajo genera depresión. **Es buena idea que** los colombianos cambien de trabajo no remunerado a uno remunerado.

\_\_\_\_ Susanita: **Eso de que** la gráfica no presente una clasificación de géneros no es justo. **Encuentro perfecto que** casarse con un hombre bien posicionado económica y socialmente en Colombia sea la mayor felicidad que uno pueda tener.

Ahora, con el cuarto punto se activa el uso de la habilidad de inferencia al establecer posibles consecuencias sobre una acción ante cualquier situación y sus implicaciones. Por medio de recursos lingüísticos, como formas de expresar posibilidades el estudiante puede inferir y expresar consecuencias o implicaciones de contratar empleados con tendencias o síntomas depresivos.

a. Lee las siguientes opiniones y escribe una consecuencia teniendo en cuenta el contexto colombiano.

**JOSÉ ROLO**  
Quizás las metas no se alcancen debido a que los trabajadores pueden perder la motivación.

**MARÍA C.**  
Es mejor que los empleados depresivos comiencen un tratamiento psicológico, ya que se puede dañar el ambiente laboral con su comportamiento.

**EDUARDO**  
Es poco probable que se ejerza una profesión adecuadamente si el trabajador tiene muchos problemas.

**COLOMBIANITA**  
Yo diría que trabajar a disgusto aumenta los niveles de depresión de una persona.

**¿TIENE ALGO QUE DECIR? COMENTE**

Este es un espacio de participación de los usuarios. Las opiniones aquí registradas pertenecen a los internautas y no reflejan la opinión de Publicaciones Semana. Nos reservamos el derecho de eliminar discrecionalmente aquellos que se consideren no pertinentes.

Con el quinto punto se fomenta el uso de la habilidad de explicación, en la que el estudiante debe haber reconocido las otras habilidades para indicar si está de acuerdo o en desacuerdo con algunas opiniones presentadas por medio de audios sobre una de las caricaturas de Mafalda. De igual manera, se presentan algunas expresiones dentro de un cuadro, las cuales los estudiantes pueden usar para responder a esta actividad.


a. Después de escucharlos, anota los recursos que utilizan para expresar acuerdo y desacuerdo. Comenta las respuestas con tus compañeros.



| Expresar acuerdo | Expresar desacuerdo |
|------------------|---------------------|
|                  |                     |

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con esas opiniones? ¿Por qué?

Finalmente, en el último punto de esta fase, se activa la habilidad de autorregulación, al invitar al estudiante a realizar una autoevaluación consciente, para recordar los recursos lingüísticos que ha aprendido a lo largo del desarrollo del material y debe clasificarlos según su función comunicativa. Estos recursos serán de gran utilidad para lograr el objetivo comunicativo propuesto para la secuencia didáctica.

 6. Terminaste la fase "¡Aprende más!". ¿Podrías recordar los recursos que aprendiste de acuerdo con sus funciones?

Opinar:

Valorar opciones:

Expresar posibilidades:

Expresar acuerdo o desacuerdo:

Organizar tu discurso:

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se les debe indicar a los estudiantes que estos puntos presentan estrategias que se deben considerar para fortalecer un argumento.

**¡Práctica!:** Con los ejercicios de práctica controlada, el estudiante tiene la oportunidad de seguir reglas y estructuras que le permitan acercarse al uso correcto de la lengua para cumplir los objetivos de aprendizaje planteados.

La siguiente fase es la de práctica controlada, la cual busca que los estudiantes consideren aspectos de distintas caricaturas como la personalidad de los personajes que representan muchos de los pensamientos de los latinoamericanos; y el mensaje que el autor transmite por medio de ellos al hacer uso de recursos lingüísticos para opinar que reconocieron en la fase anterior.



## ¡Practica!



A. Lee la descripción de los personajes de la serie de la caricatura Mafalda. Complétalas con las expresiones del recuadro.

Para él está bien lo de - A ella le parece bien que - Le resulta perfecto - Lo encuentran - Encuentra pesimista - Para él estaría genial que



Mafalda: Se considera que es una niña \_\_\_\_\_ intelectual, curiosa, rebelde, contestona y \_\_\_\_\_ marcada por la razón y el escepticismo. \_\_\_\_\_ todo se cuestione constantemente. Ella \_\_\_\_\_ la realidad argentina.

Felipe: Eterno soñador, tímido, perezoso, \_\_\_\_\_ despistado, inseguro y poco conectado con la realidad. No es buen estudiante, odia la escuela y \_\_\_\_\_ la escuela no existiera.



Manolito: es bruto, ambicioso y materialista. \_\_\_\_\_ poseer una cadena propia de supermercados y amasar una gran fortuna.

Susanita: representa a la ama de casa \_\_\_\_\_ conservadora, egoísta, conformista e interesada. \_\_\_\_\_ casarse con un hombre bien posicionado económica y socialmente y tener muchos hijos.



Miguelito: Sus amigos \_\_\_\_\_ altamente narcisista y ególatra. Se sorprende ante cualquier descubrimiento, pero su escaso conocimiento y limitada imaginación le acercan a reflexiones vacías y sin importancia.

**¡Escribe!:** En esta fase se les presenta a los estudiantes ejercicios de práctica libre. Con esta práctica los estudiantes hacen ejercicios de producción escrita para integrar los conocimientos adquiridos a través de las fases previas.

En la última fase de práctica libre, se presenta la tarea final, en la cual los estudiantes deben opinar sobre una de las temáticas que abarcan el ámbito laboral en su país. Por ejemplo, el sueldo, el desempleo y la búsqueda de trabajo, las características de un trabajador, la relación entre el dinero y la felicidad, y el trabajo remunerado y no remunerado. Para esta, deben incluir los aspectos que aprendieron en la fase de “¡Aprende más!” y considerar los factores de argumentación tratados en cada punto de la secuencia.

## ¡Escribe!

A. En los comentarios de los personajes de la caricatura de Mafalda se puede reconocer que todos tienen una idea del trabajo perfecto. ¿Puedes identificar cuál es? Observa el video "Manolito y el dinero" (1.40 – 3.01).

<https://www.youtube.com/watch?v=AVRJzksk8Fw&t=252s>

Manolito: \_\_\_\_\_

Mafalda: \_\_\_\_\_

Susanita: \_\_\_\_\_

-¿Estás de acuerdo con sus ideas? ¿Por qué?

---

---

---

---

-Presenta tus ideas a tus compañeros de clase. Decidan entre todos cuál puede ser el trabajo perfecto. Justifiquen su respuesta a su profesor.

B. Escribe un texto argumentativo en el que expreses tu opinión sobre una de las temáticas las temáticas que abarcan el ámbito laboral en tu país. Por ejemplo, el sueldo, el desempleo y la búsqueda de trabajo, la relación entre el dinero y la felicidad, y las características de un trabajador, el trabajo remunerado y no remunerado.

### No olvides que debes:

- Interpretar una problemática en la situación
- Analizar los factores que intervienen en la situación
- Valorar distintas opciones o puntos de vista
- Plantear hipótesis sobre las posibilidades que se infieren como consecuencias
- Explicar si estás de acuerdo o en desacuerdo
- Revisar tu escrito antes de entregar la versión final

---

---

---

---

---

---

---

---

### 5.6.6. Evaluación

Para Graves (1996), la mayoría de los docentes consideran importante el proceso de evaluación dentro de cualquier curso. Este proceso se puede referir a evaluar el nivel de proficiencia, progreso y éxito de un estudiante; en otras palabras, ella asegura que los propósitos de la evaluación van desde medir el nivel de conocimiento, determinar fortalezas y debilidades específicas, clasificar a los estudiantes en un curso determinado y evaluar su éxito en este curso.

Por esta razón, desde el enfoque por tareas, se planteó la tarea final de la secuencia didáctica diseñada, la cual consiste en un texto argumentativo que escribirán los estudiantes participantes. Este texto argumentativo debe ser evaluado, puesto que aporta información importante respecto al cumplimiento de los objetivos del material. Esta evaluación se hará desde un monitoreo constante por parte del profesor a las actividades durante la secuencia didáctica, debido a que cada fase implica una respuesta escrita u oral de los estudiantes, que demuestra su comprensión del ejercicio y si está activando alguna de las habilidades del pensamiento crítico que predomina en este.

Así mismo, los ejercicios de la fase principal realizan cada uno un énfasis en la activación de una habilidad del pensamiento crítico específica. Como tarea final, el estudiante debe redactar un escrito en el que exprese su opinión, haga valoraciones, exprese si está de acuerdo o en desacuerdo y describa algunas consecuencias sobre una de las temáticas que se abarcan el ámbito laboral. De esta manera, por medio de una rejilla de evaluación (ver apéndice 4), se buscó evidenciar con la producción final que el estudiante hubiese identificado las habilidades y las demostrara al integrar los recursos lingüísticos que aprendió para dar una opinión argumentada completa. Esta rejilla busca el reconocimiento de las habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación de forma escrita para evidenciar la capacidad argumentativa de los estudiantes. Esta rejilla la deben completar los estudiantes para hacer una autoevaluación y autocorrección de sus textos. La habilidad de autorregulación se le reconoce al estudiante al realizar un monitoreo de su proceso al hacer uso de la rejilla de evaluación propuesta (ver apéndice 4).

#### **5.4.3.7. Consideración de recursos y limitaciones**

En términos de Graves (1996), los recursos y las limitaciones se pueden convertir en dos formas distintas de ver las cosas. En este caso, un curso o material puede ser un recurso, como puede ser una limitación para otro. Así que se puede afirmar que los posibles desafíos que enfrentará la secuencia didáctica van desde el nivel de lengua que tenga cada uno de los participantes respecto al nivel en el que se encuentran (B2), la diferencia de gustos y motivaciones de estos mismos, como su percepción frente al uso de caricaturas, debido a que no todos los estudiantes pueden estar acostumbrados a leerlas.

Por un lado, si el estudiante tiene vacíos lingüísticos o lexicales puede encontrar difícil la comprensión de los enunciados o los textos, puesto que va dirigido a explotar o utilizar otros recursos funcionales. Por esta razón, las explicaciones gramaticales no son detalladas. Por otro lado, en cuanto la implementación del material, el docente tendrá que pensar en el tiempo que necesita para realizar la secuencia didáctica según el número de estudiantes que tenga, puesto que si hay más estudiantes las actividades en grupo tomarán más tiempo, por lo que se sugiere que el docente implemente el material propuesto en varias sesiones de clase.

## 6. Análisis de resultados

En este apartado se describen y analizan los datos producto de:

- a) la observación que se hizo durante la implementación de la secuencia didáctica,
- b) la rejilla de evaluación del texto argumentativo de los estudiantes,
- c) la encuesta que se les aplicó, y finalmente,
- d) la evaluación, realizada por parte de un experto, de la secuencia diseñada.

La relación entre estos instrumentos permite proponer dos categorías de análisis: *Reflexiones sobre el uso natural y espontáneo del pensamiento crítico dentro de un ambiente pedagógico mediado por la escritura argumentativa y, reflexiones sobre el diseño de ArguméntELE- secuencia didáctica-, desde lo metodológico*. Por un lado, se presenta lo que revela el pensamiento crítico en un ambiente pedagógico creado alrededor de la escritura argumentativa. También, se determina hasta dónde la implementación de la secuencia didáctica, basada en caricaturas de Quino, favorece la escritura de textos argumentativos y cómo se aprecia este beneficio por medio del análisis de los textos escritos por ellos. Se busca, entonces, identificar cómo se activaron las habilidades de interpretación, análisis, explicación, inferencia, evaluación y autorregulación.

Por otro lado, el material, o secuencia didáctica, se analiza en términos de los objetivos didácticos, los contenidos de aprendizaje, la secuencia didáctica *Boomerang* y la tipología de actividades propuestas, así como la presentación del material en cuanto al diseño. Para el análisis del material se toma en consideración la opinión que aportaron los estudiantes en la encuesta y la evaluación del material por parte de un experto.

### 6.1 Reflexiones sobre el uso natural y espontáneo del pensamiento crítico dentro de un ambiente pedagógico mediado por la escritura argumentativa

A partir de la observación de la implementación del material diseñado (ver anexo 3) se considera que las caricaturas de Joaquín Salvador Lavado (Quino) incentivaron a los estudiantes en el uso de habilidades de pensamiento crítico tales como: análisis, interpretación e inferencia cuando se realiza su lectura. Esto se puede analizar dado que muchas de las caricaturas que se usaron contienen críticas implícitas a nuestra realidad latinoamericana relacionadas con el ámbito laboral. Los estudiantes reconocieron que no solamente se trata de realidades sociales propias de Latinoamérica, sino que también se presentan en sus países de



origen. Cada uno de los estudiantes participantes, desde el primer ejercicio, indicó que algunas de las situaciones expuestas en los ejercicios y graficadas en las caricaturas ocurren de igual manera en sus países; esto según la profesión y las condiciones en las que trabajan. Esto nos permite corroborar que, como se ha mencionado antes, las imágenes incluyen convenciones implícitas que permiten a su creador expresar una negación usando símbolos, yuxtaponiendo imágenes incongruentes o imágenes y palabras incongruentes, o violando o invirtiendo obviamente las convenciones visuales estándar (Groarke, 1996). La comprensión de esta información implícita se da a través de la estimulación de las habilidades de pensamiento crítico. Este es el caso del primer ejercicio de la secuencia didáctica *ArguméntELE* (p. 4), en la que

*“la docente plantea el primer ejercicio del material como una actividad de discusión entre los dos estudiantes, quienes tienen que discutir sobre lo que significa para ellos esa caricatura.”* (anexo 3)

Para la comprensión de esta caricatura, los estudiantes debían analizar e inferir el significado tanto de los elementos gráficos como lingüísticos integrados, por lo que el observador interpreta que

*“[...] esta caricatura sirvió para incentivar el uso de las habilidades de análisis, interpretación e inferencia, lo que llevó a que los estudiantes pudieran describirla y dar una opinión y valoración al respecto”* (anexo 3).

Esta información permite confirmar lo que expone Vásquez (2017), quien asegura que

Se pueden desarrollar aprendizajes en los que intervienen habilidades del pensamiento buscando que el estudiante acceda a la realidad que se muestra en la caricatura a partir de la identificación del contexto, de los personajes que la componen, etc., hasta culminar en una interpretación de los hechos o ideas plasmadas por su autor (p. 2).

De esta manera, el estudiante reconoce la realidad que representa la caricatura porque a pesar de que se dé otra manera en su contexto, ellos lo interpretan y presentan desde su experiencia a lo largo de la secuencia. En la observación, se aprecia que las caricaturas los invitaron a considerar su propio contexto y a hacer comparaciones sobre la realidad que estas les presentaban. Lo anterior conduce a afirmar que la utilización de las caricaturas fue favorable para que los estudiantes lograran ser capaces de entender las ideas principales de su autor, y a

entender los temas complejos, concretos y abstractos implícitos en sus obras, tal como lo describe el MCER (2011) para el nivel B2.

Ahora bien, al momento de discutir y dar una opinión sobre una caricatura se aprecia la activación del uso de las habilidades de evaluación y explicación. Esto se puede observar de nuevo, ya que las caricaturas de Quino permiten al estudiante reconocer alguna de las realidades en su propio contexto porque logran identificar lo que representan cada una de sus obras y personajes:

*“Los estudiantes leen en voz alta los comentarios de los personajes de Mafalda y analizan con cuál estarían de acuerdo. La estudiante muestra a manera de ejemplos de otras personas el porqué de su elección, mientras que el estudiante inglés argumenta diciendo en qué punto está de acuerdo y en desacuerdo con algunos de los personajes”* (anexo 3).

Para comprender las caricaturas usadas en la secuencia didáctica, los estudiantes hacen uso de la habilidad de interpretación porque, con esta, pueden hallarles sentido a los comentarios de los personajes. Luego de esto, lograron activar las habilidades de evaluación y explicación porque después de valorar y considerar lo que expresaba cada personaje de la caricatura y pudieron opinar por medio de ejemplos argumentados. A medida que la profesora realiza mayor énfasis en los argumentos y les presenta aspectos a tener en cuenta para hacerlo, los estudiantes los incluyen en su discurso oral y escrito.

A lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, se puede evidenciar que los estudiantes consideran y hacen uso de los insumos lingüísticos y no lingüísticos que indican tanto el material como el profesor para mejorar sus argumentos en cada respuesta. Esto demuestra que hay una activación de la habilidad de autoregulación porque los estudiantes fueron conscientes de su propio proceso de aprendizaje y monitorearon la manera cómo interpretaron cada caricatura para opinar sobre las situaciones que el autor quiere reflejar. También, demostraron que estos aspectos se consideraban al volver a leer los puntos de la fase de “¡Aprende más!” cuando estaban escribiendo su texto final.

Ahora bien, es así como se reconoce que el uso de caricaturas en clase activa específicamente las habilidades de pensamiento crítico al momento de realizar su lectura y comprensión; también, al opinar sobre lo que se puede analizar en ellas. Con la participación de los estudiantes en la implementación del material se puede entrever que hay refuerzo leve de las habilidades del pensamiento crítico tales como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación que se promueven con el uso de las caricaturas. Sin embargo, es importante aclarar que el docente debe orientar la lectura de

algunas de las caricaturas utilizadas porque no es seguro que el estudiante pueda reconocer todos sus elementos gráficos y lingüísticos con un primer intento, como se demostró en las respuestas que dieron en el primer ejercicio y en los que siguen más adelante.

*“La estudiante brasileña dice que para ella es difícil comprenderla, sin embargo, se nota que ella intenta hacer una lectura y un análisis a profundidad debido a su interés, motivación y concentración durante el ejercicio”* (anexo 3).

Por otro lado, de manera escrita, se revela ligeramente el uso de habilidades de pensamiento crítico de interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación en el texto final, que escriben ambos estudiantes, porque hacen uso de recursos lingüísticos como: *sin embargo, para empezar, me parece que, creo que, y, además.*

*“Para empezar, me parece que el dinero sea muy importante para sobrevivir...”* (Anexo 4, Estudiante 1)

La habilidad de interpretación se reconoce dado que los estudiantes le dan un significado al significado del *“uso del dinero”* como una fuente de poder de las personas.

*“Es muy triste el hecho de que el dinero sea el factor que controle y mueva la vida y la existencia humana. Cada día más nos volvemos esclavos de nuestros sueldos”* (anexo 8; estudiante 1).

En este enunciado el estudiante demuestra que está considerando que existe un problema en la realidad que vive, en su contexto, porque esta se ve afectada por el dinero. Del mismo modo, se puede evidenciar que este estudiante hace uso asertivo de una de las expresiones para hacer valoraciones contenidas dentro de la secuencia didáctica.

El uso de la habilidad de análisis se revela cuando el estudiante escribe que *“En la sociedad capitalista somos enseñados a valorar todo aquello que el dinero puede comprar como las cosas materiales, viajes, etc.”* (Anexo 8; estudiante 1)

puesto que está planteando una premisa e indica que asocia el pensamiento que las personas tienen hacia el dinero por pertenecer a un sistema capitalista.

La habilidad de evaluación se evidencia en el texto argumentativo que escriben los estudiantes cuando se valoran los aspectos sobre los cuáles el dinero produce afectos, por ejemplo:

*“No podemos evitar el dinero, pues sobre todo es necesario para nuestra supervivencia [...]*

*Me parece que el dinero sea muy importante para supervivir. Lo necesito para los básicos y la salud”* (Anexo 8; estudiante 2).

Por medio de sus textos, los estudiantes indican que el dinero tiene un valor importante, pero que no puede ser lo principal en la vida de una persona porque hay otros factores que no son materiales. En este caso, toman ventaja del ejercicio como una oportunidad para hablar de sus experiencias personales y así comparar la manera en la que se dan en cada contexto.

La habilidad de inferencia se revela, en el desarrollo de la tarea final, cuando los estudiantes plasman su posición al inicio de la escritura de sus textos y en su desarrollo. Por ejemplo: la estudiante brasileña plantea: *“Para mí es muy triste el hecho de que el dinero sea el factor que controla y mueve la vida y la existencia humana”* (anexo 4). Por su parte, el estudiante inglés expresa, en su texto, como idea principal: *“Me parece que el dinero sea muy importante para supervivir”* (anexo 4). La posición de una persona demuestra que se identifican y aseguran ideas a partir de las conclusiones que se hacen sobre alguna situación o texto.

La habilidad de explicación se puede percibir, en los textos de los estudiantes, como la más relevante porque ellos justifican lo que piensan sobre la situación objeto de discusión. Asimismo, esta habilidad se identifica porque, para hacerlo, ellos han activado las otras habilidades del pensamiento crítico. Asimismo, en sus escritos, (ver anexo 4) los estudiantes utilizaron varios de los recursos lingüísticos que pusieron en práctica durante la secuencia para expresar su opinión y justificarla en la redacción de sus escritos. De ellos se puede ver el uso de: *para mí, me parece que, y, pues.*

No obstante, la habilidad de autorregulación no se hizo evidente. Se cree que los estudiantes no revisaron sus textos al final de haberlos escrito, quizá, porque el tiempo que tuvieron no fue suficiente para hacerlo. Sin embargo, se percibe la activación de la habilidad durante el proceso de escritura porque en sus escritos se puede apreciar que fueron cuidadosos con su redacción corrigiendo sus errores y revisando constantemente sus ideas.

## **6.2. Reflexiones sobre el diseño de *ArguméntELE* desde lo metodológico**

La presente investigación busca analizar y reflexionar cómo a través de la implementación de una secuencia didáctica, que se fundamenta en el uso de la caricatura de opinión, se fortalece la escritura de textos argumentativos de los estudiantes de B2 de ELE. Por esto resulta relevante reconocer cómo las actividades que se elaboraron permiten que el estudiante argumente y promueva, de esta manera, su aprendizaje por medio de la activación de las habilidades de pensamiento crítico. Al mismo tiempo, se evalúa cómo el diseño y la

presentación de cada tema juegan un papel importante en la motivación del estudiante y en la facilidad para realizar las actividades. La información usada para las reflexiones presentadas en este apartado, proviene de la observación de la implementación del material, su evaluación por parte de un experto y de la encuesta hecha a los estudiantes participantes.

En el diseño de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta las características y fases de la secuencia didáctica *boomerang* (Harmer, 2007), el nivel de los estudiantes, las actividades que permitieran incentivar las habilidades del pensamiento crítico y los elementos lingüísticos que se pueden tener en cuenta cuando se trata de opinar, valorar, expresar acuerdo y desacuerdo, manifestar posibilidades, organizar un discurso y argumentar, según el PCIC. Del mismo modo, se consideró metodológicamente el diseño de tareas comunicativas y facilitadoras que sirvieran para llegar a la tarea final siguiendo las características del enfoque por tareas. Estas tareas buscaban incentivar el uso de las habilidades de pensamiento crítico (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación) usando como motivo la lectura de caricaturas de Quino.

Con la observación de la implementación del material, se puede concluir que los ejercicios fueron pertinentes respecto a cada una de las etapas de la secuencia didáctica *Boomerang*. Aunque los estudiantes indicaron que era muy extensa, ellos pudieron reconocer que hay muchos aspectos que se deben tener en cuenta para argumentar. En principio, los ejercicios de la fase de motivación (*¡Involúcrate!*) lograron implicar y motivar a los estudiantes con el tema de la secuencia y con la lectura de las caricaturas. Esta actividad ayudó a abrir una discusión dentro de la clase sobre la realidad laboral del lugar de origen de los estudiantes participantes, puesto que cada uno contó su experiencia con respecto a su trabajo. También, esta ayudó a generar discusión sobre cómo leer una caricatura e interpretar los gestos de los personajes y demás elementos gráficos presentes. Esta proposición se infiere de uno de los métodos de recolección de datos:

*“[...]los estudiantes expresaron sus experiencias en el ámbito laboral gracias a que pudieron entender el mensaje de la caricatura, con esto se puede inferir que es relevante que el estudiante haga uso de habilidades de pensamiento crítico con el fin de dar una opinión más acertada con argumentos adecuados frente a las problemáticas implícitas en las caricaturas de Quino. En este caso, el uso de estas habilidades les permitió a los dos estudiantes identificar, describir y opinar sobre el contexto y significado de la caricatura utilizada. [...]”* (anexo 3).

Asimismo, cuando los estudiantes presentaron un ejemplo de la situación laboral de su lugar de origen indicaron cómo era su trabajo y las formas de remuneración o subsidios que tenían. Lo anterior demuestra que son capaces de analizar situaciones que les exigen una respuesta inmediata como actores sociales. Ellos también expusieron que era interesante reconocer las conexiones entre las culturas porque reconocían quién era Quino, pero no su impacto en el mundo hispano y con respecto a la descripción de la situación laboral en su país de origen, esto resultó en una oportunidad para romper con estereotipos.

En cuanto a la primera práctica libre (*¡Actívate!*), esta sirvió para identificar los aspectos lingüísticos a tratar en la fase de Explicación Interactiva. La sección *¡Actívate!* contiene ejercicios de lectura con los que se incentiva al estudiante a deducir, evaluar y comparar información para llegar a una conclusión justificada para ser reportada de manera escrita. En la producción de los textos finales escritos (anexo 4) se distingue que los estudiantes intentaron cumplir con los criterios de la instrucción en su orden establecido; así lo expresaron mientras completaban la tarea final. Por esto, se considera que, para realizar un ejercicio de argumentación más efectivo, los estudiantes deberían tener más tiempo para realizarlo. Con estas acciones, los estudiantes inconscientemente pusieron en práctica las habilidades de pensamiento crítico útiles para desarrollar más su nivel de argumentación. Esto se evidencia en la siguiente observación:

*“[...] el ejercicio basado en el anuncio de empleo permitió que los estudiantes hicieran uso de las habilidades de análisis e inferencia para identificar el cargo al que este estaba relacionado. Del mismo modo, se pudo observar que el ejercicio sirvió para que los estudiantes evaluaran sus puntos de vista con el fin de concordar sobre cuál sería el candidato más adecuado para el puesto de ejecutivo de ventas [...]”* (anexo 3).

Aunque se ha fomentado el uso de las habilidades de pensamiento crítico en las fases anteriores, en la fase *¡Aprende más!* se presentan seis ejercicios que hacen énfasis en las seis habilidades de pensamiento crítico específicas que buscan activar la secuencia didáctica, junto con los aspectos lingüísticos que se pueden considerar para cada habilidad. Facione (1990) indica que existen actividades que demuestran cada habilidad de pensamiento. Por ejemplo, la habilidad de interpretación se evidencia desde la categorización; la de análisis desde la examinación de ideas; la de evaluación al evaluar la calidad de los argumentos; la de inferencia al hacer la conjetura de alternativas; la de explicación a través de la justificación; y la de autorregulación, por medio de la auto examinación. Estas actividades se presentaron en la secuencia didáctica y se pudo observar que los estudiantes participantes estuvieron prestos a

desarrollarlas haciendo uso de estas habilidades y de los contenidos lingüísticos integrados en las demás fases de la secuencia.

Por otra parte, en la fase de *¡Practica!* se presentan ejercicios de práctica controlada en los que los estudiantes deben seguir patrones establecidos para luego expresarse libremente en la segunda práctica libre (*¡Escribe!*), que es la tarea final. Durante la fase de práctica controlada, los estudiantes indicaron que conocían personas con rasgos similares a los personajes de Mafalda. Ahora bien, en la tarea final los estudiantes no pudieron aplicar todo lo que han aprendido a través de la secuencia didáctica. Esto se puede atribuir al tiempo, que probablemente, no fue suficiente para escribir el texto, por lo tanto, el desarrollo de la secuencia didáctica debió hacerse en varias sesiones de clase, unas tres o cuatro, con el fin de brindarle a los estudiantes las oportunidades y el tiempo necesario para llevar a cabo las actividades de manera eficaz. En sus escritos finales utilizaron algunos marcadores discursivos para organizar sus ideas, (Para empezar, sin embargo, además, etc.), expresiones para opinar y valorar (Para mí, creo que, me parece que, etc.) pero no se reconocieron expresiones para indicar posibilidades ni expresar acuerdo o desacuerdo.

Ahora bien, para conocer la percepción de los estudiantes sobre el material, se utilizó una encuesta (Arévalo y Casanova (2015), ver apéndice 2) que incluye preguntas en las que se debe indicar de 1 a 4 si el criterio se cumple o no y responder una pregunta abierta sobre el material. En cuanto a las percepciones, en primer lugar, la mayoría de sus respuestas (ver anexo 5), los estudiantes respondieron con una calificación alta (4). La estudiante brasileña solo indicó el puntaje 3, porque consideró que las actividades le ayudaban a entender mejor lo que escuchaba y también si el material le ayudaba a evaluar lo que había aprendido porque a través de los ejercicios propuestos pudo ver en cuáles aspectos tenía más dificultad y en cuáles era mejor. Las respuestas afirmativas y la valoración indican que la estudiante encuestada disfrutó del material e indica que este puede ser de utilidad para un estudiante con los mismos intereses y necesidades. El estudiante inglés también respondió con la calificación más alta a la mayoría de los criterios de la encuesta. De este estudiante se resalta que dice que todo le gustó y siente que encontró herramientas para mejorar su forma de discutir. Indicó el puntaje 3 porque las imágenes le ayudaban a entender el más tema, pero que no se fijó mucho en los colores o tipo de letra. Asimismo, al decidir si las actividades le ayudaban a comunicarse mejor de forma escrita respondió el puntaje 3 porque indicó que se podría necesitar más tiempo para realizar la revisión de su texto.

En segundo lugar, en cuanto a las respuestas en común, los dos participantes mencionan que las imágenes y las caricaturas les ayudan a entender el tema, sin embargo, ninguno de los

dos hace énfasis en el diseño (incluyendo tipo de letra y colores). Esto puede reflejar el interés de los estudiantes en el contenido, más no en la forma. Podría decirse que el diseño no interfirió en la motivación de los estudiantes o en su interés por el tema. Los dos estudiantes indican que el tema es esencial e interesante. La estudiante brasileña, por ejemplo, describe que los temas son esenciales (producción de texto y los conectores), le ayudan para su producción oral y también en su producción escrita. Por su parte, el estudiante inglés menciona que las actividades le ayudaron a identificar diferentes formas de crear argumentos y cree que fueron muy útiles. Asimismo, ambos resaltan la utilidad de la fase de ¡Aprende más! para comprender el sentido de los textos a través de los conectores, por ejemplo, y la manera de estructurar sus argumentos. En lo lingüístico, resulta relevante el uso de los conectores del discurso. En general, aseguran que fue lo que más les gustó del material es el tema sociopolítico que se trabajó con Mafalda. Esto demuestra que la caricatura representa realidades que los estudiantes pueden identificar en sus contextos propios y las diferencias entre otros contextos de una manera espontánea y sencilla.

Los estudiantes coincidieron en que el uso de las caricaturas los impactó porque participaron activamente durante la secuencia y mencionaron las distintas experiencias que les ayudaban a recordar las caricaturas. Por ejemplo, cuando la profesora les preguntó sobre aspectos de la imagen para indicar si se debía realizar una lectura completa a las imágenes, los estudiantes iban considerando esas indicaciones en la siguiente caricatura y partes de los textos para ampliar sus justificaciones en cada respuesta.

Por último, la secuencia didáctica propuesta con este estudio investigativo se sometió a una evaluación por parte de un experto (ver anexo 6). Esto se hizo con el ánimo de conocer la percepción de un tercero frente al diseño y a las actividades que la componen. Sin embargo, no se consideró la rejilla de evaluación que se había propuesto para la revisión del material (apéndice 3). En esta evaluación se sugirió que en la primera edición del material había imágenes (caricaturas de Quino) que se encontraban fuera del contexto temático, ya que no presentaban ninguna relación con el ámbito laboral. Además, el evaluador hizo recomendaciones frente a la claridad en las instrucciones en la medida que estas podían generar confusión respecto a lo que se buscaba con cada ejercicio. Por otro lado, el evaluador recomendó mejorar aspectos relacionados con la diagramación y el diseño, ya que esto podía afectar la comprensión del objetivo del material, como por ejemplo la numeración y la calidad de las caricaturas utilizadas. No se presentó, dentro de esta evaluación, ningún comentario respecto a los contenidos lingüísticos presentados en cada una de las fases de la secuencia, por lo que se puede considerar que estos fueron pertinentes para instruir al estudiante en la



consecución de la tarea final. Para finalizar, es preciso mencionar que todos los comentarios del evaluador experto frente a la primera versión de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta para presentar e implementar el diseño final del material.

## 7. Conclusiones

En el presente apartado se presentan las conclusiones que se derivan del diseño e implementación de la secuencia didáctica para el fortalecimiento del nivel de argumentación de estudiantes de ELE en nivel B2, y del análisis de la información recogida a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos (encuesta, observación y evaluación de un experto) en el marco de una investigación con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, aplicado y práctico.

En primer lugar, se observó que el material brindó oportunidades para que los estudiantes, a través de la lectura y la escritura, interpretaran el problema de una situación, analizaran la idea principal de un mensaje, valoraran distintas opciones, infirieran las conclusiones de un argumento, tomaran una postura y lo explicaran, y monitorearan su proceso de argumentación y escritura. Estas acciones comunicativas se plantearon para incentivar el uso de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. Este pensamiento se reveló a través del lenguaje usado por los estudiantes con el cual demostraron que activaban sus habilidades de pensamiento crítico.

Por otro lado, se considera que por medio del aprendizaje de ELE y la redacción de un texto argumentativo, el estudiante es capaz de demostrar de forma espontánea su argumentación al querer decir lo que interpreta e infiere a través de una imagen. Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, los estudiantes, primero, realizaban la lectura de las caricaturas, segundo, hicieron el análisis e interpretación del contexto de las caricaturas y del suyo propio, y finalmente lo presentaron en los textos argumentativos que producían. Especialmente en el texto argumentativo final se reconoció el uso de algunos recursos lingüísticos que les permitieron expresar sus consideraciones e implicaciones de la situación planteada.

Ahora, el tema del ámbito laboral considerado en la secuencia didáctica permitió situaciones de reflexión sobre realidades cercanas al contexto e intereses de los estudiantes participantes, con el fin de que opinaran y argumentaran de forma espontánea a partir de su experiencia y con la exploración de su repertorio lingüístico. De esta manera, al momento de desarrollar la secuencia didáctica, los estudiantes fueron capaces de hacer uso de los contenidos lingüísticos que se utilizan en la argumentación para expresarse en la lengua meta, y de los recursos comunicativos que, finalmente, se integraron en la producción del texto final argumentativo.

En segundo lugar, respecto a las actividades y ejercicios contenidos en la secuencia didáctica, se interpreta que incentivan constantemente el uso de las diferentes habilidades de pensamiento crítico descritas por Facione (2007). Estas habilidades se activan al diseñar e implementar actividades que incluyan las características de cada habilidad cognitiva y que hagan énfasis en una situación que permita su uso. Por tanto, se espera que las actividades sirvan de material de apoyo para que los profesores de ELE las incluyan y adapten en sus clases para fortalecer la dimensión crítica del estudiante como actor social, intercultural y autónomo.

Cabe agregar que fue un logro ver que los estudiantes se concentraron y reflexionaron sobre el proceso de argumentar, más no se considera que mejoró su nivel de argumentación porque sería una percepción subjetiva de los autores de este manuscrito. Los estudiantes, gracias a los resultados que surgieron de la aplicación de la secuencia, demostraron que fueron conscientes de que existen diversos elementos del pensamiento que fortalecen su opinión para tomar decisiones adecuadas o convencer a otros en un acto comunicativo.

En tercer lugar, las caricaturas de opinión como recurso didáctico permitieron que los estudiantes permanecieran motivados a participar en la clase, puesto que pertenecen a recursos naturales que se encuentran en la vida cotidiana de los estudiantes. También, estas ofrecieron una oportunidad de reflexión y análisis sobre las realidades presentes en el contexto de los estudiantes, la cual era más cercana a la estudiante de Brasil por ser latina que al estudiante inglés. Él comparó las diferencias que encontró con las que reconocía en su contexto propio. De esta manera, al realizar la lectura crítica de una caricatura, no solamente se tienen en cuenta aspectos lingüísticos, sino también elementos gráficos que en conjunto representan la opinión de la realidad que intenta exponer su autor. Por esta razón, los estudiantes podrían realizar una lectura de este tipo a cualquier situación que enfrente cuando considera todas las implicaciones que se presentan, es decir, cuando esta situación se analiza, interpreta, y se infieren y evalúan sus factores.

Ahora bien, se determina como recomendación que el tiempo de aplicación de la secuencia didáctica debe ser más amplio, puesto que dentro de la programación de la secuencia que se hizo, se consideró corto. Este podría ser de unas tres sesiones de clase de tres horas cada una, debido a que la argumentación es un proceso cognitivo que requiere de la consideración de distintos elementos para su expresión. Durante la aplicación de la secuencia, los estudiantes estuvieron forzados a participar en cada actividad con un límite de tiempo. Aunque respondieron acertadamente, se notó que sus respuestas pudieron haber sido más profundas si hubieran tenido más tiempo para reflexionar sobre ellas. Asimismo, se sugiere que el material

se presta para ser adaptado, por futuros docentes e investigadores de ELE, a temas cercanos de niveles de proficiencia de lengua a nivel avanzado de acuerdo al MCER.

Para concluir, se considera que la escritura argumentativa es un medio que permite que los estudiantes demuestren el uso de su pensamiento crítico, el cual ya tienen y han desarrollado a lo largo de sus vidas. Sin embargo, se sugiere que los aprendientes necesitan oportunidades dentro del aula en las que puedan activar este pensamiento, para ser fortalecido bajo la orientación de su profesor. Se considera que es el profesor quien crea y adapta el ambiente pedagógico para que el estudiante responda de manera natural y espontánea para cumplir los objetivos de clase.

Por su parte, con el desarrollo de este estudio los docentes investigadores de este manuscrito, fortalecieron sus habilidades analíticas, críticas e investigativas, que llevaron a la reflexión pedagógica y que, a su vez, contribuyeron a la formación personal y profesional en el ámbito del diseño de material para la enseñanza y aprendizaje de ELE. De igual manera, se espera que la secuencia didáctica *ArguméntELE* sea de gran utilidad para los futuros docentes investigadores de ELE.

## 8. Referencias

- Alonso, M. (2010). *El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. Nebrija: Universidad de Nebrija.
- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.  
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Arévalo, O., & Casanova, H. (2015). *Herramienta de pilotaje de unidades didácticas para ELE* (Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15966/ArevaloBalcazarOscar2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baki, N., Rafik-Galea, S., & Nimehchislaem, V. (2016). Malaysian Rural ESL Students Critical Thinking Literacy Level: A Case Study. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(4), 71-80. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.4n.4p.71>
- Balestras, A. y Jiménez, L. (julio - diciembre de 2017). Pensamiento crítico, conciencia cultural y tecnología: actividades para cursos de español como L2. *Comunicación*. Recuperado de <https://docplayer.es/95397194-Pensamiento-critico-conciencia-cultural-y-tecnologia-actividades-para-cursos-de-espanol-como-l2.html>
- El Tiempo (2018, mayo 7). Aumenta el interés de venir a estudiar español a Bogotá. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15709038>
- Brown, H.D. (2004). Some practical thoughts about student-sensitive critical pedagogy. *The Language Teacher*. Recuperado de <http://www.esletc.com/2007/08/20/brown-h-douglas-2004-some-practical-thoughts-about-student-sensitive-critical-pedagogy-the-language-teacher-287-23-27/>

Budan, P. D., & Simari, G. R. (s. f.). *El uso del pensamiento crítico y la argumentación como enfoque para el aprendizaje autónomo en carreras de Informática*. 10.

Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 49-60

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 6-23.

Cassany, D. (2005) “Los significados de la comprensión crítica”, *Lectura y Vida*, 26/3, 32-45, Buenos Aires, septiembre.

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf)

Cassany, D. (2009). La composición escrita en ELE. *MarcoELE*, 9.

Centro Virtual Cervantes. (1997, 2018). CVC. Diccionario de términos clave de ELE.

Índice. Recuperado 19 de agosto de 2018, de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

Cerda, H. (2000). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial El Búho.

Collazos, S. (2012). ¿Las prácticas de evaluación utilizadas por los docentes en los procesos formativos contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado sexto del colegio Nuestra Señora de Fátima de Popayán? Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Conseil, L., García-Marques, M. & McDaniel Mann, S. (2014). Aplicación del enfoque orientado a la acción en la enseñanza de idiomas. *XI Jornadas internacionales de innovación universitaria Educar para transformar*. Recuperado de [https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3574/jiiu\\_2014\\_10\\_6.pdf?sequence=4](https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3574/jiiu_2014_10_6.pdf?sequence=4)

- Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Córdova, A., Velásquez, M. & Arenas, L. (2016). 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 [online]*, 43, 39-<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004>.
- Doria, R., & Castro, M. (2012). La investigación-acción en la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje, 23.
- Ennis, R. & Weir, E. (1985). The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. Test, manual, criteria, scoring sheet an instrument for teaching and testing. California: Midwest publications.
- Estaire, S. (1999) *Tareas para hacer cosas en español: principios y prácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Madrid, Universidad Antonio Nebrija.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California: California State University, Fullerton.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico, ¿qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 1-22.
- Fitzgerald, J., & Camargo, M. (2016). *Las prácticas de gestión que promueven el desarrollo del pensamiento crítico. Un estudio de caso*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- García, I. (2013). *El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras*. España: Universidad de Cantabria.

Gasca, L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, No. 6(22).

Gobierno de Colombia. (2017, diciembre 29). Colombia, protagonista en la enseñanza del español en el mundo. *Cancillería de Colombia*. Recuperado de <http://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/colombia-protagonista-ensenanza-espanol-mundo>

González, I., Hermida, M. & Vera, C. (2015). El fomento del pensamiento crítico en la enseñanza universitaria de ELE en China. *Revista de enseñanza de español a sinohablantes*, 13, 15-36

González, N. (2015). *Estrategia didáctica para el mejoramiento de la habilidad de inferencia en la lectura de textos en francés de los niveles intermedio e intermedio alto de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. (Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17093/GonzalezMunozNataliaStefania2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Graves, K. (1996). *A framework of course development process*. Recuperado de [http://www.personal.psu.edu/kej1/APLNG\\_493/readings/Week\\_09/Graves\\_1996\\_Chpt\\_2.pdf](http://www.personal.psu.edu/kej1/APLNG_493/readings/Week_09/Graves_1996_Chpt_2.pdf)

Groarke, L. (1996). Logic, Art and Argument. *Informal logic*. Recuperado de <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=philosophypub>

Groarke, L. (2002). Hacia una pragma-dialéctica de la argumentación visual, en Frans H. van Eemeren (Ed.), *Advances inPragma-Dialectics*. (p. 137-151). Amsterdam: Virginia, Vale Press. Trad. María Elena Bitonte.

Guzmán, J. (2007). *Importancia de las citas textuales y la bibliografía en la investigación universitaria: Sistema Clásico Francés, Lancaster, APA y Havard*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/000870758225cb835fd67>



Halpern, D. F. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999(80), 69-74. <https://doi.org/10.1002/tl.8005>

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.

Hernández, D. y Ortiz, L. (2012). *La caricatura como herramienta pedagógica para la enseñanza de ingeniería industrial*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hovanec, C. & Freund, D. (1994). Photographs, Writing, and Critical Thinking. En Roy, F. (Ed.) *Images, language, media, and mind* (pp. 42 - 57). Estados Unidos: National Council of Teachers of English.

Instituto Cervantes. (1997, 2018). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Objetivos generales. Recuperado 26 de mayo de 2018, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm)

Kabilan, M. K. (2000). Creative and critical thinking in language classrooms. *The Internet TESL Journal*, 6(6)\_1-3

López, A. & Arca, C. (2011). La enseñanza de lo visual en la argumentación, una tarea pendiente. *Jornadas de investigación en filosofía*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata

López, C., & Martín, E. (2011). *La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos*. 1, 507-514.

Llorca, C. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). *Revista Española de*

*Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/306086098> Hacia una dimension critica en la e nsenanza de espanol como lengua extranjera La Competencia Comunicativa Intercultur al Critica CCIC

Pozobón, C. & Pérez, T. (2015). El docente, el pensamiento crítico y la escritura en inglés como lengua extranjera. *Acción Pedagógica*, 24, 32-40

Mantilla, L. (2009). *Propuesta pedagógica para hacer la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico*. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.

Muñoz, N. y Musci, M. (2013). *Manual de lectura y escritura argumentativas. Aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Recuperado de [http://www.unpa.edu.ar/sites/default/files/publicaciones\\_adjuntos/0\\_MANUAL%20DE%20ARGUMENTACI%C3%93N%20para%20web%20PRELIMINARES.pdf](http://www.unpa.edu.ar/sites/default/files/publicaciones_adjuntos/0_MANUAL%20DE%20ARGUMENTACI%C3%93N%20para%20web%20PRELIMINARES.pdf)

Pascale, E., Ramos, A., & Vallejo, S. (2009). El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo: Elaboración de materiales para B1/B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes. *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español*, 9(13).

Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico.

St. Louis, R. & Fernández, N. (2015). Pensamiento crítico y modalidad de enseñanza en un curso de inglés como lengua extranjera. *Paradigma*, 35(1), 184-203

Shuttleworth, M. (2008). Diseño de Investigación Descriptiva. *Explorable.com*, 3.

Valenzuela, L. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69-93

Vásquez, J. (2017). *Las caricaturas como recurso para el desarrollo de aprendizajes (habilidades del pensamiento) en el curso de historia en alumnos de 4to de*

*secundaria en una institución educativa de Lima.* Lima: Universidad Peruana  
Cayetano Heredia.

Weston, A. (2002). *Las Claves de la argumentación.* Barcelona: Ariel.

Zacchetto, V. (2002). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general.* Recuperado de  
[https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1003&context=abya\\_yala](https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1003&context=abya_yala)

## 9. ANEXOS

### Anexo 1

#### Entrevista semiestructurada a docente

Buenos días, como parte de nuestro trabajo de grado estamos llevando a cabo un proyecto investigativo relacionado con el desarrollo del pensamiento crítico a través de la instrucción de la escritura, en especial en la redacción o producción de textos argumentativos por parte de aprendientes de ELE en el nivel B2. La información otorgada a través de esta entrevista será de total confidencialidad y será usada solo con fines investigativos. Agradecemos su colaboración.

**Pregunta 1:** ¿Considera que la argumentación es un aspecto importante dentro del proceso de aprendizaje de ELE? ¿Por qué?

**Pregunta 2:** ¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza usted para trabajar la argumentación en clase? ¿Considera que son eficientes para tal fin?

**Pregunta 3:** ¿En qué nivel es necesario fortalecer la argumentación? ¿Cómo califica el nivel de argumentación de los estudiantes frente a su nivel de lengua?

**Pregunta 4:** ¿Cómo respondieron los estudiantes frente al uso de las actividades?

**Pregunta 5:** Muchos autores dicen que las historietas permiten trabajar la argumentación en clase, ¿está usted de acuerdo? ¿las ha utilizado en su clase? ¿De qué manera? ¿Cómo respondieron los estudiantes a este ejercicio?

**Pregunta 6:** ¿De qué manera puede usted visualizar un material o secuencia didáctica encaminada a ayudar a los estudiantes de B2 a desarrollar su argumentación?

### Anexo 1.1

#### Entrevista semiestructurada a docente 1

**Entrevistador:** *Buenos días, como parte de nuestro trabajo de grado estamos llevando a cabo un proyecto investigativo relacionado con el desarrollo del pensamiento crítico a través de la instrucción de la escritura, en especial en la redacción o producción de textos argumentativos por parte de aprendientes de ELE en el nivel B2. La información otorgada a través de esta entrevista será de total confidencialidad y será usada solo con fines investigativos. Agradecemos su considera... colaboración.*

*¿Considera que la argumentación es un aspecto importante en el proceso de aprendizaje de ELE? ¿Por qué?*

**Docente 1:** *Sí, considero que sí es importante por qué a través de la argumentación, el estudiante expresa sus ideas... sus deseos, sus necesidades y por supuesto la necesidad de comunicarse, en este caso, en español, necesita la argumentación y no frases sueltas para poder sustentar y explicar lo que necesita y lo que quiere expresar y comunicar*

**Entrevistador:** *Pregunta 2, ¿Qué tipos de recursos didácticos utiliza usted para trabajar la argumentación en clase? ¿Considera que son eficientes para tal fin?*

**Docente 1:** *Sí, creo que son eficientes, utilizo audios sencillos para que el estudiante pueda comprender y entender; y después utilizarlos, también artículos de temas interesantes*

*para el estudiante, los conectores del discurso, explicar y dar... todas las herramientas, en este caso, para que él pueda también hacer la argumentación.*

**Entrevistador:** *¿Puedes dar un ejemplo de cómo utilizas uno de los textos?*

**Docente 1:** *Lectura del texto o del artículo, comprensión del texto... identificar las palabras o nuevo vocabulario, en caso de que no lo comprenda y... después de eso hacer una opinión acerca del texto que leyó.*

**Entrevistador:** *Muy bien, 3 ¿en qué nivel es necesario fortalecer la argumentación? y ¿Cómo califica el nivel de argumentación de los estudiantes frente a su nivel de lengua? Si puedes pensar en un caso específico estaría bien también como ejemplo.*

**Docente 1:** *Bueno, yo creo que es necesario fortalecer el nivel de argumentación a partir de B2 por que ellos ya tienen las herramientas básicas y necesarias para argumentar cualquier idea o cualquier situación... En C1, el estudiante ya debe haber mejorado su discurso... y pienso que en B2... la calificación es un término medio, poca argumentación, necesitan seguir aprendiendo y desarrollando la lengua para poder argumentar mejor sus ideas.*

**Entrevistador:** *En ese nivel B2 ¿Cómo calificas el nivel de argumentación de los estudiantes?*

**Docente 1:** *... Creo que están en un término medio, no es lo suficientemente bueno, necesitan seguir trabajando para mejorarlo.*

**Entrevistador:** *¿Por qué? ¿Cómo lo reconoces?*

**Docente 1:** *Por que cuando exponen una idea o alguna posición que ellos quieren aclarar, aún se quedan cortos con su expresión y su discurso y necesitan más vocabulario, necesitan mejorar sus conectores para poder tener fluidez en comunicar lo que están pensando.*

**Entrevistador:** *Muy bien, muchos autores dicen que las historietas permiten trabajar la argumentación en clase, ¿Está usted de acuerdo? ¿Las ha utilizado en su clase? ¿De qué manera? y ¿Cómo respondieron los estudiantes a este ejercicio?*

**Docente 1:** *Bueno, yo creo que sí es una forma didáctica de trabajar en clase con los estudiantes porque visualmente están comunicando... las historietas visualmente están comunicando algo y ellos interpretan de acuerdo a lo que están viendo, asimismo, desarrollan un texto o también lo desarrollan oralmente, comunicando lo que ellos ven, consideran y pueden transmitir el mensaje... sí, este ejercicio lo realicé en clase con diferentes historietas, todas visuales, de casos o situaciones reales en las cuales algunos han estado y ¿cómo reaccionaron o cómo interpretan esta historieta y qué comunican acerca de eso.*

**Entrevistador:** *Gracias, para terminar ¿De qué manera puede usted visualizar un material o secuencia didáctica encaminada a ayudar a los estudiantes de B2 a desarrollar su argumentación? ¿Cómo crees que puede ser un material?*

**Docente 1:** *Creo que deberíamos implementar mayores textos de lectura de temas que al estudiante le interesen, de manera que se sientan motivados para leer, comprender y comunicar el texto, han sido muy pocos los textos o muy cortos en relación a este tema de la argumentación, pero podemos implementarlo un poco mejor buscando tareas que ellos puedan*

*realizar en casa y ellos puedan comunicar y compartir en clase para mejorar su argumentación acerca de temas de su interés*

**Entrevistador:** *Bueno muchas gracias profesora.*

## **Anexo 2**

### ***Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (1985) (Prueba del pensamiento crítico de Ennis-Weir – traducción propia)***

#### **INDICACIONES**

Lee la carta dirigida al director del periódico Moorburg. Considera párrafo por párrafo y como un argumento total. Luego escribe una carta al director como respuesta a esta. Escribe un párrafo en respuesta a cada párrafo que estás a punto de leer, mencionando si crees que es bueno o malo. Además, escribe un párrafo de conclusión respecto al argumento general. *Defiende tus argumentos con razones justificadas.*

Tu respuesta debe contar con nueve párrafos numerados. De los números 1 al 8 debes dar tus reacciones a cada uno de los párrafos correspondientes de la carta. En el último párrafo debes dar tu evaluación general a la carta considerada como un solo argumento. Cada párrafo, incluyendo el final, debe contener sus debidas justificaciones.

Tienes 10 minutos para leer la carta y reflexionar sobre ella. Luego escribe por no más de 30 minutos (alrededor de tres minutos para cada uno de los párrafos cortos). El tiempo máximo total para la prueba es de 40 minutos.

No olvides dar tu justificación en cada uno de los párrafos y por favor escribe de forma clara.

Firma la carta con tu nombre, eres un ciudadano y te preocupa este tema. Recuerda, *escribe 9 párrafos con sus debidas justificaciones.*

**[1] Ennis, R. & Weir, E. (1985). *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*. Midwest Publications. Esta prueba ha sido traducida por los autores de esta investigación.**

## **LA CARTA MOORBURG**

**230 SYCAMORE ST.  
MOORBURG  
10 DE ABRIL**

### **QUERIDO EDITOR:**

El parqueo nocturno sobre todas las calles de Moorburg debe ser eliminado. Para alcanzar este objetivo, el parqueo debe prohibirse de las 2 a.m. a las 6 a.m. Hay muchas razones por las cuales cualquier ciudadano inteligente estaría de acuerdo.

1. Por un lado, parquear de noche implica tener un garaje en las calles y esto es ilegal para cualquier persona, por tal razón, esto debe estar claramente en contra de la ley.

2. Las avenidas Lincoln, Marquand, y West Main son muy angostas, ahora con carros parqueados en estas avenidas no habrá espacio suficiente para el tráfico pesado que cruza en las horas pico de la tarde. Cuando conduzco a casa en la tarde después del trabajo, el recorrido me toma 35 minutos, que sin tráfico normalmente me toma 10 minutos. Si no hubiera carros parqueados a los lados de estas calles, estas podrían dejar fluir el tráfico considerablemente.
3. De igual manera, el tráfico es pesado en la mañana cuando los trabajadores de las fábricas se dirigen a sus turnos de las 6 a.m. Por tal razón, el tráfico puede mejorar si no hay autos parqueados a los lados de las calles entre las 2 a.m. y las 6 a.m.
4. Además, no puede haber duda de que, en general, el parqueo nocturno es indeseable, esto es definitivamente negativo.
5. Si el parqueo de autos entre las 2 a.m. y las 6 a.m. es prohibido, los accidentes entre los carros en tránsito y los parqueados serán prácticamente eliminados durante este tiempo. Los ciudadanos inteligentes considerarán esta disminución como algo altamente conveniente. Por esta razón, nosotros debemos estar a favor de la prohibición del parqueo entre las 2 a.m. y las 6 a.m.
6. El mes pasado, el jefe de policía, Burgess Jones llevó a cabo un experimento, el cual prueba que se debería prohibir el parqueo entre las 2 a.m. y las 6 a.m. Sobre unas de nuestras calles más concurridas, la avenida Marquand, él puso una señal de tránsito experimental que prohibía el parqueo de autos durante este periodo de tiempo, y como resultado, no hubo **ningún accidente** sobre esta avenida. Todos saben, por supuesto, que el año pasado hubo más de cuatrocientos accidentes en esta avenida.
7. Los oponentes a mis sugerencias han dicho que las condiciones son suficientemente seguras ahora. Estas personas no saben lo que realmente significa “seguras”. **Las condiciones no son seguras si hay incluso la mínima posibilidad de un accidente**, eso es lo que “seguras” significa, así que las condiciones no son seguras en la manera como están en este momento.
8. Finalmente, permítame señalar que el director del Consejo Nacional de Seguridad de Tránsito, Kenneth O. Taylor ha recomendado fuertemente que el parqueo nocturno en las calles debe ser prevenido sobre calles concurridas de las ciudades del tamaño de Moorburg, asimismo los jefes de la Asociación Nacional de Policía han hecho las mismas recomendaciones. Todos sugieren que la prohibición del parqueo de autos entre las 2 a.m. y las 6 a.m. es la mejor manera para evitar el parqueo nocturno.

Invito a los que no están de acuerdo y a aquellos que sí lo están a responder a esta carta a través del editor de este periódico. Pongamos esta problemática a la luz del público.

Cordialmente,

**Robert R. Raywift**

## **Anexo 2.1**

### **Criteria y hoja de calificación para la prueba Ennis-Weir**

En el presente apartado describimos los criterios de evaluación y calificación de la prueba anteriormente descrita, cabe mencionar que esta es una traducción hecha por los autores de la presente investigación.

**Calificación dada:** La prueba tiene un máximo de tres puntos cada párrafo, excepto para el párrafo número 9. Ver el manual para la interpretación y calificación de estos criterios.

|  |  |
|--|--|
| 1. Reconoce el mal uso de la analogía, y/o reconoce desplazamientos de significado, y/o declara que una definición incorrecta ha sido estipulada.  |  |
| 2. Reconoce una irrelevancia.  |  |
| 3. Reconoce que el párrafo tres está bien (ignorar la limitación del tráfico, no es penalizada en este criterio) <sup>a</sup> .  |  |
| 4. Reconoce la circuralidad y/o reconoce que ninguna razón es ofrecida (resta un punto por interpretar <i>indeseable</i> como algo no deseado).  |  |
| 5. Reconoce que podrían haber otras maneras de prevenir accidentes, y/o reconoce que otras podrían ser más deseables, y/o reconoce que probablemente no hay mucho tráfico a esa hora, y/o reconoce que otros tipos de accidentes son inafectados, y/o reconoce que no hay evidencia que esos tipos de accidentes han ocurrido (otras posibilidades).   |  |
| 6. Reconoce la falta de control y/o muestra inadecuado, y/o “solamente un caso” y/o “post hoc fallacy”. Explicación de otras posibilidades.  |  |
| 7. Reconoce el argumento ganador por definición, y/o reconoce que una palabra ha sido inútil para una aseveración empírica, y/o reconoce que una definición incorrecta ha sido afirmada.   |  |
| 8. Reconoce que el párrafo 8 está bien. (ignorar la limitación del tráfico, no es penalizada en este criterio) <sup>a c</sup>  |  |
| 9. Un punto por solo ‘condenar’ el argumento general, otro punto por revisar o resumir las respuestas de otros párrafos de una manera razonable. Dos puntos por el error de concluir que todas las calles, en la base de las razones que solo se relacionan con las calles congestionadas <sup>a</sup> . Un punto por notar que Raywift ha intentado “empujar” a la gente a su lenguaje emotivo. |  |

Una calificación de -1, 0, 1, 2, o 3 serán dados para los primero ocho párrafos numerados.<sup>b</sup>

-1 Juzga incorrectamente (bien o mal)

-1 Muestra mal juicio cuando justifica

0 No responde - No da respuestas <sup>c</sup>

+1 Juzga correctamente (bien o mal) pero no justifica

+2 Justifica semi-adecuadamente

+3 Justifica adecuadamente

Para el párrafo Nueve, el rango es de -1 a +5

<sup>a</sup> No penalizar por fracaso en notar los límites e tráfico en los párrafos 3 y 8. Si no es notado por lo menos en otro párrafo, no le de los dos puntos asignados en el párrafo 9. Si la limitación es notada los puntos deberían ser garantizados en el párrafo 9.

<sup>b</sup> Estos criterios son una guía. El evaluador debe usar un juicio al asignar los puntos, restando por errores no especificados y sumando por percepciones no especificadas.



° Si el examinado da una respuesta, pero el argumento del párrafo no es juzgado ni bien ni mal y no hay razones, esto cuenta como una “no respuesta”.

### **Anexo 2.1.1**

#### **Prueba del estudiante 1**

#### **LA CARTA MOORBURG**

**230 SYCAMORE ST.  
MOORBURG  
09 DE SEPTIEMBRE**

#### **ESTIMADO DIRECTOR:**

1. Las calles son señaladas con indicaciones de donde es permitido parquear y por cual período. Entonces, creo que está engañado sobre la ley.
  1. Totalmente de acuerdo. En las avenidas referenciadas, hay que revisar cual debería de ser el período de parqueo permitido ya que son calles afectadas por hora pico y sería una buena idea prohibir al menos el parqueo en uno de los lados para hacer una prueba. Si no funciona, volveríamos al estado inicial.
  2. Nuevamente, hay que estudiar la posibilidad que el parqueo no sea solo la causa del tráfico. Tendríamos que hacer cambios controlados de algunas variables para estar seguros de la solución antes de implementar. Imagínese que solamente disminuyendo la velocidad máxima 1h antes y 1h después de la hora pico ya no haya más trancones? Sería posible mantener los espacios de parqueos sin causar pérdidas para quien los utiliza.
  3. No veo ningún problema en el parqueo nocturno, yo creo que su argumento fue vazio. Tal vez sea solamente su opinión. Si las calles están vacías, no sería necesario pagar un parqueo privado.
  4. Vuelvo a decir que hay innumerables posibilidades de causas para las raíces de los problemas del tráfico, así como para otros problemas como los accidentes. Yo creo que sería más prudente que nuestros ingenieros de tráfico estudien todas las posibilidades. Además, creo que un cambio podría resolver más de un problema. A ejemplo, si se reduce la velocidad máxima, las chances de ocurrir un accidente se reducen y también los accidentes son causadores de tráfico.
  5. ¿Ves? Este es el camino, estudiar que funciona y que no funciona. Experimentar es una buena idea. Si reunimos especialistas en tránsito, yo creo que encontraremos la mejor solución para todos y basada en datos, no opiniones porque cada cual tendrá la suya.
  6. Estoy contigo: sólo uno accidente ya es demasiado. No podemos valorar una vida en números o estadísticas. Hay que revisar qué está causando la mayoría de los accidentes y tomar medidas de prevención.
  7. Seguramente, eso puedo prometer, si las ideas o sugerencias tuvieren sentido lógico y comprobadamente eliminar el problema, cambiamos de inmediato las reglas. Le pido paciencia para que el equipo de especialistas sea consultado y haga los experimentos para que seamos prudentes e asertivos con cualquier cambio. Porque cualquier alteración fracasada podrá resultar en un empeoramiento de la situación actual.

Agradezco su preocupación de ciudadano y esté seguro que el mejor camino será escogido pensando en toda la población.

Cordialmente,  
Nayara Martino

|  |    |
|--|----|
| 1. Reconoce el mal uso de la analogía, y/o reconoce desplazamientos de significado, y/o declara que una definición incorrecta ha sido estipulada.  | -1 |
| 2. Reconoce una irrelevancia.  | +1 |
| 3. Reconoce que el párrafo tres está bien (ignorar la limitación del tráfico, no es penalizada en este criterio) <sup>a</sup> .  | -1 |
| 4. Reconoce la circularidad y/o reconoce que ninguna razón es ofrecida (resta un punto por interpretar <i>indeseable</i> como algo no deseado).  | -1 |
| 5. Reconoce que podrían haber otras maneras de prevenir accidentes, y/o reconoce que otras podrían ser más deseables, y/o reconoce que probablemente no hay mucho tráfico a esa hora, y/o reconoce que otros tipos de accidentes son inafectados, y/o reconoce que no hay evidencia que esos tipos de accidentes han ocurrido (otras posibilidades).   | +1 |
| 6. Reconoce la falta de control y/o muestra inadecuada, y/o “solamente un caso” y/o “post hoc fallacy”. Explicación de otras posibilidades.  | -1 |
| 7. Reconoce el argumento ganador por definición, y/o reconoce que una palabra ha sido inútil para una aseveración empírica, y/o reconoce que una definición incorrecta ha sido afirmada.   | -1 |
| 8. Reconoce que el párrafo 8 está bien. (ignorar la limitación del tráfico, no es penalizada en este criterio) <sup>a c</sup>  | 0  |
| 9. Un punto por solo ‘condenar’ el argumento general, otro punto por revisar o resumir las respuestas de otros párrafos de una manera razonable. Dos puntos por el error de concluir que todas las calles, en la base de las razones que solo se relacionan con las calles congestionadas <sup>a</sup> . Un punto por notar que Raywift ha intentado “empujar” a la gente a su lenguaje emotivo. | 0  |

**Comentarios:** A manera general, la estudiante presenta ciertos errores de tipo ortográficos y sintácticos en su escrito, sin embargo esto no dificulta su comprensión, ni interfiere con lo que quiere expresar. Los resultados demuestran que su escrito no evidencia uso del pensamiento crítico, en la medida que aunque reconoce el tema tratado por el autor, no ofrece buenas razones que justifiquen lo que propone con su escrito. Estos resultados serán explicados a continuación: en el párrafo 1, la estudiante no muestra el mal uso de la analogía, ni el cambio de significado de la palabra “garage”, muestra un punto de vista pero no lo justifica correctamente. En el párrafo 2, aunque presenta una nueva posibilidad de solución al problema del tráfico, la estudiante no se fija en la irrelevancia e incoherencia del horario de prohibición y la hora pico. En el siguiente párrafo, la estudiante se opone a lo expuesto por el texto original, además no presenta coherencia entre que las calles estén vacías y que los conductores tengan que pagar un espacio privado. Para el párrafo 4, la estudiante no reconoce ni analiza que el texto original no presenta razones que justifique su argumento, sin embargo relaciona la solución para el tráfico con reducir la velocidad y de esta manera evitar los accidentes que pueden ser otra causa del problema tratado. En el párrafo 5, la estudiante menciona que esta problemática puede tener otras posibilidades de solución basadas en datos reales de expertos y no en opiniones personales, sin embargo, ella no indica cuáles, ni justifica su respuesta. Ahora, en el párrafo 6, cuando la estudiante asegura que “no podemos valorar una vida en números o estadísticas”, consideramos que es un dato interesante, pero no hay evidencia de que la estudiante haya analizado críticamente el experimento hecho por el jefe de policía, ni

de que la estudiante muestre algunas otras explicaciones para los accidentes ocurridos. En el párrafo 7, la estudiante no se refiere a la debilidad del argumento del texto original, y no presenta justificación alguna frente a lo que propone, en otras palabras, su argumento es débil. Finalmente, la estudiante no respondió a los párrafos 8 y 9.

### **Anexo 2.1.2**

#### **Prueba del estudiante 2**

NOMBRE: Cristian Lopes Azevedo

FECHA: 30 de ago. de 18

1. Aunque parkear en las calles de noche sí implique tener un garaje en las calles, no creo que la gente prefiera dejar sus coches allá en vez de dejarlos en la seguridad de sus propios garajes en sus casas.
2. Me parece que hay una incoherencia, pues el propio señor Robert dice que hay tráfico pesado en las horas pico de la tarde, pero quiere prohibir el parqueo durante la noche, en un horario en que la mayoría de la gente está en su casa durmiendo.
3. Aquí puede que él tenga razón, pues los trabajadores que empiezan sus turnos a las 6 a.m. supuestamente están en las calles, ya sea en carros o buses, antes de las 6 a.m. Pero también hay que tener en cuenta que los que empiezan sus turnos a esa hora probablemente no son la mayoría, por lo que sería muy difícil que causaran problemas en el tráfico de la ciudad.
4. Quizás el parqueo nocturno sea algo indeseable para el señor Robert, que puede tener sus razones, pero acá él no las presenta. O sea, simplemente dice que es algo indeseable. Así que esa es su opinión, pero no creo que sea compartida por la mayoría de la gente de Moorburg.
5. A mí no me parece que si el parqueo fuera prohibido los accidentes entre los carros en tránsito y los parqueados sería prácticamente eliminado durante ese tiempo, pues creo que el número de accidentes en tales condiciones no es siquiera significativo.
6. Aunque el jefe de policía haya llevado a cabo el experimento, los resultados ya eran esperados, una vez que no es común que ocurran accidentes entre las 2 a.m. y las 6 a.m, precisamente por no haber casi ningún carro en la calle. Así que la probabilidad de que ocurran accidentes, cuando uno lleva a cabo tal experimento a esa hora, es naturalmente reducida, principalmente si comparamos con horarios en que realmente hay tráfico en las calles de la ciudad. Por eso creo que de los más de 400 accidentes en la avenida el año pasado, un número muy pequeño de ellos ocurrió entre las 2 a.m. y las 6 a.m.
7. Para el señor Robert, las calles son seguras cuando no hay siquiera la posibilidad de accidentes. Pero eso no me parece una buena justificativa para prohibir el parqueo, pues aunque lo prohíban, puede que haya coches en tránsito en las calles entre las 2 a.m. y las 6 a.m, lo que ya crea la posibilidad, por pequeña que sea, de que ocurran accidentes. Para que la posibilidad de accidentes automovilísticos no existiera, deberían prohibir no solo el parqueo, sino que la gente saliera de su casa en sus carros.
8. De hecho la prohibición del parqueo es la mejor manera para evitar el parqueo nocturno, pues eso sí sería estar en contra de la ley. Pero no me parece que profesionales que supuestamente tienen tanto conocimiento a respecto del tráfico hayan dado tales recomendaciones a respecto del parqueo entre las 2 a.m y las 6 a.m.
9. De manera general, lo que me parece es que el señor Robert ha cometido un equívoco con relación al horario. Pues quizás las condiciones presentadas realmente tengan sentido, pero solo si consideramos horas pico, por ejemplo, entre las 7 a.m. y las 9 a.m. y entre las 5 p.m. las 7 p.m.

|  |    |
|--|----|
| 1. Reconoce el mal uso de la analogía, y/o reconoce desplazamientos de significado, y/o declara que una definición incorrecta ha sido estipulada.  | +1 |
| 2. Reconoce una irrelevancia.  | +3 |
| 3. Reconoce que el párrafo tres está bien (ignorar la limitación del tráfico, no es penalizada en este criterio) <sup>a</sup> .  | +3 |
| 4. Reconoce la circuralidad y/o reconoce que ninguna razón es ofrecida (resta un punto por interpretar <i>indeseable</i> como algo no deseado).  | +3 |
| 5. Reconoce que podrían haber otras maneras de prevenir accidentes, y/o reconoce que otras podrían ser más deseables, y/o reconoce que probablemente no hay mucho tráfico a esa hora, y/o reconoce que otros tipos de accidentes son inafectados, y/o reconoce que no hay evidencia que esos tipos de accidentes han ocurrido (otras posibilidades).   | +1 |
| 6. Reconoce la falta de control y/o muestra inadecuada, y/o “solamente un caso” y/o “post hoc fallacy”. Explicación de otras posibilidades.  | +2 |
| 7. Reconoce el argumento ganador por definición, y/o reconoce que una palabra ha sido inútil para una aseveración empírica, y/o reconoce que una definición incorrecta ha sido afirmada.   | +1 |
| 8. Reconoce que el párrafo 8 está bien. (ignorar la limitación del tráfico, no es penalizada en este criterio) <sup>a c</sup>  | -1 |
| 9. Un punto por solo ‘condenar’ el argumento general, otro punto por revisar o resumir las respuestas de otros párrafos de una manera razonable. Dos puntos por el error de concluir que todas las calles, en la base de las razones que solo se relacionan con las calles congestionadas <sup>a</sup> . Un punto por notar que Raywift ha intentado “empujar” a la gente a su lenguaje emotivo. | 1  |

**Comentarios:** El texto del estudiante 2 no presenta muchos errores en la redacción, este es claro y coherente. En varios párrafos del texto se puede evidenciar que el estudiante hizo un análisis crítico al texto original, sin embargo se presentaron dificultades en algunos de ellos. De acuerdo a los criterios de calificación de esta prueba, en el párrafo 1 no se evidencia el análisis frente a la analogía del texto original, ni el uso inadecuado de la palabra “garage”. Del mismo modo, presenta argumentos sin justificación. En el párrafo 2 se puede evidenciar el reconocimiento de la irrelevancia e incoherencia de los argumentos presentados en la prueba. Asertivamente, en el párrafo 3, el estudiante afirma que el autor puede tener razón y además muestra otras razones que pueden refutar lo que propone el autor. En el siguiente párrafo, el estudiante menciona que el autor no presenta razones que justifiquen que el parqueo nocturno es indeseable evidenciando así un análisis crítico. En el párrafo 5 el estudiante no menciona otras maneras de prevenir accidentes, ni que no hay evidencia de que esos accidentes hayan ocurrido, esto demuestra que el estudiante presenta dificultad frente a examinar otras razones o presentar otras posibilidades. Por otro lado, en el párrafo 6 el estudiante presenta su punto de vista frente al experimento del jefe de policía y trata de justificarlo. Dentro del párrafo 7 el estudiante no reconoce que la palabra “seguras” ha sido inútil frente a los argumentos del autor, sin embargo asegura que “para que la posibilidad de accidentes automovilísticos no existiera, deberían prohibir no solo el parqueo, sino que la gente saliera de su casa en sus carros”. Esta aseveración es acertada aunque hace falta su debida justificación. Contrario a los criterios de calificación, el estudiante no menciona que el párrafo 8 está bien, y evidencia errores en la redacción que dificulta un poco su comprensión. Finalmente, en el último párrafo el estudiante no resume lo que expuso en los otros párrafos, ni la idea general del texto.

### Anexo 2.1.3

#### Prueba del estudiante 3

30 DE AGOSTO

ESTIMADO EDITOR:

Como ciudadana interesada en el desarrollo de nuestra ciudad, quiero manifestarme sobre el tema de la prohibición del parqueo nocturno sobre las calles, de las 2 am a las 6 am, publicado en la carta Moorburg, cuya fecha se dio en 10 de abril y que me parece demasiado equivocada.

1) Para empezar, me gustaría recordar a todos los ciudadanos, que las calles son públicas y no pertenecen a nadie en particular, aunque sea necesaria la observación de reglas para su uso colectivo, incluso el parqueo nocturno.

2) Nuestra ciudad, una de las más antiguas y históricas del país, se desarrolló en época cuya posesión y utilización de carros no era algo común entre las personas, como hoy en día. Las avenidas Lincoln, Marquand y West Main, ubicadas en el centro de la ciudad reflejan estas condiciones, pues son angostas para el tránsito moderno. Además, la mayoría de los edificios, cuyas direcciones se encuentran en estas regiones, no fueron construídos teniendo en cuenta la necesidad de garajes. Por lo tanto, los conductores necesitan aparcar sus autos en las calles alrededor de sus direcciones, aunque necesiten seguir las reglas definidas por el ayuntamiento, como horarios y sitios permitidos.

3) De igual manera, en los días actuales nuestra ciudad presenta crecientes problemas en la movilidad urbana. El tránsito creció en demasia y aunque el desplazamiento de trabajadores para sus turnos de trabajo en las fábricas sea intenso a las 6 am, estoy segura que este no es el mayor problema. Tenemos tantos trancones en momentos de hora pico a lo largo del día que se hace urgente poner atención sobre esta cuestión en conjunto con otras.

4) Aunque, para unos, el parqueo nocturno sea indeseable, para otros, constituye la única manera que tienen para aparcar sus autos durante la noche, una vez que no fueron desarrolladas soluciones para el dicho problema, en las regiones centrales de nuestra ciudad, por las autoridades municipales competentes, como la construcción de aparcamientos públicos. Seguramente si lo hubiesen hecho, no estaríamos discutiendo esta cuestión ahora.

5) Por estas razones me pongo al contrario de la prohibición del parqueo nocturno, entre las 2 am y las 6 am. Creo haber maneras más adecuadas para evitar posibles accidentes entre los carros aparcados y los que circulan en estos y otros momentos como: la creación de mejores rutas con flujo inteligente, mejorías en la sinalización y la presencia de los guardias de tránsito, casi siempre ausentes en estos momentos tan tempranos del día.

6) Por supuesto que yo conozco el experimento que llevó a cabo el jefe de policía, Burgess Jones, el mes pasado y de los resultados que logró obtener. Un experimento, que de acuerdo con mi punto de vista, fue muy limitado y de corto plazo, que no refleja la situación de toda la región central y que no ofrece solución que sea buena para todos los involucrados, en especial, aquellos que necesitan del parqueo. Necesitamos tener en cuenta que somos todos iguales perante las leyes y por tanto no estoy de acuerdo con propuestas que no sean justas con todos los ciudadanos. Las personas que viven en zonas centrales, con calles angostas y en edificios sin garajes, no son las únicas culpadas por el modelo y los problemas del tránsito actual de Moorburg.

7) Ao leer la carta Moorburg, sentí que debería oponerme a los argumentos contenidos en ella, por haberlos considerados como sugerencias muy sencillas para una situación con causas complejas y multifactoriales. Actualmente, expertos de vários países llaman la atención para diversos aspectos relacionados con movilidad urbana y su seguridad, por su gran importancia

y necesidad de cambios. El parqueo nocturno se encuentra en médio de un desafío mucho más amplio.

8) Finalmente, permítanme añadir a las sugerencias Del Consejo Nacional de Seguridad de Tránsito, así como a las de los jefes de La Asociación Nacional de Policía, la necesidad de invitar a las autoridades municipales y a los representantes de las asociaciones de vecinos para una discusión que oiga a todos. Que evitemos la radicalización y actitudes que perjudiquen las personas. Hay muchas ciudades como la nuestra, cuyos centros históricos, son antiguos, llenos de calles angostas y que sufrian las mismas dificultades y así mismo lograron êxito en esta cuestión. Hay vários ejemplos de ciudades, cuyas alcaldas, en trabajo conjunto con los diversos grupos interesados buscaron soluciones inteligentes para una buena utilización de sus calles y espacios públicos. Sin embargo, tuvieron que invertir en la construcción de aparcamientos públicos, muchos ubicados en manzanas cerca al centro, con vista a reducir el parqueo nocturno, entre otras medidas.

Al traer esta problemática a la luz del público, quiero decir que la propuesta de la prohibición del parqueo nocturno no es adecuada, por no tener em cuenta todos los aspectos involucrados. Invito a todos, para que vengan a ayudarnos na búsqueda de mejores opciones a médio y largo plazo. Para la construcción de una buena ciudad, llena de calidad de vida se hace necesaria la participación de todos.

Saludos cordiales.  
Kátia Vilanova.

RESPUESTA

NOMBRE: KÁTIA O VILANOVA NUNES

FECHA: 30/08/2018.

|  |    |
|--|----|
| 1. Reconoce el mal uso de la analogía, y/o reconoce desplazamientos de significado, y/o declara que una definición incorrecta ha sido estipulada.  | -1 |
| 2. Reconoce una irrelevancia.  | -1 |
| 3. Reconoce que el párrafo tres está bien (ignorar la limitación del tráfico, no es penalizada en este criterio) <sup>a</sup> .  | -1 |
| 4. Reconoce la circuralidad y/o reconoce que ninguna razón es ofrecida (resta un punto por interpretar <i>indeseable</i> como algo no deseado).  | -1 |
| 5. Reconoce que podrían haber otras maneras de prevenir accidentes, y/o reconoce que otras podrían ser más deseables, y/o reconoce que probablemente no hay mucho tráfico a esa hora, y/o reconoce que otros tipos de accidentes son inafectados, y/o reconoce que no hay evidencia que esos tipos de accidentes han ocurrido (otras posibilidades).   | +3 |
| 6. Reconoce la falta de control y/o muestra inadecuada, y/o “solamente un caso” y/o “post foc fallacy”. Explicación de otras posibilidades.  | +3 |
| 7. Reconoce el argumento ganador por definición, y/o reconoce que una palabra ha sido inútil para una aseveración empírica, y/o reconoce que una definición incorrecta ha sido afirmada.   | +2 |
| 8. Reconoce que el párrafo 8 está bien. (ignorar la limitación del tráfico, no es penalizada en este criterio) <sup>a c</sup>  | -1 |
| 9. Un punto por solo ‘condenar’ el argumento general, otro punto por revisar o resumir las respuestas de otros párrafos de una manera razonable. Dos puntos por el error de concluir que todas las calles, en la base de las razones que solo se relacionan con las calles congestionadas <sup>a</sup> . Un punto por notar que Raywift ha intentado ”empujar” a la gente a su lenguaje emotivo. | 0  |

**Comentarios:** A manera general el texto presenta errores ortográficos, semánticos y sintácticos, los cuales no interfieren en gran medida con la fácil comprensión de lo que la estudiante quiere expresar con su escrito. Así que es posible analizar el texto y evaluarlo bajo los criterios propuestos por Ennis & Weir (1985). Se puede inferir que la estudiante no ahondó en el análisis crítico del texto original, lo que la llevó a pasar por alto ciertas aseveraciones expuestas dentro de estos criterios. Por otro lado, aunque la estudiante deja ver su posición y muestra distintas maneras de solución a la problemática del tráfico, no las justifica de manera razonada, pues permanece en la crítica constante a las propuestas de la carta original. Por ejemplo, en el primer párrafo la estudiante reconoce que las calles son públicas, sin embargo que deberían observarse las reglas para su uso adecuado. Esta aseveración no responde a lo planteado en el texto original, ni evidencia el reconocimiento del mal uso de la analogía. En el párrafo 2, se presenta una relación entre el tráfico en el pasado y en el presente, pero esta no es relevante frente a la marcada irrelevancia del horario de prohibición y las horas pico. En el siguiente párrafo, se va por un tema distinto al que se menciona, al igual que en el octavo. En la prueba Ennis & Weir se dice que solo es necesario mencionar que son buenos argumentos. En el párrafo 4 ignora el significado correcto de la palabra *indeseable* e intenta dar una solución, aunque el párrafo de la carta original no expone ningún argumento válido. En los siguientes se resalta el análisis que realiza la estudiante al presentar y evaluar otras posibilidades para la propuesta. Finalmente, en los últimos párrafos se puede reconocer que existe y se resalta un argumento más fuerte para la prohibición del parqueo. Sin embargo, no es analizado desde todas las perspectivas expuestas en la carta original para tomar una posición sobre la situación.

#### Anexo 2.1.4

#### Prueba del estudiante 4

LA CARTA MOORBURG

520 CAMPO BELO, SP  
SÃO PAULO – BRAZIL

QUERIDO DIRECTOR,

Sigue abajo la respuesta para tu carta sobre el parqueo nocturno en las calles de Moorburg.

1. Parquear por la noche no implica tener un garaje porque el movimiento de los autos son muy pequeños no solo en Moorburg como en otras calles cerca. De otro lado, puedo enviarte un informe que tengo con esta información, que se prueba todo el movimiento del autos y su pico. No estamos tampoco contra la ley porque ya aprobaron el parqueamiento por la noche hacen como 3 meses.
2. Pienso que este punto tenemos que llevar a las entidades responsables porque tenemos aprobación del parqueo solamente para la noche. Durante el día no es permitido. Hay que ver se esos coches tienen alguna autorización especial para este parqueamiento. Enfatizo que la hora del parqueo nocturno son de las 11pm hasta las 7am.
3. Una vez más digo que tenemos un informe con el tráfico en las calles de Moorburg donde muestra a nosotros el pico por todo el día que es de las 7 hasta a las 9am y después

de las 5pm hasta a las 9pm. Nuestro parqueo termina justo a las 7am. Estoy totalmente disponible para hablarnos de estos datos.

4. En este caso mi propuesta es que se haga una reunión para que yo pueda hablar y presentar todos los datos que tengo y porque el parqueo fuera permitido. Creo que la información no está muy clara entre algunas personas y haciendo este encuentro, estoy cierta que los ciudadanos inteligentes se quedarán más contentos.

5. Necesito de un informe sobre esos accidentes porque ya que el movimiento es pequeño por toda la noche, tenemos que investigar si hay otro motivo o otra situación que há ocurriendo y así las medidas adecuadas serán tomadas con claridad de acción y fecha.

6. Como ya hablé en el párrafo anterior voy a necesitar un poco más de información. En este caso, podremos reunirnos con el jefe de la policía, Burgess Jones y entender como fuera esto señal. Cual la información? Como estaba fijada en la calle? Discutiremos también sobre la comparación si estos accidentes fueron en la misma fecha, hora y situación. Se tuvieron algún cambio de la ley para los que manejan con teléfono o con otro tipo de distracción y principalmente se tuvieron una mayor supervisión con la bebida alcohólica.

7. Estoy totalmente en acuerdo que solo se puede hablar que estamos seguros cuando no hay accidentes y también cuando las personas se sientan más tranquilas para moverse de su casa hasta su trabajo, escuelas o otro sitio e viceversa.

8. Una vez más, voy a enfatizar la necesidad de una reunión o el debate juntos para que tengamos otro formato que sustituirá el parqueo nocturno en caso de que la decisión final sea por prohibir. Recuerdan que no hay ningún otro sitio para parquear los autos tampoco tenemos sitios futuros para crear esos parqueos ni que sea privativo.

Yo quiero aclarar que la propuesta o mi deseo nunca fuera hacer con que las personas no sintieran seguras, que su tiempo esté mucho más largo para trafegar y que estén muy incómodas. Pero quiero también proponer para este momento que todos juntos hablemos sobre este problema con datos claros, objetivos y basados en la investigación que hicimos y claro que ustedes traigan sus datos comprobados, como ya expliqué en los párrafos anteriores.

Aguardo a ti con la propuesta de esta reunión con la fecha y hora. Me informe si quieres que nosotros invitemos los organismos responsables o si tu hacerlo hay. Y espero que mis argumentos también fueron claros.

Muchas Gracias,

|   |    |
|---|----|
| 1. Reconoce el mal uso de la analogía, y/o reconoce desplazamientos de significado, y/o declara que una definición incorrecta ha sido estipulada. | -1 |
| 2. Reconoce una irrelevancia.   | -1 |
| 3. Reconoce que el párrafo tres está bien (ignorar la limitación del tráfico, no es penalizada en este criterio) <sup>a</sup> .                   | -1 |



|  |    |
|--|----|
| 4. Reconoce la circularidad y/o reconoce que ninguna razón es ofrecida (resta un punto por interpretar <i>indeseable</i> como algo no deseado).  | -1 |
| 5. Reconoce que podrían haber otras maneras de prevenir accidentes, y/o reconoce que otras podrían ser más deseables, y/o reconoce que probablemente no hay mucho tráfico a esa hora, y/o reconoce que otros tipos de accidentes son inafectados, y/o reconoce que no hay evidencia que esos tipos de accidentes han ocurrido (otras posibilidades).   | 3  |
| 6. Reconoce la falta de control y/o muestra inadecuada, y/o “solamente un caso” y/o “post hoc fallacy”. Explicación de otras posibilidades.  | +1 |
| 7. Reconoce el argumento ganador por definición, y/o reconoce que una palabra ha sido inútil para una aseveración empírica, y/o reconoce que una definición incorrecta ha sido afirmada.   | -1 |
| 8. Reconoce que el párrafo 8 está bien. (ignorar la limitación del tráfico, no es penalizada en este criterio) <sup>a c</sup>  | -1 |
| 9. Un punto por solo ‘condenar’ el argumento general, otro punto por revisar o resumir las respuestas de otros párrafos de una manera razonable. Dos puntos por el error de concluir que todas las calles, en la base de las razones que solo se relacionan con las calles congestionadas <sup>a</sup> . Un punto por notar que Raywift ha intentado “empujar” a la gente a su lenguaje emotivo. | 2  |

**Comentarios:** Aunque hay varios errores en la redacción del texto, la interlengua entre el portugués y el español permiten la lectura y comprensión de las ideas, en la mayoría de las oraciones. En sus respuestas, en general, se evidencia cómo se agrega información innecesaria al momento de responder, la cual crea debilidad en los argumentos porque son aspectos que no son relevantes. Por ejemplo, su respuesta en el párrafo 2. Asimismo, podemos reconocer una debilidad en sus argumentos porque insiste en dar soporte a las propuestas de la carta con datos con los que cuenta, pero no menciona para demostrar su postura.

## Anexo 2.2

### Tabla de análisis de resultados

| Estudiante 1 | Estudiante 2 | Estudiante 3 | Estudiante 4 |
|--------------|--------------|--------------|--------------|
| -1           | +1           | -1           | -1           |
| +1           | +3           | -1           | -1           |
| -1           | +3           | -1           | -1           |
| -1           | +3           | -1           | -1           |
| +1           | +1           | +3           | +3           |
| -1           | +2           | +3           | +1           |

|    |    |    |    |
|----|----|----|----|
| -1 | +1 | +2 | -1 |
| 0  | +1 | -1 | -1 |
| 0  | +1 | 0  | 2  |

**Párrafo 1.** La mayoría de los estudiantes no reconoce que hay términos que se utilizan de manera incorrecta

**Párrafo 2.** Existe debilidad en reconocer que hay información irrelevante.

**Párrafo 3.** La mayoría de los estudiantes no reconoce los argumentos correctos. Intentan dar respuestas agregando información que se sale del tema

**Párrafo 4.** La mayoría de los estudiantes no reconoce que el argumento no es justificado correctamente

**Párrafo 5.** Todos reconocen al menos una de las posibilidades que se ofrecen para solucionar el problema

**Párrafo 6.** Explican las posibilidades de solución de manera adecuada. Solo uno cuestiona sin ofrecer otras posibilidades

**Párrafo 7.** La mitad de los estudiantes reconoce las falencias de los argumentos por palabras mal utilizadas y sus argumentos fuertes

**Párrafo 8.** Solo un estudiante reconoció que este argumento era correcto, aunque realiza una crítica que al justificarla se contradice.

**Párrafo 9.** Solo uno de los estudiantes reconoce parte de las fortalezas generales de los argumentos principales para tomar la decisión final del problema.

### Anexo 3

#### Formato de observación

**Fecha y hora de la observación:** Miércoles, 17 de Abril de 2019; 9:00 – 13:00

**Lugar de la observación:** Escuela de Español Nueva Lengua, Bogotá

**Participantes:** Mariana Rodrigues y Fintan

**Observadores:** Juan Medina y Diana Lozano

| Descripción   | Interpretación   |
|---|--|
| La implementación del material se hizo con dos estudiantes de nacionalidad inglesa y brasileña. La sesión inició a tiempo y se tenían a la mano los recursos necesarios para tal fin. El estudiante de origen inglés presenta menor fluidez y mayor cantidad de | Se debe tener en cuenta el nivel de los estudiantes con el fin de tener seguridad de que ellos cuentan con el conocimiento de lengua acuerdo a su nivel y al nivel para el cual fue diseñado el material. Esto ayuda a que los estudiantes lleguen a las |

errores en su producción oral que la estudiante brasileña.

La docente hace una pequeña introducción sobre los objetivos del material, y plantea una pequeña conversación sobre sus planes para semana santa y sus situaciones laborales.

Para iniciar, la docente plantea el primer ejercicio del material como una actividad de discusión entre los dos estudiantes, quienes tienen que discutir sobre lo que significa para ellos esa caricatura. La estudiante brasileña dice que para ella es difícil comprenderla, sin embargo, se nota que ella intenta hacer una lectura y un análisis a profundidad debido a su interés, motivación y concentración durante el ejercicio. El estudiante inglés afirma que uno de los personajes de la caricatura intenta enseñarle a un niño a cómo hacer el trabajo y lo útil que sería para su vida. La estudiante está de acuerdo con él y añade que el conocimiento es útil para la vida pero se cuestiona sobre si es bueno pasar una vida entera haciendo la misma labor.

La docente los cuestiona sobre la posible relación entre los personajes de la primera imagen. Ellos responden que parecen ser un padre o un abuelo, y un adolescente o un joven. Este último se ve triste o tímido por la expresión en su rostro.

Ahora, al hacer la lectura del texto que acompaña la caricatura los estudiantes entienden su significado. A raíz de este ejercicio, se presenta una discusión en la que los estudiantes se ven animados a participar y sirve para que ellos hablen sobre el valor del trabajo y sus experiencias laborales en sus lugares de origen. En el caso del estudiante inglés, él expone su experiencia en un trabajo que tuvo en España. Al mismo tiempo que la estudiante brasileña describe su experiencia como niñera en su país.

A medida que se va desarrollando la implementación del material la docente hace una explicación del léxico utilizado en el tablero, así como de la situación laboral en

metas de aprendizaje sin mayores complicaciones.

Para iniciar la implementación del material, es necesario que los aprendientes conozcan las metas a las que se piensan llegar con la secuencia didáctica, con el fin de que ellos sean conscientes de su contenido y actividades a lo largo de su desarrollo.

Del comportamiento y los gestos de los estudiantes frente a la actividad y a la lectura de la caricatura, se puede inferir que esta les llamó la atención. Esto es importante, ya que el objetivo de la etapa de motivación en la secuencia didáctica propuesta es ‘enganchar’ a los estudiantes con los contenidos y ejercicios del material. Del mismo modo, esta caricatura sirvió para incentivar el uso de las habilidades de análisis, interpretación e inferencia, lo que llevó a que los estudiantes pudieran describirla y dar una opinión y valoración al respecto. Se considera interesante el hecho de que la estudiante brasileña planteara un cuestionamiento que hubiera podido servir para comenzar una discusión entre los participantes de la clase, por lo que se puede decir que habría sido de provecho dicha discusión, ya que se hubiera podido observar la manera como los estudiantes expresan y justifican su opinión.

Luego, los estudiantes expresaron sus experiencias en el ámbito laboral gracias a que pudieron entender el mensaje de la caricatura, con esto se puede inferir que es relevante que el estudiante haga uso de habilidades de pensamiento crítico con el fin de dar una opinión más acertada con argumentos adecuados frente a las problemáticas implícitas en las caricaturas de Quino. En este caso, el uso de estas habilidades les permitió a los dos estudiantes identificar, describir y opinar sobre el contexto y significado de la caricatura utilizada.

Como se pudo observar en el desarrollo de toda la secuencia didáctica, la intervención docente fue necesaria para llenar los vacíos respecto al léxico y a algunas expresiones

Colombia. Se evidencia un diálogo constante entre los estudiantes y la docente.

Luego, la docente hace una pequeña explicación del siguiente ejercicio relacionado con un anuncio de empleo en un portal web. Se observa que los estudiantes hacen una lectura del ejercicio y asumen que el anuncio es para un empleo como recepcionista en un hotel. Después, los estudiantes deben discutir sobre qué persona sería la más apropiada para ese cargo y explicar por qué. Hasta este momento, los estudiantes tuvieron muy pocos cuestionamientos sobre las instrucciones y el léxico de las actividades propuestas.

Los estudiantes hacen un análisis individual de los puntos a favor y en contra de los dos aspirantes al cargo. El siguiente ejercicio inspira la interacción entre los estudiantes para escoger cuál es el candidato más adecuado para el cargo, además se observa un análisis discutido de las cartas de presentación de los aspirantes. Los estudiantes comparten y contraargumentan sobre sus opiniones y puntos de vista.

La docente les da 7 minutos para que los estudiantes hagan el ejercicio de redacción del correo y además les da sugerencias de cómo se pueden escribir este tipo de textos. Durante este ejercicio los estudiantes no hacen ninguna pregunta. La estudiante brasileña toma más tiempo para hacer su redacción.

La docente lee la redacción del estudiante inglés y personalmente le hace correcciones y sugerencias sobre algunos aspectos lingüísticos. Además, le pregunta sobre qué aspectos él tuvo en cuenta al presentarse a sus entrevistas de trabajo. Este estudiante habla sobre una de sus experiencias.

Hay una discusión jocosa sobre la longitud que debe tener un correo electrónico.

Al terminar esta fase, la estudiante brasileña hace la lectura de su redacción en voz alta. En ella se observa que la estudiante muestra más detalles del porqué acepta a Fernando Rincón y que no hay mayores errores

utilizadas dentro del material. Por lo tanto, se considera que sin ayuda del docente, los estudiantes podrían encontrar algunas limitaciones para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Por otro lado, el ejercicio basado en el anuncio de empleo permitió que los estudiantes hicieran uso de las habilidades de análisis e inferencia para identificar el cargo al que este estaba relacionado. Del mismo modo, se pudo observar que el ejercicio sirvió para que los estudiantes evaluaran sus puntos de vista con el fin de concordar sobre cuál sería el candidato más adecuado para el puesto de ejecutivo de ventas.

La transición de ejercicios individuales a grupales, les permite a los estudiantes tener la oportunidad de hacer uso de las habilidades de pensamiento crítico de estas dos maneras. Esto es favorable para el mejoramiento del nivel de argumentación en la medida que después de hacer un análisis individual de cualquier situación, ellos pueden intentar persuadir a su compañero frente a sus propias opiniones con el uso de argumentos adecuados.

Se considera que el límite de tiempo para esta actividad fue adecuado, sin embargo se sugiere que dentro de la instrucción de este ejercicio se incluya el límite o extensión de la redacción del correo electrónico que los estudiantes deben escribir. Al no ser claro, en este caso, se observa que un estudiante lo termina en menos tiempo que el otro.

Esta fase se basa en ejercicios de práctica libre, donde los estudiantes tienen la oportunidad de demostrar los conocimientos que tienen sobre el tema a tratar, así como de los recursos lingüísticos que deben usar para argumentar. Aunque la estudiante brasileña tardó más tiempo en redactar el correo electrónico, se evidencia que ella presentó más justificaciones del porqué eligió el candidato Fernando Rincón. Sin embargo, los dos estudiantes presentaron dificultades al tratar de conectar sus ideas.

semánticos y de sintaxis. Esto evidencia un buen nivel de lengua en la estudiante. Por su lado, el estudiante inglés hace una redacción más corta con pocos errores. Con respecto a sus respuestas, se observa que ellos utilizan argumentos adecuados para justificar su elección de manera adecuada.

Para abrir la fase de Explicación Interactiva, la docente menciona que en el desarrollo del material se encontrarían caricaturas de Quino y pregunta a sus estudiantes si lo conocen o han escuchado hablar de él. El estudiante inglés menciona que ya había visto sus obras en su estancia en Latinoamérica.

La docente hace una breve explicación de este autor y sus obras más representativas (Mafalda). Luego, la docente menciona el objetivo de los ejercicios que se desarrollarán en la siguiente fase.

Se hace la explicación del primer ejercicio relacionado con un artículo de una revista colombiana. Después de un tiempo, uno de los estudiantes muestra gestos de cansancio mientras intenta desarrollar el ejercicio. Por su lado, la estudiante brasileña muestra gestos de no entender el texto y menciona a su compañero que lo ve difícil de desarrollar. La docente les da una serie de estrategias que ellos pueden usar para desarrollar el ejercicio con más facilidad. Luego, ellos interactúan con el ánimo de comparar sus respuestas. La docente les sugiere que pueden trabajar juntos y los cuestiona sobre el uso de los conectores del discurso. Desde sus respuestas, la docente explica que el texto puede estar dividido en tres partes y estas les pueden servir de guía para reconocer el conector que podrían utilizar. Ella menciona que el material muestra una explicación del uso de algunos conectores. Los estudiantes interactúan en el desarrollo de este ejercicio.

La docente le pregunta a la estudiante brasileña si pudo llenar el primer espacio del texto, ella menciona que no entiende el uso del “sin embargo”, la docente hace una pequeña explicación al respecto. Además, su

Por otro lado, se considera que fue efectivo el monitoreo que llevó a cabo la docente a la redacción de su estudiante, ya que es importante que los estudiantes sean conscientes de sus propios errores, con el fin de poderlos corregir deduciendo, de esta manera, significados y estructuras gramaticales. En este orden de ideas, el estudiante puede hacer uso de las habilidades de pensamiento crítico, no solamente para argumentar, sino también para entender y aprender los contenidos gramaticales y lexicales presentes en la secuencia didáctica desarrollada.

Es importante que los estudiantes sean conscientes del porqué el material está basado en las obras del caricaturista e historietista Joaquín Salvador Lavado (Quino), ya que este autor es de gran influencia para la cultura latinoamericana, porque a través de sus historias y personajes presenta, de una manera distinta, las realidades sociales, económicas y culturales de Latinoamérica.

En la primera actividad de la fase de explicación interactiva, se observó que la intervención de la docente fue necesaria para hacer sugerencias y explicaciones pertinentes con el fin de que los estudiantes pudieran solucionarlas.

El que los estudiantes tuvieran dificultades con el ejercicio y el artículo usado en esta actividad, podría servir para analizar, en primera medida, si la instrucción del ejercicio es adecuada y está acompañada de un ejemplo o sugerencia de cómo resolver el ejercicio, si el léxico del texto se presta para adaptaciones o si se debe hacer una explicación sobre los contenidos y los recursos lingüísticos implícitos.

Sin embargo, al final del ejercicio se observa que fue útil, en primer lugar, la explicación de la docente, y que esta actividad se desarrollara de manera grupal, ya que los estudiantes pudieron resolver el ejercicio mediante la negociación en el desarrollo del proceso de interacción.

compañero le muestra un ejemplo de su uso. Luego, hay intervención de la docente para ayudarlos a desarrollar ese primer ejercicio con el uso de ejemplos.

Para finalizar este ejercicio la docente cuestiona a sus estudiantes sobre la idea principal del artículo. La estudiante brasileña muestra sus opiniones al respecto y el estudiante inglés expresa su acuerdo. Además él plantea una discusión breve sobre la problemática que describe este artículo.

Después de una aproximadamente una hora y media la docente sugiere un receso de 15 minutos para continuar con el desarrollo de la clase.

Para iniciar la segunda sesión, la docente hace referencia a la problemática descrita en el artículo de la actividad anterior. Luego, describe el siguiente ejercicio. Los estudiantes hacen un análisis de la gráfica, presentan sus opiniones y hacen una comparación con la realidad en sus lugares de origen. Se observa que los estudiantes hacen uso del léxico que van aprendiendo durante del desarrollo del material y las discusiones que se van dando en la clase.

La docente explica aspectos gramaticales y lexicales, describe el contexto colombiano, y genera discusiones desde las preguntas que van surgiendo a lo largo del desarrollo del material.

En el siguiente ejercicio, los estudiantes leen en voz alta los comentarios de los personajes de Mafalda y analizan con cuál estarían de acuerdo. La estudiante muestra a manera de ejemplos de otras personas el porqué de su elección, mientras que el estudiante inglés argumenta diciendo en qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con algunos de los personajes.

La docente hace una breve explicación del léxico usado en el ejercicio y les da sugerencias gramaticales para desarrollarlo.

El estudiante inglés muestra su gusto por el ejercicio basado en los comentarios de algunos lectores. En las respuestas de este

Se considera que las preguntas sobre las temáticas de cada ejercicio al final de este, son importantes para evaluar si los estudiantes pueden expresar sus opiniones con argumentos válidos y si ellos hacen uso de lo que van aprendiendo en el desarrollo de cada actividad. Lo anterior podría sumar tiempo al desarrollo de esta secuencia didáctica, por lo que se puede sugerir que esta se desarrolle en varias sesiones.

De igual manera, se considera importante que se hagan conocer las conexiones entre ejercicios para que el estudiante no pierda el ‘hilo’ del tema que se está tratando en la secuencia didáctica. Del mismo modo, se puede comentar que la diferenciación de ejercicios y de textos ayuda a que los estudiantes hagan uso de las habilidades de pensamiento crítico de diferentes maneras. Por ejemplo, desde el análisis, interpretación e inferencia de artículos de opinión, hasta el análisis, interpretación e inferencia de gráficas estadísticas; para finalizar usando la habilidad de explicación y evaluación con el fin de brindar una opinión argumentada asertiva.

Ahora, la contextualización de los ejercicios con la realidad colombiana o latinoamericana hace que el estudiante no se sienta “perdido” frente al trasfondo de los textos usados. Después, se puede afirmar que esta contextualización sirve para generar una discusión al hacer comparaciones con la realidad de los contextos de origen de los estudiantes.

En las respuestas de los dos estudiantes, se puede observar que ellos intentan hacer uso de los recursos que van aprendiendo a través del desarrollo de la secuencia didáctica. Esto sirve para afirmar que, ya sea en las instrucciones presentadas en el material como las dadas por la docente, se debe incentivar al estudiante a que haga uso de los contenidos gramaticales y lexicales para evaluar si su aprendizaje fue efectivo.

Uno de los estudiantes mencionó su gusto por la lectura de los comentarios presentes en blogs y revistas electrónicas, esto lleva a

ejercicio se observa el uso de los recursos lingüísticos aprendidos hasta el momento. El estudiante inglés desarrolla de manera oral la mayoría de los ejercicios así la sugerencia sea que es de manera escrita.

Para el siguiente ejercicio, se hace un análisis y descripción gráfica de la caricatura. Los estudiantes se muestran de acuerdo con lo que dice dicha caricatura, pero no se observan argumentos concretos que justifiquen su opinión.

La docente hace varias explicaciones respecto al uso de las expresiones que les ayudan a mostrar acuerdo o desacuerdo. Luego, durante una discusión sobre los comentarios leídos por la docente los estudiantes muestran interés por participar y hacer uso de estas expresiones.

Luego de 45 minutos, la docente les da un receso de 5 minutos para luego entrar a la última sesión de la clase.

Para iniciar, la docente hace una breve descripción de Mafalda e invita a los estudiantes a desarrollar el ejercicio relacionado con los personajes de esta serie. Durante su desarrollo, la docente sugiere unas estrategias que podrían tener en cuenta para este ejercicio como el género, el sentido de la oración. Los estudiantes leen sus respuestas en voz alta y se observa que entendieron el ejercicio al ser sus respuestas acertadas.

La docente hace explicaciones lexicales en esta fase y plantea una pequeña discusión sobre cuál sería el personaje con el que ellos se representarían. Los estudiantes expresan su opinión con argumentos concretos.

Para el ejercicio B de la página 20, la docente sugiere que se escojan solo dos expresiones para tratar describir uno o dos personajes de Mafalda. Y estas descripciones sirven como insumo para hacer una reflexión sobre lo que representarían realmente los personajes en la cultura latinoamericana.

asegurar que es importante tener en cuenta los intereses y gustos de los estudiantes para llevar a cabo o adaptar las actividades y los ejercicios de la secuencia didáctica con el fin llegar a las metas de aprendizaje propuestas con más facilidad.

Durante el desarrollo del material propuesto, se evidencia el gusto, interés y gran disposición de los dos estudiantes por leer las caricaturas de Quino. En el caso de los ejercicios relacionados con la descripción de los personajes de Mafalda, ellos se mostraron intrigados por conocer lo que ellos representan para la sociedad latinoamericana. De igual manera, esta actividad sirvió para que los estudiantes expresaran su opinión frente a estos personajes, haciendo uso de su repertorio lingüístico.

A partir de este momento, el tiempo fue un limitante puesto que se tuvo que omitir la actividad relacionada con un video de la serie Mafalda, y se tuvo que recortar un ejercicio para poderles dar el tiempo suficiente para que pudieran hacer su redacción sin mayores complicaciones.

|  |  |
|--|--|
| <p>Por manejo del tiempo para la tarea final, la docente sugiere saltar el desarrollo del ejercicio b de la página 21.</p> |  |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>Para la redacción del texto final, la docente les indico que tendrían 10 minutos para redactar una reflexión sobre uno de los temas tratados durante la clase con una extensión de 7 a 10 líneas.</p> |  |
|--|--|

## **10.APÉNDICES**

### Apéndice 1



### Formato de observación

Fecha y hora de la observación:

Lugar de la observación:

Participantes:

Observadores:

| Descripción | Interpretación |
|-------------|----------------|
|             |                |

Comentarios y reflexiones:

---

---

---

---

---

### Apéndice 2

Esta encuesta propuesta por Arévalo y Casanova (2015) se realiza con el fin de conocer tu percepción respecto al material que se ha implementado en la clase. Responde las preguntas

indicando tu opinión donde 1 es que nunca se cumple y 4 se cumple plenamente. Agradecemos tu participación y sinceridad en las respuestas.

1- Las imágenes, los colores y los tipos de letras del material te ayudan a entender los temas que viste.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿De qué manera?

---

---

2a- Los temas del material te parecen interesantes y ayudan a comunicarte mejor en español.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿Por qué?

---

---

2b- Las actividades del material son el reflejo del uso real del español y de su cultura.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿Por qué?

---

---

3a- Las actividades te permiten analizar y comprender la información que se presenta.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿Cómo?

---

---

3b- Las actividades te permiten entender de diferentes formas los temas abordados en el material.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿Cuáles?

---

---

4a- Las actividades las puedes hacer de diferentes maneras (en parejas, grupos, individualmente, según

la forma como te gusta trabajar, etc.) y te ayudan a usar el español de forma natural.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿Qué actividades recuerdas?

4b- Las actividades te permiten hacer uso de tus experiencias personales y de lo que sabías antes de presentar el tema.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿Qué actividades recuerdas?

5a- Las actividades te ayudan a comunicarte mejor de forma oral.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿Cómo?

5b- Las actividades te ayudan a comunicarte mejor de forma escrita.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿Cómo?

5c- Las actividades te ayudan a entender mejor lo que escuchas.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿Cómo?

5d- Las actividades te ayudan a entender mejor los textos.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿Cómo?

6- ¿Qué aspecto de la lengua aprendiste (vocabulario, pronunciación, gramática, cultura, etc.)? ¿Cuáles

desarrollaste más?

---

---

7a- De las actividades del material ¿cuáles crees que te ayudaron a entender mejor los contenidos?

---

---

7b- De acuerdo con las actividades propuestas en el material ¿Cuáles desarrollaste más en clase?  
(repetición, llenar huecos, trabajo con compañeros, simulación de diálogos, crear nuevas situaciones comunicativas, etc.)

---

---

8- El material te ayudó a evaluar lo que aprendiste.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

¿De qué forma?

---

---

9a- ¿Recibiste alguna retroalimentación de tu desempeño?

|    |    |
|----|----|
| sí | no |
|----|----|

¿De qué manera?

---

---

9b-¿La retroalimentación que recibiste te motiva a seguir aprendiendo?

|    |    |
|----|----|
| sí | no |
|----|----|

¿Por qué?

---

---

¿Tienes algún comentario adicional del material?

Escribe lo que más te gustó del material

---

---

Escribe lo que menos te gustó del material

---

---

### Apéndice 3

#### Valoración por parte de un experto

Herramienta de pilotaje de unidades didácticas para ELE (Arévalo y Casanova, 2015)

Criterios para el pilotaje de unidades didácticas de ELE

Indique en qué grado la unidad didáctica satisface los siguientes criterios. Tenga en cuenta que 0 es el aspecto que nunca se satisface y 5 el que se satisface plenamente.

| Criterios de pilotaje  | Nivel de importancia |   |   |   |   |   | Comentarios |
|--|----------------------|---|---|---|---|---|-------------|
|  | 0                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |             |
| <b>1. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA</b>  |                      |   |   |   |   |   |             |
| 1.1. El diseño gráfico es atractivo en cuanto que captura la atención del estudiante.                                |                      |   |   |   |   |   |             |
| 1.2. El diseño gráfico contribuye a la comprensión y asimilación del funcionamiento de la lengua.                    |                      |   |   |   |   |   |             |
| 1.3. La cantidad de texto es equilibrada con la cantidad de imágenes.  |                      |   |   |   |   |   |             |
| 1.4. La cantidad del texto es proporcional a la distribución espacial.   |                      |   |   |   |   |   |             |
| 1.5. El uso de colores no satura el diseño gráfico.  |                      |   |   |   |   |   |             |
| 1.6. El uso de íconos orientan al estudiante a comprender los contenidos de la unidad.                               |                      |   |   |   |   |   |             |
| 1.7. El material gráfico es adecuado para la población.  |                      |   |   |   |   |   |             |
| 1.8. El material gráfico evita estereotipos y discriminación en cuanto a: género, raza, clase social o nacionalidad. |                      |   |   |   |   |   |             |
| 1.9. Las diferentes marcaciones tipográficas apoyan el aprendizaje. (Tamaño de letra, tipo de fuente)                |                      |   |   |   |   |   |             |
| 1.10. Las imágenes se mezclan con  |                      |   |   |   |   |   |             |

|   |          |          |          |          |          |          |                    |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|
| fotografías.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 1.11. El estudiante cuenta con espacio para hacer sus comentarios acerca de las actividades.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 1.12. La unidad didáctica viene acompañada de recursos extras del material como vínculos a internet, sitios web, blogs, etc.                |          |          |          |          |          |          |                    |
| <b>2. PRESENTACIÓN DEL INPUT</b>  | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>Comentarios</b> |
| 2.1. Las muestras de lengua presentadas son auténticas.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.2. Las muestras de lengua se relacionan con el objetivo de la unidad.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.3. Las muestras de lengua se relacionan con los contenidos propuestos de la unidad.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.4. Las muestras de lengua están contextualizadas.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.5. Las muestras de lengua presentan características que llaman la atención del estudiante. (Uso de diferentes colores, partes resaltadas) |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.6. Las muestras de lengua presentan aspectos culturales de origen diverso.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.7. Las muestras de lengua se presentan de forma progresiva y ordenada.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.8. Las muestras de lengua se presentan en diferentes tipos de recursos (vídeos, grabaciones, artículos de periódico, etc.)                |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.9. Las muestras de lengua presentan realidades de problemáticas sociales (desempleo, pobreza, racismo, etc.)                              |          |          |          |          |          |          |                    |

|   |          |          |          |          |          |          |                    |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|
| 2.10. Las actividades se relacionan con las muestras de lengua presentadas.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.11. Las actividades se relacionan con los contenidos propuestos de la unidad.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.12. Las actividades son compatibles con la edad de los estudiantes.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.13. Las actividades tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.14. Las actividades son compatibles con los intereses de los estudiantes.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.15. Las actividades manejan metalenguaje comprensible.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.16. Las actividades presentan un vínculo entre lengua y cultura.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.17. Las actividades presentan muestras culturales de la lengua objeto.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.18. Las actividades presentan muestras culturales de la lengua propia.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.19. Las explicaciones son comprensibles.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.20. Las explicaciones están claramente relacionadas con el objetivo de la unidad.                                       |          |          |          |          |          |          |                    |
| 2.21. Las explicaciones ofrecidas son suficientes para alcanzar el objetivo de la unidad.                                 |          |          |          |          |          |          |                    |
| <b>3. ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO DEL INPUT</b>  | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>Comentarios</b> |
| 3.1. Las actividades promueven la reflexión de las muestras de lengua presentadas.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 3.2. Las actividades permiten la reflexión acerca del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, |          |          |          |          |          |          |                    |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| léxico, funcional, discursivo, cultural)   |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.3. Las actividades permiten el descubrimiento del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, cultural) |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.4. Las actividades permiten la interpretación del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, cultural) |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.5. Las actividades permiten la verificación del funcionamiento de la lengua en los diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, cultural)   |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.6. Las actividades permiten la comparación explícita de la L1 con la L2.   |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.7. Las actividades permiten la asociación entre forma y significado.   |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.8. Las actividades permiten el uso de estrategias cognitivas (asociación, inferencia, clasificación, jerarquización).  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.9. Las actividades cuentan con explicaciones de consulta que pueden aclarar o ampliar un tema (cuadros, resúmenes)   |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.10. Las actividades generan negociación de sentido a través de situaciones interactivas entre los estudiantes.   |  |  |  |  |  |  |  |
| 3.11. La negociación de sentido es fundamental para poder progresar con los demás tipos de actividades propuestas.   |  |  |  |  |  |  |  |



|   |          |          |          |          |          |          |                    |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|
| 3.12. Las actividades conducen a que el estudiante infiera reglas.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 3.13. Las actividades conducen a que el estudiante reflexione y contraste su cultura con la de los demás. |          |          |          |          |          |          |                    |
| 3.14. Las actividades presentadas preparan al estudiante para practicar la lengua.                        |          |          |          |          |          |          |                    |
| <b>4. ACTIVIDADES DE PRÁCTICA DE LA LENGUA</b>  | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>Comentarios</b> |
| 4.1. Las actividades presentan el uso de la lengua de manera controlada.                                  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.2. Las actividades presentan el uso de la lengua de manera semicontrolada.                              |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.3. Las actividades presentan el uso de la lengua de manera libre.                                       |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.4. Las actividades estimulan el trabajo autónomo.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.5. Las actividades estimulan el uso de la lengua auténtica.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.6. Las actividades proporcionan suficiente contexto para que el uso de la lengua emerja.                |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.7. Las actividades reciclan el vocabulario de actividades anteriores.                                   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.8. Las actividades interactivas contribuyen a la consolidación efectiva del uso de la lengua.           |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.9. Las actividades proporcionan libertad al estudiante en relación con lo que dice y cómo lo dice.      |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.10. Las actividades están relacionadas con las muestras de lengua presentadas y                         |          |          |          |          |          |          |                    |

|   |          |          |          |          |          |          |                    |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|
| con el procesamiento del input.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.11. Las actividades involucran las experiencias y los conocimientos previos de los estudiantes para desarrollarlas. |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.12. Las actividades están configuradas para que el estudiante alcance un objetivo final.                            |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.13. Las actividades proporcionan oportunidades para que el estudiante reflexione sobre su cultura.                  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.14. Las actividades proporcionan oportunidades para que el estudiante reflexione sobre otras culturas.              |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.15. Las actividades fomentan los diferentes estilos de aprendizaje.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.16. Las actividades involucran los intereses de los estudiantes.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.17. Las actividades involucran las necesidades de los estudiantes.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 4.18. Las actividades promueven el uso de actividades extralingüísticas.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| <b>5. DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS</b>   |          |          |          |          |          |          |                    |
| <b>5.1. Expresión oral</b>  | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>Comentarios</b> |
| 5.1.1. Las actividades de producción oral responden a una necesidad de comunicación real.                             |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.1.2. Las actividades de producción oral permiten que el estudiante formule sus ideas antes de producir oralmente.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.1.3. Las actividades de producción oral brindan diferentes oportunidades para desarrollar la producción oral.       |          |          |          |          |          |          |                    |

|  |          |          |          |          |          |          |                    |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|
| 5.1.4. Las actividades de producción oral ayudan a que el estudiante gane confianza.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.1.5. Las actividades de producción oral promueven la interacción de los estudiantes.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.1.6. Las actividades de producción oral abordan formas de trabajo en parejas.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.1.7. Las actividades de producción oral abordan formas de trabajo grupal.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.1.8. En las actividades de producción oral existe un equilibrio entre intervenciones individuales, de pareja o en grupo.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.1.9. Las actividades de producción oral estimulan el uso auténtico de la lengua.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.1.10. Las actividades de producción oral propuestas corresponden con el nivel de los estudiantes.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.1.11. Las actividades de producción oral generan negociación de sentido a través de situaciones interactivas.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.1.12. Las actividades de producción oral estimulan la creatividad del estudiante.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| <b>5.2. Expresión escrita</b>  | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>Comentarios</b> |
| 5.2.1. Las actividades de producción escrita contribuyen al desarrollo de estrategias para optimizar el proceso de escritura (lluvia de ideas, planeación, escribir borradores, revisión, etc.). |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.2.2. Las actividades de producción escrita responden a una necesidad de comunicación real.   |          |          |          |          |          |          |                    |

|   |          |          |          |          |          |          |                    |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|
| 5.2.3. Las actividades de producción escrita proporcionan un espacio para la planeación y organización del tema.                            |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.2.4. Las actividades de producción escrita contribuyen a identificar el propósito del texto requerido.                                    |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.2.5. Las actividades de producción escrita estimulan el uso auténtico de la lengua.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.2.6. Las actividades de producción escrita propuestas corresponden con el nivel de los estudiantes.                                       |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.2.7. Las actividades de producción escrita generan negociación de sentido a través de situaciones interactivas.                           |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.2.8. Las actividades de producción escrita estimulan la creatividad del estudiante.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.2.9. Las actividades de producción escrita presentan modelos para que el estudiante se dé cuenta de las diferentes estructuras textuales. |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.2.10. Las actividades de producción escrita dirigen al estudiante en el proceso de revisión de su escrito.                                |          |          |          |          |          |          |                    |
| <b>5.3. Comprensión auditiva</b>  | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>Comentarios</b> |
| 5.3.1. El material auditivo es una muestra de lengua auténtica.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.3.2. El material auditivo es comprensible.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.3.3. El material auditivo corresponde al nivel de los estudiantes.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.3.4. El material auditivo captura la atención del estudiante y lo guía a  |          |          |          |          |          |          |                    |

|  |          |          |          |          |          |          |                    |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|
| reflexionar sobre el uso de la lengua.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.3.5. Se presentan actividades preparatorias para la comprensión del material auditivo.           |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.3.6. Se presentan actividades mientras se escucha el material.                                   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.3.7. Se presentan actividades después de escuchar el material.                                   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.3.8. En las actividades de comprensión auditiva se explota la gran mayoría del contenido.        |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.3.9. Las actividades se apoyan en imágenes o videos que aportan a la comprensión auditiva.       |          |          |          |          |          |          |                    |
| <b>5.4. Comprensión lectora</b>  | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>Comentarios</b> |
| 5.4.1. El texto es auténtico.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.4.2. El texto es comprensible.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.4.3. El texto corresponde al nivel de los estudiantes.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.4.4. Los textos que se presentan son variados para abordar y cubrir el contenido que se trabaja. |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.4.5. Se presentan actividades preparatorias para la comprensión del texto.                       |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.4.6. Se presentan actividades mientras se lee el texto.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.4.7. Se presentan actividades después de leer el texto.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 5.4.8. Las actividades de comprensión lectora explotan la gran mayoría del                         |          |          |          |          |          |          |                    |

|  |          |          |          |          |          |          |                    |  |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|--|
| contenido del texto.   |          |          |          |          |          |          |                    |  |
| 5.4.9. Las actividades de comprensión lectora contribuyen a que el estudiante interprete el contenido del texto.                                   |          |          |          |          |          |          |                    |  |
| 5.4.10. Las actividades presentan el desarrollo de una comprensión de lectura intertextual.  |          |          |          |          |          |          |                    |  |
| 5.4.11. Las actividades de comprensión lectora se apoyan en imágenes para la comprensión del texto.  |          |          |          |          |          |          |                    |  |
| <b>6. CONCEPCIÓN DE LA LENGUA</b>  | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>Comentarios</b> |  |
| 6.1. Las actividades que se desarrollan muestran la lengua como el resultado de un conjunto de sistemas (Fonético, morfológico, sintáctico, etc.). |          |          |          |          |          |          |                    |  |
| 6.2. Las actividades se centran en las formas lingüísticas.  |          |          |          |          |          |          |                    |  |
| 6.3. Las actividades reflejan el uso de la lengua para comunicar mensajes.   |          |          |          |          |          |          |                    |  |
| 6.4. Las actividades fomentan el uso de la lengua a través de la negociación de significado.   |          |          |          |          |          |          |                    |  |
| 6.5. Las actividades promueven la negociación de sentido entre sus usuarios.   |          |          |          |          |          |          |                    |  |
| <b>7. CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE</b>   |          |          |          |          |          |          |                    |  |
| 7.1. El aprendizaje se logra a través de la formación de hábitos.  |          |          |          |          |          |          |                    |  |
| 7.2. Las actividades de repetición contribuyen a asimilar las estructuras o funciones de la lengua.  |          |          |          |          |          |          |                    |  |

|  |          |          |          |          |          |          |                    |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|
| 7.3. El aprendizaje se construye a partir de darle significado a las experiencias.                                   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 7.4. Las actividades permiten elaborar y comprobar hipótesis a partir de la experiencia.                             |          |          |          |          |          |          |                    |
| 7.5. El aprendizaje se logra involucrando afectivamente al estudiante.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 7.6. Las actividades involucran emocionalmente al estudiante.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 7.7. Las actividades promueven situaciones de interacción.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 7.8. El aprendizaje se realiza a través de la interacción con otras personas.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| <b>8. CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN</b>   | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>Comentarios</b> |
| 8.1. La evaluación es coherente con el objetivo de la unidad.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 8.2. Existen criterios de referencia para la evaluación.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 8.3. La evaluación se realiza en un momento específico con el fin de medir el nivel de conocimientos del estudiante. |          |          |          |          |          |          |                    |
| 8.4. La evaluación se realiza a lo largo del proceso. (Portafolio, diarios)  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 8.5. La evaluación la realizan los compañeros.   |          |          |          |          |          |          |                    |
| 8.6. La evaluación la hace el estudiante de sí mismo.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 8.7. Se proveen listas de autoverificación para que el estudiante reflexione y tome medidas frente a lo que debe     |          |          |          |          |          |          |                    |

|   |          |          |          |          |          |          |                    |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|
| mejorar.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 8.8. La evaluación tiene en cuenta todo el proceso que lleva estudiante.                            |          |          |          |          |          |          |                    |
| 8.9. La evaluación tiene en cuenta el producto surgido del proceso.                                 |          |          |          |          |          |          |                    |
| 8.10. La evaluación es sistemática y planeada.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| <b>9. MANEJO DE RETROALIMENTACIÓN</b>   | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>Comentarios</b> |
| 9.1. La retroalimentación promueve la retención de la información por parte del estudiante.         |          |          |          |          |          |          |                    |
| 9.2. La retroalimentación aclara dudas del estudiante.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 9.3. La retroalimentación ayuda a identificar fortalezas y aspectos por mejorar de los estudiantes. |          |          |          |          |          |          |                    |
| 9.4. La retroalimentación la lleva a cabo el profesor.  |          |          |          |          |          |          |                    |
| 9.5. La retroalimentación la llevan a cabo los compañeros de clase.                                 |          |          |          |          |          |          |                    |
| 9.6. La retroalimentación se realiza en un momento específico de la unidad didáctica.               |          |          |          |          |          |          |                    |
| 9.7. La retroalimentación se realiza continuamente.   |          |          |          |          |          |          |                    |



Apéndice 4  
Rejilla de evaluación de un texto argumentativo

| <b>Criterios de evaluación</b>   | <b>No cumple</b> | <b>Cumple parcialmente</b> | <b>Cumple</b> |
|--|------------------|----------------------------|---------------|
| 1. Las ideas desarrolladas se orientan hacia la demostración de la tesis planteada y se privilegia la argumentación sobre la exposición. |                  |                            |               |
| 2. Se percibe conexión lógica entre tema, tesis y argumentos.  |                  |                            |               |
| 3. Se reconoce que se ha interpretado una problemática en una situación.   |                  |                            |               |
| 4. Se manifiesta un análisis de los factores que intervienen en una situación.   |                  |                            |               |
| 5. Se evalúan otros puntos de vista antes de opinar sobre una situación.   |                  |                            |               |
| 6. Se plantean hipótesis sobre las posibilidades que interfieren como consecuencia en una situación.                                     |                  |                            |               |
| 7. Se explica si se está de acuerdo o en desacuerdo con lo que ocurre en una situación.  |                  |                            |               |
| 8. Se utilizan signos de puntuación de manera adecuada.  |                  |                            |               |
| 9. Se hizo cuidadosa revisión y corrección de la ortografía literal.   |                  |                            |               |
| 10. Se hizo un uso adecuado de conectores y recursos de cohesión.  |                  |                            |               |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| 11. Se hizo revisión cuidadosa de la precisión semántica en los términos y conceptos utilizados. |  |  |  |
|--|--|--|--|