



Los procesos de argumentación en las estudiantes de once “B” del Colegio Cristo Rey de Bogotá

Trabajo de grado

Lianeth Mercedes Castro Villán

ID: 690133

Profesora Tutora

Jenny Paola Ortega Castillo

Bogotá D.C

Mayo de 2023

Dedicatoria

Dedicada con todo mi corazón a mis padres, Cristina y Carlos, por su apoyo todo esto ha sido posible. Muchos de mis logros han sido producto de la crianza que me han dado, por eso, les ofrezco con todo el amor que se merecen este trabajo que también es de ustedes por la confianza y esfuerzo de todos estos años. Gracias por su amor y paciencia, los amo vida mía.

Agradecimientos

En primer lugar, gracias a mis padres por su apoyo incondicional para cumplir todos mis sueños. También a mi tío y nona por brindarme su apoyo y oración en cada momento. Le agradezco profundamente a mi tutora por su dedicación, paciencia y correcciones que fueron fundamentales para llegar a esta instancia, siempre tendré presente la vocación que transmite al enseñar. Además, agradezco a todos mis compañeros y amigos que en algún momento con palabras de ánimo me impulsaron a seguir y no rendirme. Por último, gracias a la institución universitaria Minuto de Dios por los años de aprendizaje y las personas que han quedado para siempre en mi corazón.

Resumen en español:

Desarrollar procesos de argumentación implica poseer las habilidades escritas y orales para tomar una postura ante un determinado tema que dependerá de contextos particulares, y permitirá que el estudiante pueda participar desde su punto de vista en discusiones, debates y otras conversaciones académicas, dando opiniones críticas y respaldadas por argumentos válidos. Esta monografía busca analizar las maneras en que se presentan las habilidades de argumentación de las estudiantes, de forma oral y escrita, en ~~la~~ lengua materna y en ~~la~~ lengua extranjera - inglés-. El estudio se realizó en el Colegio Cristo Rey de Bogotá, el grupo focal contó con 20 estudiantes con un nivel de inglés avanzado B2, lo que permitió realizar un análisis desde los dos idiomas, el inglés como lengua extranjera y el español como su lengua materna. Se analizó a través de un total de cuatro talleres, dos en español y dos en inglés. Los talleres incluyeron una explicación teórica del tema, una actividad oral y una actividad escrita. De estos talleres se tomaron datos para analizarlos a través de una sistematización basada en la hermenéutica, con el fin de conocer el desempeño que tienen en cada lengua y cómo lo desarrollan.

Abstract en inglés

Developing argumentation processes implies possessing written and oral skills to take a position on a certain topic that will depend on particular contexts, and will allow the student to participate from their point of view in discussions, debates and other academic conversations, giving critical opinions supported by valid arguments. This monograph seeks to analyze the ways in which the students' argumentation skills are presented, orally and in writing, in their mother tongue and in the foreign language -English-. The study was carried out at the Cristo Rey School in Bogotá, the focus group included 20 students with an advanced B2 level of English, which

allowed an analysis from both languages, English as a foreign language and Spanish as their mother tongue. It was analyzed through a total of four workshops, two in Spanish and two in English. The workshops included a theoretical explanation of the topic, an oral activity and a written activity. Data was taken from these workshops to analyze them through a systematization based on hermeneutics, in order to know their performance in each language and how they develop it.

Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción | 8 |
| Capítulo 1. Planteamiento del problema | 9 |
| Orígenes del problema | 9 |
| Definición o planteamiento del problema | 10 |
| Pregunta de investigación | 16 |
| Objetivos | 16 |
| Objetivo general | 16 |
| Objetivos específicos | 16 |
| Justificación | 17 |
| Delimitaciones del estudio | 18 |
| Capítulo 2. Marco teórico | 19 |
| Antecedentes | 19 |
| Fundamentación conceptual | 30 |
| Lectura crítica | 31 |
| Pensamiento crítico | 34 |
| Argumentación oral | 38 |
| Argumentación escrita | 41 |
| Capítulo 3. Metodología | 44 |
| Método de investigación | 44 |
| Participantes | 45 |
| Instrumentos | 46 |
| Procedimiento | 47 |
| Fase 1: Diseño y planeación | 47 |
| Fase 2: Aplicación de instrumentos | 51 |
| Fase 3: Análisis | 51 |
| Fase 4: Presentación de hallazgos | 52 |
| Estrategia de análisis de datos | 52 |
| Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados | 52 |
| Análisis ejercicio de metacognición | 70 |
| Capítulo 5. Conclusiones | 74 |

| | |
|------------------------------|----|
| Referencias | 76 |
| Monografías y Tesis de grado | 76 |
| Libros | 77 |
| Nota académica | 78 |
| Artículos | 78 |
| Informes gubernamentales | 87 |
| Pendientes | 88 |
| Apéndices | 89 |

Introducción

A lo largo de la vida, surge la necesidad de argumentar para lograr convencer o persuadir a quien escucha. Crear un punto de vista permite defender pensamientos, ideas y posturas que se logran a través del desarrollo de un pensamiento crítico que se forma en relación con aquello que se lee, se ve o se escucha. También es cierto que no solo se argumenta en la lengua materna, ya que, cuando se aprende una lengua extranjera también se crea esa necesidad de defender un criterio a través de argumentos que sean veraces en el momento de participar de manera oral o escrita en algún escenario de la vida tanto académica como social, cultural y laboral.

Por lo tanto, este proyecto de investigación plantea la argumentación como actividad importante y necesaria; **esto** permite indagar las habilidades que se pueden desarrollar a partir de ella y las dificultades que supone en el ámbito académico. El propósito es analizar cómo la habilidad de argumentar se desarrolla en cada lengua y cómo esta actividad influye en la toma de decisiones de los estudiantes. Para dar respuesta a lo anterior, en el primer capítulo, se narra el planteamiento del problema y cómo esta investigación surge desde el uso del Plan Lector en el aula, mencionando los objetivos y delimitaciones en la que está enmarcada la investigación.

En el segundo capítulo, con el marco referencial, se procede a introducir los trabajos realizados en el aula que tienen relación con la investigación, y se deja en evidencia la fundamentación teórica que se estudió a detalle para que estuviera en línea y acorde con el planteamiento del problema y los objetivos. Seguidamente, en el tercer capítulo, se desarrolla la metodología que enmarca la investigación, dejando claro los enfoques, métodos y fases utilizadas durante la aplicación de los talleres para recolectar la información necesaria para el desarrollo del estudio.

Al tener los datos recolectados, se procede al cuarto capítulo, con el análisis y discusión de resultados, en que se sistematiza y analiza la información. Finalmente, se encuentran las conclusiones que demuestran cómo la argumentación toma parte fundamental en el desarrollo académico de las estudiantes, tomando relación con los objetivos y la fundamentación teórica.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Orígenes del problema

La argumentación es una actividad que se encuentra presente en diferentes escenarios de la vida, bien sea académicos o sociales; los seres humanos desarrollan la capacidad de justificar o explicar diferentes casos cotidianos u ocasionales según se necesite. Argumentar permite que una persona pueda defender su posición ante un caso de interés; por esta razón, los profesores Camps y Dolz (1995) afirman que, cuando una persona quiere argumentar para persuadir y conseguir algo debe tener en cuenta el tema y conocerlo, considerar los diversos puntos de vista que existen, tener una opinión propia del tema, valorar los argumentos contrarios, justificar el punto de vista a través de argumentos adecuados, desarrollar una estrategia que permita convencer a otros, reconocer los argumentos del oponente y aceptarlos.

Por lo tanto, el trabajo de argumentar se convierte en una actividad fundamental en la vida de una persona, porque no solo en el aula de clase se crea ese espacio; más bien el aula permite que el estudiante desarrolle cierta fluidez a la hora de defender una posición en ámbitos académicos, sociales, políticos, de negocios y en otros escenarios en los que resulta importante esta acción. Siendo así, desarrollar una posición crítica a través de argumentos resulta necesaria en la labor docente, permitiendo espacios para el debate constructivo de temas contemporáneos, cánones, conocidos, desconocidos, controversiales y tabúes que resultan interesantes para los estudiantes, lo cual permite que desarrollen conductas argumentativas y logren aplicarlas en otros ámbitos de sus vidas.

Además, tener la capacidad de argumentar conlleva a una relación con las competencias lingüísticas que se desarrollan al aprender y hacer uso de una lengua materna o extranjera. La estudiante Cruz (2018) define esas competencias como todos los signos de forma y contenido

que le permiten al hablante tener un conocimiento estructural y funcional del idioma, y comprender las relaciones semióticas y semánticas de los enunciados con el que logrará una competencia lingüística integral y en contexto.

Es decir, que, para defender un punto de vista, es importante manejar unas bases lingüísticas en la lengua en la que se desea hablar, debido a que, del desarrollo de estas competencias depende en gran parte el análisis, la comprensión y la presentación que se le da a la situación en la que se debe argumentar y defender una postura. Es necesario que siempre se relacione con el contexto, para poder comprender y crear un buen discurso escrito u oral que defienda una postura crítica de manera efectiva.

Definición o planteamiento del problema

La lectura crítica es un instrumento que permite al ser humano fomentar su visión crítica frente a diferentes escenarios de la sociedad, según el pedagogo Cassany (2006): “Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla en parte su pensamiento, así que el tratamiento didáctico que se le dé a la lectura repercutirá en los niños de tal manera que los acercará o alejará para siempre de los libros” (p. 193). Por lo tanto, desarrollar la lectura es una actividad necesaria en las instituciones educativas, y de ésta dependen las diferentes posturas, ideologías y pensamientos que puedan retomar los estudiantes en su vida diaria.

Siendo así, leer provee herramientas para, paulatinamente, crear un pensamiento crítico frente a determinados temas, siendo ésta una actividad social que permite expresar con tranquilidad las ideas que tiene una persona frente a determinados espacios y situaciones sociales. Es por eso que, para el filósofo estadounidense Ennis (2005) el pensamiento crítico como racional y reflexivo está interesado en decidir qué hacer o creer. Por ende, los espacios de

lectura permiten que una persona pueda analizar, explicar, tomar referencias y evaluar un discurso que le permita fortalecer su pensamiento crítico.

Ahora bien, a partir de la lectura crítica y el pensamiento crítico se pueden plasmar de manera escrita u oral visiones argumentativas que dependen en gran parte de aquello que un estudiante conoce, analiza e interpreta, defendiendo una posición, pensamiento o idea. El lingüista Plantin (1998) relaciona la concepción de argumentación como una forma de interacción que reúne puntos de vista divergentes y que permite la repartición de roles discursivos que logran una idea dentro de un contexto específico. Por lo tanto, las actividades de leer, escribir y hablar permiten que se creen escenarios en los que los involucrados puedan dar a conocer sus puntos de vista desde una postura crítica.

Para cumplir con ese objetivo, el gobierno de la República de Colombia, a través del MEN (Ministerio de Educación Nacional) y en consenso con autoridades locales e internacionales como la CERLAC ((La Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños), implementaron el programa Plan lector, como una estrategia para fortalecer procesos de aprendizaje literario en los estudiantes, a través de estrategias que tienen en cuenta lecturas institucionales y regionales que denominan esta estrategia como:

Un Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), un proyecto que ha sido liderado por instituciones del Estado de un país, que busca sintetizar y fortalecer la lectura mediante la concertación y la articulación de diversos actores como la sociedad civil organizada, empresas privadas y academias, entre otros. El propósito de este plan es mejorar la lectura, formulando y desarrollando procesos de modernización, como un espacio para la lectura, el diálogo y el encuentro. El PNLE incluye varias fases importantes para su implementación como el diseño, el desarrollo y la evaluación, con una oferta flexible que se basa en las realidades en las que se pondrá en práctica. (CERLALC, 2005, p. 7-10).

Conforme a ello, el programa Plan lector requiere del diseño de espacios que puedan resolver las necesidades lectoras que tienen los estudiantes; ahora bien, en la institución educativa Cristo Rey de Bogotá, se define el plan lector como:

encuentros con autores, actividades antes, durante y después de la lectura, lectura en voz alta, lectura silenciosa, lectura del cuento favorito, adoptar un autor, el banquete literario, pijamada literaria, picnic literario, fuga de detalles, organizar secuencias, semejanzas y diferencias, análisis de imágenes, bandas gráficas, infografías, entre otras. (PEI, 2023, p.8).

Además, en el área de inglés de la institución, se desarrollan diferentes competencias que incluyen el desarrollo del Plan lector, para lo que la institución señala que “con esto deseamos incentivar y fomentar la lectura libre y recreativa con textos que sean motivadores y modernos mientras se desarrollan la comprensión literal, la comprensión inferencial y la comprensión criterial” (PEI, 2023, p.13). Por lo tanto, el Colegio Cristo Rey busca que, a través de la lectura, los estudiantes puedan desarrollar un pensamiento crítico, habilidades de lectura y argumentación en ambas lenguas.

A través de la fomentación de la lectura crítica como vía del pensamiento crítico a través del Plan Lector, en el Proyecto Institucional Educativo (PEI) del Colegio Cristo Rey y particularmente, en el área de español, busca el desarrollo de una competencia escritora que logre responder a unas necesidades educativas como relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema que cumpla con procedimientos sistemáticos en su elaboración y que pueda comunicar diversas situaciones en varios contextos. Sin embargo, en el área de inglés, sólo en los últimos grados se busca que las estudiantes desarrollen el pensamiento crítico a través de debates, preguntas, síntesis de ideas e información y la escritura de ensayos, artículos y cartas. Tomando en cuenta el desarrollo de la competencia pragmática, lingüística y sociolingüística. (PEI, 2023, p. 6).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental reflexionar sobre las habilidades de argumentación que tienen las estudiantes del Colegio Cristo Rey y cómo responden ante la implementación del Plan lector y el perfil establecido por el PEI en el aula de clase. Esto tomando una idea general desde ambas lenguas, ya que el Plan lector se trabaja en los dos espacios desde las lecturas que se aplican en el aula que permiten tomar una postura que se vea reflejada en las habilidades de oralidad y escritura.

Ahora bien, tomando en cuenta lo anterior, es importante mencionar que el Colegio Cristo Rey es una institución que se enfoca en el aprendizaje de inglés intensivo, buscando que sus estudiantes logren un nivel de proficiencia satisfactorio o excepcional en la lengua extranjera. Esto permite explorar la lectura en ambos idiomas, su experiencia y los elementos que influyen durante su aprendizaje, como lo afirma el MEN (2016) “Hablar de un ambiente propicio para la lectura requiere indagar por la interacción del estudiante con el entorno que lo rodea, por las relaciones con sus pares, por el espacio físico que debe permitir la construcción significativa de la cultura.” (p. 41).

Por consiguiente, este proyecto de investigación pretende analizar las habilidades de argumentación de las estudiantes del grado once “B” de la institución educativa Cristo Rey en la ciudad de Bogotá, a través de la implementación de diferentes actividades didácticas, orientadas a la población estudiantil de 16 a 17 años de edad. Buscando examinar las maneras en que las estudiantes argumentan, tomando como marco de referencia el plan lector de la institución.

Pregunta de investigación

Con base a lo anterior, se enuncia la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los procesos y herramientas de argumentación que emplean, en la lengua materna y en la lengua extranjera, las estudiantes de once “B” del colegio Cristo Rey de Bogotá?

Objetivos

Objetivo general

Describir los procesos y herramientas de argumentación escrita y oral de las estudiantes de once “B” del colegio Cristo Rey en la lengua materna y extranjera a partir del desarrollo de talleres con enfoque escrito y oral con el fin de conocer las competencias, habilidades y posturas que tienen frente a un tema específico.

Objetivos específicos

1. Identificar los procesos de argumentación en cada idioma a través de talleres de escritura y oralidad, para conocer las competencias, habilidades y posturas que tienen frente a un tema específico.
2. Analizar las maneras en las que las estudiantes emplean herramientas de argumentación para defender sus posturas en cada lengua.
3. Determinar las diferencias en el proceso de argumentación en las dos lenguas.

Justificación

La pertinencia del trabajo se justifica en la latente necesidad de dar respuesta al papel que tienen los procesos de argumentación de los estudiantes en el desarrollo de su pensamiento crítico. Tomando en cuenta el hecho que, desde la licenciatura en Lenguas Extranjeras y la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, la postura crítica se presenta como un generador del diálogo social desde una perspectiva transdisciplinar e intercultural, por lo tanto, es importante investigar cómo los estudiantes desarrollan habilidades de argumentación, y cómo se logra el uso de metodologías y estrategias que estén enfocadas en crear un diálogo social en el

que los estudiantes puedan ser libres de expresar ideas, posturas y pensamientos en torno a diferentes aspectos sociales y académicos que les inquieten.

Por lo tanto, el sentido de argumentar se contempla desde una comunicación afectiva que permite expresar ideas, opiniones y puntos de vista de manera clara y convincente, promoviendo el diálogo constructivo a través de la consideración de diferentes perspectivas, evidencias y contraargumentos. Siendo así, en la resolución de conflictos, ayuda a presentar argumentos claros y respaldados que conllevan a un debate constructivo que facilita la solución de diferentes puntos de vista. Además, cuando se logra una argumentación afectiva permite el desarrollo de una persuasión que puede ser útil en diferentes contextos como el ámbito político, profesional o social, que también se puede ver desde el crecimiento personal y el aprendizaje, al reflexionar sobre las propias creencias y cuestionar las ideas preconcebidas.

En este sentido, argumentar es importante porque permite comunicarse eficazmente, desarrollar el pensamiento crítico, resolver conflictos, persuadir a los demás y promover el aprendizaje y el crecimiento personal. Al dominar las habilidades de argumentación, como el análisis y la comprensión, el uso de la evidencia para demostrar validez en los argumentos, el razonamiento lógico para presentar premisas claras y relacionadas entre sí, y la escucha activa, se puede participar activamente en el intercambio de ideas y contribuir al desarrollo de sociedades más informadas y democráticas.

Siendo así, resulta importante conocer los procesos de argumentación de las estudiantes del Colegio Cristo Rey. Al desarrollar un nivel satisfactorio en el uso de la lengua extranjera (inglés) se puede analizar cómo las estudiantes defienden sus posturas, cómo las relacionan con la sociedad y por qué se hace necesario el hecho de argumentar. Se dirige la investigación en su lengua materna y extranjera con el fin de conocer cómo la cultura y el conocimiento de otra

lengua puede influir en la decisión o postura que toman frente a determinado tema. Por ello, se requiere dar a conocer cómo el desarrollo de argumentos sólidos facilita escenarios no solo en la vida académica, sino en la social y laboral.

Dicho esto, la investigación con metodología cualitativa toma importancia, y permite recrear un horizonte en el que el diálogo argumentativo resulta necesario en la vida de los estudiantes, en vista de que defender una postura no se queda solo en el aula de clase, sino que se extiende para lograr ciudadanos críticos capaces de orientar y decidir por sí solos. Además, también es importante conocer cómo logran defender su posición en la lengua extranjera y cómo desde las humanidades se crea un sentir para entender al otro, que también piensa y opina desde la validez de sus argumentos.

Delimitaciones del estudio

El estudio se limita por el marco geográfico en el que se desarrolla; en Colombia a pesar de que se aplica el Programa Nacional de Bilingüismo que “tiene por objetivo fortalecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes en educación preescolar, básica y media” (MEN, 2021, p. 2), no siempre se logra el nivel esperado y esto se ve reflejado en el análisis de las pruebas Saber Pro. En los resultados del promedio del puntaje y niveles de desempeño por prueba del Calendario A, se encontró que, en el informe nacional del 2021, el 47% de la población tiene un nivel A- en inglés, lo que permite inferir que una gran cantidad de estudiantes tiene dificultades con su uso de la lengua extranjera. Sin embargo, en el Colegio Cristo Rey de Bogotá juega un papel importante la enseñanza lengua extranjera, puesto que cuentan con un horario de inglés intensivo desde primaria; además, desde el grado sexto cuentan con dos horas semanales de francés, lo que permite suponer un buen desarrollo de la lengua extranjera.

A causa de ello, en el área de inglés, el colegio busca desarrollar las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas de las estudiantes, implementando la enseñanza de la lengua extranjera desde pre-kinder hasta grado undécimo. En el área de español, se trabaja en la construcción de una mirada de la lectura y la escritura como un eje transversal, que las estudiantes puedan incluir en sus vidas diarias dentro y fuera de la academia.

Ahora bien, el pensamiento crítico se delimita por la falta de información o conocimientos insuficientes sobre el tema en discusión, ya que, puede dificultar la evaluación y el análisis de la evidencia de manera adecuada. Algunas estudiantes pueden tener dificultades con ciertos aspectos del pensamiento crítico, como el razonamiento lógico, la evaluación de la credibilidad de fuentes o la identificación de falacias, afectando la calidad y efectividad del pensamiento crítico.

Por otra parte, la argumentación puede estar delimitada por la comprensión y receptividad de la audiencia con los temas a trabajar, debido a que, pueden influir en la aceptación o rechazo de un argumento. Asimismo, la ausencia de información puede conducir a desequilibrios en la capacidad de presentar y respaldar argumentos, lo que puede afectar la igualdad de condiciones en el debate. Además, la efectividad de un argumento puede variar dependiendo del contexto en el que se presente y la audiencia a la que se dirija, porque lo que puede ser convincente en un entorno puede no serlo en otro.

Por lo tanto, reconocer en el campo las posibles delimitaciones puede ayudar a abordarlas de manera consciente y mejorar las habilidades de pensamiento crítico desde la argumentación escrita y oral.

Capítulo 2. Marco teórico

Antecedentes

Con el objetivo de comprender de manera más profunda los fenómenos de la lectura crítica, el pensamiento crítico y la argumentación se analizan algunos trabajos de investigación con el fin de encontrar información relacionada que contribuya al desarrollo de este proyecto de investigación.

Primero, es importante iniciar con estudios relacionados con la lectura crítica; por ende, las estudiantes Serrano y Madrid de Forero de la Universidad de los Andes de Venezuela, realizan un estudio llamado '*Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica*' en el año 2007, relacionado con la importancia de la lectura crítica, y cómo lograr que el estudiante no acepte a priori las ideas y razonamientos del autor, sino que los discuta reflexivamente desde un punto crítico. Además, mencionan que el profesor es quien debe dar las herramientas para que el estudiante pueda utilizar la lectura como un instrumento crítico que le permita enriquecer sus experiencias de aprendizaje en un área de conocimiento específica.

Las autoras hacen una invitación para repensar y renovar estrategias de enseñanza para que los estudiantes estén inmersos en el mundo del conocimiento crítico. El análisis resulta de gran ayuda, permite a los maestros crear espacios para desarrollar el pensamiento crítico, no solo en la asignatura de lengua castellana, si no en todas las áreas que sea posible. Para continuar con la importancia de la lectura crítica, las magíster en educación Cubides, Rojas, y Cárdenas de la Universidad Libre de Cartagena, concuerdan en su trabajo '*Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades*' en el año 2017, en el que analizan que la lectura es necesaria e indispensable para formar lectores críticos en un país suramericano multirracial y diverso, buscando estrategias flexibles para construir una sociedad incluyente y democrática. Terminan su

análisis concluyendo que, es supremamente necesario formar estudiantes con procesos de pensamiento efectivos y coherentes; además, mencionan que los docentes son quienes primero deben desarrollar esta competencia, para luego poder desarrollar estrategias para los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

Cubides, Rojas, y Cárdenas (2017) tienen una observación similar a Serrano y Madrid de Forero (2007), debido a que ambos coinciden con la importancia de formar estudiantes críticos que sean capaces de velar por sus derechos, pensamientos, y, sobre todo, enfatizan en el desarrollo de una postura crítica. Estos dos trabajos aportan significativamente para crear espacios de desarrollo crítico, y resaltar la importancia de los profesores en este proceso.

Debe señalarse que leer no consiste solo en tomar partes literales o inferencias de un texto, también radica en desarrollar estrategias que sean útiles para lograr un análisis crítico. Seguidamente, se analiza cómo algunas estrategias pueden ser utilizadas con niños y lograr que su proceso de lectura sea eficaz. Los profesores Pourhosein y Sabouri, de la Islamic Azad University de Irán, en su investigación '*How can students improve their reading comprehension skill*' buscaron estrategias en el año 2016 para que la comprensión lectora fuera eficiente en los niños, con estrategias dinámicas para lograr que la lectura sea un proceso interactivo y con materiales y actividades de lectura atractivos para que los estudiantes puedan comprender el texto fácilmente; además, deben estar relacionados con sus niveles de competencia lingüística.

Por lo tanto, se utilizan estrategias como inferencias, predicción, preguntas, resúmenes, actividades visuales y supervisión de la comprensión lectora; además, mencionan que no se requiere de una sola estrategia, sino de varias que permitan comprender un texto fácilmente. Asimismo, al estudiar la lectura con niños, Los psicólogos Cain, Oakhill y Bryant de la University of Essex de Reino Unido, en el año 2004, en su investigación '*Children's Reading*

Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills’, analizan que la capacidad de memoria de trabajo está relacionada con la comprensión de lectura en las edades de 8 a 11 años, lo cual va relacionado con la habilidad de lectura y la habilidad verbal.

Sin embargo, las inferencias, el seguimiento de comprensión y la comprensión lectora no se explican por la memoria de trabajo, se concluyó que cada una tiene una variación única en la comprensión de lectura. Por lo tanto, estos dos trabajos aportan positivamente a los procesos didácticos que se deben usar en niños para que logren desarrollar sus habilidades de lectura crítica a partir de estrategias que se aplican en el aula de clase, buscando que los estudiantes lean de manera dinámica y que sus procesos de habilidad y comprensión lectora se ligen para lograr una lectura significativa.

Es cierto que, crear estrategias no solo es importante en los niños, es una habilidad que se construye a diario. Por este motivo, los educadores Latini et al de la Universidad de Oslo de Noruega en el año 2021, en su trabajo *‘Breadth and depth of strategic processing during text comprehension’*, investigaron qué logros se obtienen al combinar una serie de estrategias que buscan que la lectura en estudiantes universitarios pase de lo superficial (parafrasear) a lo profundo (sacar inferencias) y así lograr un rendimiento satisfactorio en la comprensión lectora. Al aplicar un ejercicio de lectura y obtener informes escritos, notaron que al aplicar las estrategias se logra obtener un valor potencial en lo que los estudiantes leen. En esa misma línea, enfatizan que lograr la lectura crítica es posible con estrategias como verbalizar los pensamientos relacionados con lo que leen y que sean accesibles en la memoria de trabajo, porque esos pensamientos representan actividades que crean significados y después se pueden ejecutar en voz alta. Lo anterior ayuda a los estudiantes a comprender textos críticamente; por lo tanto, el hecho

de lograr que estas estrategias resulten efectivas en los estudiantes no se puede hacer en un día, es un proceso diario que aporta a la vida académica y profesional de los estudiantes, paulatinamente.

Por otra parte, los estudiantes Serna y Cortés de la Universidad La Gran Colombia, en el año 2014, en su trabajo *‘Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia’*, lograron que la lectura deje de entenderse como una interacción del texto y el lector, y que se entienda como una relación entre texto, lector y sociedad, para que se logre un discurso crítico con estilos directos o indirectos, mezclas, y terminologías que conlleven a una comprensión crítica interactiva. Al poseer algunos vacíos lectores, los autores proponen estrategias para que los estudiantes puedan explicar de manera oral lo que entienden, a través de debates, explicaciones escritas o socializadas; al desarrollar durante varios días estas habilidades, consideraron que los estudiantes tienen avances notables en la comprensión de diversos textos. En pocas palabras, la aplicación de estrategias de lectura es importante en el desarrollo de las habilidades de argumentación crítica de niños, jóvenes y adultos, es necesario que se conozca y se apropie la estrategia de lectura que resulte más adecuada para sus gustos y estilos de aprendizaje.

Seguidamente, la lectura crítica también se puede ver reflejada en otros idiomas, en este caso es de gran importancia analizar cómo la lengua anglófona hace aportes significativos en la lectura crítica y cómo ésta desarrolla un nivel de pensamiento crítico. Primero, los maestros en educación León, D y León, J de la Universidad Nacional de Colombia en el año 2014, en su trabajo *‘Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica’*, analizan la educación bilingüe como un proceso emancipador a partir del diálogo intercultural que permite crear discursos que logren una educación bilingüe intercultural crítica, en la que se

tenga una postura clara frente a las relaciones de poder e injusticia para crear personas críticas desde la segunda lengua.

Los autores concluyen que la educación bilingüe no puede tener solo interés técnico ni práctico, sino útil en discursos anti hegemónicos que puedan desarticular preceptos sesgados y en ocasiones erróneos sobre las lenguas y culturas. Por ende, la lengua extranjera ayuda a crear personas críticas desde una perspectiva social; además, estas habilidades también son importantes en los niños; por ese motivo, los profesores Mesa y Yeomans de la University of Michigan, en su trabajo '*English and Spanish Predictors of Grade 3 Reading Comprehension in Bilingual Children*' del año 2021, evalúan el papel de las habilidades en español e inglés en la predicción de la comprensión lectora en cada idioma. En este concluyen que el idioma extranjero hace contribuciones directas e indirectas significativas al lenguaje oral y las habilidades de lectura. Estas autoras confirman lo que, León, D y León, mencionan sobre el desarrollo crítico a partir de la interculturalidad, ya que con la lengua extranjera logran tener aportes significativos en su léxico, pensamientos y redacciones.

Asimismo, los profesores Recio y León de la Universidad Autónoma de Madrid, en su trabajo '*La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1º y 4º de primaria*' del año 2015, investigan si la fluidez y comprensión lectora en inglés y español, como dos niveles de procesamiento diferentes, están estrechamente relacionados en las competencias lectoras enfocándose en estudiantes bilingües de primero y cuarto semestre. Ellos encontraron que los estudiantes evolucionan de manera similar en ambos idiomas; sin embargo, los estudiantes de primer semestre tienen más fluidez en español que en inglés, mientras que los estudiantes de cuarto tienden a mejorar más su comprensión lectora en inglés que en español. Tomando en cuenta lo anterior, se puede inferir que el idioma extranjero aporta positivamente a

la lengua materna, lo que conlleva a crear estudiantes críticos desde temprana edad, usando la lengua extranjera como vínculo cultural que les permite ser conscientes de los diferentes contextos a los que se puedan enfrentar.

Por otra parte, los aportes de una lengua extranjera también se ven reflejados en estudiantes universitarios, los doctores en educación Zapata et al de la Universidad César Vallejo de Perú, en el 2022 en su trabajo '*Estrategias de aprendizaje para reforzar la lectura crítica en inglés a nivel universitario*', analizan que los estudiantes universitarios logran un nivel satisfactorio de lectura crítica en inglés, a través de estrategias de aprendizaje basadas en la teoría de la metacognición, que logran motivar al estudiante conociendo cuáles son los ejes de activación que lo inspiran en la adquisición de una nueva lengua. Al aplicar esta estrategia, los autores aplicaron un examen en el que se evidenció que los estudiantes obtuvieron un criterio léxico del idioma inglés, que impulsa la coherencia proposicional y estructural.

Para comprobar el aporte que hace una lengua extranjera en la lectura crítica, la doctora en lingüística Galindo y el magíster en educación Moreno de la Universidad del Quindío de Colombia, en el año 2014, en su trabajo '*Formación bilingüe en licenciatura de Lenguas Modernas y comprensión lectora argumentativa*', analizan el contraste del nivel de lectura crítica entre los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas y Licenciatura en Matemáticas. Concluyen, a partir de un examen de inserción de conectores, - en el que los estudiantes recibieron un texto en español sin conectores y buscaron los que estimaron convenientes-, que las personas que están inmersas en dos lenguas y culturas diferentes logran mejor comprensión crítica que las personas que no aprenden dos idiomas. Estos dos trabajos de investigación permiten analizar que estar sumergido en dos lenguas (materna y extranjera), permite que se

desarrolle un conocimiento crítico que logra crear un estudiante más flexible y capaz de reconocer y verbalizar sus opiniones, decisiones y posturas.

De igual manera, en los estudiantes universitarios es importante crear escenarios con textos enfocados en su área de estudio para crear una lectura crítica relacionada con sus intereses; por ese motivo, la magíster en educación Moncada de la Universidad Nacional Experimental del Táchira en Venezuela, en el año 2013, en su trabajo '*Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica*', menciona la importancia de desarrollar habilidades y estrategias que ayuden a comprender textos escritos en inglés especializados en su área de estudio y al mismo tiempo profundizar enfoques para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades y estrategias que permitan la formación y construcción del conocimiento. El autor concluye que realizar lecturas dependiendo de su área de estudio es una experiencia enriquecedora, porque los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer textos relacionados a sus intereses. En conclusión, mezclar la lengua extranjera con temas de interés provoca que los estudiantes entren a un nivel de ventaja en el que pueden desarrollar posturas y pensamientos que los conviertan en personas capaces de desarrollar habilidades críticas.

Sin embargo, el profesor Gómez, del Colegio Hispanoamericano hace un aporte muy desalentador, en el año 2016 en su trabajo '*La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera*', en que analizó que la lengua inglesa no cuenta con las herramientas necesarias para lograr buena comprensión crítica, por causa de la administración de los recursos económicos. Asimismo, se deben buscar procesos de aprendizaje centrados en el estudiante, lo cual permitiría lograr escenarios con contenidos, instrumentos y técnicas que mejoraran la comprensión lectora

de la lengua inglesa, y se lograría a través de un accionar correcto de la didáctica, la metodología, la pedagogía, y el currículo.

Sin embargo, las instituciones no cuentan con las herramientas necesarias y por ello es difícil lograr la comprensión lectora en inglés. El aporte de este autor conduce a una realidad que se vive a diario, a pesar de que la lengua extranjera aporta positivamente a la lectura crítica, es difícil lograrla y aprenderla en un país con pocas oportunidades de aprender y emplear un segundo idioma.

Por otra parte, las estudiantes Marín y Gómez de la Universidad Libre, en el año 2015, en su tesis '*Lectura crítica: Un camino para desarrollar las habilidades del pensamiento*', presentan una estrategia basada en la implementación de cuentos cortos para fortalecer la lectura crítica. Esta estrategia permite el fortalecimiento del proceso de lectura y maneras para mejorar las habilidades del pensamiento crítico como la inferencia, la interpretación y la evaluación en estudiantes de sexto grado. Después de la aplicación de lectura, las autoras analizan que es necesario crear un escenario en el que los estudiantes no acepten de manera directa o total las ideas o razonamientos de un autor; siendo una actividad en la que los docentes deberían preocuparse por crear tácticas, ejercicios, o talleres que desarrollen la criticidad en los estudiantes para potenciar las habilidades de pensamiento.

Ahora bien, ya que la lectura influye en forma positiva en el pensamiento crítico, la profesora Wilson de la University of Technology de Australia en el año 2017, en su trabajo '*Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP)*', considera a través de la pedagogía, un andamiaje que empuje a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas más profundas, que les permita sentirse seguros en lo que participan como creadores críticos, lo cual se lograría creando un aula desafiante basada en un

apoyo positivo. En este apartado se concluyó que sí se puede lograr el pensamiento crítico a través del “Andamiaje delicado” lo cual busca que los estudiantes creen un significado para sí mismos en lugar de que se les imponga un significado único. Además, crear escenarios con temas de interés de los estudiantes es efectivo; se logra que los estudiantes participen a partir de sus gustos en las actividades.

Por otra parte, la magíster Mota de la Universidad de los Andes, de Venezuela analizó en el año 2010, en su trabajo *‘Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura’*, que el uso de temas controversiales contribuye al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, análisis y argumentación de los estudiantes, ayudándolos a convertirse en individuos críticos y autónomos, capaces de resolver problemas. La autora analizó que después de aplicar temas controversiales, los estudiantes lograron analizar, evaluar y reconstruir de manera satisfactoria los temas.

Además, cuando se habla de pensamiento crítico en la lengua extranjera, los autores Delmastro y Balada de la Universidad de la Universidad del Zulia, Venezuela, en el año 2022, en el artículo *‘Modelo y Estrategias para la Promoción del Pensamiento Crítico en el Aula de Lenguas Extranjeras’*, analizan que desarrollar un pensamiento crítico es un reto en la formación universitaria ya que depende de una autonomía para pensar críticamente, evaluar contenido y fuentes de información, que les permita diseñar soluciones, enfrentar problemas y aplicar contenidos. Por lo tanto, los autores diseñaron unas fases de lectura (planteamiento y verificación de hipótesis, transformaciones, análisis, síntesis, integración análisis/síntesis, evaluación, analogías, aseveraciones, argumentos y resolución de problemas) que permiten que los estudiantes creen unas habilidades de pre-lectura y lectura intensiva que busca la extracción y el

manejo de la información, lo cual permite un desarrollo del pensamiento crítico en la lengua extranjera.

Ahora bien, al conocer diferentes trabajos sobre lectura y pensamiento crítico, resulta pertinente analizar cómo estos dos conceptos están relacionados con la argumentación. Los estudiantes Larrain, Freire y Olivos de la Universidad Alberto Hurtado de Chile, en el año 2014, en el artículo '*Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico*' analizaron que argumentar es una habilidad fundamental dentro de la sociedad, y, por ende, analizan la argumentación escrita de estudiantes de quinto básico. En esta investigación desarrollaron el reconocimiento de los elementos de un texto dado para tomar una postura y poder desarrollar justificaciones y objeciones justificadas que pudieran convencer sobre la postura que estaban tomando. Siendo así, las autoras encontraron que sólo el 28,8% desarrollaron un texto que lograba convencer a partir de las razones articuladas que dejaban en evidencia la postura que tomaron los estudiantes.

Por otra parte, Bañales et al, profesores de la Universidad Autónoma, en el año 2015, en el artículo '*La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada*' analizaron ensayos argumentativos de profesores y estudiantes de la universidad, a través de secuencias didácticas basadas en 13 sesiones conceptuales y 13 sesiones de escritura que implican la producción de ensayos. Con esto lograron identificar afirmaciones a favor y en contra, preguntas, experiencias, elaboración de resúmenes, análisis e integración de una fuente bibliográfica. Al aplicar estas estrategias, encontraron que en la argumentación escrita es necesario tratar temas controversiales, significativos y complejos, que logren procesos de lectura guiada y crítica de materiales,

haciendo uso de esquemas argumentativos y procesos de revisión que faciliten la enseñanza y aprendizaje de la argumentación.

La argumentación desde un sentido de oralidad también ha sido constantemente estudiada. En este caso, Mérida et al., profesores de la Universidad de Córdoba en España, en el año 2015, en el artículo '*Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil. Un estudio multicaso*', desarrollaron un estudio enfocado en la argumentación como estrategia eficaz para la manifestación de los intereses infantiles. A través de asambleas, graban las intervenciones y opiniones de los niños para analizar que a los cinco y seis años los niños "ya son capaces de emitir valoraciones justificadas, iniciando el uso de argumentaciones y contra argumentaciones sustentadas en ideas, opiniones y experiencias de su vida cotidiana". (Merida et al., 2015, p. 458).

Así mismo, la estudiante Cobos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en el año 2020, analiza en su tesis '*La argumentación Oral para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en el Aula*' cómo se desarrollan las estrategias comunicativas-discursivas en la argumentación oral, permitiendo la construcción del pensamiento crítico con estudiantes de undécimo grado. Por medio de entrevistas semi estructuradas y diarios de campo, la autora encontró que es importante que en el aula las prácticas comunicacionales con énfasis en la oralidad estén relacionadas con los temas relevantes de la actualidad, para crear discursos estructurados en los que los estudiantes puedan generar puntos de vista argumentados.

En conclusión, los autores han hecho diferentes análisis de la lectura, el pensamiento y la argumentación como un eje del desarrollo crítico. Las investigaciones hacen énfasis en que no solo es importante en niños, sino en la vida universitaria, y cómo se convierte en un proceso que no termina, sino que se construye cada día. También, permiten conocer estrategias, la

importancia de la lengua extranjera en el desarrollo crítico, y cómo desde los temas de interés se pueden crear personas capaces de construir ideas, pensamientos, criterios y sobre todo lograr que los estudiantes sean capaces de crear conocimiento a partir de lecturas que aporten significativamente en su diario vivir. Ser críticos no solo ayuda en el aula de clase, sino como mencionan los autores, también ayuda a crear ciudadanos con una perspectiva social amplia que tengan en cuenta el criterio de las demás personas.

Fundamentación conceptual

Para esta investigación resulta pertinente analizar cómo desde la lectura crítica surge el pensamiento crítico y cómo éstos dos logran la creación de argumentos orales y escritos que buscan la postura frente a un tema específico.

Lectura crítica

Para comprender el concepto de lectura crítica se puede recurrir al concepto del doctor Cassany (2003):

Cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla. (p. 120).

Por ende, hablar de lectura crítica implica tener habilidades y capacidades para lograr un alto nivel en el uso del lenguaje desde las habilidades de escritura y oralidad. La doctora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Avendaño (2016) plantea que la lectura crítica tiene un significado inestable, pues está en la mente del lector cuando éste articula sus conocimientos previos, experiencias de vida, formas de pensar y de sentir, que incluye su origen

social y cultural; por lo tanto, el significado del texto es diferente dependiendo del lector. Como se ha dicho, alcanzar un nivel satisfactorio de lectura crítica es un proceso que requiere de diversas habilidades para lograr que se articule de manera correcta; este tipo de lectura conlleva un análisis profundo de lo que plantea un autor.

Los doctores de la Universidad Nacional del Nordeste, Díaz et al (2015) entienden la lectura crítica como un logro en el ámbito académico, y como la capacidad de "mirar" entre líneas, comprender el propósito y comprender la lógica interna del texto. Es decir, es pasar de lo literal, como lo describe el autor, a mirar a profundidad, analizar y buscar detalles sobre determinado tema. Considerando que los estudiantes desarrollan esta capacidad, las estudiantes de la Universidad de Los Andes, Serrano y Madrid (2007) aluden a la lectura crítica como la capacidad de un individuo para reconstruir los significados, las intenciones y las ideologías incrustadas en los discursos, para poder acceder a diferentes textos producidos por otros y para crear nuevos textos; así, la persona tiene una participación plenamente autónoma en la sociedad del conocimiento.

Lo que plantean Díaz et al (2015) y Serrano y Madrid (2007), es lograr que una persona tenga la capacidad de ver más allá del texto, que de lo superficial se pase a la indagación e investigación de nuevos conceptos o teorías, para no permanecer con una verdad absoluta e incuestionable, sino que se busquen pluralidad de sentidos e interpretaciones que a su vez les permitan producir textos escritos u orales.

Tomando en cuenta las definiciones de los autores, según Cassany (2003):

Una lectura crítica puede obtener datos y reflexiones complementarias que no son imprescindibles para la construcción del significado textual, pero que inevitablemente influyen en él. El lector se enfrenta a tres planos: leer las líneas (comprensión literal de las palabras), leer

entre líneas (recuperar los implícitos convocados en el texto) y leer detrás de las líneas (comprender qué pretende conseguir los autores) (p. 116).

Cassany (2003) diferencia entre las habilidades que debería tener una persona en cada texto que lee; sin embargo, en la que más demuestra dificultad es “leer más allá de las líneas”(p. 5), porque implica entender el propósito de un autor, identificar y analizar palabras, frases o párrafos que sean claves para comprenderlo, y que, sin dejar atrás la experiencia propia, el lector pueda conocer a detalle el mensaje que el texto pretende comunicar.

Por otra parte, leer críticamente no es un proceso sencillo, y cuando se trata de leer en una lengua extranjera suele tornarse más complejo. El lingüista británico Cook (2001) menciona que cuando un estudiante intenta leer algo en otro idioma, nunca se desconecta de su lengua materna, suele mantenerla presente en su mente, conecta el conocimiento emergente con el que ya poseía en su primera lengua. Así pues, los estudiantes suelen traducir lo que leen para poder comprender lo que dice el texto; cuando esto sucede, surgen dificultades gracias a las diferencias léxicas, fonológicas y sintácticas entre los dos idiomas, que contribuyen a una comprensión imprecisa de los textos, así como lo afirma el experto en lingüística aplicada de la Universidad de California, Kern (1994). Es decir, que se debería dejar la traducción e intentar comprender el texto, ya que la diferencia de raíces léxicas podrían hacer que los estudiantes caigan en la traducción errónea de palabras cayendo en falsos cognados.¹

Adicionalmente, aunque la lectura crítica se trabaja en ámbitos académicos, algunos estudiantes o personas se preguntan en algún momento de su vida académica: ¿para qué sirve leer críticamente? Para responder la pregunta, la docente con magister en docencia universitaria, Arias (2018) convierte la lectura crítica en un arma poderosa cuando se usa como una estrategia

¹ Los falsos cognados son palabras similares en inglés y español, pero con diferentes significados. Estas similitudes se presentan en su escritura y pronunciación, presentándose como trampas para el aprendizaje.

de razonamiento lógico, que ayuda a descifrar signos lingüísticos y paralingüísticos ² presentes en los textos. Tomando esta idea, leer críticamente es permitir que la lectura cree en la persona emociones, gestos o ademanes corporales que sólo provocaría una lectura bien realizada y que conlleva a cuestionarse lo que se lee. En efecto, es “ir más allá del intercambio de ideas, es el desarrollo de la conciencia, es promover el conocimiento, avanzar, superar obstáculos, superar las limitaciones que brinda la información y el conocimiento, es ver la realidad y arrojar luz sobre lo que puede estar oculto”. (Alarcón y Fernández; 2006; Freire, 2002; como se citó en Morales, 2017, p. 22). Por ende, se podría definir como un empoderamiento académico que los estudiantes obtienen al desarrollar esta habilidad y utilizarla para defender diferentes puntos de vista.

De igual forma, el docente de la Universidad de los Andes de Venezuela, Morales (2017) al citar a Freire y Cassany, sintetiza que la lectura es vista como una herramienta de empoderamiento y transformación, que permite al ciudadano trabajar para crear condiciones de su interés, interesado no sólo en evaluar, sino también en emitir juicios, hasta ir más allá de la elaboración de planes, principios y propuestas. Eso explica fenómenos y permite formular acciones que puedan derivar en potenciales intervenciones de influencia social. En conclusión, la lectura crítica logra que una persona sea capaz de elaborar comentarios pensados desde un principio lógico con argumentos válidos que respalden su postura en diferentes escenarios sociales, académicos y laborales.

Pensamiento crítico

La lectura crítica, como se ha mencionado anteriormente, implica una construcción de referentes que permiten desarrollar un pensamiento crítico y que, a su vez, permiten que el

² Estudio de aquellos aspectos no verbales de la comunicación que se utilizan para dar más énfasis o complementar el significado del lenguaje verbal; entre ellos se puede mencionar la posición en que se coloca el cuerpo, los gestos, la proximidad física, la ropa y el contacto visual.

estudiante pueda argumentar con sus puntos de vista y validar aquello que desee expresar. Por lo tanto, resulta importante definir qué es, qué se logra y cómo se logra el pensamiento crítico.

Para iniciar, el doctor de la Universidad de Loyola en Chicago, Fancione (2017) señala que el pensamiento crítico se refiere a la forma como la persona enfoca los problemas, las preguntas, los asuntos a los que se enfrenta diariamente, y cuál sería la mejor manera que se conoce para llegar al conocimiento. Esto teniendo en cuenta el pensamiento crítico como parte constitutiva de lo que significa pensar bien, pero no como si fuera el único tipo de ‘buen pensamiento’. Es decir, la manera en la que una persona puede ver o analizar determinado punto, problema o tema, para desenvolverse en una situación en la que requiere su conocimiento, teniendo en cuenta que hay diferentes posturas y perspectivas involucradas.

Así mismo, “pensamiento crítico viene siendo planteado como un recurso cognitivo de importancia fundamental, considerando la aplicabilidad transversal de las competencias que lo integran, así como su relación con variables como el rendimiento académico o el éxito en la vida cotidiana”. (Franco et al, 2014, p.83). Siendo así, cuando se desarrolla el pensamiento crítico se busca que una persona tenga una fuente de conocimiento que usa para evidenciar, soportar y defender el pensamiento o idea que tiene. Los doctores de la Universidad de Murcia, Franco et al (2014) lo definen como la capacidad de ver información relevante, que se pueda usar para ejecutar decisiones sólidas que conlleven a resolver problemas concretos.

Visto que desarrollar el pensamiento crítico es un proceso que requiere tener un conocimiento previo, la estudiante de la Armada de México, Alvarado (2014) describe que pensar críticamente involucra poner en práctica la información disponible: buscarla, cuestionarse sobre ella, pero principalmente ser capaz de elaborar, paulatinamente, una postura personal que tenga en cuenta los datos y los autores disponibles, lo cual implica formar una persona integral,

con razón, emociones, deseos y voluntad siendo un recurso poderoso para la vida personal y académica. Por lo tanto, se requiere de cuestionarse y reflexionar sobre la información que se obtiene, para lograr la elaboración de un argumento teniendo una actitud reflexiva sobre lo que se dice.

Nuevamente, Franco et al (2014) señalan que el pensador crítico está comprometido con sus aprendizajes y vivencias; por tanto, está preparado para reflexionar, cuestionar, y debatir. Es por esto que sus procesos son ricos y flexibles; en la mayoría de los casos, se esmera por adoptar puntos de vista distintos, aceptar nuevas y diferentes formas de pensar sobre un problema en común, y, sobre todo, está dispuesto a utilizar la autocrítica y asumir errores. Es decir, que una persona no puede estar ligada con un solo concepto, sino que debe estar en constante aceptación de nuevas ideas, gustos o pensamientos que tienen los diferentes autores o personas que posiblemente influyen en la decisión de su postura.

Continuando con la idea del pensamiento como una forma de reflexionar, el estudiante de la Universidad Politécnica Salesiana, Robles (2019) describe el pensamiento crítico como una actividad reflexiva porque la persona toma la reflexión propia y reflexiones ajenas para orientar ese pensamiento hacia la acción que se divide en dos dimensiones: habilidades cognitivas y disposiciones afectivas. Realizar una reflexión propia de un tema específico requiere también de tomar las reflexiones de otras personas y hacer que esos puntos de vista diferentes no se basen solo en lo que se cree, sino en lo que es beneficio para todos; es decir, no creer que solo el punto de vista personal está bien, sino que el de las demás personas debe ser aceptado también.

Por otra parte, tener un punto de vista y lograr desarrollar la capacidad de expresarlo en otro idioma es una ventaja para los estudiantes; esto les permite expresarse críticamente desde la lengua extranjera y en diferentes contextos sociales. La magíster en educación de la Universidad

Nacional de Río Cuarto, Sergi (2017) menciona que pensar críticamente en otro idioma permite enriquecer la mirada del mundo y del entorno, logrando argumentos desde la diversidad cultural y reconociendo cómo aporta el aprendizaje de la segunda lengua. Esto, buscando la forma de lograr una comunicación afectiva desde la interacción de diversos contextos socioculturales de los participantes, y tratando de emplear una conciencia cultural que le permita al estudiante dar argumentos válidos desde otro idioma y en contexto. Por ende, tener la capacidad de crear un argumento en otro idioma se convierte en una actividad enriquecedora para el estudiante al defender un punto de vista y tomar conclusiones desde el sentir de la cultura y la sociedad.

Los profesores de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela, Rubena y Fernández (2014), mencionan que el pensamiento crítico en inglés se podría lograr a partir de los siguientes instrumentos: entender el punto; ver las razones y las suposiciones, establecer el punto propio, ofrecer buenas razones, y ver otras posibilidades. Dicho de otra manera, al desarrollar el pensamiento crítico en otro idioma, primero es importante entender lo que se comunica para poder comprender no solo la idea propia, sino comprender y aceptar la idea de alguien más, y lograr un argumento válido que responda correctamente a lo que se habla.

Por este motivo, la experta en contenido de la Red Interamericana de Educación Docente, de la Organización de los Estados Americanos escritora de la “Caja de Herramientas Pensamiento Crítico”, Lamelo (2015), puntualiza que para ser un pensador crítico es necesario abandonar esa postura egocéntrica que hace creer que solo el argumento propio, bien sea por confianza o preferencia, es el correcto. Abandonar esa postura conduce a que se pueda pensar con claridad y se logre crear argumentos exactos y precisos, que posean veracidad y detalles particulares sobre un tema. Para lograrlo hay que tener en cuenta el contexto para que sea pueda crear un argumento profundo y elaborado.

Finalmente, se resalta cómo el educador Lipman (1987) describió que el pensamiento crítico abarca el análisis, el juicio, la elaboración de hipótesis, la explicación y el desarrollo de actividades cognitivas varias. Siendo así, se plantea que implica que una persona logre crear un pensamiento autocorrectivo, que sea con criterio y tenga en cuenta el contexto. Así, se requiere que una persona no haga comentarios porque así lo cree, sino más bien que pueda tener un pensamiento a partir de criterios que complementan sus conocimientos y logre dar una opinión basada en argumentos verificables.

Argumentación

Uno de los objetivos dentro del aula de clase cuando nos referimos a los procesos de argumentación es precisamente propiciar escenarios para que los estudiantes tengan la oportunidad de debatir y comprender lo que ocurre a su alrededor, construyendo su camino para ser conscientes, reflexivos y críticos en torno al contexto en el que se desenvuelven en su vida diaria. Con esto, pueden tomar lo que ya saben, sus conocimientos previos sobre un tema particular, y establecer conjeturas e hipótesis sobre lo ‘nuevo’ a lo que se enfrentan. Por tanto, la argumentación puede entenderse como un proceso de comunicación que debe incluir una perspectiva psicolingüística.

Procesos de argumentación

Para iniciar y tomando como base conceptual ‘La introducción a la lógica’ de Copi & Cohen (2013), para que un argumento tenga validez, debe basarse en una estructura organizacional particular. Debe partir de varias proposiciones; es decir, afirmaciones que se realizan dentro de un discurso basadas en evidencia; a partir de estas proposiciones, se lleva a cabo un proceso de inferencia que permite ligar varias de ellas por relaciones lógicas que se encuentren entre las mismas. Éstas toman forma argumental cuando tienen una estructura que

soporta las conclusiones con las que damos cierre al tema que son denominadas premisas. Si la fuerza persuasiva del argumento lo soporta de manera coherente, la conclusión del mismo tendrá validez.

El filósofo británico Toulmin (1958), a su vez, desarrolló un modelo, profundizado en Toulmin, Rieke & Janik (1984), con el fin de comprender el procedimiento discursivo con el que un orador ofrece “una fundamentación para justificar una tesis, pretensión o demanda que presenta para el asentimiento de un interlocutor y que puede ser criticada o ha sido puesta en duda”. (Trujillo, 2007, p. 330).

Es un modelo que propone una serie de pasos que pueden utilizarse en cualquier disciplina o espacio dispuesto para el debate. De allí, se considera que un argumento contiene una estructura compleja de datos que necesita una evidencia *-grounds-* y a partir de ésta, establecer una aserción *-claims-*. Pasar de la evidencia a la aserción implica que la línea argumental se realizó de manera efectiva, la garantía *-warrants-* es el puente que permite el paso de una a la otra, una hipótesis que se comprobará en los siguientes pasos del modelo. Se procede al respaldo a la evidencia y al cualificador modal *-rebuttals-*; es decir, el grado de probabilidad de la aserción y la reserva *-rebuttals-* que se refiere a las posibles objeciones que pueda tener el argumento una vez sea expresado.

De acuerdo con Toulmin (1958) y con Caron (1992), el discurso siempre tiene una orientación argumentativa:

“un discurso siempre tiene una función argumentativa que se relaciona no solo con el contenido sino también con el medio lingüístico empleado.” (Caron, 1992, p. 165).

Esta orientación argumentativa no sólo nos permite comunicar la información que quien escucha necesita para comprender el mensaje sino que construye una ruta que normalmente, está orientada a un propósito de persuadir e influir en las creencias, actitudes y conductas del receptor; este mensaje se corregirá y se modificará según la especificidad en los objetivos del hablante. Por tanto, “nosotros no nos comunicamos por medio de la lengua sino por medio del discurso” (Beaugrande, 1997, p. 25); un discurso que es esencialmente una interacción social. Esto determina, lo que para Firacative (2007) sustenta que el contexto argumentativo del uso del discurso:

es un proceso que se produce bajo diversas circunstancias y depende de por lo menos cinco aspectos: la finalidad del discurso (persuadir o convencer a un interlocutor), del modelo comunicativo-argumentativo propuesto, las esferas culturales en las cuales se hallen inmersos los partícipes, el desarrollo cognoscitivo y hasta del código lingüístico de los hablantes. (Firacative, 2007, p. 35).

Por tanto, siempre habrá, influyendo en las estructuras lingüísticas, una intencionalidad en las enunciaciones del emisor, una aceptabilidad en el receptor y una situacionalidad en el escenario comunicativo.

Argumentación oral

Tener un pensamiento crítico que logra una postura frente a un determinado tema, permite desarrollar argumentos desde el ámbito oral. Para analizar cómo se logra desarrollar la argumentación oral, los estudiantes de la Universidad Sebelas Maret de Indonesia, Pangestika et al (2017) analizan que el aprendizaje interactivo a través del diálogo puede ser la única forma de lograr que los estudiantes discutan en clase, y se puede lograr a través de la implementación de debates en los que puedan expresar sus puntos de vista. Es decir, que el maestro debe buscar

estrategias en las que los estudiantes puedan tener el espacio de expresar sus ideas y opiniones de forma oral. Por tanto, “la argumentación oral se desarrolla desde la infancia con afán persuasivo en la relación dialógica entre los niños y los adultos, en el contexto de la vida cotidiana” (Lagos et al., 2011, p. 35).

El desarrollo de la oralidad de los niños se ve desde casa o el colegio, cuando inicia su etapa de conversar y dar opiniones sobre diferentes temas, es importante que los padres den oportunidad de que los niños desarrollen esas habilidades, así lo afirman las profesoras de Universidad de Córdoba, Merida et al (2017) quienes analizan que es necesario potenciar la capacidad de expresión oral de los pequeños, a partir de propuestas que los animen y convencan de que las aportaciones que realizan son valiosas; para lograrlo es importante que el docente cree estrategias en las que los niños puedan generar argumentos de calidad. Es decir, que en este proceso de argumentación oral tienen participación los padres desde casa dando la oportunidad de que los niños puedan expresarse, y en el colegio será donde más énfasis y calidad se buscará para que los estudiantes logren argumentar de manera creativa y verídica.

En esa misma línea, el maestro Quinn escritor del libro ‘*Critical Thinking in Young Minds*’, menciona que “cuando los niños se involucran en tal proceso y se apoyan mutuamente en argumentos de alta calidad, se logra una reflexividad, apropiación y desarrollo de conocimientos, creencias y valores” (como es citado en Erduran et al, 2004, p. 25). Además, cuando crean argumentos orales suelen tener una conexión entre la evidencia y la afirmación, evitando cegarse por compromisos injustificados. De esta manera, es importante permitir que los niños se expresen desde un punto de vista verídico, promoviendo el uso de fuentes y afirmaciones para que el acto de argumentar se convierta en un elemento fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños.

La doctora en filosofía de la Universidad de Old Dominion, Gumpert (2019) después de analizar varios autores, concluye que el discurso argumentativo proporciona un contexto para el aprendizaje, al ofrecer una oportunidad para que los estudiantes se animen unos a otros a producir evidencia para una afirmación, evalúen la credibilidad de las afirmaciones científicas y se desafíen mutuamente a considerar perspectivas alternativas. De esta manera, es importante crear espacios para que los estudiantes puedan realizar este tipo de actividades que aportan significativamente a su actividad oral y crítica, logrando que sus argumentos cada vez sean más fuertes y compuestos de veracidad y evidencia relacionada con lo que desean expresar.

Cuando un estudiante expresa sus ideas de manera oral, está expuesto a la necesidad de pensar rápidamente y de argumentar para defender su idea, sea en el caso de debates, comentarios u otros escenarios. La profesora de la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Rivera (2010) señala que, al elaborar un discurso oral, se deben evitar algunos errores en el momento de argumentar; en algunas ocasiones los estudiantes suelen utilizar inapropiadamente los fundamentos teóricos por causa de inexperiencia, o por la intención de convencer al destinatario a través de medios racionales falsos. Por lo tanto, es necesario que se promueva la habilidad de crear argumentos orales válidos, que no lleven a crear contenidos erróneos, sino que se busque siempre hablar desde la veracidad.

Por otra parte, crear argumentos en otro idioma resulta una actividad que requiere de más esfuerzo, requiere conocer el vocabulario y estructuras lingüísticas especializadas y complejas de la lengua. Por ese motivo, cuando se crea un escenario en el que se puede hablar en una lengua extranjera, los profesores de la Universidad de Alicante, Rubio y Martínez (2008) mencionan que “esta complejidad puede influir en la práctica docente, los procesamientos cognitivos implican concentración y en definitiva esfuerzo y desgaste, lo que puede llevar al alumnado a

evitar la producción oral o a adoptar actitudes negativas para participar” (p. 56). En este sentido, el escenario de una lengua extranjera no es el mismo de la lengua materna; los estudiantes pueden tener otra actitud, ya que hablar en otro idioma puede causar miedo, nervios, intimidación u otros sentimientos.

De igual forma, crear esos escenarios es necesario para que los estudiantes puedan lograr estrategias con las que puedan aplicar su conocimiento de manera oral; el estudiante de maestría en educación de la Universidad de Lima, Mirabal (2020) al analizar varios autores, concluye que expresarse de forma oral en inglés requiere buscar una práctica reflexiva, dialógica y problematizadora que sea mediada por el docente para que logre potenciar el nivel de uso de los procesos argumentativos de los estudiantes y que ellos puedan lograr esa capacidad en el idioma extranjero. En tal sentido, es importante que el profesor promueva en sus estudiantes esa habilidad y que sean escenarios enriquecedores en los que se impulse la creación de argumentos que aporten positivamente al tema que se trabaja.

En conclusión, es fundamental generar espacios de oralidad para que un niño o adulto pueda expresar las ideas, pensamientos o argumentos que tiene para defender una postura, sin olvidar que los argumentos de las demás personas también son válidos e importantes. Es necesario crear escenarios en que la lengua extranjera pueda ser aplicada, y evitar caer en prácticas que generen miedo y frustración a los estudiantes, sino que más bien se creen escenarios de confianza, donde el error solo presente posibilidades de mejoría y de reflexión y logre que el estudiante aprenda a crear sus puntos de vista y los pueda expresar de manera oral. Por esta razón, la oralidad se puede ver como una estrategia para fortalecer la capacidad argumentativa escrita, siguiendo rutinas como “la traslación de ejercicios escritos y orales con

los mismos temas, la puesta en acción de conocimientos y la interacción entre emisor-receptor, emisor-contexto” (Santos, 2012, p. 11).

Argumentación escrita

Dado que la argumentación oral aporta significativamente a la argumentación escrita, es posible iniciar explicando en qué consiste ese tipo de argumentación. Para la estudiante de la Universidad Nacional, Ramos (2019) el desarrollo de argumentos escritos es necesario para que los estudiantes desarrollen sus habilidades de pensamiento crítico y establezcan conexiones entre sus ideas, la forma en que las expresan y el entorno comunicativo en el que se encuentran. Es decir, escribir lo que se piensa es un proceso que necesita de unas habilidades de escritura como estilo, redacción, cohesión y conciencia del contexto. Según los escritores de ‘*Introducción a la lingüística del texto*’ en España, Beaugrande y Wolfgang (1997), en la escritura es clave tener una indicación fehaciente que contenga una intención y una aceptabilidad del lector, es decir, que el texto contenga cohesión³ y coherencia⁴ que permita al receptor interpretar el mensaje que se envía.

Escribir requiere de calidad en los elementos que lo componen; la profesora del postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de los Andes de Venezuela, Serrano de Moreno (2001) menciona que el resultado del escrito depende del modo como se introduce y cómo se va transformando el conocimiento a lo largo de la composición, no como un simple registro, sino como la producción, creación y representación del conocimiento. Por lo anterior, el profesor de la Universidad del Atlántico, Díaz (2002) relaciona la escritura con formas persuasivas como la narración, exposición, descripción y argumentación, que pueden lograr la creación de un texto

³ Según Beaugrande y Dressler (1997) la cohesión se consigue hilvanando los elementos mediante relaciones de dependencia gramatical de corto alcance.

⁴ Según Beaugrande y Dressler (1997) la coherencia es entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante.

integral. Es importante que el estudiante pueda “gradualmente pasar de la comprensión y el análisis crítico de los argumentos epistemológicos de otros autores, a construir sus propios argumentos como medio de aprendizaje disciplinar y de comunicación científico-profesional en ámbitos académicos y sociales amplios.” (Bañales et al, 2015, p. 885).

Sin embargo, hay que resaltar que no es un proceso fácil, requiere de organización y coherencia para que el lector pueda comprender lo que el escritor quiere expresar y la idea que quiere respaldar. Las estudiantes de la Universidad Alberto Hurtado de Chile, Larraín et al (2014) aluden que la persona se debe hacer cargo de la opinión que escribe; sin embargo, esto se dificulta si no existe dominio del lenguaje escrito. En ese caso, podrían presentarse inconvenientes como el tardío dominio de la contra argumentación.

Es importante señalar que las estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, Díaz y Mujica (2007) analizan que al argumentar se debe convencer o persuadir al destinatario, con el objetivo de que se construya un discurso en el que se ofrezcan razonamientos acordes con el contexto escrito que se requiere. Esto supone que los estudiantes deben lograr crear escritos complejos que logren convencer al lector desde su punto de vista particular y puntos de vista alternos, a partir de diferentes estilos de escritura.

Por otra parte, si escribir en la lengua materna es complejo, escribir en un idioma extranjero no es una actividad sencilla. Los maestros de la facultad de educación de la Universidad de Granada, Corpas y Madrid (2007) mencionan que cuando el estudiante escribe en inglés, es importante que primero aprenda a organizar los textos por medio de la elaboración de esquemas, identificación de temas e ideas principales que se pueden lograr con la creación de borradores escritos y trabajos cooperativos. Siendo así, los estudiantes de la Universidad del Quindío, Galindo y Moreno (2020) encontraron que, cuando escriben textos argumentativos en

inglés, los estudiantes manifiestan algunas dificultades en el dominio de estructuras; por ejemplo, en algunas ocasiones los estudiantes defienden de manera satisfactoria una tesis, pero la conclusión no se relaciona con el resto del texto o en general, el texto presenta problemas de redacción y coherencia.

En conclusión, el proceso de escribir requiere tiempo, espacio, dominio del tema y, sobre todo, el desarrollo de la habilidad argumentativa que le permita al estudiante expresar de manera efectiva lo que tiene en mente. Lograr escenarios en los que los estudiantes puedan expresar sus ideas de manera escrita, es una actividad que se podría aplicar en de diferentes formas en la academia.

Herramientas de argumentación

De acuerdo con Anthony Weston (1994) en ‘Las claves de la argumentación’, en los procesos de argumentación se emplean diferentes tipos de herramientas que ayudan, soportan y dan claridad y veracidad a las premisas que se establezcan.

Ejemplificación

El primero de ellos es argumentar a partir de ejemplos que permiten ilustrar las premisas a defender; los ejemplos requieren de una investigación previa, lo que el autor denomina ‘información de trasfondo’ y con grados diferentes de rigurosidad dependiendo de la relevancia de las premisas; así mismo, se debe evitar producir ejemplos demasiado generales que produzcan sesgos en la argumentación.

Para la ejemplificación, se deben tomar en cuenta los contraejemplos, como las objeciones posibles que puede implicar el argumento que se intenta defender. Se acciona como mecanismo de evaluación y filtro para juzgar la validez de nuestros propios argumentos o los de alguien más.

Incluso, el contraejemplo tiene el potencial de convertirse en un ejemplo más a favor si se presenta de manera fidedigna y sobre todo, crítica.

Analogía

Los argumentos por analogía requiere que se acentúen las semejanzas entre dos casos. Es decir, una relación coherente y lógica entre dos elementos que tienen puntos en común. El propósito es explicar un concepto desconocido a partir de una relación semiótica con un elemento ya conocido o sabido por el receptor.

Los puntos en común no se podrían forzar o elegir al azar, su relación tiene que ser natural y relevante con el argumento que se intenta defender. Es decir, si los elementos tienen relación pero no concierne el tema tratado, el argumento puede debilitarse en consecuencia.

Argumentos de autoridad

Las aserciones empíricas tienen la posibilidad de ser soportadas haciendo referencia directa a fuentes pertinentes. Por supuesto, cuando éstas son obvias o de conocimiento general no se hace necesario emplear esta herramienta. Cuando se cita una fuente de información y una serie de autoridades teóricas se tienen esencialmente dos objetivos: 1) contribuir a la fiabilidad de una premisa y 2) permitir que el receptor encuentre y explore la información por sí mismo; por ende, las citas deben incluir todos los datos que les permitan hacerlo.

Argumentos acerca de las causas

Es posible soportar un argumento a partir de una exploración de sus causas, de sus orígenes y problemáticas gestadoras. La mayoría de las aserciones tendrán distintas y numerosas causas posibles; sin embargo, el propósito de esta herramienta es encontrar cuál de ellas es la más

probable para crear un argumento fuerte. En numerosas ocasiones, esta herramienta se presenta en forma de casos de nuestra experiencia o conocimiento personal o cercana. Muchos de ellos inician siendo especulativos; sin embargo, todo el argumento en conjunto, deberá probar su validez.

Por último, desde el Equipo editorial Etecé de Argentina (2020), se incluyen otras herramientas adicionales a las ya mencionadas:

Pregunta retórica

El hablante puede apoyar un argumento planteando un interrogante no precisamente para recibir una respuesta concreta, sino con el objetivo de que el receptor inicie un proceso reflexivo sobre algún tema o contexto en particular.

Datos estadísticos

La inclusión de datos estadísticos es parte de la herramienta de ejemplificación; básicamente, se provee información estadística confiable y pertinente que permita reforzar y otorgar mayor validez y veracidad a las aserciones planteadas por el hablante.

Capítulo 3. Metodología

Método de investigación

El paradigma cualitativo dentro de la investigación se encarga inicialmente de “lograr una interpretación o descripción densa de un objeto del conocimiento” (Ramírez & Arbesú, 2019, p. 2). Se considera desde allí que lo material y las prácticas humanas implican un significado que tiene que ver con sus experiencias, percepciones, perspectivas y contextos temporales y espaciales particulares; por ello, son objeto de observación por parte del investigador. Smith (1987) define los siguientes criterios como definatorios de la investigación cualitativa:

- Pretende entender las entidades cualitativas en un contexto particular.
- Los datos se interpretan desde un contexto.
- El investigador estudia la forma en que los procesos se desenvuelven en los contextos.

(Smith, 1987, p. 15).

Ahora, para poder desglosar y analizar las razones y las maneras involucradas en acciones de los otros, es necesario considerar diferentes enfoques metodológicos que aportan en investigaciones de este tipo y permiten recolectar datos para su estudio: investigación acción, etnografía, historia de vida, grupos focales, estudio de caso, textos observacionales, históricos, interactivos y visuales.

Particularmente en esta investigación, se trabajó con grupos focales conformados por 20 estudiantes mujeres entre 16 y 17 años de edad.

En los grupos focales o grupos de enfoque “Existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema” (Hernández et al, 2010, p. 25).

Por tanto, se propicia un espacio en que los participantes puedan compartir sus puntos de vista sobre sus experiencias, emociones, expectativas, etc. sobre un tema en particular para “construir de conjunto una estructura de información con la presencia de un facilitador u observador” (Piza, Amaiquema & Beltrán, 2019, p. 13). En estos grupos el facilitador cuenta con una estructura de guía de preguntas semi estructuradas que puedan provocar mayor profundidad en las respuestas.

A partir de las respuestas de los participantes se exploran los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones. Se trabaja posteriormente con la información que se expresa en los discursos y conversaciones de los grupos. El lenguaje es el «dato» a analizar, comprender e interpretar.

Desde Goetz & LeCompte (1988) se tomarán criterios que guiarán el curso de este proyecto. Se inició con una fase de inducción que comenzó con una recolección de datos a partir de la observación empírica de las relaciones y respuestas de los grupos focales y encuestas semi estructuradas de percepción con preguntas inclinadas a procesos de metacognición. El proceso de sistematización de los datos se sometió a una separación de unidades, síntesis, agrupamiento y clasificación de elementos pues según la conceptualización de Gil (1994), los agrupamientos permiten clasificar los elementos por tendencias base para el proceso de categorización.

A partir de estos encuentros, relaciones y proposiciones se establecieron categorías principales de la investigación -procesos de argumentación y herramientas de argumentación- que a su vez,

no son fijas ni excluyentes; al contrario, se relacionan constantemente. Por último, en esta etapa, se procede al análisis e interpretación de datos de tipo exploratorio.

Participantes

La población para este estudio estuvo conformada por 20 estudiantes mujeres de grado Once “b” del Colegio Cristo Rey de Bogotá, ubicado en AC 138 # 58D-50, en el barrio Colina de Bogotá. Este grupo de estudiantes tienen en promedio, un nivel entre B2 y C1 en el área de lengua extranjera: inglés.

La muestra es definida por el docente López (2004) como “un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación” (p. 69). En este trabajo se utilizará el método de muestreo no probabilístico, el cual, los profesores Arias et al. (2016) describen cómo seleccionar sujetos siguiendo determinados criterios escogidos con anterioridad. Se tomaron en cuenta diferentes pilares del enfoque de grupos focales para la selección de la población y la composición del grupo como el número de participantes, la homogeneidad de los participantes, edad, género, ocupación, grado de escolaridad, niveles del uso de la lengua extranjera y materna. En este caso, al ser un colegio con inglés intensivo, se elige el grado más alto para lograr que tengan el mismo nivel de uso de la lengua y años de estudio.

Instrumentos

Las profesoras investigadoras Hernández y Duana (2020) se refieren a la técnica de recolección de datos como “procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación” (p. 2). Las técnicas de

recolección de datos que se utilizaron para este trabajo fueron tres: Grupos focales de discusión, encuesta y observación.

Para el profesor Álvarez (1989) los grupos focales de discusión se basan en “el análisis del discurso producido por un conjunto reducido de personas seleccionadas y organizadas de acuerdo con unos criterios socio psicológicos, para discutir sobre un problema/situación indirectamente relacionada con el tema de la investigación” (p. 202). Los grupos que se crearon permitieron que las estudiantes pudieran manifestar libremente sus perspectivas frente al tema que se trabajó, a partir de unas preguntas base que invitaron a la conversación y análisis en ambos idiomas (inglés y español).

Por otra parte, para la profesora Fabbri (1998) la observación en la investigación “consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a la gente donde desarrolla sus actividades” (p.02). La observación en esta investigación permitió obtener diferentes percepciones sobre los comportamientos que las estudiantes tuvieron durante el desarrollo e implementación de los talleres que se realizaron en los grupos de discusión.

Con respecto a los instrumentos, la encuesta estuvo basada en un ejercicio de metacognición que permite conocer las perspectivas de las estudiantes ante la actividad propuesta, logrando conocer qué opiniones tienen ante los talleres de oralidad en los grupos de discusión. La encuesta, según el investigador Heriberto Romo (1998) “es la representante por excelencia de las técnicas del análisis social” (p. 05); lo cual, aporta significativamente a la investigación, desde la opinión frente a los escenarios a los que son expuestas las estudiantes y su consciencia ante los procesos cognitivos que están empleando. La metacognición en efecto, como lo define Flavell (como se citó en Osses y Jaramillo, 2008, p. 11) se refiere al conocimiento que una persona crea frente a los propios procesos y productos cognitivos que

tienen con un asunto relacionado y cómo se relaciona la información relevante en los procesos de aprendizaje. Esto con el objetivo de explorar si los talleres orales aportan significativamente en su aprendizaje y si son conscientes de ello.

Validación de instrumentos

La validación de instrumentos es un proceso fundamental en la investigación y se refiere a la evaluación sistemática y rigurosa de la calidad, confiabilidad y validez de los instrumentos que se han seleccionado. Para lo anterior los maestros de la Universidad Minuto de Dios, Jenny Paola Ortega Castillo y Diego Alejandro Díaz Malagón, al realizar un análisis desde el formato para validar instrumentos de Corral (2008) tomando en cuenta los criterios de “claridad en la redacción, coherencia interna, lenguaje adecuado con el nivel del informante, y medición de lo que pretende” (p. 223). Definieron su validez enfocando su utilidad en la investigación:

Grupos focales: Diseña un instrumento fundamental en el que se refleja la comprensión clara de los objetivos del taller y las preguntas que se van a realizar. Considera preguntas introductorias, preguntas de sondeo, preguntas de seguimiento y preguntas de cierre para abarcar diferentes aspectos. Además, considera también la inclusión de preguntas que promuevan la participación activa y la generación de ideas en el grupo a manera escrita y oral.

Entrevista de metacognición: Diseña un instrumento de entrevista estructurado y coherente. Organiza las preguntas de manera lógica y secuencial, asegurándose de que fluyan de manera natural y faciliten la obtención de respuestas claras y relevantes. Además, considera el uso de preguntas abiertas y cerradas con el fin de identificar la opinión de las estudiantes.

Observación: Diseña un instrumento de observación claro y estructurado. Define las categorías o dimensiones que se van a observar -Argumentación oral y escrita- y establece

criterios o indicadores claros para cada una de ellas. Lo que permite la observación de diferentes comportamientos y patrones durante la aplicación de los talleres establecidos.

Por lo tanto, los instrumentos resultan pertinentes para la investigación, dado que, incluyen todos los aspectos relevantes y no contienen elementos irrelevantes o sesgados, logrando recolectar la información necesaria para poder analizar los procesos de argumentación que tienen las estudiantes del Colegio Cristo Rey de Bogotá.

Procedimiento

Fase 1: Diseño y planeación

Para el diseño metodológico de planeación, se toman los instrumentos con los cuales se recolecta la información necesaria para el análisis: observación simple, grupos focales de discusión y encuesta semi estructurada. Se aplicaron un total de cuatro talleres, dos en cada idioma, que responden a una conceptualización del tema, para proceder a una actividad oral y una actividad escrita. El orden en el que se aplicaron los talleres responde a los objetivos y el enfoque metodológico del estudio.

Para los talleres se planteó el uso del lenguaje audiovisual ⁵ como una forma de presentar la información, que permitió además de dinamizar el proceso, mostrar las situaciones en un contexto específico y tomar en cuenta características visuales y de audio presentes en el texto base para el análisis del estudio.

Talleres en lengua materna: Para el taller oral se inició con el video “¿Igualdad de género?”, para hacer hincapié en el tema trabajado, bajo una reflexión que permitiera dar respuesta a las siguientes preguntas:

⁵ Según Heras y Miano (2012) “El lenguaje audiovisual permite una visualización en tiempo “presente” de un material producido en otro momento y lugar que le da una densidad no equiparable a ningún otro formato, soporte y producto. Reside en la manera en que es situado e interpretado para evocar sentidos y argumentaciones de interés” (p. 26 y 36).

- a. ¿Cómo se vive la igualdad de género en Colombia?
- b. ¿Qué deportes carecen de igualdad de género en Colombia?
- c. ¿Cómo ven a las mujeres que juegan fútbol o rugby?

Seguidamente, para generar la participación de las estudiantes, se reprodujo el video “NI MÁS NI MENOS ¿Qué es la igualdad de género?”, que presenta una idea más centrada sobre el tema para dar paso a las siguientes preguntas:

- a. ¿Colombia tiene una sociedad justa?
- b. ¿Cómo te sientes cuando estás sola en la calle?
- c. ¿En tu familia se vive la igualdad de género?

Al escuchar las opiniones, ideas y posturas de las estudiantes se procedió a crear un debate entre las estudiantes para conocer sus puntos de vista en este contexto específico. Para esto, los integrantes se dividieron en dos grupos, uno en contra y otro a favor. Para esta actividad, a partir del experimento social “Violencia en la pareja”, las estudiantes debatieron a partir de las siguientes preguntas:

- a. ¿Por qué es necesaria la igualdad de género?
- b. ¿La sociedad debería aceptar que un hombre golpee a una mujer o viceversa?
- c. ¿En los colegios se debe trabajar el empoderamiento femenino?
- d. ¿Las mujeres deberían tener prioridades en el trabajo?

Por otra parte, para el taller de escritura, las estudiantes realizaron un texto en el que se evidenciaron argumentos que justificaron su punto de vista frente al tema. Para este taller se les indicaron unas preguntas orientadoras con las cuales se debían guiar para darle estructura coherente y cohesiva al texto que crearon. Las preguntas son:

- a. Piensa en tu familia, amigos y colegio. ¿Se vive la igualdad de género con estas personas?
- b. ¿Alguna vez has experimentado o conoces a alguien víctima de la falta de igualdad de género?
- c. ¿Has hecho algo para evitar la falta de igualdad de género?

Talleres en lengua extranjera: Para el taller oral se presentó el video “Threat of Stereotypes | Social Experiments Illustrated | Channel NewsAsia Connect”, para dar inicio con en el tema a trabajar, que permitiera responder las siguientes preguntas:

- a. What social stereotypes do people with tattoos have?⁶
- b. Do you like tattoos?⁷
- c. Would you like to get a tattoo? If the answer is not, why?⁸
- d. Would you like to get a tattoo?⁹
- e. What would your parents think if you got a tattoo?¹⁰

A partir de esa indagación, se reprodujo el video “En Tu Cara: Enfrentando El Prejuicio de los Tatuajes (Documental sobre tatuajes) - Historias reales” para dar a conocer el tema en un contexto específico, siendo un experimento social con relación al tema trabajado. Teniendo claro el tema se procede a responder las siguientes preguntas:

- a. What do you think of the people who ignore them for having tattoos?¹¹
- b. Should people always cover their tattoos?¹²
- c. What do you think about the video?¹³

⁶ ¿Qué estereotipos tienen las personas con tatuajes?

⁷ ¿Le gustan los tatuajes?

⁸ ¿Le gustan los tatuajes? Si la respuesta es no, ¿Por qué?

⁹ ¿Le gustaría hacerse un tatuaje?

¹⁰ ¿Qué pensarían sus padres si usted se hace un tatuaje?

¹¹ ¿Qué opina de las personas que los ignoran por tener tatuajes?

¹² ¿Las personas siempre deben cubrir sus tatuajes?

¹³ ¿Qué opina del video?

d. What would you do if someone with tattoos ask you something? ¹⁴

Para el taller de escritura, las estudiantes realizan un texto en el que se evidencien argumentos que justifiquen su punto de vista frente al tema. Para este taller se les permite el uso de diccionario para el vocabulario que requieren buscar. En este taller se manejan las siguientes preguntas orientadoras que sirven para dar estructura al texto, sin la necesidad de mencionarlas durante el desarrollo de este:

- a. What social stereotypes have you seen at school? ¹⁵
- b. What have you done to avoid them? ¹⁶
- c. Is there a person who is discriminated against by a stereotype?¹⁷

Finalmente, con los talleres de oralidad y escritura se logra recolectar la información necesaria para analizar cuáles son las maneras en que las estudiantes desarrollan habilidades de argumentación desde la postura que toman frente a los temas planteados, siendo temas controversiales que requieren de un conocimiento particular y experiencias previas para poder dar respuesta a lo que se plantea.

Fase 2: Aplicación de instrumentos

En esta fase se aplicaron los instrumentos diseñados con anterioridad, teniendo en cuenta las categorías, el contexto, los antecedentes, el marco teórico y las técnicas de recolección de datos.

Al terminar los talleres de oralidad en los grupos de discusión, se aplicó la encuesta de metacognición para reconocer las experiencias de las estudiantes durante la actividad y su conciencia al respecto de sus propios procesos de aprendizaje. Las preguntas se realizaron en los

¹⁴ ¿Qué haría si alguien con tatuajes le pregunta algo?

¹⁵ ¿Qué estereotipos sociales ha visto en el colegio?

¹⁶ ¿Qué ha hecho para evitarlos?

¹⁷ ¿En su salón de clase hay alguna persona que sea discriminada por algún estereotipo?

talleres orales de ambas lenguas, buscando la respuesta de las siguientes preguntas, con el fin de explorar la importancia metodológica y epistemológica de estos talleres dentro del aula desde la perspectiva de las participantes del estudio:

1. ¿La actividad es interesante? ¿Por qué?
2. ¿Qué le cambiaría a la actividad?
3. ¿Cómo califica esta actividad? Con un rango de 5 estrellas.

Fase 3: Análisis

Para el análisis se presentaron los datos recopilados en la fase anterior, de esta manera se sistematizó la información por categorías con la técnica de “agrupamiento de patrones en común” (Gil, 1994, p. 35), que condujeron a un análisis de lo que las estudiantes lograron identificar de manera oral y escrita en los talleres. Además, se sistematizaron, categorizaron y analizaron las respuestas de la encuesta semi estructurada realizada para conocer los factores positivos o aspectos a mejorar de los talleres.

Fase 4: Presentación de hallazgos

Para finalizar, se realizó un análisis con los datos sistematizados y diferentes andamiajes teóricos que lograron crear una reflexión crítica en torno a la aplicación de los talleres y los encuentros en los procesos argumentativos de las estudiantes.

Estrategia de análisis de datos

Para analizar los datos que surgieron en la fase dos, se recurrió a la sistematización de datos obtenidos en el trabajo con los grupos de discusión, la encuesta y la observación. Se procede a la generación de categorías por agrupamiento donde se identificaron rasgos en común y cualidades que presentaron las estudiantes en la implementación de los talleres. Esto siguiendo

un proceso de construcción de las categorías (categorización) mixto, a través del cual el investigador “tomaría como categorías de partida las existentes, formulando alguna más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz, es decir, que no contenga dentro de su sistema de categorías ninguna capaz de cubrir alguna unidad de registro" (Strauss, 1987, p.25).

Las categorías de análisis son: procesos y herramientas de argumentación. Sin embargo, dentro del análisis se encuentran otras reflexiones sobre el uso de la interlengua, el uso de la lengua extranjera y los marcadores indicadores argumentativos en el discurso. Para esto, se cuenta con un proceso hermenéutico descriptivo, que busca comprender y analizar las respuestas de las estudiantes a partir de “un proceso de interpretación de signos, símbolos y textos, siempre mediado por la experiencia humana, la que siempre adquiere sentido en el medio del lenguaje” (Ortega, 2020, p. 5).

Las categorías de análisis serán la estructura guía para la descripción del análisis de resultados.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

Con el objetivo principal de describir cuáles son las herramientas y procesos de argumentación que las estudiantes emplean en el curso de esta investigación, se integrará la triangulación de los instrumentos utilizados y las categorías de análisis: Procesos de argumentación y herramientas de argumentación.

Los talleres se clasificaron en dos tipos, dos talleres escritos y dos talleres orales que las estudiantes realizaron en cada lengua -lengua materna y lengua extranjera-. Al aplicar los talleres, se describen los procesos de argumentación a través de la escritura y oralidad, para conocer las posturas que las estudiantes tienen frente a un tema específico, respondiendo al primer objetivo de la investigación. Seguidamente, se da respuesta al segundo objetivo, explorando las herramientas que usan las estudiantes para argumentar. Finalmente, se determinan las diferencias en los procesos y herramientas de argumentación de las estudiantes en cada lengua, dando respuesta al tercer objetivo de la investigación. De esta forma, y en ese mismo orden, se realiza el siguiente análisis respaldado por diferentes autores y teniendo en cuenta el marco referencial trabajado.

Iniciando con la parte oral en la lengua extranjera, a partir de los videos relacionados con el tema, se inició la discusión en la cual las estudiantes pudieron expresar sus posturas. En este caso, se inició con un video en el que se explica qué son los estereotipos y se realizaron las siguientes preguntas (en inglés): ¿Qué opina de los estereotipos? Seguidamente se mostró una imagen de un brazo con tatuajes y se realizaron las siguientes preguntas: ¿Le gustan los tatuajes? ¿Qué le gustaría tatuarse? ¿Qué pensarían sus padres si se hiciera un tatuaje? ¿Qué estereotipos sociales tienen las personas sobre los tatuajes? Al tener esas preguntas de discusión, se mostró un video de un experimento social de personas tatuadas en la calle, y luego la misma persona con

sus tatuajes ocultos, para este video se propusieron las siguientes preguntas: ¿Qué opina del video? ¿Qué opina de las personas que los ignoran por tener tatuajes? ¿Las personas siempre deben cubrir sus tatuajes?

Las veinte estudiantes estuvieron ubicadas en mesa redonda y se dio la oportunidad de usar el celular con el fin de buscar vocabulario desconocido si era necesario.

En las diferentes preguntas que se desarrollaron, se pudo notar que la participación fue considerablemente menor en inglés. En la primera parte, dando respuesta a ¿Qué opina de los estereotipos? Solo dos estudiantes dieron respuesta a la pregunta; sin embargo, estos dos argumentos fueron concretos pero con sentido crítico:

E1: “We think it is real, because people follow the things that are stipulated, so people like to say that we cannot do some things, that we must do things the way they like. Society sometimes says what can we do, just because they say”¹⁸.

E2: “So it's pretty interesting to see how people reflect their believe and how reflect yourself by using the social construct and how the like how it affects the way we approach the things, because we don't approach like a sport as far as we could possibly, but more like step back or that we have just been planted on the idea of what we would perform as the way we look like, how that affects the way we actually reach the things”¹⁹.

Al finalizar esta pregunta, ninguna estudiante habló o hizo algún comentario frente al tema.

Al mostrar la imagen de un brazo tatuado, algunas estudiantes utilizaron oraciones cortas, simples y sin utilizar estructuras gramaticales complejas. Por ejemplo, cuando se preguntó ¿Qué

¹⁸ Traducción: “Creemos que eso es real, porque la gente sigue las cosas que están estipuladas, por lo que la gente suele decir que no podemos hacer algunas cosas, que debemos hacer las cosas como les gusta. La sociedad a veces dice que podemos hacer, solo porque ellos lo dicen”

¹⁹ Traducción: “Es bastante interesante ver cómo la gente refleja sus creencias y cómo te construyes a ti mismo usando la construcción social y cómo afecta la forma en que abordamos las cosas, porque no nos acercamos como un deporte en la medida en que lo hacemos posible, pero más como dar un paso atrás nos plantamos en la idea de lo que haríamos, como la forma en que nos vemos, y cómo eso afecta la forma en que realmente alcanzamos las cosas”.

le gustaría tatuarte? Las estudiantes respondieron: “something simple”²⁰ “small”²¹ “a minimal tattoo”²² “a big tattoo”²³. Por tanto, hubo interés en responder; sin embargo, no hubo explicación del por qué elegirían ese tipo de tatuaje. Al ver el video, las estudiantes analizaron una situación y desarrollaron un argumento, encontrando dos posturas, una es que los tatuajes influyen en una persona y otra es el estereotipo de creer que son criminales, develando que sí existe una conciencia social que se expresó de manera concreta pero asertiva.

Argumentos acerca de las causas

Para la pregunta ¿Qué opina del video? Las estudiantes mencionan que los tatuajes influyen en la percepción de las personas, por ejemplo,

E1: “The point-of-view of the people about people with tattoos just like they're criminals, they are going to murder them or something like that”²⁴

E2: “Even if someone with tattoos ask me something, I will be scared, because I am always scared”²⁵

En este punto, las estudiantes señalaron de manera concreta y precisa un miedo recurrente en la sociedad contemporánea; el miedo a lo desconocido y diferente en términos de ‘lo desconocido me puede hacer daño’.

Ahora bien, en la pregunta ¿Qué opina de las personas que los ignoran por tener tatuajes? Identifican que la edad es un factor ya que, al parecer, las personas adultas son quienes más tienen estereotipos negativos con las personas tatuadas, por ende,

E1 responde: “I think the majority of them are old people, and they are not close with certain things”²⁶. Y E2: “I think that if you ask to young people, they will answer.”²⁷

²⁰ Traducción: “algo simple”

²¹ Traducción: “Pequeño”

²² Traducción: “Un tatuaje pequeño”

²³ Traducción: “Un tatuaje grande”

²⁴ Traducción: “El punto de vista de la gente sobre las personas con tatuajes es que son criminales o los van a asesinar o algo así”.

²⁵ Traducción: “Si alguien con tatuajes me pregunta algo, me asustaré. Porque siempre estoy asustada”.

²⁶ Traducción: “Creo que la mayoría de ellos son personas adultas, y son tan cercanos con ciertas cosas”.

²⁷ Traducción: “Creo que, si les preguntan a los jóvenes, ellos responden”.

Al desarrollar toda la actividad en inglés, se pudo notar que las estudiantes tuvieron cierto grado de dificultad al expresar sus ideas, las respuestas se construyeron en palabras u oraciones cortas en vez de oraciones compuestas lo que tal vez pudo limitar sus opiniones sobre el tema a trabajar. Los profesores Gómez et al (2020) mencionan que se requiere de un grado alto de conciencia lingüística para pensar en inglés, lo que permite crear una habilidad para reflexionar sobre las funciones del lenguaje. Por lo tanto, para que las estudiantes dieran respuesta a las preguntas, era necesario que conocieran el orden lógico que tiene el idioma inglés para poder crear un argumento, siendo este uno de los factores que más dificultad tuvo durante la actividad.

Interlengua

Las estudiantes tomaban tiempo para responder, y no se daba respuesta inmediatamente a la pregunta, algunas estudiantes hacían comentarios como “estoy pensando la respuesta”, debido a que al parecer traducen sus ideas de la lengua materna a la extranjera antes de expresarlas. Al investigar la interlengua, la profesora Alexopoulou (2011) encuentra que la transferencia consiste en trasladar estructuras de la lengua materna a la lengua meta, provocando que la lengua extranjera se vea obstaculizada por la transferencia negativa de estructuras de la lengua madre. Por lo tanto, pensar la respuesta en su idioma nativo y luego intentar traducir, les provocó un choque, en el que se veían un poco desorientadas, y, por tanto, solo creaban oraciones cortas. Siendo así, es necesario que las estudiantes trabajen a partir de la práctica y la exposición a la lengua extranjera, en el estado transitorio de la interlengua para alcanzar un punto de proficiencia donde no tengan que traducir antes de hablar.

Las estudiantes que dan respuestas cortas hacen notar que entienden el tema, pero solo responden con una palabra o una oración simple. Al señalar las características de la interlengua, Torras (1994) analiza que ella posee una simplificación en la cual los aprendices reducen la

complejidad de lo que deben enunciar, limitando el sistema lingüístico y utilizando oraciones que son fáciles de formar y que posibilitan la comunicación, lo que provoca la construcción de oraciones simples utilizando al mínimo oraciones compuestas. Debido a la complejidad que encontraron las estudiantes con el tema que se estaba trabajando, recurrieron a argumentos simples; sin embargo, muchas de ellas expresaron puntos de vista válidos en torno al tema; incluso, reflexionaron sobre las repercusiones sociales del mismo. Dicho esto, es necesario que la mayoría de las estudiantes trabajen la inseguridad de crear argumentos complejos, para que poco a poco desarrollen esta habilidad y se sientan cómodas en el momento de dar opiniones frente a determinado tema.

Como se menciona, a pesar de que las estudiantes conocían el tema, algunos argumentos no tienen una posición clara respecto al tema. Torras (1994) analiza que en la interlengua existe una fosilización que se refiere al estancamiento lingüístico de los estudiantes, esto se observa cuando los individuos conocen el contexto, pero la lengua como vehículo de comunicación no continúa desarrollándose; por ende, su uso de la lengua no les permite satisfacer más sus necesidades comunicativas. Lo anterior, se da cuando las estudiantes hablan de los tatuajes, específicamente cuando se analizan qué harían si alguien con tatuajes se les acerca, a lo que responden “I will be scared”, pero no crean un argumento que explique por qué estarían asustadas. Debido a la fosilización, fue complejo realizar la actividad oral, no había gran esfuerzo y hacía falta vocabulario fundamental para crear argumentos y poder realizar una argumentación oral.

Disposición para comunicarse

Al analizar si se toma posición o no, se puede notar que solo tres estudiantes tienen la competencia para hablar desde una postura clara, con un argumento completo que invita a la

participación y debate. Esto puede ser por “la disposición para comunicarse, que hace referencia a la intención que tiene un individuo para participar en una conversación en la lengua extranjera de manera verbal, cuando tiene la posibilidad de hacerlo libremente” (Gómez et al, 2021, p.413) Las demás estudiantes por miedo o inseguridad al traducir las oraciones, presentaron argumentos muy cortos con oraciones simples o solo dos o tres palabras; aunque las estudiantes comprendían el tema, recurrieron a hablar muy poco en inglés. Esto se debe a algunos factores que Gómez et al (2021) encuentran al analizar los estudios de Arpacı-Somuncu (2016) y Philip & Gurzynski-Weiss (2020), como la disposición para hablar que depende de los rasgos de la personalidad (introversión, ansiedad o temor para comunicarse, auto percepción sobre la competencia en la lengua meta y la autoestima), y de aspectos situacionales (número de personas, grado de familiaridad, grado de la evaluación emitida y el tema). (citado en Gómez et al., 2021, p.413).

Para la parte escrita en la lengua extranjera se propuso crear un discurso argumentativo a partir de tres preguntas: ¿Qué estereotipos ha visto en el colegio? ¿Conoce a algún estudiante que es discriminado por algún estereotipo? ¿Qué ha hecho para evitar esos estereotipos? Dentro de las indicaciones se aclara que la idea es crear un texto con estructura argumentativa y que en el desarrollo debe darse respuesta a las preguntas sin ser necesario que ellas aparezcan, solo dando orden al cuerpo del texto a partir de las preguntas orientadoras que se encontraban en pantalla.

Las veinte estudiantes a través de textos cortos dan respuesta; doce estudiantes encontraron un estereotipo, seis estudiantes identificaron dos estereotipos, una estudiante identificó tres estereotipos y una de ellas identificó cuatro.

A partir de esta información, las estudiantes dieron respuesta a la primera pregunta: ¿Qué estereotipos ha visto en el colegio?, identificando estereotipos como la clase social, la apariencia

física, la inteligencia y el rol impuesto a las mujeres en la sociedad. Para evidenciar esos estereotipos, las estudiantes hacen los siguientes comentarios,

E1: “At school, I can see lots of them, as being bullied because how they look, like being fat, or to think that someone who is dark-skink is less intelligent than the common”²⁸

E2: “I think in school there’s a lot of stereotypes about the physical appearance of students”²⁹.

En la segunda pregunta: ¿Conoce a algún estudiante que es discriminado por algún estereotipo? Las estudiantes dan respuestas cortas: cinco estudiantes responden que sí conocen a alguien.

E1: “Once I brought a skeleton and they didn’t let me stay like that on a very hot day because the children were growing up and could not see innerves like this instead of educating them”.³⁰ Por otra parte, tres estudiantes no conocen o no han escuchado sobre alguien:

E2: “I haven’t seen or don’t recall seen this”³¹ y once estudiantes no dan respuesta a la pregunta.

Finalmente, en la tercera pregunta: ¿Qué ha hecho para evitar esos estereotipos? Solo cinco estudiantes han hecho algo para evitar la propagación de estereotipos.

E1 menciona que: “I usually ignore it or try to start a discussion about it, however most of the times this types of comments come from adults...”³²

Además, cinco estudiantes manifiestan que no han hecho nada al respecto:

E2: “Honestly, nothing because everyone in the school promotes that”³³.

Y cuatro estudiantes indicaron que harían algo,

²⁸ Traducción: “En la escuela, puedo ver muchos de ellos, como ser acosada por su apariencia, como ser gordos, o por pensar que alguien que tiene piel oscura es menos inteligente que los demás”.

²⁹ Traducción: “Creo que en la escuela hay muchos estereotipos sobre la apariencia física de los estudiantes”.

³⁰ Traducción: “Una vez traje una camisa esqueleto y no me dejaron quedarme así en un día de mucho calor porque los niños estaban creciendo y no podían ver cosas así en vez de educarlos”.

³¹ Traducción: “No he visto o no recuerdo haber visto esto”

³² Traducción: “Normalmente lo ignoro o trato de iniciar una discusión al respecto, sin embargo, la mayoría de las veces este tipo de comentarios provienen de adultos...”

³³ Traducción: “Sinceramente, nada porque todos en la escuela fomentan eso”

E1: “inform them before they start doing it more to everybody”³⁴. Por último, seis estudiantes no dan respuesta a la pregunta.

Escritura en inglés

Aunque sus respuestas son cortas, develan temas de discusión que se podrían expandir ya que sugieren diferentes razones en torno a la problemática sin elaborar sus respuestas más allá. Las estudiantes dan la información a través de textos muy cortos, y tienden a realizar aportes muy concisos, breves y enfocados en la pregunta; es decir, solo responden lo que se pregunta y no tienden a narrar algo más. El autor Crespo (2015) identifica posibles causas para que el desarrollo de la escritura en inglés sea difícil para los estudiantes, entre esas está la deficiencia en el dominio de la lengua materna, clases centradas en la repetición y memorización de estructuras gramaticales abandonando el contexto social y comunicativo, y desconocimiento de vocabulario en la lengua extranjera. Es decir que las estudiantes escribieron textos dependiendo del vocabulario y conocimiento que tenían sobre el tema que se estaba tratando, escribiendo datos e inferencias con lo que ya conocían, y, por lo tanto, acudieron a la creación de argumentos cortos, que poseían una estructura argumentativa.

Por consiguiente, tomando en cuenta qué argumentos se usan para defender una idea, se analiza que “existen principios de selección de argumentos consistentes que deben ser válidos para alguna clase importante de verbos, es decir, principios que relacionan la gramática con el significado y que permiten determinar cómo se expresa un argumento a partir de una palabra” (Dowty, 1991, pág. 600). Lo anterior se puede evidenciar cuando las estudiantes utilizan expresiones propias de la argumentación como: “I definitely think, I disagree with, I think, I feel that, I am a believer that”. De manera que las estudiantes identifican y conocen expresiones claves para poder argumentar, dar su opinión y posicionarse frente a un tema, lo cual se

³⁴ Traducción: “infórmalos antes de que empiecen a hacerlo más con todo el mundo”

evidenció en sus escritos y la relación con los verbos que utilizan para referirse a un tema en específico.

Analizando su discurso, se puede notar que ocho de ellos usan tercera persona para responder las preguntas, dos estudiantes narran en tercera persona, pero al final dan su opinión narrando en primera persona, usando las expresiones: “I consider, I can see” y diez estudiantes narran todo el texto en primera persona. Esto puede deberse al nivel en que se involucran con el tema en su vida diaria; al expresar su opinión y sentirla personal, presentan sus ideas en primera persona, pero al referirse a algo que les es ajeno total o parcialmente, utilizan la tercera persona para distanciarse así del tema.

Tomando en cuenta la redacción y el uso de comas, punto y coma, y puntos, seis estudiantes escriben párrafos sin comas, solo en una o dos ocasiones usan puntos, pero no se separan las ideas, escribiendo de corrido todo el texto. El resto de las estudiantes escriben algunos puntos y comas, separando ideas en cada párrafo.

La profesora Viega (2008) analiza que cuando se escribe algo en inglés se repiten o imitan patrones pre-establecidos que se han aprendido, y debido a un dominio insuficiente del idioma, se tienden a cometer errores gramaticales y a suprimir los elementos de cohesión, de modo que el estilo reproducido es fragmentado y, en ocasiones, poco adecuado al género. Esto demuestra que, aunque tienen conocimiento morfosintáctico, hay algunos elementos importantes para trabajar, para lograr textos argumentativos que posean un orden y cohesión más adecuados, y con signos de puntuación que logran una mejor estructura del texto.

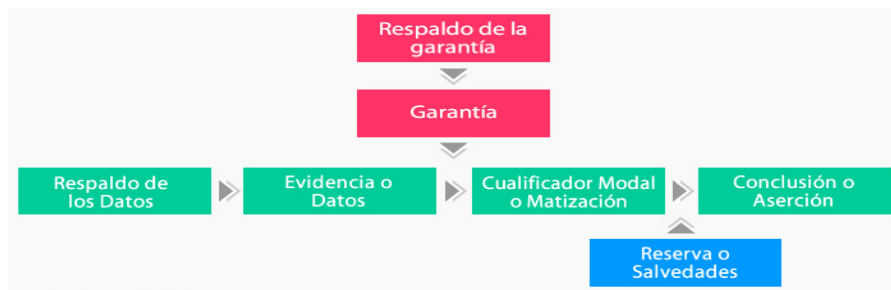
Procesos de argumentación

En el análisis del discurso de las estudiantes es fundamental identificar los procesos que toman lugar mientras se desarrolla un argumento. En el caso de esta investigación, el modelo de

Toulmin (1958), referido en el fundamento teórico, toma especial relevancia como guía estructural para identificarlos. El autor identifica en ‘The uses of argument’ (1958), los siguientes procesos:

Figura 1.

Modelo de Toulmin de procesos de argumentación.



Nota: Esquema basado en la elaboración de ‘Portal educativo (2020). *Modelo de Toulmin*. Recuperado de: <https://www.portaleducativo.net/tercero-medio/16/modelo-toulmin>. Este se puede hallar en la lista de referencias.

Bajo este modelo se identificaron los momentos en que las estudiantes hicieron uso de estos procesos para estructurar sus argumentos. En la siguiente tabla se provee un ejemplo de esto:

Figura 2.

Ejemplos de discurso de las participantes bajo el modelo de Toulmin de procesos de argumentación.

| Participantes | Aserción <i>-claim-</i> | Evidencia <i>-grounds-</i> | Cualificador modal <i>-qualifiers-</i> |
|---------------|--|--|---|
| E1 | <p>I'm believer that stereotypes affect hugely society.</p> <p>Es importante trabajar el empoderamiento femenino, ya que como vivimos en una sociedad que vive mucha desigualdad, deben darse las herramientas, para que se cree la igualdad, entonces si existe el empoderamiento masculino que es como tal el que te da la</p> | <p>Respecto a la política también he escuchado, por ejemplo, que, si una mujer la embarra, dicen ¡Ah claro, es que como es mujer! o ¡es que es mujer entonces normal!</p> <p>Me acuerda mucho de un caso que yo vi, era un campeonato de fútbol de mujeres y a las mujeres de premios les dieron un juego de ollas, y una chica decía como a mí no me molesta cocinar, pero por qué a los hombres les da una medalla y a mí una batería de</p> | <p>If we don't end up with them, there's gonna be lots of people hurt and that will suffer because of this"</p> |

| | | | |
|----|---|---|--|
| | sociedad, se podría dar las herramientas para que se cree una sociedad más igualitaria. | ollas, pues con una medalla no puedo hacer nada, pero por qué a ellos sí y a mí no. No hay veces que uno salga a la calle, y no lo morboseen, por ejemplo, la vez pasada iba por la calle, 3 hombres se me acercaron y me empezaron a decir que sí me ayudaban a pasar la calle, y siempre son viejos verdes. | |
| E2 | I definitely think this affects us as a society. En ese caso sentimos que es importante trabajar a todos, no solo a las mujeres en empoderarse, sino también educar a los niños para que respeten, entonces no solo sería empoderamiento femenino. | Yo quiero ser más puntual, por ejemplo, en mi familia con mis primos, mi prima es la que hace todo porque ella es la mayor y mi primo nunca hace nada, nunca. Entonces siempre ponen a mi prima a que lave loza, que limpie, y mi primo por ser niño no hace nada, y siento que eso sí se ve en muchas casas de Colombia. No sé a las demás, pero por ejemplo tengo una reunión con los amigos de mi papá, y me dicen: no te pongas eso porque van a estar los amigos de tu papá, y ósea ni siquiera estoy sola en la calle, estoy con mis papás, con gente que ellos conocen, y aun así soy yo se tiene que tapar en vez de ellos decir que si es alguien que es peligroso para mí pues no vamos. | It may affect negatively the mindset of younger generations. |

Nota: Esta tabla es una elaboración propia basada en las respuestas de las participantes.

Al examinar estas respuestas, uno de los encuentros fue descubrir que las participantes no respondieron con un argumento completo que incluyera evidencia, aserciones, cualificadores modales y reservas en una sola respuesta a una pregunta formulada por el observador/ facilitador. En cambio, con cada una de las preguntas guías, las participantes incluían más información que, dependiendo de las preguntas, resultaba ser más evidencias, aserciones o cualificadores modales. La mayoría de las evidencias se presentaron a manera de ejemplificación, usando sus experiencias personales para añadir credibilidad a los relatos, generalizaciones de casos conocidos, analogías e intentos por explicar causas u orígenes de las problemáticas presentadas. Este análisis se extenderá en el siguiente apartado. Por otro lado, las aserciones se presentaron en principio, como respuesta corta a la primera pregunta guía y luego como conclusión luego de

añadir uno o más cualificadores modales en los que es evidente la formación de una secuencia lógica de pensamiento.

Herramientas de argumentación

Ejemplificación

Analizando los argumentos que tienen las estudiantes, es importante analizar la frecuencia de ejemplos que usan para defender su postura. La escritora Hudelson (1989) afirma que al escribir en una lengua extranjera los estudiantes suelen tener en cuenta sus experiencias y sentimientos personales frente al tema que se trabaja. Esto se encuentra en los textos de las estudiantes:

E1: "I'm believer that stereotypes affect hugely society, and that if we don't end up with them, there's gonna be lots of people hurt and that will suffer because of this"³⁵

E2: "I definitely think this affects us as a society, plus it may affect negatively the mindset of younger generations"³⁶

E3: "To avoid stereotypes we should stop judging people by how they look, and start getting to know them beforehand"³⁷.

Se puede notar que las estudiantes toman una postura frente al tema desde lo que sienten, desde sus experiencias personales.

El profesor Ginevra (2014) menciona que construir argumentos, tener evidencia y realizar conclusiones son características de un escritor hábil. Estas estudiantes particularmente, cumplen con diferentes características de la argumentación escrita a través del uso de evidencias, ejemplos

³⁵ Traducción: "Soy creyente de que los estereotipos afectan enormemente a la sociedad, y que, si no acabamos con ellos, va a haber mucha gente herida y que va a sufrir por esto"

³⁶ Traducción: "Definitivamente creo que esto nos afecta como sociedad, además de que puede afectar negativamente la mentalidad de las generaciones más jóvenes"

³⁷ Traducción: "Para evitar estereotipos debemos dejar de juzgar a las personas por su aspecto y empezar a conocerlas de antemano"

y análisis logrando que se desarrollara bien la actividad; sin embargo, no se evidencia una conclusión en los textos desarrollados.

Ahora bien, para la parte oral en la lengua materna se propuso un video en el que se explica el tema y a partir de él, se crean una serie de preguntas estructuradas que buscan que las estudiantes se motiven a argumentar. Se inició con un video que explicaba el tema y procedió con las siguientes preguntas: ¿Cómo se vive la igualdad de género en Colombia? ¿Qué deportes carecen de igualdad de género en Colombia? ¿Cómo ven a las mujeres que juegan fútbol o rugby? Seguidamente se ve otro video que da ejemplos de la igualdad de género y cómo se vive, para lo que se plantean las siguientes preguntas: ¿Colombia tiene una sociedad justa? ¿Cómo se siente cuando está sola en la calle? ¿En su familia se vive la igualdad de género? Al finalizar, se realiza un debate para poder analizar las posturas críticas de las estudiantes.

Las estudiantes, al poder hablar en su lengua materna, participaron de manera más extensa y dieron sus opiniones de manera organizada. Cuando se plantea la pregunta: ¿Cómo se vive la igualdad de género en Colombia? Las estudiantes identifican varios factores para analizar como la política, los deportes, el trabajo, al conducir algún vehículo, en el colegio, en los juegos, en los permisos y noviazgos. Para identificar la igualdad de género, las estudiantes usan ejemplos que respalden lo que dicen:

E1: “Respecto a la política también he escuchado, por ejemplo, que, si una mujer la embarra, dicen ¡Ah claro, es que como es mujer! o ¡es que es mujer entonces normal!,

E2: “Yo quiero ser más puntual, por ejemplo, en mi familia con mis primos, mi prima es la que hace todo porque ella es la mayor y mi primo nunca hace nada, nunca. Entonces siempre ponen a mi prima a que lave loza, que limpie, y mi primo por ser niño no hace nada, y siento que eso sí se ve en muchas casas de Colombia”.

Las estudiantes responden concretamente y en cada respuesta se evidenciaba claramente su punto de vista; consecutivamente se inició con: ¿Qué deportes carecen de igualdad de género en Colombia? ¿Cómo ven a las mujeres que juegan fútbol o rugby? A lo que las estudiantes identificaron cuatro aspectos para argumentar: en los medios de comunicación, comentarios sobre la apariencia física, en las películas y en los campeonatos; para esta pregunta, las estudiantes recurren a lo que ven o han vivido; por ejemplo,

E1: “me acuerda mucho de un caso que yo vi, era un campeonato de fútbol de mujeres y a las mujeres de premios les dieron un juego de ollas, y una chica decía como a mí no me molesta cocinar, pero por qué a los hombres les da una medalla y a mí una batería de ollas, pues con una medalla no puedo hacer nada, pero por qué a ellos sí y a mí no”.

Al referirse a sus experiencias propias con el tema, es notable cómo las emociones permiten una defensa más fuerte y aguerrida de sus argumentos al igual que más comodidad al referirse a las situaciones en que se desarrollan estas problemáticas.

Para la siguiente pregunta, ¿Cómo se siente cuando está sola en la calle? Se nota participación de varias voces diciendo “con miedo” “vulnerable”, luego de algunas recordar las situaciones en las que se han sentido solas, identifican varios momentos como en la calle, en reuniones y la manera en la que van vestidas –roles instalados para la mujer en sociedad-; por ejemplo,

E1: “no hay veces que uno salga a la calle, y no lo morboseen, por ejemplo, la vez pasada iba por la calle, 3 hombres se me acercaron y me empezaron a decir que si me ayudaban a pasar la calle, y siempre son viejos verdes”

E2 que menciona cómo lo vive en su propio hogar: “no sé a las demás, pero por ejemplo tengo una reunión con los amigos de mi papá, y me dicen: no te pongas eso porque van a estar los amigos de tu papá, y ósea ni siquiera estoy sola en la calle, estoy con mis papás, con gente que

ellos conocen, y aun así soy yo se tiene que tapar en vez de ellos decir que si es alguien que es peligroso para mí pues no vamos”.

Lo anterior es una evidencia de cómo las experiencias de las estudiantes han marcado la falta de igualdad de género y las posiciones que toman ante ello.

Por otra parte, hablando de la familia, al responder la pregunta ¿En tu casa se vive la igualdad de género? Las estudiantes identifican que no, y las estudiantes mencionan que por estereotipos y la crianza de los padres no se acostumbra, para justificarlo: E1 menciona que: “otra cosa que tú ves con el rol de papá y mamá es que, si el papá está ayudando a dar comida al bebé, todo mundo dice: ay tan divino, qué buen papá, y en realidad es su responsabilidad”. Al finalizar esta pregunta, se invita a las estudiantes a crear un debate pequeño que diera respuesta a una de las preguntas, las estudiantes eligieron el tema y el grupo fue dividido en dos, un grupo a favor y otro en contra. La pregunta para el debate fue: ¿En los colegios se debe trabajar el empoderamiento femenino?, a lo que las estudiantes respondieron:

E1: “Es importante trabajar el empoderamiento femenino, ya que como vivimos en una sociedad que vive mucha desigualdad, deben darse las herramientas, para que se cree la igualdad, entonces si existe el empoderamiento masculino que es como tal el que te da la sociedad, se podría dar las herramientas para que se cree una sociedad más igualitaria”.

E2: “en ese caso sentimos que es importante trabajar a todos, no solo a las mujeres en empoderarse, sino también educar a los niños para que respeten, entonces no solo sería empoderamiento femenino”.

Ejemplificación

Las estudiantes hablaron a partir de ejemplos, experiencias y opiniones que tenían frente al tema, se puede notar el buen uso del lenguaje y cómo logran dar su punto de vista identificando diferentes escenarios en los que se sienten identificadas o que conocen

personalmente. Al dar un argumento en una conversación, Bermúdez (2005) analiza que una persona usa marcadores evidenciales que serían una referencia acerca de la fuente de información; por lo tanto, analiza tres formas de obtener esa evidencia; primero, haber tenido contacto directo con la situación; por ejemplo, cuando E1 menciona “Yo quiero ser más puntual, por ejemplo, en mi familia con mis primos, mi prima es la que hace todo porque ella...” Segundo, no haber tenido contacto con la situación, pero sí con indicios que apuntan a esa situación; por ejemplo,

E2 menciona “si el papá está ayudando a dar comida al bebé, todo mundo dice: ay tan divino, qué buen papá, y en realidad es su responsabilidad...”

y finalmente, cuando recibe información de una tercera persona; por ejemplo,

E3 menciona “Respecto a la política también he escuchado, por ejemplo, que, si una mujer la embarra...”

Por lo tanto, las estudiantes se basan en evidencias que conocen, han visto o han escuchado, logrando crear una fuente de información que respalde la postura que están tomando frente a la situación que se plantea.

Analogía

Hablar en su lengua materna les permitió explorar y analizar la situación de una manera diferente, defienden lo que piensan y a su vez intentan convencer a partir de ejemplos y situaciones de la vida cotidiana. Perelman y Olbrechts (como se citó en Marinkovich, 2007), plantean los argumentos basados en la estructura de lo real, que ayudan a establecer unos juicios admitidos y otros que se intentan promover. En este caso, las estudiantes lograron crear diferentes puntos de vista sobre situaciones que ocurren a su alrededor y cómo estos promueven una situación específica que ellas analizan. Por otra parte, Baker y Wigfield (1999) plantea la dimensión dialéctica como un juego interactivo, en el cual se crea un torneo verbal, en el que

alguien emerge como ganador y otro como el perdedor; lo que se ve reflejado en el debate que se realiza en el aula de clara. Se puede evidenciar cómo cada grupo logra defender sus ideas, realizando argumentos muy concretos que invitan al análisis. Sin lugar a duda, la competencia crea una motivación en las estudiantes por la necesidad de ganar, creando argumentos más sólidos y precisos; incluyendo incluso, datos factuales y otras fuentes de información.

Finalmente, los profesores González y Lima (2009) mencionan que la cercanía del hablante con respecto al tema es lo que le otorga la posibilidad de basar los argumentos en sus experiencias o creencias. Por ende, se puede deducir que, las estudiantes logran una postura crítica, porque hablan seguras de lo que piensan, identifican los problemas y hablan desde su experiencia logrando que las demás compañeras continúen la conversación respecto al tema, refiriendo cada una a su relación personal con el tema, y se puedan identificar más casos. Por lo tanto, hablar en su idioma les dio seguridad y confianza con el tema que se estaba trabajando y se logró el desarrollo de la actividad de una manera satisfactoria al tener conocimiento lingüístico y del tema.

Uso de analogías a partir de historias hipotéticas

Para la parte escrita en la lengua materna, se propuso crear un discurso argumentativo a partir de tres preguntas: Piense en su familia, amigos y colegio ¿Se vive la igualdad de género con estas personas? ¿Alguna vez ha experimentado o conoce a alguien víctima de la igualdad de género? ¿Ha hecho algo para evitar la igualdad de género? En las indicaciones se aclara que no deben escribir las preguntas y que se debe lograr un escrito en el que se responda de manera crítica las preguntas orientadoras que invitan a la reflexión del tema que se está tratando.

En esta actividad no pudieron asistir todas las estudiantes; quince estudiantes participaron en esta actividad: diez estudiantes crearon historias basadas en su vida o imaginarias que, de una

manera alterna, daban respuesta a las preguntas; y seis estudiantes crearon textos argumentativos diferentes en los que igualmente, desarrollan el tema.

Para iniciar, las estudiantes que crearon una historia, lo hicieron de dos maneras distintas; seis estudiantes narraron una experiencia; por ejemplo,

E1: “Estábamos celebrando el día de la mujer, arriba en la casa con todos, éramos bastantes...”

E2: “Un sábado por la tarde mi extensa familia y yo decidimos reunirnos para celebrar...”

Cuatro estudiantes narraron una historia imaginaria o hipotética; por ejemplo,

E1: “Había una vez un hombre empresario y con mucho poder en su ciudad...”

E2: “Abuela, mamá, hermano y hermana eran quienes conformaban aquella familia...”

En las historias basadas en la experiencia las estudiantes dan respuesta a: ¿Se vive la igualdad de género con estas personas? Y ¿Alguna vez has experimentado o conoces a alguien víctima de la igualdad de género?, a través de ejemplos del momento en el que vivieron esa situación e incluyen su posición frente al tema; por ejemplo, E1: “ese día en la casa les expliqué cómo no es nuestra obligación servirle a nadie, somos libres de escoger y deberíamos poder hacerlo sin ser criticadas o despreciadas” y E2: “Sigo pensando en qué siglo estamos como para que esto ocurra, porque tiene que existir comentarios de desigualdad y aparte ser más ofensivo”. En sus escritos narran lo que vivieron y cómo se solucionó el problema. Por otra parte, las cuatro estudiantes que crearon una historia imaginaria no responden las preguntas, crean una historia en la que se vive un caso de desigualdad, el cual desarrollan con estructuras propias del cuento corto; por ejemplo,

E1: “Pero como todo cuento de hadas la princesa debe salir de su burbuja, creció y llegó a ser toda una adolescente y se dio cuenta que esto claramente no está bien...”

E2: “Desde ahí, toda la familia dejó de priorizar a los hombres, fueron más justos y criaron al nuevo niño basados en el respeto a todas las personas sin importar el sexo, preferencias, raza, etc.”

Estas estudiantes crean una historia que posee un final que soluciona la situación que vivieron los personajes, presentando de esa manera, un contenido conclusivo y una resolución de la problemática.

Argumentos acerca de las causas

Seguidamente, las estudiantes que respondieron basadas en las preguntas inician con argumentos sobre el tema que van a desarrollar; por ejemplo,

E1: “En nuestra cultura colombiana se evidencia en muchos ámbitos el machismo. Ya que este es un problema mundial”,

E2: “La igualdad de género es una situación, entre otras cosas, afectada por el ámbito cultural como...”

Estas estudiantes responden cada pregunta a través de argumentos claros y tomando en cuenta un panorama general sea local o global.

Para la pregunta ¿Se vive la igualdad de género con estas personas?

E1 responde: “En mi entorno cercano, en su mayoría sí evidencio la igualdad de género, más aún con mis amistades por lo que en su mayoría son mujeres.”

En la pregunta ¿Alguna vez has experimentado o conoces a alguien víctima de la igualdad de género? Las estudiantes argumentan utilizando ejemplos para desglosar la situación; por ejemplo,

E1: “En la mayoría de nuestros ámbitos nos tratan de inculcar que valemos lo mismo que un hombre, pero sin darse cuenta hacen comentarios al aire como: hay que aprender a cocinar para tener un marido feliz, arréglese o ningún hombre la mirará...”

E2 quien identifica la misma situación: “Aunque en mi familia, en general hay respeto y condiciones por igual, no dejan de haber ese tipo de comentarios que en su mayoría cohiben la libertad de expresión más que todo de las mujeres, como en la forma de vestir, de relacionarse, comportarse a el lenguaje empleado”

Finalmente, identificando la pregunta ¿Has hecho algo para evitar la igualdad de género?

Solo dos estudiantes responden:

E1: “A pesar de no recordar haber experimentado la desigualdad de género o conocer a alguien que sí, es sabido de muchas cosas por noticias o de voz en voz de casos en los que las mujeres sufren discriminación en el trabajo, colegio, sus propios familiares, etc.”

E2: “Directamente no he hecho acciones concretas para disminuir esta brecha presente pero si siento que es importante que como generación nos unamos y ayudemos a cambiar la visión de esto a los de generaciones atrás pero siempre con respeto”.

Analizando las respuestas, se pueden notar los diferentes textos que crearon las estudiantes, como el uso de historias para recurrir a la postura frente a un tema, logrando que se aborde la temática de una manera diferente. Cassany (2002) afirma que escribir es una actividad social que responde a un texto o a la relación de un hecho del entorno, de modo que elaborar un escrito está relacionado con la comprensión del texto o del hecho, que requiere de una relación con el contexto, los pensamientos y la creatividad del estudiante. Esto se ve reflejado en la actividad realizada, las estudiantes, a partir de un hecho (el tema que se trabajó), crearon diferentes historias que permiten conocer el punto de vista crítico, posibles soluciones, afirmaciones, hipótesis, ejemplos, conclusiones, entre otras.

En los textos escritos, lo más común fueron textos de opinión, cuentos e historias, que en su mayoría fueron narradas con inicio, nudo y final. Las estudiantes tomaron el tema de diferentes maneras, en lo que los profesores Urtasun y Domínguez (2020) llaman escritura

académico-creativa la cual pretende plantear una relación dialéctica entre ficción y ensayo a través de la reincorporación de la literatura al ámbito de la experiencia de escritura y también mediante la reformulación de la experiencia en voz propia. Siendo así, las estudiantes dieron creación a personajes que a lo largo de la historia son capaces de resolver el problema a partir del tema que se les dio (igualdad de género). Por ejemplo “ella decidió iniciar una empresa desde cero en la cual nunca discriminaría a alguien por su sexo ya que todos somos capaces e inteligentes”. De modo que, las estudiantes usaron diferentes estilos de escritura, pero respondieron a lo solicitado: crear una posición crítica frente a un tema; logrando que la creatividad tomara parte de la actividad. Las demás estudiantes, crearon textos argumentativos en los que se reflejaban sus posiciones frente al tema, también, logrando desarrollar la actividad con éxito.

Algunas estudiantes escribieron textos sin estructuras claras o separación de párrafos y con algunos errores de ortografía, cohesión y coherencia. Calsamiglia y Tusón (2002) identifican que crear un argumento amerita un uso amplio de vocabulario, elementos cohesivos y de coherencia que permitan expresar el punto de vista frente al tema. En tal sentido, algunas estudiantes carecen de esas características; sin embargo, es importante mencionar que la población con esta característica es menor, visto que la mayoría cumplían con las características necesarias para crear un argumento.

Finalmente, analizando si las estudiantes toman una postura crítica o no, se puede notar que en su mayoría sí defienden una postura, bien sea a partir de las historias o creando un texto argumentativo. Urtasun y Domínguez (2020) mencionan que los ensayos a través de temas elegidos por las estudiantes, desde la experimentación y la búsqueda de formas renovadas, en la tensión entre la escritura académica y la escritura creativa, habilitan la exploración de nuevas

formas y permiten potenciar la voz propia de forma escrita. Asimismo, las estudiantes lograron que sus argumentos fueran creativos y relacionados con el entorno en el que viven.

En conclusión, al realizar los talleres orales y escritos se puede identificar que, en la parte escrita de la lengua extranjera, se encuentra el uso de expresiones propias de la argumentación, el uso de ejemplos para evidenciar lo que narran, narraciones a partir de lo que sienten, y la ausencia de signos de puntuación para separar ideas y el poco uso de distinción de párrafos; sin embargo, los textos logran evidenciar una postura crítica. En la parte oral, se halla un grado de dificultad para expresar ideas pues las estudiantes no crean oraciones compuestas, y reducen su conocimiento a palabras u oraciones cortas, recurriendo a la traducción para responder las preguntas que se hacían durante la actividad; por tanto, no se logró una posición clara del tema por diferentes factores como escasez de vocabulario, miedo y la disposición que tenían para hablar en la lengua extranjera.

Por otra parte, en la actividad escrita de la lengua materna se encontraron diferentes habilidades como la escritura creativa, de la cual tomaron parte varias estudiantes, creando personajes que se ven involucrados en el tema base del taller; el resto de estudiantes acudieron a textos argumentativos en los que daban su opinión frente al tema, y aunque se encontraron algunos errores de ortografía, cohesión y coherencia, las estudiantes logran dar su punto de vista referente al tema a partir de ejemplos, historias y argumentos. En la parte oral, se evidencia más comodidad al hablar en su lengua materna pues esto les permitió crear argumentos basados en ejemplos, experiencias y opiniones, las estudiantes defienden lo que piensan y realizan análisis de las situaciones que conocen frente al tema, logrando una postura crítica frente a la actividad.

Ejercicio de metacognición

Con el fin de conocer qué opiniones tienen las estudiantes ante los talleres realizados en cuanto a su contenido y diseño, se realizó un ejercicio de metacognición a través de una encuesta escrita semiestructurada, para identificar posibles mejoras en futuras actividades o hechos que se pueden continuar replicando. De acuerdo con el profesor Costa (s.f.), la metacognición ayuda a realizar un seguimiento de la secuencia consciente de las actividades, para poder comparar, evaluar y monitorear las interpretaciones o percepciones frente a determinado juicio, para tener en cuenta la efectividad en los resultados de los estudiantes.

Este ejercicio se propone para el ejercicio de oralidad en ambas lenguas. Respondiendo tres preguntas:

1. ¿La actividad es interesante? ¿Por qué?
2. ¿Qué le cambiarías a la actividad?
3. ¿Cómo calificas esta actividad? Con un rango de 1 a 5 estrellas.

Al terminar la actividad oral en la lengua extranjera, se dio a conocer que a nueve estudiantes les pareció interesante la actividad por el tema: E1: "Yes because it is an space where we can talk about topics that are really interesting like stereotypes"³⁸ E2: "Yes, because it was dynamic and I feel really comfortable. Also the topic was interesting"³⁹ De igual forma, cuatro estudiantes encuentran interesante el tema por la reflexión que permite: E1: "Yes, I found it interesting because the activity makes you reflect about the society problems with stereotypes"⁴⁰ E2: "Yes, it's helpful and allow not to be blinded by the typical stereotypes established by society"⁴¹ Además, para cinco estudiantes les resulta interesante porque pueden dar su opinión:

³⁸ Traducción: "Sí, porque es un espacio donde podemos hablar sobre temas muy interesantes como estereotipos"

³⁹ Traducción: "Sí porque fue muy dinámico y me sentí cómoda. Además, el tema fue muy interesante"

⁴⁰ Traducción: "Sí, yo lo encontré interesante porque la actividad nos hace reflexionar sobre la sociedad y los problemas que hay con los estereotipos"

⁴¹ Traducción: "Sí, es muy útil ya que ayuda a que no estemos cegados por los estereotipos que están establecidos por la sociedad"

E1: “Yes, because this activity open your mind to reflect things that usually never think”⁴² E2: “Absolutely, I was able to see my classmates opinions about stereotypes while I was creating my own approach”.⁴³ Finalmente, una estudiante considera que le aporta significativamente a su vida académica: E1: “Yes, because it was a different way to practice english pronunciation or listening and also makes you thing about the different stereotypes”⁴⁴.

Al gustarles el tema que se aplicó durante la actividad, es importante conocer qué aspectos cambiarían de la actividad y así, ser conscientes de sus procesos de aprendizaje. Nueve estudiantes, consideran que mejorarían el manejo del tiempo de la actividad: E1: “More time to discuss different point of view”⁴⁵. E2: “I would add more questions to elongate the debate”⁴⁶. Mientras que, para cinco estudiantes el dinamismo es algo que agregarían: E1: “I would like it to be more dinamic and that everyone participates”⁴⁷. E2: “Having more dinamic activities, such as games or role plays, where we all as classmates could develop other skills apart from speaking”⁴⁸. Para seis estudiantes la actividad estuvo bien, en vista de que no le cambiarían nada E1: “Nothing, that was very interesting”⁴⁹ E2: “Nothing, the activity is good”⁵⁰

La actividad fue calificada con un rango de 5 estrellas, en la cual, diez estudiantes la calificaron con 4 estrellas, seis estudiantes la calificaron con 4.5 estrellas y cuatro estudiantes la calificaron con 5 estrellas. Lo que permite inferir, que la actividad fue de su agrado.

Por otra parte, en la actividad de oralidad en la lengua materna, se dieron a conocer diferentes comentarios por parte de las estudiantes. Respondiendo la primera pregunta, nueve

⁴² Traducción: “Sí, porque esta actividad abre tu mente a reflexionar sobre cosas que usualmente no piensas”

⁴³ Traducción: “¡Absolutamente! Fui capaz de reconocer las opiniones de mis compañeras de clase sobre los estereotipos mientras yo estuve creando mi propia opinión”.

⁴⁴ Traducción: “Sí, porque fue una manera diferente de practicar la pronunciación en inglés y la escucha, y, además, te hace pensar sobre los diferentes estereotipos”.

⁴⁵ Traducción: “Más tiempo para discutir los diferentes puntos de vista”

⁴⁶ Traducción: “Yo le agregaría más preguntas para que sea más largo el debate”.

⁴⁷ Traducción: “Me gustaría que sea más dinámico y que todas las personas participen”

⁴⁸ Traducción: “Teniendo actividades dinámicas como juegos o juegos de roles donde todas las estudiantes puedan desarrollar habilidades aparte de la actividad oral”.

⁴⁹ Traducción: “Nada, fue muy interesante”

⁵⁰ Traducción: “Nada, la actividad estuvo buena”

estudiantes responden que les pareció interesante por el tema, E1: “Es interesante e importante porque abre espacios de conversación con temas a tratar” E2: “Sí, pues es un tema poco recurrido a veces evadido en el colegio donde pudimos compartir nuestras ideas y poder informarnos de nuevas cosas”. Y a once estudiantes les gustó porque es un ejercicio en el cual pueden ejercer su opinión: E1: “Sí, porque nos permite ver y comprender los puntos de vista de otras personas” E2: “Sí, porque nos permite expresarnos libremente e interiorizar el tema expuesto”.

Al ser un tema interesante para las estudiantes, doce estudiantes no cambiarían nada de la actividad: E1: “Nada, me gustó mucho” Y E2: “Nada, muy interesante la actividad”. Sin embargo, a tres estudiantes les gustaría tener más preguntas E1: “preguntas de debate más controversiales” E2: “Más preguntas, más diversas, diferentes perspectivas de las comunes”. Asimismo, consideran importante incluir más tiempo E1: “Que se tenga más tiempo para poder debatir” E2: “Nada, más tiempo” y solo una estudiante le gustaría mejorar las actitudes de las estudiantes E1: “la gente que pelea y no es consciente que es una actividad”.

Finalmente, la actividad fue calificada por trece estudiantes con 5 estrellas y por siete estudiantes fue calificada con 4.5 estrellas.

En conclusión, para la actividad de oralidad en la lengua extranjera, se debe tener en cuenta la importancia de trabajar temas que sean interesantes para los estudiantes, logrando reflexiones y aportaciones para su vida académica; resulta importante que las actividades sean dinámicas, para que la parte oral no se convierta en una dificultad, brindando herramientas que faciliten su ejecución. Por otra parte, en la lengua materna, exponerse a dar la opinión es una actividad de agrado, ya que se les da la oportunidad de ser escuchadas con argumentos que respaldan sus ideas. Para esta actividad, se hace necesario manejar el tiempo, porque las

estudiantes al trabajar en su lengua materna suelen extenderse más y tener una participación más activa; a pesar de tener suficientes preguntas, las estudiantes al encontrar el tema interesante, deseaban hablar más.

Lo anterior se debe tener en cuenta en la aplicación de talleres, para que se pueda manejar con agilidad el tiempo, preguntas, intereses y actitudes. El ejercicio de metacognición resulta importante en esta investigación, para conseguir el punto de vista de las estudiantes y futuras soluciones a próximos eventos, talleres o investigaciones; adicionalmente, permite que las estudiantes sean conscientes de sus procesos de aprendizaje, los aciertos, falencias y oportunidades de mejora.

Capítulo 5. Conclusiones

La investigación realizada describió los procesos de argumentación en la lengua materna y extranjera de las estudiantes de Once “b” del Colegio Cristo Rey, al identificar a través de talleres de lectura basados en la oralidad y la escritura qué posiciones toman frente a determinado tema. Al analizar los resultados en los talleres se pueden interpretar diferentes aspectos en común.

Para concluir esta investigación, se tuvieron en cuenta los contenidos propuestos y la participación de las estudiantes para el desarrollo de los talleres, analizando el desarrollo de los argumentos que crean una fundamentación en su postura y, encontrando algunas variantes que facilitan o dificultan su ejecución. De igual manera, se clasificaron los argumentos que las estudiantes defendieron durante los talleres, presentando una postura crítica, que invita a la reflexión y debate. Sin embargo, se presentaron algunos puntos de quiebre en la lengua extranjera, a causa de las dificultades que presentan para generar argumentos que respalden su posición en la parte de oralidad, ajustándose a unas de las razones por la cual en el PEI se podría incluir más el desarrollo comunicativo de las estudiantes; particularmente, en la lengua extranjera.

En este orden de ideas, el Plan lector aporta significativamente en el desarrollo crítico de las estudiantes, resultando necesario que no se haga solo desde la lectura, sino también desde los medios audiovisuales, los cuales invitan a una reflexión desde diferentes perspectivas y fuentes de información.

Los instrumentos aplicados permitieron realizar un análisis del trabajo en el aula de clase, entre esos, el ejercicio de metacognición fue fundamental en esta investigación pues permitió

conocer las perspectivas de las estudiantes sobre la importancia de los espacios que se le dedican al desarrollo de la postura crítica en el aula.

Por otra parte, esta investigación se ve limitada por el nivel de oralidad de la lengua extranjera, lo que no permitió avanzar más a fondo con las actividades que se propusieron. Las estudiantes estuvieron limitadas a responder, por diferentes factores que influyen notoriamente, lo cual no permitió tener más información de cómo las estudiantes usan la lengua extranjera en un contexto determinado. Asimismo, el tiempo y el espacio fue limitado; por la carga horaria de las estudiantes resulta difícil abrir más espacios para tener interacción con ellas.

Siendo así, los principales hallazgos permiten tener futuras posibilidades de investigación; una de ellas es analizar las razones por las que las estudiantes no desarrollaron un nivel más alto en su habilidad oral teniendo en cuenta la intensidad horaria con que reciben clases en la lengua extranjera. De igual manera, se puede analizar con rigurosidad el estilo de escritura de las estudiantes y explorar las razones para la falta de estructuras como la distinción de párrafos, en las dos lenguas. Para futuras investigaciones se recomienda que en los grupos de discusión se incluya más la participación de las estudiantes cuando hablen en la lengua extranjera, buscando estrategias que les permitan conocer el vocabulario que posiblemente les servirá para sus intervenciones. Además, se recomienda la aplicación de más escenarios en los que las estudiantes puedan desarrollar sus habilidades de oralidad, como talleres basados en temas con diversos contextos.

Finalmente, esta investigación también permitió una reflexión sobre la labor docente, sobre cómo crear espacios con contextos similares que generen un aprendizaje crítico en los estudiantes. Por lo tanto, la investigación da espacio para diseñar futuras estrategias de lectura y argumentación, dado que el tema es amplio, y permite descubrir y explorar diferentes alcances

que tienen las estudiantes en la lengua materna y extranjera en diferentes instituciones educativas.

Referencias

Monografías y Tesis de grado

- Bermúdez, F. (2005). *Evidencialidad: La codificación lingüística del punto de vista*. [Tesis doctoral, Universidad de Estocolmo] Scientific Electronic Library Online. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199511/FULLTEXT01>
- Cobos, N. A. (2020). *La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula*. [Tesis maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga] Repositorio Universidad Autónoma de Bucaramanga. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12096>
- Cruz, M. (2018). *La argumentación en ciencias en educación infantil en torno al huerto ecológico. Análisis de las estrategias utilizadas por alumnos y docentes en el espacio de la asamblea*. [Tesis de grado, Universidad de Cádiz] Repositorio Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/handle/10498/20723>
- Marín, M; & Gómez, D. (2015) *Lectura crítica: Un camino para desarrollar las habilidades del pensamiento*. [Tesis de pregrado, Universidad Libre] Universidad Libre, repositorio digital Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8441/TESIS%20FINAL%20.pdf>
- Miraval, J. (2020). *Estrategia metodológica para desarrollar la competencia comunicativa oral en los estudiantes de inglés de negocios internacionales de una universidad privada de Lima*. [Tesis doctoral Universidad César Vallejo] Universidad César Vallejo, Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/86481>
- Ramos, K. (2019). *Filosofía para niños: una estrategia para promover la argumentación escrita en el aula*. [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10405?show=full>

Libros

- Argudín, M. L. (1994). *Aprendiendo a pensar leyendo bien. En habilidades de lectura a nivel superior* (3ra ed.). Editorial Paidós Mexicana, S.A.
<http://arodi.yolasite.com/resources/APRENDERAPENSARLEYENDOBIEN.pdf>
- Beaugrande, R. (1997). The Story of Discourse Analysis. En *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. London: SAGE Publications.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.
<https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>
- Caron, J. (1992). *An Introduction to Psycholinguistics*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. (4ta ed.). Hodder Education.
https://www.academia.edu/7674409/Second_Language_Learning_and_Language_Teaching
- Copi, I. & Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita (2da ed.)*. Editorial Universidad de Antioquia.
<https://books.google.com.py/books?id=qhlSzC8C5WcC&printsec=frontcover&hl=es-419#v=onepage&q&f=false>
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hudelson, S. (1989), *Write On-: Children Writing in ESL*. ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309653.pdf>
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: University Press.

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S; Rieke, R. & Janik, À. (1984). *An introduction to reasoning*. New York: Macmillan.

Weston, À. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Nota académica

Álvarez, A. (2020). *Clasificación de las investigaciones*. Repositorio institucional, Universidad de Lima. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/10818>

Artículos

Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (9), 86-101. <http://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/157/129>

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>

Alvarado, P. E. (2014) El desarrollo del pensamiento crítico: Una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac*, 64(2), 10-17. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2014/no64/2.pdf>

Álvarez, V. B. (1989). Los grupos de discusión. *Cuestiones pedagógicas*, 6, 201-207. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1335587>

Arias, G. E. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Boletín Redipe*, 7(1), 86-94. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/419>

Arias, J., Villasís, M & Novales, M (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>

- Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2016000200011
- Ávila, C., Higuera, M. R., & Soler, R. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556873>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Bañales, G., Vega, N. A., Araujo, N., Reyna, A., & Rodríguez, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 879-910. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a9.pdf>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. https://www.researchgate.net/publication/228727270_Children%27s_Reading_Comprehension_Ability_Concurrent_Prediction_by_Working_Memory_Verbal_Ability_and_Component_Skills
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 51-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565>
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554>
- Cassany D.(2017) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113-132.

- https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (2002). Taller de escritura: Propuesta y reflexiones. *Revista Lenguaje*, (31): 59–77. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/293-taller-de-escritura-propuestas-y-reflexionespdf-PYfA6-articulo.pdf>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC (2005). *Plan nacional de lectura y escritura leer es mi cuento*. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/33_Plan_Lectura_Cultura_Colombia.pdf
- Corpas, M. D., & Madrid, D. (2007). Desarrollo de la producción escrita en inglés al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, 8, 169-191. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31626>
- Crespo, A. (2015) El desarrollo de la escritura en inglés en la educación secundaria: Una misión posible. *Revista disciplinaria dialógica*, 13, 28-53. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica>
- Cubides, C. P., Rojas, M., & Cárdenas, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184–197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>
- Delmastro, A. L., & Balada, E. (2012). Modelo y estrategias para la promoción del pensamiento crítico en el aula de lenguas extranjeras. *Synergies Venezuela*, 7, 25-37. <https://www.gerflint.fr/Base/venezuela7/delmastro.pdf>
- De Moreno, S. S., & De Forero, A. M. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16(1), 58-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Díaz, B. & Mujica, B. (2007). La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósito. *Educere*, 11 (37), 289-296. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603715.pdf>
- Díaz, J., Bar, A. R., & Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 44(176), 139-158. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n176/v44n176a7.pdf>

- Díaz, J., Roque, A., & Ortiz, M. (2016). Autopercepción de habilidades de lectura crítica en estudiantes de ciencias de la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 42-66.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032016000100042
- Díaz, M. T. (2008). El inglés como vehículo de la ciencia: influencia sobre la redacción y traducción de textos científicos. *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*, 471-482.
https://www.researchgate.net/profile/Maite-Veiga-Diaz/publication/311913860_El_ingles_como_vehiculo_de_la_ciencia_influencia_sobre_la_redaccion_y_traducccion_de_textos_cientificos/links/5862507c08ae329d62019f07/El-ingles-como-vehiculo-de-la-ciencia-influencia-sobre-la-redaccion-y-traducccion-de-textos-cientificos.pdf
- Dowty, David. (1991) Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*, 67 (3), 547-619. <https://www.cs.rochester.edu/u/james/Papers/Dowty.1991.pdf>
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de psicología y educación*, 1(1), 47-64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5-24.
https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf
- Franco, A., Almeida, L., & Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio siglo XXI*, 32(2), 81-96.
<https://digitum.um.es/xmlui/retrieve/109876>
- Galindo, A., & Moreno, L. M. (2014). Formación bilingüe en licenciatura de Lenguas Modernas y comprensión lectora argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23), 171–190. <https://doi.org/10.19053/0121053X.2345>
- Galindo, A., & Moreno, L. M. (2020). Secuencia didáctica metadiscursiva para el desarrollo del ensayo argumentativo escrito en inglés de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. *Lenguaje*, 48(2), 289-327.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792020000200289

- García, Ofelia. (2009). Multilingual language awareness and teacher education. *Encyclopedia of Language and Education*, 6(2), 385-400.
<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/multilingual-lang-awareness-teacher-ed.pdf>
- Gil, X. (1994). "Categorización y complejidad en la investigación cualitativa", *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 535-537.
- Ginevra, G. A. (2014). ¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos argumentativos en inglés? Un estudio descriptivo. *LyCE Estudios*, 17(1), 99-121.
<https://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/lyce-estudios-17-20141.pdf>
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Fernández, E. P. (2020). Estrategias comunicativas para enfrentar las dificultades al hablar en inglés en una universidad pública de Colombia. *Signo y Pensamiento*, 39(77), 76-90.
[https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/SyP/39-76%20\(2020\)/86064347010/86064347010_visor_jats.pdf](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/SyP/39-76%20(2020)/86064347010/86064347010_visor_jats.pdf)
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Larenas, C. D. (2021). Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 411-425. <https://revistas.um.es/rie/article/view/426741/307501>
- Gómez, L. P. (2016). La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y Pensamiento*, 22(22), 19-27.
https://www.researchgate.net/profile/Maite-Veiga-Diaz/publication/311913860_El_ingles_como_vehiculo_de_la_ciencia_influencia_sobre_la_redaccion_y_traducccion_de_textos_cientificos/links/5862507c08ae329d62019f07/El-ingles-como-vehiculo-de-la-ciencia-influencia-sobre-la-redaccion-y-traducccion-de-textos-cientificos.pdf
- González, C., & Lima, P. (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Revista signos*, 42(71), 295-315.
<https://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n71/a01.pdf>
- Heras, A. I., & Miano, A. (2012). El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento. *Ciencia, Público, Sociedad*, 1, 18-40.
<https://www.aacademica.org/amalia.miano/14>
- Mendoza, S. H., & Avila, D. D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 9(17), 51-53.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/6019>

- Herrera, C. G. (2009). Competencia lingüística y competencia comunicativa. *Contribuciones a las ciencias sociales, 11*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh2.htm>
- Kenn, R. C. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition, 16(04)*, 441-461. https://www.researchgate.net/publication/231891245_The_Role_of_Mental_Translation_in_Second_Language_Reading
- Lagos, I., Núñez, M., Esparza, P., et al (2011). Taller de filosofía, comprensión lectora, argumentación oral e inteligencia lógica en escolares vulnerables. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10(20)*, 91-108. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243122668005.pdf>
- Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas, 13(01)*, 95-107. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242014000100010
- Latini, N; Bråten, I; Haverkamp, Y. (2021). Breadth and depth of strategic processing during text comprehension. *Learning and Individual Differences, 91(3)*, 1-10. https://www.researchgate.net/publication/354046409_Breadth_and_depth_of_strategic_processing_during_text_comprehension
- León, D. L., & León, E. G. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 23*, 49-65. <https://doi.org/10.19053/0121053X.2338>
- Lipman, M. (1987). Critical Thinking: What can it be? *Analytic Teaching, 8(1)*, 5-12. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403/197>
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero, 9(08)*, 69-74. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista signos*,

- 40(63), 127-146.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000100007&script=sci_arttext&lng=pt
- Mérida, R., González, E., & Olivares, M. (2017). Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil: un estudio multicaso. *Revista complutense de educación*, 28(02), 445-462. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49439>
- Mesa, C; Yeomans, G. (2021) English and Spanish Predictors of Grade 3 Reading Comprehension in Bilingual Children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 64(3), 1-20.
https://www.researchgate.net/publication/349770826_English_and_Spanish_Predictors_of_Grade_3_Reading_Comprehension_in_Bilingual_Children
- Moncada, B. S. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica. *Acción pedagógica*, 22(1), 122-131.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223458>
- Morales, J. (2017). La lectura crítica e investigación en Paulo Freire: Algunas reflexiones para mejorar la praxis educativa. *Revista Educación Andrés Bello*, 5, 34-59.
<https://revistaeducacion.unab.cl/wp-content/uploads/2018/09/gonzalez-jesus-paulo-freire.pdf>
- Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDEA*, 4(14), 25-45. [metodoscualitativos_Moreira-libre.pdf \(dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://www.researchgate.net/publication/349770826_English_and_Spanish_Predictors_of_Grade_3_Reading_Comprehension_in_Bilingual_Children)
- Mota de Cabrera, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15, 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3620700>
- Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100011&script=sci_arttext

- Pangestika, I., Ramli, M., & Nurmiyati, N. (2017) "The Changing of Oral Argumentation Process of Grade XI Students through Socratic Dialogue." *International Journal of Science and Applied Science: Conference Series*, 2(1), 198-208. https://www.academia.edu/49859969/The_changing_of_oral_argumentation_process_of_grade_XI_students_through_Socratic_dialogue
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Marquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*, 22, Paris: Seuil. http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/35/1/7-2_1.pdf
- Pourhosein, A., & Sabouri, N. B. (2016). How can students improve their reading comprehension skill. *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240. https://www.researchgate.net/profile/Abbas-Pourhosein-Gilakjani/publication/303742915_How_Can_Students_Improve_Their_Reading_Comprehension_Skill/links/5943ee9ba6fdccb93ab5a488/How-Can-Students-Improve-Their-Reading-Comprehension-Skill.pdf
- Ramírez, À. & Arbesú, M. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería universitaria*, 16 (4), 424- 435.
- Recio, P., León, J. (2015) La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1º y 4º de primaria. *Psicología Educativa*, 21(1), 47-53. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X15000068>
- Robles, P. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2), 13-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047154>
- Romo, H. L. (1998). La metodología de la encuesta. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, 33-74. https://biblioteca.marco.edu.mx/files/metodologia_encuestas.pdf

- Rubio, F. D., & Martínez, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55439/La%20comunicaci%C3%B3n%20oral%20del%20ingl%C3%A9s%20N32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos, P. (2012) La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Infancias imágenes*, 11(02), 8-15.
https://www.academia.edu/79689597/La_argumentaci%C3%B3n_oral_propuesta_en_las_aulas_de_primaria [Oral argumentation a proposal in the elementary classrooms](https://www.academia.edu/79689597/La_argumentaci%C3%B3n_oral_propuesta_en_las_aulas_de_primaria)
- Sergi, V. A. (2017). La enseñanza del inglés en un contexto intercultural y pensamiento crítico. Las actividades del lead-in en libros de texto para la preparación del examen Advanced de la Universidad de Cambridge. *Cronía Año 17*, 13, 32-44.
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/640>
- Serna, J., & Díaz, J. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 165-180.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/3376/3029
- Serrano de Moreno, S. & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Smith, M. (1987). Publishing Qualitative Research. *American Educational Research Journal*, 24 (2), 173-183.
- Torras, M. R. (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *Comunicación, lenguaje y Educación*, 6(4), 49-62.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941378>
- Trujillo, J. (2007). Stephen Toulmin. Los usos de la argumentación. *Praxis filosófica*, 25, 159-168.

- Urtasun, M., & Domínguez, M. C. (2020). Con "voz propia": tensiones entre escritura académica y escritura creativa. *Traslaciones*, 7(13), 95-128. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109690>
- Vega, G., Ávila, J., Vega, A. J., Camacho, N., Becerril, A., & Leo, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528. <https://core.ac.uk/reader/236413540>
- Wilson, Kate. (2017). *Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). Thinking skills and creativity*, 2, 256-265. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1871187116301365?token=C80CEAEF51D305EFBCBE816995C4ECEB6D3807CAE55EE046A2363B4D0595FDD650A35503896162C9491591E066FEDDAC&originRegion=us-east-1&originCreation=20220827235022>
- Zapata, S., Jaramillo, M. M., Garófalo, R., & Mora, J. (2022). Estrategias de aprendizaje para reforzar la lectura crítica en inglés a nivel universitario. *Sinergias Educativas*, 6, 1-13. <https://www.sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/354/897>

Informes gubernamentales

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2021). *Análisis de datos*. <https://www.icfes.gov.co/analisis-de-datos>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2021). *Niveles de desempeño Prueba Lectura Crítica*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/10065230/Niveles+de+desempe%C3%B1o+Lectura+Cr%C3%ADtica+Saber+11.%C2%BA+2022.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2021). *Niveles de desempeño Módulo Inglés*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/9792454/Niveles+de+Desempe%C3%B1o+Ingl%C3%A9s+Saber+TyT+2022.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2021). *Informe nacional de Saber 11° 2021*.

https://www.icesi.edu.co/documents/39286/21440788/Informe_nacional_de_resultados+Saber11_2022.pdf/e9e9a44d-764c-a928-3f8f-ed3e016fc3b6?t=1675269735465

Lamelo, S. (2015) Caja de Herramientas Pensamiento Crítico. Red Interamericana de Educación Docente Organización de los Estados Americanos.
http://oas.org/es/ried/PDF/Pensamiento_Critico_Caja_de_Herramientas.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2021) *Programa Nacional de Bilingüismo*.
<https://educacionrindocuentas.mineducacion.gov.co/pilar-1-educacion-de-calidad/programa-nacional-de-bilinguismo/>

Diccionarios

Dicenlen (2019) Paralingüística. *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*.
<https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/paralinguistica>

Artículos web

Facione, P. A. (2017). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Eduteka,
<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Costa, A. L. (s/f) Mediating the Metacognitive (Mimeo) [el_198411_costa.pdf \(ascd.org\)](#)

Equipo editorial, Etecé. (2022). "Recursos argumentativos". *Enciclopedia de Ejemplos*.

Recuperado 18 mayo, 2023 de: <https://www.ejemplos.co/recursos-argumentativos/>.

Fabbri, M. (1998). Las técnicas de investigación: la observación. [Las-técnicas-de-investigación.pdf \(institutocienciashumanas.com\)](#)

Videos usados en los talleres:

DW Español. (2022) ¿Igualdad de género? [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=PmgbmeGMRRw&ab_channel=DWEspa%C3%B1ol

- Gobierno de Aragón. (2019) *NI MÁS NI MENOS ¿Qué es la igualdad de género?*
[Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=j7f_c5XhX4s&ab_channel=GobAragon
- Conapred México. (2015). *Violencia en pareja* [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=gHzsON3kuxQ&t=1s&ab_channel=ConapredM%C3%A9xico
- CNA Insider. (2014), *Threat of Stereotypes | Social Experiments Illustrated* | Channel
NewsAsia Connect. [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=FTYMSulvnyw&t=3s&ab_channel=CNAInsider

Figura 2

Implementación del taller escrito en lengua extranjera.

The stereotypes that are in the school maybe can be: who have more money.

This stereotypes can be avoid them with the prudence of the people or with the education in the house.

yes, because the statuses sometimes make the difference between the friendships but in a toxic way because a relationship can be based in money.

I have seen stereotypes of gender because for be a feminine school the idea of the woman in the society it's very old so it's sexist. The comments of some old teachers are very discriminatory and with the intention of shout out the girls.

Another one can be the perception of some boys because for his way to talk his cut of hair his vocabulary and the way they wear the uniform, everyone refers to they "nerds" or "grillos" but not directly, in rumors between the others.

Honestly, nothing because

BEAUTY IS EVERY

The stereotype of the prodigious student, and social class. To avoid them, I try not to be in situations that includes stereotype, there are people discriminated when people think they are a prodigy, because people think they can't be wrong, and in the social class for which have less or more money.

I've seen stereotypes about gender at school, also some about women being rude between them just because they are supposed to be competitive.

I usually ignore them or try to start a discussion about it, however most of the times this type of comments come from adults or from the religion that this school professes.

I definitely think this affects us as a society, plus it may affect negatively the mindset of younger generations.

I think that in school there are a lot of stereotypes, the most common is classism. I think that some people get influenced a lot by the social class of a certain person, they judge and exclude them for not meeting a certain socioeconomic rank.

Other stereotypes that the directors of school promulgate a lot are sexist and misogynist stereotypes, such as the length of the hair, the neckline of the blouses, ways of sitting...

What I have done to eliminate them is recognize all people equally regardless of their socioeconomic level, physical, clothing, etc...

Nota: el taller se realizó el día 22 de septiembre del 2022. Se da evidencia solo de una muestra del total de las participantes.

Figura 3

Implementación del taller oral en lengua extranjera.



Nota: el taller se realizó el día 22 de septiembre del 2022.

Figura 4

Implementación del taller escrito en lengua materna.



Nota: el taller se realizó el día 20 de septiembre del 2022.