

Pensamiento crítico, conciencia cultural y tecnología: actividades para cursos de español como L2

Dra. Alejandra Balestra¹, Universidad de Houston, Estados Unidos y
Máster Laura Gasca Jiménez², Universidad de Houston, Estados Unidos

Recibido: 14 de junio, 2017.

Aceptado: 6 de setiembre, 2017.

Resumen

El objetivo de este artículo es describir el diseño de materiales apropiados para la construcción del conocimiento sociocultural y crítico en dos cursos de español como L2³ en una universidad urbana de Estados Unidos. Este trabajo es el resultado de las investigaciones sobre el diseño y desarrollo de materiales apropiados para estudiantes de segunda lengua que se ha llevado a cabo en los últimos años en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Houston. Los materiales se diseñaron y desarrollaron según los postulados teóricos de la pedagogía crítica, el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social crítica, y se implementaron mediante una serie de herramientas digitales que permitieron que todos los cursos, presenciales y en línea, se beneficiaran de los materiales. Para el presente trabajo se realizó una selección de ejemplos y se les hizo un breve análisis cualitativo a las respuestas de los estudiantes de los cursos seleccionados. El análisis de los datos permite observar que los aprendientes fueron capaces de expresar sus puntos de vista de manera crítica, realizar comparaciones entre su propia cultura y experiencias y la cultura y experiencias de la lengua meta, llevar a cabo investigaciones y desarrollar sus propias conclusiones a partir de los materiales didácticos desarrollados.

Abstract

Critical thinking, cultural awareness and technology: activities for Spanish as a Second Language courses

The objective of this article is to describe the design of appropriate materials for the construction of sociocultural and critical knowledge in two Spanish L2 courses in an American urban university. This paper is the result of research regarding the design and development of appropriate materials for students of a second language carried out in recent years in the Department of Hispanic Studies in the University of Houston. The materials were designed and developed according to the theoretical assumptions of critical pedagogy, the development of critical thinking, and critical social awareness. They were implemented through a series of digital tools that allowed all the courses, face-to-face or on-line, benefit from these materials. Some examples of students' answers of the selected courses were qualitatively analyzed. The analysis of the data shows that students were able to express their points of view in a critical way, make comparisons between their own culture and experiences and those of the target language, carry out research, and develop their own conclusions aided by the didactic materials developed.

Alejandra Balestra y Laura Gasca Jiménez.
Pensamiento crítico, conciencia cultural y tecnología: actividades para cursos de español como L2. *Revista Comunicación*. Año 38, volumen 26, número 2, julio-diciembre, 2017. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Educación, pedagogía crítica, pensamiento crítico, adquisición de segunda lengua, enseñanza de lenguaje y lenguas, educación a distancia.

KEY WORDS:

education, critical pedagogy, critical thinking, second language learning, second language teaching, online education

1 La Dra. Balestra es máster en Español y Doctora en Estudios Hispánicos, ambos títulos obtenidos en la Universidad de Houston, Texas, Estados Unidos. Labora en el departamento de Estudios Hispánicos, como docente e investigadora. Contacto: abalestra@uh.edu

2 Laura Gasca es máster en Traducción Española, graduada de la Universidad del Estado de Kent, Ohio, Estados Unidos y estudiante de etapa final del doctorado en Lingüística Española, de la Universidad de Houston, Texas, Estados Unidos. Labora en el departamento de Estudios Hispánicos de esta misma casa de estudios estadounidense. Contacto: lgascajimenez@uh.edu

3 Definimos español como segunda lengua a la enseñanza de esa lengua en un medioambiente donde esa lengua meta se utiliza, por ejemplo, estudiar español en España. Español como lengua extranjera se define como la enseñanza de esta lengua en un medioambiente donde hay otra lengua dominante, por ejemplo, estudiar francés en México. En el caso de Estados Unidos, dependiendo del lugar en que se enseñe español y la ideología dominante en el departamento, se considera "español como segunda lengua", ya que este idioma tiene una tradición histórico-política y una presencia que no permite decir que los estudiantes no tienen acceso a la lengua meta fuera del aula.

INTRODUCCIÓN

La universidad y el sistema educativo en general muchas veces transmiten saberes. Sin embargo, un sistema educativo democrático no solo los transmite de acuerdo con lo que Paulo Freire llamaba *sistema bancario* para aprobar un examen y pasar al nivel superior, sino que transmite conocimientos que permiten, a la vez, inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro. Para que esos saberes se enmarquen en un sistema que cuestione el sistema bancario, es obligatorio formar estudiantes críticos, creativos y con conciencia sociocultural, inclusive en las clases de segundas lenguas. En los últimos años, numerosos expertos en la enseñanza y adquisición de lenguas (Lipman, 2003; Kabilan, 2000; Halpern, 1999; Correa, 2011 y Achúgar, 2015) han subrayado la importancia de fomentar el pensamiento crítico, es decir, el uso razonado de destrezas o estrategias cognitivas para alcanzar objetivos específicos (Halpern, 1999) y favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica (Leeman, 2014 y Pennycook, 2001) en los cursos de lengua, ya sea primera, segunda o lengua extranjera.

El objetivo general de este trabajo es reseñar algunos de los estudios sobre pedagogía crítica, desarrollo del pensamiento crítico y conciencia sociocultural. No solo se resumirán los estudios previos, sino que se los relacionará con materiales elaborados para clases de español como segunda lengua. Además, se describirán las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales para fomentar el análisis crítico de la realidad y favorecer la conciencia social crítica.

En primer lugar, se presentan los postulados teóricos a partir de los cuales se desarrollaron materiales que fomentan el conocimiento sociocultural y crítico para dos cursos de español como L2. A continuación, se muestra una selección de los materiales desarrollados y un breve análisis de las respuestas de los estudiantes de los cursos seleccionados. Por último, se ofrece una serie de conclusiones y recomendaciones pedagógicas.

MARCO TEÓRICO

Pedagogía crítica, pensamiento crítico y conciencia social crítica

El interés por el enfoque crítico en la alfabetización y enseñanza de lenguas se difundió en la década de

1970 en América Latina. Durante esa época, la pedagogía crítica se desarrollaba y daba a conocer a partir de los trabajos del pedagogo brasileño Paulo Freire (2005). En su *Pedagogía del Oprimido*, Freire considera necesario valorar las maneras en que los aprendices dan significado a determinadas acciones y destaca la necesidad de cambiar las relaciones de poder en el aula. El objetivo principal de este pedagogo era utilizar la alfabetización para educar crítica, ética y políticamente a ciudadanos comprometidos. Además, critica la *educación como banco*, que considera a los estudiantes como meros receptores de los conocimientos que transmiten los profesores, sin dejarles espacio para la creatividad y limitando sus ideas y acciones (Leeman, 2014, p. 276). Este enfoque enfatiza la enseñanza de la lengua como práctica social que incorpora la investigación sociolingüística y etnográfica.

Achúgar (2015, p. 1) menciona que, durante los años noventa, en Inglaterra varios autores comenzaron a publicar ensayos relacionados con la incorporación de discusiones sobre relaciones de poder en la docencia y la enseñanza de lenguas. En estos trabajos se señala que, en muchas afirmaciones o etiquetas con respecto a las variedades lingüísticas y culturales se esconden luchas de poder que son las que quieren determinar qué es lo aceptable en una lengua. (Achúgar, 2015, p. 1). La pedagogía crítica se propone desenmascarar y reconstruir esas etiquetas. Los aprendientes deben hacerse conscientes de los factores de poder que condicionan determinadas situaciones y construcciones sociales. Por ejemplo, si van a leer sobre el terrorismo de Estado en Argentina en los años de 1970, deben saber quiénes intervinieron dentro y fuera del país para que eso sucediera, y la mayor parte de los libros de texto –si incorporan este tema– lo hacen desde la presuposición de que en América Latina hubo/hay muchos dictadores. Esto es lo que se deconstruye con las actividades socioculturales críticas que se crearon para las clases de L2.

Los cursos de español como L2 deben ofrecer actividades que no solo favorezcan el desarrollo de las competencias lingüísticas: sintáctica, morfológica, semántica, fonológica y pragmática, sino también deben ayudar al estudiante a adquirir aspectos culturales de la lengua meta de una manera crítica, para evitar la creación o la perpetuación de estereotipos, así como interiorizar en el estudiante

las similitudes y diferencias que hay entre su propia cultura y la de la lengua que aprenden. Además, los cursos de español como L2 o como lengua extranjera deben promover el reconocimiento y valorización de las variedades dialectales del español. La obligación de los docentes es presentar la cultura y la lengua que se enseña, porque como dice Meirieu (2013):

En este mundo sigue existiendo una sola riqueza infinita, no es el petróleo, no es la energía nuclear, tampoco es la soja: son los hombres y las mujeres, son nuestros hijos, porque esa energía es renovable de manera infinita y es la única riqueza inagotable. La cultura tiene esa calidad extraordinaria: cuanto más consumimos cultura, más cultura hay. Contrariamente a los enfoques mercantilistas que sostienen que cuanto más consumimos mercaderías, más desaparecen; la cultura, cuanto más la consumimos, más va a existir; y hace a las riquezas de los hombres y las mujeres (p. 27).

En relación con las lenguas de herencia y la pedagogía crítica, Correa (2011) señala que esta última brinda herramientas de empoderamiento a los estudiantes que les permiten ser más exitosos en la adquisición de la lengua sin abandonar su variedad lingüística regional o socioeconómica. Un aspecto muy importante de esta pedagogía es que propone que los estudiantes puedan ser partícipes y contribuir a la discusión relacionada con construcciones sociales y relaciones de poder sin importar las habilidades lingüísticas que hayan alcanzado en la L2⁴. De la misma manera que en otras materias se abordan análisis críticos, debe hacerse en las clases de L2. Correa (2011) menciona que los docentes tienen la obligación ética de crear cursos que sean relevantes para sus estudiantes, así como crear un espacio inclusivo para ofrecerles un ambiente propicio donde puedan expresar sus ideas personales (pp. 312-313). El docente debe cuestionar todos aquellos dispositivos, prácticas y representaciones que naturalizan, cuando no facilitan o producen, procesos de selección y exclusión. Él mismo debe realizar una lectura crítica de la realidad, de la historia y las construcciones so-

ciales y fomentar que esa habilidad se desarrolle en sus aprendientes.

La pedagogía crítica se encuentra hoy más vigente que nunca ante un mundo globalizado, con acceso casi inmediato a información variada y proveniente de diversas fuentes. Es responsabilidad de los docentes formar aprendientes empoderados, preparados para cuestionar construcciones sociales arraigadas en las sociedades, ayudarlos a hacerse responsables de las afirmaciones que realizan y guiarlos para buscar la verdad que se consigue a través del diálogo, la reflexión y las preguntas. Enseñarles a preguntarse y preguntar, sobre todo, es el reto más importante que tienen los docentes actuales. Como señala Freire (2013):

La curiosidad del estudiante, a veces, puede conmovir la certeza del profesor. Por esto es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya. Muchas veces, por otro lado, la pregunta que el alumno hace sobre el tema –cuando es libre para hacerla–, puede brindar al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica (p. 67).

Con respecto al pensamiento crítico, Kabilan (2000) presenta un enfoque esclarecedor que permite llevar la teoría a la práctica. El autor considera que los estudiantes, además de conocer la lengua y su significado, pueden demostrar que tienen un pensamiento crítico y utilizan el lenguaje de manera creativa. Además, señala que ellos son creativos al producir sus ideas y apoyarlas críticamente con explicaciones apropiadas y lógicas al ofrecer detalles y ejemplos (p. 1), como se verá en este estudio cuando se comenten las respuestas de los aprendientes de español como L2 en una universidad urbana de Estados Unidos. El autor enfatiza que el pensamiento creativo –como el crítico– debe fomentarse en todo el currículum y no de manera aislada, y esto se relaciona con lo que señala Leeman (2014, p. 275), quien afirma que no alcanza con teorizar acerca del desarrollo del pensamiento crítico, también docentes y aprendientes deben llevarlo a la práctica; si no se hace de esa manera, se convierte en un mero ejercicio intelectual. Kabilan (2000), finalmente, enfatiza la necesidad de apelar a la *pedagogía de la pregunta* (Freire, 2005),

4 Esto se retomará cuando se describa algunas de las actividades desarrolladas en los cursos de español básico e intermedio intensivo de una universidad urbana de Estados Unidos.

donde se alienta al estudiante a preguntar más que a responder preguntas y aconseja escuchar las preguntas de los aprendientes con atención y ofrecerles respuestas (p. 2). Esta práctica de la pregunta, que prepara a los alumnos para pensar críticamente y realizar un uso creativo de la lengua, favorece la actitud crítica hacia las afirmaciones.

Leeman (2014) ofrece una descripción detallada de la historia de los estudios de pedagogía crítica en Estados Unidos. Menciona que los enfoques críticos, al comienzo, fueron más frecuentes en los cursos de inglés como segunda lengua, para luego extenderse a la enseñanza de otros idiomas. Además, señala que los investigadores y profesores de Estados Unidos que adoptan la pedagogía crítica pasan del enfoque clásico de Freire –que está basado en la idea de opresión clasista– a un enfoque más amplio que incluye racismo, cuestiones de género y neoimperialismo en los materiales que se utilizan en las clases de L2 y sus prácticas (p. 278). La autora realiza un recorrido por los estudios de español como lengua de herencia y como segunda lengua, un análisis de la ideología de los departamentos donde se dictan estos cursos y de los instructores y finaliza ofreciendo sugerencias de lo que es necesario incluir en los materiales y el curriculum para desarrollar el pensamiento crítico. Concluye con un llamado a los docentes para que incluyan materiales que reflejen la diversidad lingüística, cultural, social, económica y etnoracial, así como además fomenten entre sus estudiantes el análisis crítico de las relaciones entre lengua y estructuras políticas y sociales. En particular, los docentes deben hacer explícito cómo se usa la lengua tanto para reproducir desigualdades como para buscar las formas de liberación (p. 280). Los materiales para los cursos de español como segunda lengua tienen que cuestionar las afirmaciones, mitos y prejuicios instalados en el discurso cotidiano, con el propósito de contraargumentarlos, desarmarlos, revisarlos y analizar las propias miradas y concepciones.

Como se señalara al comienzo de este trabajo, se discute el uso del enfoque crítico en actividades creadas para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico entre los aprendices en las clases de español como L2 en una universidad urbana de Estados Unidos. En el siguiente apartado se comentarán estos materiales.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS PREPARADAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

A continuación, se relacionan los principios pedagógicos presentados en la sección previa con el contenido y las características de una serie de secuencias didácticas que se desarrollaron para dos cursos de español como segunda lengua de nivel intermedio. En el año 2015, se creó un curso de español intermedio intensivo (SPAN 2610) y en el año 2016 se desarrolló un curso básico intensivo (SPAN 1505). La universidad requería que se dictaran en dos modalidades: presencial y en línea. Al revisar los libros de texto que se suele usar en cursos de español como segunda lengua o como lengua extranjera en Estados Unidos, se encontró que, si bien muchos tienen un contenido actualizado y un enfoque metodológico vigente, muchos carecen de materiales que son imprescindibles para los cursos de español como segunda lengua. Algunos que se pueden mencionar son: 1) pocos libros de textos presentan actividades creadas para fomentar el pensamiento crítico entre los aprendientes; 2) cuando se incluyen lecturas o videos, se presentan temas culturales sin ningún tipo de cuestionamiento, no facilitan una discusión crítica ni guían para que el aprendiente realice comparaciones culturales sin estereotipos; 3) se observa que pocos libros de texto incluyen textos literarios o no literarios escritos por mujeres; 4) no hay una presencia de los hispanos en Estados Unidos y sus luchas por los derechos civiles y por último, 5) no incluyen cuestiones relacionadas con discusiones de género, entre otros temas. A partir de esta necesidad se comenzó a crear materiales propios para que los aprendientes pudieran desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, además de adquirir una conciencia sociocultural inclusiva que cuestione los estereotipos y entre en diálogo y debata las construcciones sociales arraigadas entre docentes y estudiantes de lenguas.

Kabilan (2000), como ya se ha mencionado, señala que quienes enseñan no deben limitarse a facilitar la adquisición de competencias gramaticales de la L2 o de la lengua extranjera, sino crear actividades que faciliten la capacidad crítica y creativa de los estudiantes. Además, afirma que los aprendientes de lengua creativos y críticos se definen en términos de las habilidades cognitivas que poseen para completar ciertas tareas (p. 1). El autor ofrece una lista de destrezas que se debe fomentar en los aprendientes. Citando a

Smith, Ward y Finke (1997), dice que los estudiantes creativos tienen que aprender a combinar respuestas o ideas de manera novedosa (p. 1) y deben usar patrones de pensamiento complejos, complicados y elaborados (Feldman, 1997). En cuanto a los aprendientes críticos, Kabilan (2000) indica que deben ser capaces de decidir cuidadosamente si aceptan, rechazan o posponen juicios sobre afirmaciones (Moore y Parker, 1986), tienen que poder identificar y citar buenas razones para apoyar sus opiniones o respuestas y corregir los métodos y procedimientos propios y ajenos (Lipman, 1988). Además, se considera fundamental que los estudiantes críticos aprendan a cuestionar las construcciones sociales que imponen los medios dominantes y por último, que adquieran la capacidad de desarrollar las habilidades de investigar, comparar, preguntarse y cuestionar “la historia oficial”. Para elaborar las secuencias didácticas se tuvieron en cuenta todas las afirmaciones anteriores, como se irá comentando a medida que se describan.

Todas las secuencias se crearon de manera que estuvieran relacionadas con el tema de la sección del libro de texto que tenían que estudiar, el cual está organizado por temas y sigue una secuencia de explicaciones gramaticales de una manera tradicional. Se decidió relacionar los temas del libro de texto con las secuencias creadas para que el aprendiente estuviera familiarizado con el vocabulario y el tema que tendría que analizar críticamente.

Se comentan a continuación dos actividades seleccionadas para este estudio, que se titulan: *Ropa y trabajo infantil*, y *Gentrificación en las grandes ciudades*, así como la forma en que se relacionan con los postulados mencionados en el apartado anterior. Hasta la fecha se han creado actividades relacionadas con el arte urbano y el grafiti, el terrorismo de Estado en Argentina, los estereotipos en el trabajo, la mujer en las luchas sociales en Estados Unidos, las luchas sociales en Estados Unidos en los años de 1960, educación y democracia, turismo y refuerzo de estereotipos, entre otras y se están utilizando en varios cursos de español como L2.

Todas las actividades están basadas en materiales auténticos, no adaptados para la enseñanza de una segunda lengua. Todas cubren temas socioculturales (económicos, políticos, de género, racismo, estereotipos, etc.) y son dependientes del contenido del libro

de texto. Las actividades están organizadas en la misma secuencia:

- a) Actividades previas
- b) Materiales auténticos
- c) Actividades posteriores

Se trata de actividades que alientan la investigación, promueven el uso creativo de la lengua meta, fomentan la reflexión crítica y permiten analizar las construcciones culturales en la primera lengua y en la lengua meta, fomentando una comparación que hace conciencia acerca de la existencia de estereotipos tanto en la cultura propia como en la de la lengua que se estudia.

La primera de las secuencias que se comenta se creó para un curso de español básico intensivo (estudiantes que han cursado dos o más años de español en la escuela secundaria). Se titula *Ropa y trabajo infantil*. Esta actividad fue creada para complementar el capítulo del libro de texto cuyo objetivo es hablar de compras, ropa, colores y estilos. En la sección de cultura del libro de texto del curso, se presenta información sobre tres marcas exitosas. Se describe las marcas y se explica cuáles fueron las estrategias de mercadotecnia. En las preguntas después de la lectura los estudiantes en grupos tenían que contar qué marcas exitosas conocían y luego comentar sobre los anuncios publicitarios preferidos. La actividad en el libro de texto se enfoca en la comprensión literal del texto, no fomenta ni la creatividad ni el desarrollo de una interpretación crítica. Como se viene señalando, el objetivo más importante de estos cursos es el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico. Por lo tanto, para enriquecer este capítulo se elaboró una actividad que presenta el tema del trabajo esclavo, el trabajo infantil y la relación con los talleres de fabricación de ropa de marca.

La secuencia didáctica comienza con preguntas acerca de los hábitos de vestir de los aprendientes:

ASC 3: Ropa y trabajo infantil

Responde las siguientes preguntas en orden. Luego mira los videos y lee los textos en el mapa. Al final completa la sección DESPUÉS DE VER Y LEER.

ANTES DE VER

1. Piensa en la ropa que usas. ¿Te gusta la ropa de marca? ¿Qué marcas usas? ¿Por qué?
2. ¿Conoces niños (de 6 a 15 años) que trabajan? ¿Sabes que muchos niños de esa edad trabajan?

Estas preguntas facilitan la reflexión y los prepara para las lecturas, imágenes y los videos que visitarán. Además, como se mencionó, en Kabilan (2000) se indica que los aprendientes creativos tienen que poder usar patrones de pensamiento complejos y lo hacen al tener que preguntarse sobre el trabajo infantil, relacionarlo con la ropa que utilizan. La reflexión a la que guía estas preguntas ayuda a que los estudiantes comiencen a cuestionarse construcciones arraigadas en la sociedad y reforzadas por diferentes canales (televisión, información en Internet, publicidad visual u oral, etc). Por ejemplo, el éxito de una marca de ropa medido por las estrategias de mercadotecnia que hacen cambiar cada semana las prendas en todas las tiendas, promoviendo una necesidad de consumo inmediato, frecuente, antes de que se agote, sin pensar que detrás de esa estrategia de mercado hay cientos de talleres clandestinos o trabajo infantil o esclavo, que es lo que permite renovar el inventario cada semana y descartar la ropa que apenas estuvo unos días en una tienda. Con estas preguntas y a medida que avanzan en la tarea, los estudiantes toman conciencia de que el éxito de una marca de ropa no depende de la calidad ni del esfuerzo individual del dueño o los directivos de una empresa textil, sino del sacrificio de mucha gente que muchas veces trabaja en condiciones de esclavitud.

El siguiente paso de la secuencia consiste en acceder a un mapa interactivo, creado con una aplicación digital que permite presentar, sobre un mapa, videos auténticos con información acerca del hallazgo de talleres de costura clandestinos en Argentina y España. Además, hay información sobre la legislación vigente acerca del trabajo infantil en varios países de América Latina y Estados Unidos, carteles de campañas y grafitis contra el trabajo infantil, y la legislación

en Estados Unidos con respecto a este tema (imágenes 1 y 2).

Trabajo infantil en talleres textiles



Imagen 1. Mapa interactivo con videos, gráficos, carteles, grafitis (ThingLink)

Trabajo infantil en talleres textiles



Imagen 2: Mapa interactivo con pósters contra el trabajo infantil (ThingLink)

Los números indican la presencia de videos o información sobre la legislación vigente que regula el trabajo infantil y los puntos, distintas manifestaciones visuales o escritas sobre el tema. Después de ver y leer el material contenido en el mapa, los estudiantes responden preguntas, escriben reflexiones, sugerencias y/o realizan una interpretación del material presentado. A continuación, se presentan las preguntas que deben responder después de ver y leer el material contenido en el mapa interactivo:

DESPUÉS DE VER Y LEER

3. ¿Qué hacen los gobiernos para evitar esta forma de esclavitud moderna? (español o inglés)
4. Elige uno de los videos y resume en inglés o español lo que viste.

Se comienza con preguntas de comprensión para avanzar a las que requieren el uso creativo de la lengua; además, esto exige que tengan que investigar, citar fuentes o realizar una interpretación. De esta manera, el aprendiente primero refuerza el entendimiento acerca del tema, para luego continuar desarrollando habilidades más abstractas de interpretación de un texto, como se ve en el siguiente ejemplo:

DESPUÉS DE VER Y LEER

5. ¿Qué sugieres tú hacer para evitar el trabajo infantil? Escribe un ensayo breve (por lo menos 10 oraciones).

Como se ha mencionado, en la bibliografía sobre pedagogía crítica se insiste en la necesidad de crear actividades con preguntas abiertas que promuevan el uso creativo de la lengua. Lipman (1988), cita-

do por Kabilan (2000), indica que los aprendientes tienen que poder identificar y citar buenas razones para apoyar sus opiniones o respuestas y corregir los métodos y procedimientos propios y ajenos. Con la última pregunta, después de leer acerca de lo que hacen los gobiernos para evitar el trabajo infantil, los estudiantes tienen que crear sus propias sugerencias.

En relación con las respuestas que ofrecen los aprendientes, en este caso, estudiantes de un curso de español básico intensivo, se puede observar que fueron desarrollando lo que Elder y Paul (1994) llaman la habilidad para hacerse cargo de su propio pensamiento (p. 34) a partir de la reflexión continua y el trabajo intelectual.

A continuación, a modo de ilustración, se comparten las respuestas de uno de los aprendientes que ponen de manifiesto que, a medida que avanza en la lectura o la visualización de los videos, expresa su opinión de una forma más crítica. Al comienzo las respuestas de este aprendiente eran generales, sin involucrarse en el tema; luego va interiorizando el tema y sus respuestas se hacen más elaboradas y complejas.

Tabla 1

Respuestas de un estudiante del curso de español como L2, básico e intensivo

| Pregunta | Respuesta |
|--|---|
| ANTES DE VER | |
| 1. Piensa en la ropa que usas. ¿Te gusta la ropa de marca? ¿Qué marcas usas? ¿Por qué? | Me gusta la ropa de marca de marc Jacobs, Vincent Cavuto, Nike, Jessica Simpson, Louis Vuitton, Gucci, Zara, Torri Burch y Chanel. En mi opinión, estas marcas son buena calidad ⁵ . |
| 2. ¿Conoces niños (de 6 a 15 años) que trabajan? ¿Sabes que muchos niños de esa edad trabajan? | Yo no conozco los niños de 6 a 15 años que trabajan. Yo no conozco alguna niños que trabajan. |
| DESPUÉS DE VER Y LEER | |
| 3. ¿Qué hacen los gobiernos para evitar esta forma de esclavitud moderna? (español o inglés) | In my opinion, governments have a responsibility in preventing modern day slavery where children are used to manufacture high end clothing. America and other countries should include in their national agreements that no child under the age of fifteen will be allowed to work in sweat shops. Many of the governments are aware of the existence of these sweat shops, but they allow it until there is media exposure. When I became aware of a previous sweat shop with Kathy Lee Gifford brand, I immediately discontinued. The public is made to believe that all of it is "fair" trade! This was the same situation with the "blood diamonds!" I watch "Shark Tank" quite often and it I notice that when the entrepreneurs are questioned about their profit and loss statements, operating costs, and manufacturing costs, they are often told that they can get their costs down if those items were manufactured "overseas." And, those that are fortunate enough to make a deal with one of the billionaire entrepreneurs, that's usually the first course of action. It's capitalism that is the driving force of child labor. |

5 Los ejemplos no fueron editados. El objetivo de las actividades socioculturales críticas no es corregir las destrezas lingüísticas, para ese objetivo en los cursos de español como segunda lengua de la Universidad de Houston, tienen otras actividades apropiadas para evaluar la evolución lingüística del aprendiente.

| | |
|--|--|
| <p>4. Elige uno de los videos y resume en inglés o español lo que viste.</p> | <p>La parte del video que me llamó la atención fueron las condiciones de trabajar. El lugar hacer luego y sucio. Sólo había ventiladores y las ventanas fueron cerradas. También, vi un agujero en el piso para que ellas utilicen como cuartos de dormir. La puerta fue cerrada y abrió con una llave por el "jefe."</p> <p>Las chicas parecían muy tristes con la cabeza baja en sus puestos área de trabajo. Había un motón de hilo en los estantes, así que había mucho más trabajo.</p> |
| <p>DESPUÉS DE VER Y LEER</p> <p>5. ¿Qué sugieres tú hacer para evitar el trabajo infantil? Escribe un ensayo breve (por lo menos 10 oraciones).</p> | <p>According to the information provided, there are many countries that engage in exploiting child labor. When "blood diamonds" were exposed to the world, there was a worldwide campaign to request the origin of the diamonds before purchase. People were advised and shamed against purchasing these diamonds.</p> <p>Designers that allow the use of child labor or any type of slavery to manufacture their clothing should be banned, and sanctioned for these actions. Unfortunately, it would require many investigative reporters to travel the globe to expose these conditions that are existing under the noses of local governments. There must be agreements made that stipulate this is not acceptable. The general public is not aware of these "sweat shops," but is aware that the mass majority of items received in the United States is made in China.</p> |

Se puede observar, además, que este aprendiente responde en español o en inglés. Esto es algo que se permite en estas actividades, porque –si bien entre los objetivos de estos dos cursos está el desarrollo de competencias gramaticales– en las actividades socioculturales críticas se evalúa la capacidad de reflexión que desarrollan los aprendientes, su habilidad para interpretar y canalizar lo que interpretaron. En otras actividades solo pueden responder en español. Pero cuando tienen que responder en la lengua meta, tampoco se evalúan las habilidades lingüísticas, sino la capacidad de investigar, reflexionar, interpretar, desarrollar respuestas completas y otras destrezas propias del pensamiento crítico, como se menciona al final de esta sección al comentar más detalladamente la evaluación de las actividades socioculturales críticas.

La segunda actividad se titula *Gentrificación en las grandes ciudades* y se utiliza en el curso de español intermedio intensivo (SPAN 2610). Los aprendientes debían ver la película colombiana *La estrategia del caracol* y reflexionar acerca de los efectos de los emprendimientos inmobiliarios en las grandes ciudades. Esta secuencia fue creada para complementar el capítulo del libro de texto que presenta vocabulario y lecturas relacionadas con la cinematografía. El objetivo de esta actividad es hacer tomar conciencia acerca del cine como un medio para exponer cuestiones sociales. Los aprendientes de este curso, además, ya

fueron expuestos al vocabulario sobre la configuración de las ciudades, la vivienda y distintos tipos de viviendas. La secuencia didáctica empieza con una pregunta acerca de los títulos de las películas.

ASC 1: El cine

ANTES DE VER

1. ¿En tu opinión, cuál es la relación entre las películas y sus títulos? ¿Qué función tiene el título? Explica (5 líneas, por lo menos).

Esa pregunta actúa como disparador para preparar a los aprendientes a interpretar el título de la película que van a ver. La segunda pregunta antes de ver la película fomenta la comprensión y comparación entre lo que verán en la película y el contexto con el que se hallan familiarizados. Las comparaciones evitan que se refuercen estereotipos acerca de la cultura, costumbres, eventos sociales, económicos o políticos de la lengua meta. La segunda pregunta se refiere exclusivamente a lo que los estudiantes deberían estar familiarizado: su entorno. Luego, deben investigar sobre el proceso de gentrificación en la ciudad donde viven y estudian. Tienen que preguntarse, hacerse conscientes de lo que los rodea y no solamente responder preguntas.

2. ¿Conoces áreas de Houston donde coexisten (*coexist*) la pobreza y la riqueza? ¿Barrios donde

la gente vive en la miseria y muy cerca barrios donde la gente vive en casas lujosas?

3. Busca en Internet la palabra “gentrificación”. Ahora, piensa en lugares de Houston donde suceda la gentrificación.

Las preguntas 2 y 3 se alinean con lo que señala Kabilan (2000), los aprendientes deben desarrollar habilidades creativas y se hace por medio de la investigación, comparación y la pregunta. Al reconocer su realidad, los estudiantes pueden analizar y comparar sin prejuicios la realidad de los lugares donde se habla la lengua meta.

Después de las preguntas preparatorias, ven la película y en este caso, mientras lo hacen, tienen que prestar atención a los momentos en que el director decide utilizar los primerísimos planos. Esto es relevante para que los aprendientes relacionen las estrategias cinematográficas con el contenido y con las elecciones del director con respecto a lo que quiere enfatizar en la película. Esta pregunta los prepara para ver la película de una manera crítica, pensando que nada se presenta al azar, sino que siempre puede realizarse una interpretación.

MIENTRAS VES LA PELÍCULA

4. ¿En qué momento se usa el primerísimo plano (extreme close-up-shot)? Lee el glosario.

En las preguntas preparadas para después de ver la película se retoma el tema del título. Como se mencionó, los aprendientes comienzan a construir el conocimiento desde las primeras preguntas, luego tienen que interpretar el título de esta película en particular y ofrecer su punto de vista, como se ve a continuación.

DESPUÉS DE VER

5. ¿Por qué crees que se titula *La estrategia del caracol*? ¿Te parece que el título fue elegido bien? ¿Por qué? (Escribe 5 líneas por lo menos.)
6. Uno de los principales elementos de interés de la película son las diferencias que se muestran entre las zonas residenciales más caras y los suburbios o zonas subdesarrolladas dentro de una misma ciudad. Antes de ver la película tuviste que responder si conocías lugares de Houston donde coexistieran áreas ricas y pobres. ¿Crees que este hecho se sigue dando en la actualidad? ¿Conoces alguna otra ciudad de EE.UU. o de otros países en las que coexistan zonas residenciales ricas con zonas pobres? Describe alguna ciudad que tenga esos contrastes. (5 líneas, por lo menos).
7. ¿Una vez que has visto toda la película, llegas a alguna conclusión? ¿Ha cambiado algo? ¿Qué crees que quiere explicar el director Sergio Cabrera con esta historia? ¿Crees que el final de la historia es optimista? ¿Por qué?

Estas últimas cuestiones ayudan a los estudiantes a combinar respuestas de manera creativa al tener que responder preguntas abiertas, donde se les pide una interpretación que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Ya tuvieron que describir ciudades donde coexisten la pobreza y la riqueza, para llegar a la última pregunta, donde tienen que dar una conclusión: decir si el final de la película es optimista y justificar su respuesta; esto los obliga a identificar buenas razones para fundamentar sus opiniones y a usar patrones de pensamiento complejos para elaborar las respuestas.

Tabla 2

Respuestas de un estudiante del curso de español como L2, intermedio e intensivo

| Pregunta | Respuesta |
|--|--|
| ANTES DE VER 1. ¿En tu opinión, cuál es la relación entre las películas y sus títulos? ¿Qué función tiene el título? Explica (5 líneas, por lo menos). | La relación entre las películas y sus títulos indica cuál es la trama de la película. A veces, el título muestra el significado de la película. Como un espectador, la función tiene el título le da un idea de la historia. |

| | |
|---|---|
| <p>ANTES DE VER</p> <p>2. ¿Conoces áreas de Houston donde coexisten (<i>coexist</i>) la pobreza y la riqueza? ¿Barrios donde la gente vive en la miseria y muy cerca barrios donde la gente vive en casas lujosas?</p> | <p>Gentrificación es muy común en Houston. Cerca de la Universidad de Houston y el centro, hay mucha gente que vive en los apartamentos y los proyectos. Los constructores han construido casas caras porque la propiedad es muy barato en estos barrios. La gente de las clases económicas más bajas están mudando a barrios más baratos porque del gentrificación.</p> |
| <p>MIENTRAS VES LA PELÍCULA</p> <p>3. ¿En qué momento se usa el primerísimo plano (<i>extreme close-up-shot</i>)? Lee el glosario.</p> | <p>El director se usa el primerísimo plano de la rueda, cuando los residentes se usan el sistema de poleas.</p> |
| <p>DESPUÉS DE VER</p> <p>4. ¿Por qué crees que se titula <i>La estrategia del caracol</i>? ¿Te parece que el título fue elegido bien? ¿Por qué? (Escribe 5 líneas por lo menos.)</p> | <p>Yo creo que se titula la película “La estrategia del caracol” porque la estrategia de los residentes es lenta. El caracol es una metáfora para los caracteres [sic]. El caracol es lento y lleva su casa. Los residentes tienen que dismantelar su edificio despacio, sin sospechas de las autoridades y Dr. Holguin. Yo pienso que el título fue elegido bien porque se relaciona el trama con el título. El título da al espectador una idea de la historia.</p> |
| <p>DESPUÉS DE VER</p> <p>5. Uno de los principales elementos de interés de la película son las diferencias que se muestran entre las zonas residenciales más caras y los suburbios o zonas subdesarrolladas dentro de una misma ciudad. Antes de ver la película tuviste que responder si conocías lugares de Houston donde coexistieran áreas ricas y pobres. ¿Crees que este hecho se sigue dando en la actualidad? ¿Conoces alguna otra ciudad de EE.UU. o de otros países en las que coexistan zonas residenciales ricas con zonas pobres? Describe alguna ciudad que tenga esos contrastes. (5 líneas, por lo menos).</p> | <p>Una otra ciudad de EE.UU que tiene gentrificación es Austin, la capital de Texas. En los últimos diez años, hay mucho crecimiento de trabajos en Austin porque de la tecnología. La disparidad de ingresos entre las ricas y los pobres está creciendo, y por eso el alquiler es más caro. Como los constructores en Houston, las zonas residenciales pobres son muy popular para construir porque los precios de propiedad es barato. Estos comunidades son la corazón de la diversidad en Austin. Sin casas y apartamentos asequibles, la gente está saliendo a otros barrios.</p> |
| <p>DESPUÉS DE VER</p> <p>6. ¿Una vez que viste toda la película, llegas a alguna conclusión? ¿Ha cambiado algo? ¿Qué crees que quiere explicar el director Sergio Cabrera con esta historia? ¿Crees que el final de la historia es optimista? ¿Por qué?</p> | <p>Yo llegué a la conclusión que en el día presente, es importante para luchar contra la injusticia. La película muestra que es posible para ganar contra la clase dominante, aunque lo parece imposible. Mi opinión sobre la habilidad para generar cambio en el mundo ha cambiado. Yo creo que el director Sergio Cabrera quiere mostrar la lucha entre los clases socioeconómicas más bajas y los clases socioeconómicas ricas. Yo creo que el final de la historia es optimista porque los residentes ganan la batalla contra de Dr. Holguin. Es una victoria para ellos, y más importante para la futura de otros personas pobres de Bogotá.</p> |

Los aprendientes revelaron su creatividad y conciencia crítica, no fueron meros receptores de conocimientos, como promueve la *educación como banco* que critica Freire. La enseñanza pasó de ser una mera repetición de ideas a convertirse en una enseñanza como práctica social que incluye la investigación casi etnográfica de un tema de actualidad: la gentrificación en las grandes ciudades. En las respuestas se observa una evolución en la capacidad de sintetizar el tema sociocultural, así como el desarrollo de res-

puestas completas, detalladas y con argumentaciones fundamentadas.

Cuando los aprendientes se apropian de esos conocimientos, adquieren la habilidad de cuestionar las construcciones sociales que se imponen en las sociedades contemporáneas. No se quedan con las lecturas simplificadoras, sino que realizan sus propias lecturas de la realidad a partir de la comparación y selección de fuentes.

Con relación a la evaluación, dada la naturaleza subjetiva de las ASC, se favoreció una evaluación centrada en el contenido y no en la precisión gramatical. Para facilitar la evaluación y garantizar la consistencia entre evaluadores, se creó una rúbrica de evaluación analítica que permitiera evaluar individualmente diferentes habilidades (véase Anexo). Los distintos criterios incluidos en la rúbrica facilitan evaluar las habilidades de: identificar y sintetizar la temática sociocultural, llevar a cabo una investigación sobre esta, desarrollar respuestas completas, lógicas, consistentes y creativas, y formar conclusiones complejas, detalladas, bien argumentadas, creativas y relevantes.

Además, se proporcionó retroalimentación personalizada y continua a lo largo del curso, la cual tenía como objetivo alentar a los estudiantes a seguir reflexionando críticamente sobre los temas socioculturales tratados, promover la libertad de expresión y el uso creativo de la lengua, y combatir las inseguridades lingüísticas.

CONCLUSIONES

El análisis cualitativo de los datos permite observar que los aprendientes fueron capaces de expresar sus puntos de vista de manera crítica, realizar comparaciones entre su propia cultura y experiencias y las de la lengua meta, así como realizar investigaciones y desarrollar sus propias conclusiones a partir de los datos obtenidos. Los estudiantes demostraron, al finalizar cada una de las actividades, que fueron capaces de analizar críticamente materiales auténticos y hacer un uso creativo de lengua, acompañado de conciencia social.

En las encuestas que se realizan en el medio del semestre y al final de este, los aprendientes comentan que las ASC son las actividades que prefieren, porque les permiten usar la lengua española para las cosas que pasan en el mundo, conectan esta lengua con el arte popular, les ayudan a aprender temas relacionados con la cultura, la herencia hispana en Estados Unidos, expresar su opinión y ser creativos, entre otros motivos.

En estudios futuros se recomienda realizar un análisis cuantitativo a partir de las respuestas de los aprendientes con respecto a distintos aspectos de estas actividades. Además y lo más importante, debería

hacerse investigaciones sobre el entrenamiento que tienen que recibir los instructores de español como segunda lengua para que se sientan preparados para responder preguntas de los aprendientes y evaluar las actividades que fomentan el pensamiento crítico. Como se mencionó cuando se citó a Correa (2011), los docentes son responsables de crear cursos que se conviertan en un espacio propicio para desarrollar el pensamiento crítico, donde los aprendientes puedan expresar sus ideas. Sin embargo, la experiencia muestra que no todos los docentes comprenden esa responsabilidad.

La formación de los docentes ha sido el mayor reto que se ha tenido en los cursos comentados. Si bien ha habido avances en los cursos de español como segunda lengua para que se utilice un enfoque crítico, muchos profesores continúan reproduciendo el discurso dominante, mayormente prescriptivista, que se enfoca solamente en la competencia lingüística sin cuestionar otros factores socioculturales que son, también, parte de las competencias que los aprendientes deben desarrollar. No obstante, se sabe que, solo si se incorporan actividades que faciliten el cuestionamiento de las construcciones sociales, se logrará formar estudiantes que dejen de reproducir un discurso dominante y comiencen a cuestionarlo.

RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

Por último, se presentan a continuación algunas recomendaciones pedagógicas para la implementación y evaluación de las actividades socioculturales críticas que se han comentado. Primero, se considera que necesaria la utilización de materiales auténticos. Muchas veces se considera que los aprendientes no comprenden lecturas o audiovisuales si no se los adapta para el nivel de competencia gramatical en el que se encuentran (por ejemplo, si no se les enseña el pretérito, no se les puede dar lecturas que lo incluyan). La experiencia en los cursos en que se implementaron las ASC ha mostrado que el desconocimiento del vocabulario o la complejidad gramatical de la L2 no afecta la comprensión general del tema. Los estudiantes universitarios están familiarizados con el uso de textos complejos en otros cursos (historia, comunicaciones y literatura en su L1, entre otros) y pueden transferir esas habilidades cuando leen o ven audiovisuales

en la L2. La presentación de actividades previas a la lectura, audición o visualización los prepara para lo que van a leer, ver o escuchar.

Un segundo aspecto que se quiere destacar es la presentación de las actividades de manera que tengan que repensar respuestas previas; esto facilita la construcción del conocimiento. Por ejemplo, la secuencia didáctica creada para interpretar la película *La estrategia del caracol* comienza con una pregunta sobre la gentrificación en la ciudad donde viven, para luego volver a cuestionar sobre la gentrificación en otros lugares. Esto mueve a los aprendientes de su espacio conocido a un espacio más amplio, favoreciendo que entiendan que hay problemas que superan las fronteras de lo que conocen. Tomar conciencia de que la gentrificación se da alrededor de ellos y luego saber que lo mismo sucede en otros lugares de su país les permite ver la gentrificación en una ciudad en la que se habla la lengua meta como un fenómeno más amplio que se da en todas las sociedades contemporáneas y que no es un fenómeno de un país subdesarrollado, como suelen mencionar algunos libros de texto.

Tercero, se recomienda fomentar la investigación crítica, la selección de bibliografía adecuada, con información comprobada. Esto obliga a los estudiantes a confirmar y comparar datos, cuestionar la información y buscar y citar las fuentes.

Cuarto, se sugiere promover la comparación entre lo que conocen o los rodea y las construcciones culturales que estudian para evitar la formación de estereotipos. Este aspecto es fundamental en el desarrollo de las ASC. En general, muchos libros de texto que se utilizan en las clases de L2 fomentan o refuerzan estereotipos. Con estas actividades se pretende hacer consciente a los aprendientes de que muchas aseveraciones son estereotipos sobre la cultura de la lengua meta. Cuando ellos puedan comparar con su propia cultura y sociedad, encontrarán muchas situaciones similares a las que siempre se atribuyen a la cultura de otro lugar.

Quinto, se prioriza el análisis crítico y el cuestionamiento sobre la corrección lingüística. Este aspecto se mencionó al comentar la forma en que se analizan las ASC. En estas actividades se evalúa el análisis crítico, que se citen las fuentes, los datos sean reales y solo se comenta si hay problemas lingüísticos.

Se permite responder indistintamente en la lengua meta y la lengua nativa, porque el objetivo es que los aprendientes desarrollen el pensamiento crítico a partir de medios audiovisuales, lecturas, canciones e imágenes realizados en la lengua meta.

Sexto, se recomienda promover el desarrollo de destrezas digitales y el uso de la tecnología con fines educativos. Todas las actividades se realizan en línea, con aplicaciones atractivas para los aprendientes, que permiten presentar los distintos temas con un soporte digital con el que los estudiantes están familiarizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achúgar, M. (2015). Critical Language Awareness Approaches in the Americas: Theoretical Principles, Pedagogical Practices and Distribution of Intellectual Labor. *Linguistic and Education*, 32, 1-4.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Burbules, N. y Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. En T. Popkewitz y L. Fendler (eds.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Acknowledgment and Politics* (pp. 45-65). New York: Routledge.
- Correa, M. (2011). Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some considerations. *Foreign Language Annals*, 44(2), 308-320.
- Elder, L. y R. Paul. (1994). Critical Thinking: Why We Must Transform Our Teaching. *Journal of Developmental Education*, 18(1), 34-35.
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of Understanding Psychology*. New York: The McGraw Hill Company.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Halpern, D. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74.
- Kabilan, M. (2000). Creative and Critical Thinking in Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 1(6).
- Leeman, J. (2014). Critical Approaches to Teaching Spanish as a Local-Foreign Language. En M. Lacorte (Ed.), *The Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 275-292). New York: Routledge.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What It Can Be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Moore, B. N. t Parker, R. (1986). *Critical Thinking. California*: Mayfield Publishing Company.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reagan, T. y Osborn, T. (2002). *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, S. M., Ward, T. B. y Finke, R. A. (1995). *The Creative Cognition Approach*. Cambridge, MA: Bradford.

ANEXO

Rúbrica para evaluar las ASC (Actividades Socioculturales Críticas)

| | Logrado | Competente | En desarrollo |
|--|---|--|---|
| Comunicación de punto de vista personal, hipótesis o posición 20% | Identifica y sintetiza claramente la problemática social principal. Comunica una posición clara, con apoyo de la experiencia y de información. Justifica su punto de vista mientras integra interpretaciones contrarias. Hipótesis que muestra un pensamiento elaborado. | Comunica su posición con algo de pensamiento original, aunque con cierta inconsistencia. Justifica su opinión, pero no tiene en cuenta los puntos de vista de otros o lo hace superficialmente. Su punto de vista es claro, aunque incompleto. | Adopta una posición sin analizarla. Adopta un punto de vista único, falla en aclarar la posición relativa a la propia. No puede justificar su opinión. Expresa hipótesis poco clara o simplista |
| Interpretación y análisis 20% | Clara organización de las ideas, organización por importancia y efecto. Lleva a cabo una investigación minuciosa. Interpreta y analiza las implicaciones de la problemática presentada. Tiene destrezas avanzadas para evaluar las fuentes. Examina la exactitud de las pruebas y preguntas y su relevancia. Reconoce los prejuicios. | Lleva a cabo una investigación poco minuciosa, aparecen errores en fechas, eventos culturales e históricos. Tiene destrezas adecuadas para seleccionar y evaluar fuentes. Distingue hechos de opinión y puede reconocer prejuicios. Aporta evidencias aunque es usual la experimentación. | No hay evidencia de desarrollo de la destreza de selección o evaluación. Repite información sin cuestionar o desestimar las evidencias sin justificación. No distingue entre hecho y opinión. Las pruebas son simplistas, inapropiadas o no se relacionan con el tema. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Uso de la perspectiva y posiciones de otros 20%</p> | <p>Analiza las posiciones de los otros de manera cuidadosa y respetuosa. Muestra reflexión y autoevaluación. Demuestra comprensión sociocultural. Reconoce estereotipos. Demuestra un conocimiento sólido de eventos históricos.</p> | <p>Comienza a relacionar puntos de vista alternativos. Dificilmente integra varios puntos de vista. Demuestra que tiene alguna comprensión sociocultural, pero no es completa. Conoce algunos eventos históricos.</p> | <p>Adopta una idea única sin cuestionarla. Las ideas son obvias. Evita las ideas incómodas. Trata las posiciones de otros de manera superficial. No tiene comprensión sociocultural. Enfatiza estereotipos. No tiene conocimiento histórico de los eventos.</p> |
| <p>Expresión 20%</p> | <p>Desarrolla respuestas completas, lógicas, consistentes y creativas.</p> | <p>Razonamiento con algunos elementos lógicos y/o creativos, pero no completamente resueltos.</p> | <p>Desarrolla respuestas incompletas, sin relación con el tema, sin creatividad. Razonamiento ilógico, simplista, inconsistente.</p> |
| <p>Conclusiones 20%</p> | <p>Desarrolla conclusiones complejas y/o detalladas, bien argumentadas, creativas y relevantes. Considera las consecuencias y las integra.</p> | <p>Conclusión relevante, pero demasiado abreviada o simplificada, contiene algunas inconsistencias.</p> | <p>Carece de coherencia o de una conclusión clara.</p> |