

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**TESIS**

**EL IMPACTO DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL  
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES  
DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE NIVEL DELF B1.  
CASO: CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y  
LETRAS DE LA UANL**

**PRESENTA**

**M.E.I. AURORA GUADALUPE MARTÍNEZ CANTÚ**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON  
ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

**NOVIEMBRE, 2018**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**TESIS**

**EL IMPACTO DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL  
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES  
DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE NIVEL DELF B1.  
CASO: CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y  
LETRAS DE LA UANL**

**PRESENTA**

**M.E.I. AURORA GUADALUPE MARTÍNEZ CANTÚ**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON  
ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

**ASESORES**

**DRA. MA. GUADALUPE RODRÍGUEZ BULNES**

**DRA. MARTHA CATALINA DEL ÁNGEL CASTILLO**

**NOVIEMBRE, 2018**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

ACTA DE APROBACION DE TESIS DE DOCTORADO

(De acuerdo al RGSP aprobado, el 12 de junio de 2012 Art. 105, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 146 y 148)

Título de la tesis

“EL IMPACTO DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE NIVEL DELF B1.”

CASO: CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UANL

Comité de evaluación de la tesis

Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes  
Directora

\_\_\_\_\_

Dra. Martha Catalina del Ángel Castillo  
Co Directora

\_\_\_\_\_

Dra. Elizabeth Alvarado Martínez  
Lectora

\_\_\_\_\_

Dr. Francisco Javier Treviño Rodríguez  
Lector

\_\_\_\_\_

Dra. Petra Kosikova  
Lectora

\_\_\_\_\_

San Nicolás de los Garza, N.L., noviembre del 2018

“ALERE FLAMMAM VERITATIS”





AREA DE ESTUDIOS  
DE POSGRADO

*Dra. Irma María Flores Alanís*  
Subdirectora del Área de Estudios de Posgrado

## **DEDICATORIA**

A Dios por brindarme sabiduría y fortaleza para culminar con éxito mis metas propuestas.

A mi hija Victoria, quien es el motor de mi vida que me obliga a ser mejor cada día. Con su alegría y su presencia diaria ha sido mi anhelo para seguir adelante. Nunca olvidaré los post-it con mensajes de afecto y cariño que pegabas en mi computadora.

A mi esposo Mike, por su amor, apoyo y comprensión incondicional, por soportar tener una esposa estresada y escucharme en momentos difíciles.

A mis padres, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años han inculcado en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía de no temer las adversidades porque Dios está conmigo siempre. No existen palabras en el mundo que se acerquen a lo agradecida que estoy.

A mi familia, por comprender mi ausencia al ser una hermana, nuera, cuñada, tía, sobrina y prima a medias; presente en ocasiones con mi laptop y con escaso tiempo para convivir o cumplir con los compromisos familiares.

A mis colegas y amigos, porque siempre estuvieron al pendiente de mis avances y que con su cariño me han enseñado el valor del compañerismo y la amistad.

A mis alumnos, puesto que me ofrecen la oportunidad de enseñar y aprender de ellos y la motivación para seguirme preparando cada día profesionalmente.

## **AGRADECIMIENTOS**

Una tesis doctoral es un trabajo que no sólo es producto del esfuerzo del doctorando, sino que requiere de la ayuda de muchas personas, tanto en lo profesional como en lo personal. Con estas líneas quisiera expresar mi gratitud a todas ellas.

A la M. C. Ludivina Cantú, Directora de la Facultad de Filosofía y Letras por confiar en mi como maestra y por el apoyo económico que se me brindó al otorgarme una beca para realizar los estudios de doctorado.

Un especial agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes, por su guía y motivación constante, por la dedicación a la revisión de mi trabajo a pesar de la carga académica abrumadora. Gracias maestra por dejarme aprender mucho de usted y por permitirme ser su discípula.

De igual manera agradezco a la Dra. Martha Catalina del Ángel Castillo, mi codirectora, por su infinita paciencia, estímulo y compromiso y especialmente por permitirme realizar mi estancia de investigación en el ITESM de Monterrey.

A la Dra. Ma. Eugenia Flores Treviño y la Dra. Irma María Flores Alanís puesto que siempre mostraron su interés a lo largo de mi formación y bajo su dirección pude concluir mis estudios.

Deseo expresar mi gratitud a la Dra. Elizabeth Alvarado Martínez, el Dr. Francisco Javier Treviño Rodríguez y la Dra. Petra Kosikova por sus atinadas observaciones y recomendaciones. Gracias a ustedes logré fortalecer mi investigación.

Hago presente mi afecto a todos los doctores que me impartieron clase a lo largo de mis estudios de doctorado, maestría y licenciatura porque sus enseñanzas están presentes en esta tesis doctoral.

Agradezco a la coordinación del Centro de Idiomas, especialmente a la Mtra. Ma. Guadalupe Huerta Soto por su consideración en la asignación del grupo de alumnos y las facilidades para la aplicación de los instrumentos de la presente investigación.

No puedo dejar de omitir mi gratitud al Mtro. Rubén Suarez Escalona por sus asesorías y orientación en el campo de la estadística de esta investigación. Gracias por su disposición y apoyo.

Mis agradecimientos también al personal administrativo de la Facultad de Filosofía y Letras quienes con mucha paciencia y profesionalismo me asistieron en todos los trámites semestre tras semestre.

## **RESUMEN**

Debido a que las habilidades del pensamiento crítico pueden influir en la competencia de solución de problemas del ser humano, actualmente forman parte de la meta educativa en varios niveles educativos y disciplinas, incluyendo el campo de la enseñanza de las lenguas. Sin embargo, la comunidad educativa carece de la información necesaria para incorporar este tipo de pensamiento en los cursos de lengua. Además, no se cuenta con investigaciones previas que examinen el impacto de dichas habilidades en el desarrollo de la competencia comunicativa particularmente en la escritura del idioma francés. Es por eso por lo que el presente trabajo de investigación busca analizar el rol del pensamiento crítico como una herramienta de apoyo educativa que favorezca la calidad en la escritura de un grupo de estudiantes del francés como lengua extranjera del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

El estudio se planteó bajo los parámetros de un enfoque mixto. Su diseño, de tipo explicativo secuencial se distingue por que en la primera etapa se recaban y analizan los datos cuantitativos y en la segunda etapa los cualitativos. A través de cuestionarios y rúbricas se recabaron los datos cuantitativos para medir el impacto del pensamiento crítico de los estudiantes en los ensayos argumentativos redactados antes (pre-test) y después (post-test) de la intervención pedagógica. Por otra parte, las entrevistas sirvieron para complementar la información obtenida en la primera etapa.

Los hallazgos obtenidos muestran que este tipo de pensamiento tiene un impacto positivo y considerable en la calidad de la escritura de los estudiantes. Los ensayos después de la instrucción del pensamiento crítico presentan mayor coherencia y cohesión, conclusiones más justificadas además de que el vocabulario utilizado es más rico y variado. De este modo, los alumnos confirmaron a través de sus reacciones la relación existente

entre el cómo pensar y la redacción de sus textos argumentativos. Las reflexiones, las contribuciones y los limitantes de la investigación se describen como referentes para futuras líneas de investigación en relación con la escritura y el pensamiento crítico.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	xiii
<b>CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Preguntas derivadas	2
1.3 Objetivos	3
1.4 Hipótesis	4
1.5 Justificación	4
1.6 Antecedentes	8
1.6.1 Las investigaciones del francés como lengua extranjera	8
1.6.2 Las investigaciones sobre el pensamiento crítico	12
1.6.2.1 Tres enfoques de su concepción	15
1.6.2.2 El desarrollo en los individuos	20
1.6.2.3 Las prácticas pedagógicas	22
1.6.2.4 La evaluación de las habilidades	23
1.6.3 Las investigaciones del pensamiento crítico en una clase de lengua extranjera	25
1.6.4 El francés en el Nivel Medio Superior de la UANL	30
1.6.5 El francés en el Centro de Idiomas	31
<b>CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	34
2.1 Varias definiciones del pensamiento crítico	34
2.2 Hacia una definición del pensamiento crítico	40

2.3 Componentes del pensamiento crítico	42
2.3.1 La dimensión cognitiva	43
2.3.2 La dimensión afectiva	49
2.4 La enseñanza del pensamiento crítico	51
2.4.1 Modelos generales de instrucción del pensamiento crítico	53
2.4.2 Condiciones favorables para la enseñanza del pensamiento crítico	56
2.5 Evaluación del pensamiento crítico	58
2.6 La enseñanza de lenguas extranjeras	60
2.7 El pensamiento crítico en las lenguas extranjeras	62
2.7.1 Adopción de un modelo para enseñar a pensar	65
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA</b>	68
3.1 Diseño de la investigación	68
3.1.1 El estudio piloto	73
3.1.1.1 Los ensayos y la instrucción del pensamiento crítico	77
3.2 Tipo de la investigación	79
3.3 Los participantes	84
3.4 Procedimiento de recolección y análisis de datos	88
3.4.1 Los ensayos y la instrucción del pensamiento crítico	88
3.4.2 Cuestionario del pensamiento crítico	90
3.4.3 Rúbrica Holística para evaluar el pensamiento crítico	93
3.4.4 Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1	94



3.4.5 Cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico	95
3.4.6 Entrevista en grupo y entrevista individual	97
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>101</b>
4.1 Estudio piloto	101
4.1.1 Cuestionario del pensamiento crítico: comparación entre el pre-test y el post-test	102
4.1.2 Rúbrica Holística para evaluar el pensamiento crítico: comparación entre el pre-test y el post-test	103
4.1.3 Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: comparación entre el pre-test y el post-test	107
4.1.4 Cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico	109
4.1.5 Entrevista en grupo e individual	111
4.1.5.1 Reacciones de los alumnos ante el pensamiento crítico	113
4.2 Estudio Central	118
4.2.1 Cuestionario del pensamiento crítico: comparación entre el pre-test y el post-test	119
4.2.1.1 Cuestionario del pensamiento crítico: comparación entre el pre-test y el post-test por habilidades	122
4.2.1.2 Análisis estadístico de la habilidad: interpretación	123
4.2.1.3 Análisis estadístico de la habilidad: explicación	128
4.2.1.4 Análisis estadístico de la habilidad: análisis	130
4.2.1.5 Análisis estadístico de la habilidad: inferencia	131
4.2.1.6 Análisis estadístico de la habilidad: evaluación	132
4.2.1.7 Análisis estadístico de la habilidad: autorregulación	133

4.2.2 Rúbrica Holística para evaluar el pensamiento crítico: comparación entre el pre-test y el post-test	134
4.2.3 Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: comparación entre el pre-test y el post-test	140
4.2.4 Cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico	146
4.2.5 Entrevista en grupo	149
4.2.6 Entrevista individual	152
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES</b>	157
5.1 Implicaciones del estudio a la teoría de la enseñanza	157
5.2 Implicaciones del estudio a la metodología de la investigación	160
5.3 Implicaciones del estudio a la práctica de la enseñanza	162
5.4 Limitantes del estudio y perspectivas sobre investigaciones a futuro	164
Referencias bibliográficas	169
Anexos	184
Anexo 1. Actividades de aprendizaje de la instrucción de pensamiento crítico	184
Anexo 2. Cuestionario del pensamiento crítico	187
Anexo 3. Rúbrica holística para evaluar el pensamiento crítico	190
Anexo 4. Rúbrica analítica de la producción escrita del DELF B1	191
Anexo 5. Cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico	192
Anexo 6. Entrevista en grupo	195
Anexo 7. Entrevista individual	196
Anexo 8. Ensayos del pre-test	197

Anexo 9. Ensayos del post-test	229
Anexo 10. Transcripción de entrevista en grupo	261
Anexo 11. Transcripción de entrevistas individuales	266

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Características del pensamiento común y el pensamiento crítico	41
Figura 2. Segmentos recuperados de códigos en el Atlas.ti	112

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica No.1. Cuestionario del pc: medias obtenidas en el pre-test y post-test	103
Gráfica No. 2. Rúbrica Holística para evaluar el pc: Medias obtenidas en el pre-test y el post-test	104
Gráfica No. 3 Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Medias obtenidas en el pre-test y el post-test	108
Gráfica No. 4 Frecuencia de las disposiciones del pc	110
Gráfica No. 5. Cuestionario del pc: Medias obtenidas en el pre-test y post test	120
Gráfica No. 6 Cuestionario del pc: pre-test y post-test por habilidades	123
Gráfica No. 7 Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test	140
Gráfica No. 8 Criterio de <i>respeto de la instrucción</i> de la Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test	141
Gráfica No. 9 Criterio de <i>presentación de hechos</i> de la Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test	142

Gráfica No. 10 Criterio de <i>expresión de puntos de vista</i> de la Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test	143
Gráfica No. 11 Criterio de <i>coherencia y cohesión</i> de la Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test	144
Gráfica No. 12 Criterio de <i>gramática</i> de la Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test	145
Gráfica No. 13 Criterio de <i>vocabulario</i> de la Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test	146
Gráfica No. 14 Frecuencia de las disposiciones del pc	147

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro de operacionalización de las variables de la investigación	81
Tabla 2. Características generales de los participantes	85
Tabla 3. Nivel B1 de referencia : Escala global	87
Tabla 4. Nivel B1+ de referencia	87
Tabla 5. Estadísticos de fiabilidad del cuestionario del pc en el pre-test y post-test	92
Tabla 6 Estadísticos de fiabilidad en el cuestionario de las disposiciones del pc	97
Tabla 7. Características del nivel 2 inaceptable de entrada y de salida del pc	105
Tabla 8. Estadísticos de fiabilidad en el cuestionario de las disposiciones del pc	109
Tabla 9. Categorías para las entrevistas individuales y en grupo	113
Tabla 10. Tabla de distribución t	121

Tabla 11. Medias de los ítems de la habilidad de la interpretación en el pre-test y post-test	125
Tabla 12.. Medias de los ítems de la habilidad de explicación	129
Tabla 13. Medias de los ítems de la habilidad de análisis	131
Tabla 14. Medias de los ítems de la habilidad de inferencia	132
Tabla 15. Medias de los ítems de la habilidad evaluación	133
Tabla 16. Medias de los ítems de la habilidad de autorregulación	134
Tabla 17 Niveles del pc obtenidos con la rúbrica holística del pc	136
Tabla 18. Estadísticos de fiabilidad en el cuestionario de las disposiciones del pc	147
Tabla 19. Categorías y subcategorías obtenidas de las entrevistas	152

## INTRODUCCIÓN

Uno de los retos que no debe pasarse por alto en las instituciones de nivel superior es el de motivar a los estudiantes a plantearse preguntas, evaluar problemas y ofrecer soluciones de una forma crítica, así como también crear en ellos un sentimiento de profesionalismo y las actitudes que son deseables para su vida personal y académica. En el campo de lenguas extranjeras, las habilidades de orden superior desempeñan un papel esencial para desarrollar la competencia comunicativa.

Dada la importancia de estas habilidades en el utilizador de la lengua, la presente investigación se llevó a cabo con el fin de identificar el impacto del pensamiento crítico en la escritura del francés como lengua extranjera, específicamente con un grupo de estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Los resultados de este estudio permiten reflexionar sobre las habilidades del pensamiento que los alumnos utilizan con mayor frecuencia y sus reacciones ante el uso de esta estrategia pedagógica.

El presente trabajo consta de cinco capítulos. En capítulo 1 se formula el planteamiento del problema de esta investigación, con las preguntas, objetivos, hipótesis y la justificación sobre el impacto del pensamiento crítico en la calidad de la escritura del francés como lengua extranjera. Asimismo, se abordan los antecedentes que permiten comprender el contexto en el que se desarrolla este estudio. El capítulo 2 presenta los fundamentos teóricos existentes sobre la definición y estructura del pensamiento crítico, enseñanza, evaluación y su relación con las lenguas extranjeras.

En el capítulo 3 se describe el marco metodológico empleado en este estudio de corte mixto con diseño explicativo secuencial puesto que se caracteriza en una primera instancia por recojer y analizar los resultados cuantitativos para posteriormente recolectar y

complementar los datos cualitativos. Igualmente, en este capítulo se traza el procedimiento de recolección y de análisis de datos tanto del estudio piloto como del estudio central.

El capítulo 4 da a conocer los resultados e interpretación de los instrumentos empleados: cuestionarios, rúbricas y entrevistas. En el capítulo 5 se expresan las contribuciones del estudio a la teoría de la enseñanza, a la metodología de la investigación y a la práctica de la enseñanza. Por último, este capítulo contiene las limitantes del estudio y perspectivas sobre investigaciones a futuro.

## **CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En este capítulo se describe el planteamiento del problema en el que se definen las preguntas, los objetivos particulares, la hipótesis y la justificación del estudio sobre el pensamiento crítico y su relación con la escritura en el área del francés como lengua extranjera.

En una segunda instancia, se enuncia el estado actual de los conocimientos sobre el francés como lengua extranjera y el pensamiento crítico como marco de referencia para ubicar el tema dentro del campo de enseñanza de lenguas extranjeras. Por último, se proporcionan los antecedentes del contexto en el que se desarrolla la presente investigación.

### **1.1 Planteamiento del problema**

Ante el contexto globalizado que impera en la actualidad, los retos aumentan dentro del campo educativo y los alumnos requieren otros perfiles acordes con las exigencias del nuevo milenio. En la visión UANL 2020 se ha delineado el perfil de los estudiantes que, como actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben de ser competentes en una lengua extranjera con la finalidad de enfrentar de una manera digna los retos como la internacionalización, la movilidad, la convivencia con otras culturas, etc. También se infiere de esa visión que se requiere de profesionales con pensamiento crítico capaces de resolver problemas y tomar decisiones acertadas que los llevarán a convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella.

En el caso del francés como lengua extranjera, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) utiliza un estándar que sirve para medir el nivel de competencia comunicativa en una lengua. La escala establecida se organiza en 6 niveles comunes de referencia para la verificación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas A1



(Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Intermedio), B2 (Intermedio Alto), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría). El certificado que expide el Ministerio de Educación Nacional de Francia para acreditar el nivel de francés de candidatos extranjeros de países no francófonos es conocido como el Diploma de estudios en lengua francesa o DELF (*Diplôme d'Etudes en Langue Française*) para los niveles A1-B2 y el diploma DALF (*Diplôme Approfondi de Langue Française*) para el nivel avanzado: C1 y C2.

Debido a las competencias antes mencionadas y a que después del inglés, sobresale el interés de la sociedad en el idioma francés, en el presente estudio se pretende responder a la siguiente pregunta:

¿Cuál es el impacto del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la calidad de la escritura de los estudiantes de francés como lengua extranjera de nivel intermedio del DELF B1 de acuerdo con el Marco común europeo de referencia para las lenguas en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)?

La pregunta de investigación planteada busca la relación entre las siguientes dos variables:

- 1) el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico,
- 2) su impacto en la calidad de la escritura de los textos de los estudiantes de francés de nivel intermedio (DELF B1) como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la FFYL, UANL.

## **1.2 Preguntas derivadas**

Esta investigación analiza el problema en el contexto de los alumnos de francés como lengua extranjera del Centro de Idiomas de la UANL para entender cómo se da el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico al escribir en una lengua extranjera. De allí que, de

la pregunta central mencionada anteriormente, se derivan otras interrogantes que integren el problema central.

- 1) ¿Cuál es el impacto del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la calidad de la escritura de ensayos en francés como lengua extranjera?
- 2) ¿Cuál es el nivel de entrada y de salida del pensamiento crítico de los alumnos de francés como lengua extranjera del nivel (DELF B1)?
- 3) ¿Cuáles son las disposiciones del pensamiento crítico que los alumnos de francés como lengua extranjera emplean con mayor frecuencia al redactar ensayos?
- 4) ¿Cuáles son las reacciones de los alumnos de francés como lengua extranjera ante las prácticas pedagógicas del pensamiento crítico implementadas por el maestro?

Estas interrogantes, abordadas desde el punto de vista educativo, ayudarán a dilucidar el problema general mencionado arriba, sobre la necesidad de utilizar el pensamiento crítico como estrategia pedagógica para facilitar el aprendizaje del francés.

### **1.3 Objetivos**

#### **Objetivo General**

Identificar el impacto del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la calidad de la escritura de los estudiantes del Centro de Idiomas en el curso de francés como lengua extranjera.

#### **Objetivos particulares**

- a) Reconocer el impacto del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la calidad de la escritura de ensayos en francés como lengua extranjera.
- b) Señalar el nivel de entrada y de salida del pensamiento crítico de los alumnos de francés como lengua extranjera.

- c) Identificar las disposiciones del pensamiento crítico que los alumnos de francés como lengua extranjera emplean con mayor frecuencia al redactar ensayos.
- d) Analizar las reacciones de los alumnos de francés como lengua extranjera ante la práctica pedagógica del pensamiento crítico implementadas por el maestro.

#### **1.4 Hipótesis**

Partiendo de la idea de que las habilidades de orden superior y la competencia escrita están íntimamente vinculadas, se presume que el hecho de desarrollar esas habilidades en los alumnos influirá positivamente en la calidad de redacción de sus textos redactados en francés como lengua extranjera.

#### **1.5 Justificación**

El desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico toma importancia debido a la elevada cantidad de información con la que las personas enfrentan la compleja y rápida toma de decisiones, el adulto de hoy y del mañana tiene que encontrar nuevas formas de lidiar no sólo con lo conocido sino también con lo desconocido y lo inesperado. Quizás las personas se pregunten qué es el pensamiento crítico, pero hoy en día, no existe unanimidad en la definición de ese concepto. Sin embargo, solamente a modo de ejemplo se citará una concepción propuesta por el informe Delphi (American Philosophical Association, 1990) donde se establece que “según el consenso, pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, deliberada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable” (González, 2006 p. 28).

Los orígenes del pensamiento crítico datan de la época griega pues se le vincula con el filósofo Sócrates y posteriormente, se ve reflejado en el nacimiento y desarrollo de disciplinas como la lógica, la retórica y la dialéctica. De hecho, uno de los primeros filósofos en usar la

expresión "Critical Thinking" como título de un libro de lógica fue Max Black (1946). Este concepto tomó gran importancia en la psicología para conocer los procesos cognitivos implicados en el razonamiento. Luego, en Estados Unidos y algunos países de América Latina a mediados de la década de los setenta y durante los ochenta se desarrollaron y consolidaron importantes líneas de investigación en los escenarios educativos formales. Entre los autores más importantes que han producido trabajos teóricos y prácticos sobre ese tema figuran Richard Paul, Robert H. Ennis, Maureen Priestley, Eggen y Kauchack, entre otros (Llacsahuanga, 2011).

En la literatura que existe en el internet sobre el tema del pensamiento crítico, se puede constatar que en la actualidad ciertos organismos estadounidenses están implementando el uso de esta herramienta pedagógica desde la educación primaria hasta el nivel superior en diferentes áreas de conocimiento como la historia, la ciencia, la ingeniería, las matemáticas, etc. En el área de la enseñanza de un idioma extranjero los educadores y teóricos no niegan la importancia de las habilidades del pensamiento para facilitar el desarrollo del lenguaje. No obstante, Pica (2000 citado en Shirkani y Fahim, 2011) afirma que normalmente en las aulas de clase, las habilidades del pensamiento crítico no están integradas en la enseñanza del inglés. Shirkani y Fahim subrayan que la integración de las habilidades del pensamiento crítico en la metodología de la enseñanza del inglés ha sido de manera superficial o secundaria. "...as Pica (2000) states in the tradition of English language teaching methodology, the integration of language and thinking skills has been peripheral" (p.112).

Inclusive Kabilan (2000 citado en Shirkani y Fahim, 2011) argumenta que ni el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas extranjeras que enfatiza el uso del

lenguaje como una herramienta de la comunicación realmente ayuda a los alumnos a ser competentes en el idioma.

Recientemente, el contenido informativo de las diferentes disciplinas se ha incrementado; los libros de texto crecen y, por ende, el currículo se ha hecho más concentrado. Por ende, de acuerdo con la experiencia de ciertos maestros, los alumnos se quejan de que hay tanto por conocer sobre el mundo actual que terminan por memorizar y aprender más material en el mínimo de tiempo posible. Desde la docencia a menudo se puede caer en el error de enfocarnos en una excelente transmisión de conocimientos y en cubrir todos los temas establecidos en el programa. Sin embargo, resulta contraproducente enseñar a los alumnos hechos nuevos cuando eventos futuros pueden gradualmente remplazar a aquellos. Debido a la cantidad abrumadora de temas por aprender o el “qué pensar”, nos olvidamos del segundo objetivo de la enseñanza: “el cómo pensar” pues el conocimiento adquiere más valor cuando el sujeto lo descubre o construye por sí mismo.

Es evidente que existe una deficiencia de la instrucción del “cómo pensar” o mejor conocida como habilidad del pensamiento crítico. De hecho, en países del primer mundo como Estados Unidos en 1983, la Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación advirtió:

Muchos jóvenes de diecisiete años no poseen las habilidades intelectuales de ‘orden superior’ que debiéramos esperar de ellos. Cerca del 40 por ciento no puede obtener inferencias de material escrito; sólo un quinto puede escribir un ensayo persuasivo; y sólo un tercio puede resolver un problema matemático que requiera varios pasos (Schafersma, 1991, párr. 6).

Con la realización de la presente investigación se busca un beneficio directo principalmente en la comunidad educativa al responder a la necesidad actual detectada como

la enseñanza de las habilidades de orden superior. Se pretende analizar la contribución del pensamiento crítico como una herramienta de apoyo educativa que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje para el logro de mayores rendimientos en los estudiantes. Además, se pretende descubrir de qué manera se puede enseñar y evaluar explícitamente el pensamiento crítico en los estudiantes de francés de nivel intermedio (DELF B1) del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), UANL y además identificar los factores que intervienen en el grado de desempeño académico de los alumnos. Los factores involucrados pueden ser el uso de ciertas habilidades y su frecuencia, los materiales, los tipos de actividades, las disposiciones, la motivación y la cultura de los alumnos (González, 2006).

Una de las aportaciones adicionales que conllevaría el análisis de los resultados de este documento podría ser una guía para que los docentes, al conocer las bondades de esta estrategia emprendan acciones concretas en beneficio de su desempeño profesional y en la mejora del rendimiento académico de sus alumnos.

Aunque el trabajo involucra sólo a docentes que imparten la materia de francés como lengua extranjera, se esperan los alcances en otras materias o bien, en otros campos del conocimiento. González declara: “Las acciones resultantes del proceso de emisión de juicios y de solución de problemas algunas veces afectan únicamente al individuo que las realiza, pero otras veces pueden afectar y de hecho afectan a otras personas, a instituciones y a organizaciones” (2006, p. 16).

Desde este punto de vista y de manera indirecta, las aportaciones del pensamiento crítico se verían también reflejadas en el funcionamiento de instituciones y organizaciones científicas, culturales, económicas y políticas debido a los juicios y decisiones emitidas por los

futuros egresados profesionales de la UANL ya sea economistas, médicos, ingenieros, arquitectos, abogados, comunicadores sociales, sociólogos, etc.

## **1.6 Antecedentes**

### **1.6.1 Las investigaciones del francés como lengua extranjera**

Con el fin de documentar y analizar los trabajos de investigación realizados entre el 2000 y el 2007 en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en México, Ramírez (2010) coordinó un estudio en el que participaron 70 investigadores (as) afiliados a 21 instituciones de educación superior. La investigación se llevó a cabo entre el 2005 y 2008 e incluyó la información de 25 estados del país y el Distrito Federal.

Según Ramírez (2010), a mediados de los ochentas se incrementaron las licenciaturas, los posgrados, los cuerpos académicos, las asociaciones profesionales, la red de investigadores y profesores con posgrados nacionales relacionados con el área de lenguas extranjeras. Estos fueron los factores que contribuyeron en gran medida al aumento de proyectos de investigación de las lenguas extranjeras. Sin embargo, la información generada por estos mismos no ha sido estructurada. Es así como se pretendían alcanzar dos metas en el ámbito de las lenguas extranjeras: el progreso de las investigaciones y el progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Algunos de los resultados obtenidos de la investigación comprendieron las características de los trabajos. Una de ellas se enfocó en el idioma: el objeto de estudio de la gran mayoría de las tesis de licenciatura, el 88%, es el inglés, seguido por el francés con un 5% de los trabajos. El 4% lo ocupa el idioma español. Otra característica analizada comprendió los temas investigados. Entre los más estudiados se encuentran: la formación docente (16%), metodología de la enseñanza (9%), aprendizaje (9%), tecnología educativa

(6%), competencia comunicativa (5%), etc. Finalmente, en este apartado se concluyó que los estudiantes (70%) eran los sujetos más estudiados seguidos por los profesores (25%). A partir de los datos analizados se puede concluir que la condición de las investigaciones relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras se encuentra en una fase inicial.

La presente tesis se centra en el área del idioma francés donde la presencia de la investigación ha sido aún más moderada. Al igual que Ramírez, Tomasini, Pérez y Bellaton (2012) pretenden trazar un panorama general de la investigación que se realiza en México en torno al FLE (Francés como Lengua Extranjera). Se compilaron las investigaciones correspondientes al período 2000-2011 en 10 estados federativos: Aguascalientes, Baja California, Guanajuato, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Sonora, Quintana Roo, Veracruz y la Zona Metropolitana.

Tras la creación de las licenciaturas y posgrados de la enseñanza del FLE en México, surge un fuerte desarrollo de la investigación en esta área. De acuerdo con Tomasini, Pérez y Bellaton (2012), dos son las instituciones consideradas como las pioneras: la Universidad Veracruzana y la UNAM. La primera inicia en 1968 la Licenciatura en Lengua Francesa mientras que la segunda, la UNAM, crea en 1975 la Unidad de Investigación y Desarrollo de Idiomas que tres años más tarde se convertiría en el Departamento de Lingüística Aplicada. En 1980 el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM ofreció por vez primera el Curso de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras (francés, inglés, portugués e italiano).

Las 45 investigaciones encontradas con relación a la enseñanza y el aprendizaje del francés en México en el periodo 2000-2011 representan alrededor del 2% de los estudios de investigación sobre procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras en México.



Cabe mencionar que Veracruz es el estado que se distingue por el número de trabajos que representan el 56% de los trabajos identificados. El 34% se encuentra representado por la Zona Metropolitana y el 2% el resto de los estados (Aguascalientes, Baja California, Hidalgo, Oaxaca y sonora).

Tomasini, Pérez y Bellaton (2012), enlistan los temas más estudiados en los trabajos de investigación. El tema de mayor interés es el de la adquisición de una segunda lengua y los análisis comparativos. Otro tema de preferencia investigativa por parte de los profesores es el de la formación docente pues les permite mejorar su rendimiento académico. También se otorga importancia a la temática de la cultura, la interculturalidad, las representaciones y las creencias, en realidad, este es el origen hacia el desarrollo de otras áreas de conocimiento de investigaciones de posgrado. Finalmente, la tecnología educativa aparece como tema polémico puesto que la falta de interés por vincularla a la enseñanza de las lenguas extranjeras restringe el acceso a su investigación.

A manera de conclusión se puede afirmar que no se ha progresado significativamente en el área de investigación del francés en México en comparación con otros campos de investigación y más aún dentro del campo de las lenguas extranjeras. Cabe mencionar que esta situación se debe a diferentes factores entre los cuales predomina el rol que se le asigna a la enseñanza del FLE en México. Mientras que las políticas lingüísticas y educativas de nuestro país afirman que se debe alentar la docencia de al menos una segunda lengua, se le da prioridad al idioma inglés. Tomasini, Pérez y Bellaton (2012) declaran:

Adicionalmente, las políticas institucionales de imposición (o de preferencia en el mejor de los casos) del inglés para la acreditación del dominio o conocimiento de una lengua extranjera con miras a la titulación universitaria, desincentivan el aprendizaje

del FLE y de otras lenguas y culturas. Al restarles espacio curricular, se demerita la formación académica integral de los estudiantes universitarios, creándose un vacío en relación con el desarrollo de competencias complementarias sustanciales. Con frecuencia, estas carencias se reflejan en las limitaciones de nuestros profesionistas para insertarse en el mercado laboral globalizado. Situaciones como éstas, aunque no sorprenden, resultan inquietantes. Así, existe una contradicción entre el discurso oficial y los hechos concretos, lo cual es sintomático de la política lingüística actual (“Evaluación y valoración”, párr. 2).

Sin embargo y por fortuna, el francés seguirá vigente en el campo lingüístico de México. Una de las razones para tal afirmación se debe a la cantidad de estudiantes de francés identificados: 200 000 y al constante aumento del número de candidatos a la certificación DELF/DALF (Diplôme d'études en langue française/Diplôme approfondi de langue française). Asimismo, la creación de departamentos internacionales de francés en la educación secundaria superior en algunas universidades como la UNAM, la BUAP y la UANL dan evidencia de la constante presencia y permanencia del FLE en México.

Otro de los factores que influyen en la reducida cantidad de investigación vinculadas con la enseñanza del FLE en México son los Cuerpos Académicos pues tan sólo se han identificado 24 relacionados con el francés en PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado). Un último factor importante que destacar es el escaso impulso financiero para realizar investigación en el área.

De casi 50 proyectos que obtuvieron apoyo del fondo sectorial para la investigación básica SEP-CONACYT en 2009, sólo 4 se relacionaban con la lengua y de ellos ninguno estaba relacionado ya no digamos con la didáctica del francés, sino lo que es

peor: con la didáctica de las lenguas extranjeras en general (Tomasini, Pérez y Bellaton, 2012, “Evaluación y valoración”, párr. 6).

Después de analizar el panorama general del estado actual de la enseñanza del francés en México resulta importante señalar que se encuentra en etapa incipiente pues es necesaria una iniciativa a nivel nacional consolidada por la labor y difusión de redes colectivas de investigación del FLE, convenios y financiamientos de todas las instituciones de educación superior del país y por último el reconocimiento del perfil docente de lengua extranjera.

### **1.6.2 Las investigaciones sobre el pensamiento crítico**

En este apartado se presentan algunos antecedentes vinculados con el tema del pensamiento crítico en distintos países y sobre las tendencias o avances que se han registrado y que pueden servir para el desarrollo de este estudio. En primer lugar, se clasifican de acuerdo con el nivel (internacional, nacional y local) y en segundo lugar por área temática. A continuación, se exponen las investigaciones previas hasta la actualidad del pensamiento crítico de acuerdo con el nivel y se relatan brevemente la perspectiva teórica utilizados, el procedimiento metodológico y los resultados alcanzados.

El pensamiento crítico es un juicio que ha generado investigaciones a nivel internacional. Así, en España, Marciales (2003) condujo un estudio con alumnos universitarios de cuatro licenciaturas distintas cuyo propósito era comparar las creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. La autora encontró que los alumnos de la licenciatura en filosofía mostraron un mejor nivel de pensamiento crítico que los de otras licenciaturas. La contribución de este estudio a la presente investigación consistió en el reforzamiento del marco referencial y el marco teórico.

En Québec, Boisvert (2018) desde hace más de dos décadas ha liderado las investigaciones del pensamiento crítico en el nivel superior en distintas disciplinas tales, la psicología, la enfermería, las ciencias naturales, el diseño interior y las humanidades. En esta última área se trazó como objetivo investigar la evolución del pensamiento crítico en los alumnos a lo largo de cuatro sesiones del programa (2002). La principal conclusión a la que llegó fue que la ganancia del pensamiento crítico fue notoria en el plano de las capacidades tales como el análisis y la argumentación, así como en el plano de las disposiciones o actitudes tales como la tolerancia. Este estudio contribuyó al presente trabajo en la confirmación de que después de recibir la formación del pensamiento crítico, los alumnos son capaces de argumentar de una manera más significativa. Además, se tomó como base uno de los instrumentos utilizados por el autor para la realización de la entrevista individual.

En México, ya desde 2001 la autora Diaz Barriga, interesada en evaluar el impacto de las habilidades del pensamiento crítico en 190 estudiantes, divididos en tres grupos de nivel medio superior del CCH de la UNAM, reportó que el rendimiento académico de los alumnos se vio favorecido tras la instrucción del pensamiento crítico. Además de los estudiantes, el trabajo incluyó como participantes a tres profesores quienes recibieron una formación docente con enfoque constructivista para averiguar si éste favorecía el pensamiento crítico de sus alumnos. La recolección de datos se llevó a cabo en dos etapas: la primera antes de la formación docente y la segunda después de la formación mediante la instrucción del tema del imperialismo. Los análisis cuantitativos y cualitativos permitieron concluir que antes de la formación en la que participaron los docentes, los tres grupos de alumnos adquieren conocimientos significativos del tema, pero no aumentan su nivel del pensamiento crítico, mientras que, en la segunda etapa, después de la formación docente, el nivel de conocimientos

sobre el tema aumentó en los tres grupos, pero sólo en un grupo se vieron cambios significativos respecto a las habilidades del pensamiento crítico. Se ha tomado de este trabajo la idea de que se pueden obtener resultados positivos con alumnos universitarios mexicanos así como también una de las recomendaciones en cuanto a la importancia de plantear modelos de enseñanza explícita de las habilidades del pensamiento crítico.

Águila (2014) llevó a cabo una investigación con 217 alumnos de primer ingreso de la Universidad de Sonora, cuyos objetivos fueron identificar la medida en que las herramientas y el lenguaje del pensamiento crítico juegan un papel importante en las formas de aprendizaje de los alumnos y proponer métodos, técnicas y estrategias para la enseñanza del pensamiento crítico. Se utilizó un método mixto a través de un diseño exploratorio-descriptivo para llegar a la conclusión que es necesario cambiar las estrategias de enseñanza-aprendizaje con el fin de desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico y creativo. Tomando como base esta última conclusión y su propuesta de estrategias para la formación del pensamiento crítico, se diseñó la metodología de enseñanza de este pensamiento en el presente estudio.

En el ámbito local Villa (2012) realizó un estudio con estudiantes de la licenciatura en Psicología de una Universidad del Estado de Nuevo León. Aquí se propuso establecer el vínculo entre la inteligencia emocional y motivación para el pensamiento crítico, así como también el rendimiento académico de los participantes. Se utilizó un método cuantitativo con un diseño descriptivo, transversal y correlacional. Los resultados indicaron que existe una correlación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación para el pensamiento, así como entre la motivación para el pensamiento crítico y el rendimiento académico. La contribución de este estudio a la presente investigación es la confirmación de que el tener

buena disposición o tendencia para pensar críticamente impactan en las ganancias del desempeño académico.

En el siguiente apartado, la pregunta que se formula es en relación con el rumbo seguido por la investigación en esta área escasamente explorada. Resulta enriquecedor hacer una breve revisión de lo que ha caracterizado la investigación en torno al pensamiento crítico durante las últimas tres décadas, descripción que es posible gracias a la información disponible en algunas bases de datos en las cuales aparecen los aportes de teóricos en este campo de estudio.

Varias líneas de interés han caracterizado el trabajo en torno al pensamiento crítico, las cuales pueden dividirse en cuatro categorías: su concepción, su desarrollo en los individuos, las prácticas pedagógicas y la evaluación de las habilidades del pensamiento. Brevemente se describirá en cada línea, los énfasis y algunos de los trabajos adelantados.

#### **1.6.2.1 Tres enfoques de su concepción**

Emily R. Lai (2011) compila algunas investigaciones de la primera categoría argumentando que existen tres disciplinas con sus respectivos temas de interés que definen el pensamiento crítico: la filosofía, la psicología y la educación. Es precisamente en la primera disciplina donde el pensamiento crítico tiene sus orígenes. De hecho, Marciales Vivas (2003) intenta recuperar la larga historia de este tipo de pensamiento que si bien declara remite a la época griega de los siglos VII y VI a.c., también es a partir de allí que no se ha trazado con exactitud todo su recorrido. El pensamiento crítico comenzó a utilizarse como medio de reflexión en el mundo político para seleccionar a los gobernantes de aquel tiempo. Sócrates se distinguió entre otros filósofos por su continua búsqueda de la verdad; se preocupó por cambiar la opinión de la gente en concepto y la discusión en diálogo. Marciales Vivas afirma:

“Retomando el método socrático, éste constituye la más conocida estrategia de enseñanza de pensamiento crítico, y revela la importancia de lograr en procesos de pensamiento tanto claridad como consistencia lógica (p 23).

En aquella época, las ideas de Sócrates fueron apoyadas y complementadas por Platón, Aristóteles y los griegos escépticos y en la actualidad Mathew Lipman y Richard Paul ejemplifican ese mismo enfoque filosófico que se basa en el pensador crítico: sus características y virtudes así como también en la aplicación de reglas formales de la lógica. Sin embargo, la crítica realizada a este enfoque es que la definición del pensamiento crítico que otorga no siempre corresponde a la realidad (Sternberg, 1987).

Las definiciones que se incluyen en la categoría de la visión filosófica son:

“Un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer” (Ennis, p.45);

Lipman define el pensamiento crítico como “un pensamiento que facilite el juicio porque confía en el criterio, es autocorrectivo y es sensible al contexto” (citado en Lai 2011) y

“la habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo” (McPeck, 1981, p.81).

En la literatura revisada en el enfoque psicológico se encontró que difiere de la visión filosófica en el sentido de que define al pensamiento crítico centrándose en cómo los sujetos realmente piensan en lugar de la manera en que deberían de pensar en óptimas condiciones. Asimismo, los teóricos cognitivistas argumentan que debido a que el proceso del pensamiento es inobservable, estudian los productos o resultados de ese pensamiento, es decir, las

habilidades. Algunas de las definiciones del pensamiento crítico que provienen del enfoque cognitivo son:

Sternberg (1986, p.3 citado en Lai) afirma el pensamiento crítico se refiere “a los procesos mentales, estrategias y representaciones que la gente usa para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos”;

Halpern (citado en Lai, 1986) declara el pensamiento crítico es “el uso de aquellas habilidades o estrategias que incrementan la probabilidad de un resultado deseable”.

Finalmente, los especialistas del área de la educación también han discutido acerca del pensamiento crítico. Quizás el máximo representante de este enfoque es Benjamin Bloom puesto que su taxonomía para las habilidades del proceso de la información ha funcionado como base para la planeación curricular, la enseñanza y la evaluación de las habilidades de orden superior (Castillo, s/f). De acuerdo con Lai, los últimos tres niveles de de la taxonomía representan el pensamiento crítico. “Bloom’s taxonomy is hierarchical, with “comprehension” at the bottom and “evaluation” at the top. The three highest levels (analysis, synthesis, and evaluation) are frequently said to represent critical thinking” (p. 8). Así pues, la taxonomía de Bloom ha sido objeto de numerosas críticas pues carece de la claridad necesaria para guiar la enseñanza y la instrucción de una manera significativa (Lai, 2011).

En conclusión, existen puntos de convergencia y discrepancia entre las tres escuelas de pensamiento para definir el pensamiento crítico. Entre los puntos de encuentro se pueden mencionar: las habilidades, las disposiciones, el conocimiento previo. La mayoría de los investigadores (Facione, 1990; Halpern, 1998; Ennis, 1985, Lipman, 1988 y Willingham, 2007) coinciden al incluir en la definición del pensamiento crítico las siguientes habilidades: tomar decisiones o resolver problemas, hacer inferencias usando el razonamiento inductivo o



deductivo, analizar argumentos, afirmaciones o evidencia y juzgar o evaluar. Igualmente, hay consenso entre los teóricos para considerar que el pensamiento crítico incluye también las disposiciones tales como la flexibilidad, la tendencia a buscar las razones de los fenómenos, manifestar una mente abierta, mostrar el deseo por estar bien informado, etc. (Facione, 1990; Halpern, 1998; Ennis, 1985; Paul, 1992). En general, autores como Case (1995), Kennedy et al. 1991, Willingham, 2007; McPeck (1990), Bailin et al. (1999) y Facione (1990) coinciden en la importancia de la función del conocimiento previo sobre el tema para que los alumnos sean capaces de demostrar sus habilidades de pensamiento crítico (Lai, 2011).

Sin embargo, Lai destaca la existencia de cuatro puntos de discrepancia sobre el pensamiento crítico: el grado de importancia de las disposiciones, la especificidad a las disciplinas, la transferibilidad y la importancia del criterio. Aunque la mayoría de los investigadores reconocen que el pensamiento crítico no se limita a sus habilidades pues también incluye las disposiciones o actitudes, no hay acuerdos acerca del grado de importancia de estas. Para algunos, no se pueden exhibir las habilidades del pensamiento crítico sin la presencia de esas actitudes (2011).

Otra pregunta que se han planteado los estudiosos del pensamiento crítico es acerca de su especificidad a las disciplinas; es decir, si es el mismo a lo largo de las disciplinas, o si es específico a las disciplinas, o si es una combinación de disposiciones y habilidades generales, con experiencia y conocimientos específicos de áreas específicas de conocimiento. La primera postura es apoyada por McPeck (1981) al afirmar que cada habilidad o actitud del pensamiento crítico varía de un área a otra y que no se pueden aplicar en todos los contextos (McPeck citado en Boisvert). Willingham (2007) también sostiene: “The processes of thinking are intertwined with the content of thought (that is, domain knowledge)” (p.10). Por otra parte,

autores como Halpern (2001) apoyan la idea de la existencia de las habilidades generales del pensamiento crítico. Entre los que apoyan la posición intermedia se encuentran Feuerstein, De Bono, Lipman (Marciales, 2003).

De acuerdo con Marciales (2003), la extensión de la transferencia de las habilidades del pensamiento crítico de un campo de conocimiento a otro ha generado debates entre los investigadores. Una de las razones es debido a que el término “transferencia” resulta ser ambiguo pues no se sabe si se refiere a transferir habilidades a similares pero nuevas tareas o a la aplicación dentro de una disciplina completamente nueva, etc. Así pues, encontramos que este punto de divergencia está íntimamente ligado con el anterior, el de la especificidad a las disciplinas.

Por último, otra área en la que los teóricos no logran alcanzar unanimidad es en la importancia del criterio. En esta ocasión el debate es protagonizado por los filósofos y psicólogos. Los seguidores de la perspectiva filosófica (Paul, Lipman, Bailin et al., etc.) destacan la importancia del uso de criterios para hacer juicios o tomar decisiones. Por otra parte, los psicólogos ignoran su valor.

Tras haber revisado la bibliografía sobre la concepción del pensamiento crítico se puede concluir que son tan variados los caminos elegidos para su investigación que pareciera que el concepto se ampliara en ocasiones y en otras que se restringiera a las disciplinas desde las cuales se presenta. Sin embargo, resulta de vital necesidad conocer la concepción que se otorga al pensamiento crítico puesto que esas definiciones afectan la manera en que se pone en práctica y se evalúa.

### 1.6.2.2 El desarrollo en los individuos

Otro de los temas que ha capturado la atención de los investigadores en torno al pensamiento crítico se refiere a su evolución según la etapa de cognoscitiva del ser humano. A continuación, se describirá una breve revisión de lo que ha caracterizado el desarrollo del pensamiento crítico en los individuos: los niños, los adultos y su evolución en el tiempo.

En general una cuantiosa cantidad de autores reconocen el estado deficiente del pensamiento crítico no sólo en niños sino también en adultos. Lai (2011) declara: “Many researchers working in the area of critical thinking lament for the state of critical thinking in most educated adults and children” (p. 21). Según Halpern (1998) y Van Gelder (2005), los seres humanos estamos programados para buscar modelos o “patrones” así como también nos caracterizamos por ser narradores de historias. Asimismo, se explica esa falta de pensamiento con la tendencia a recurrir a la primera explicación que se nos viene a la mente sin forzosamente examinar cuidadosamente otras alternativas y otras de las veces nos basamos en nuestra experiencia personal para recabar evidencias.

Estas características del ser humano recién presentadas pueden ser originadas por una escasez de experiencias de habilidades de razonamiento en contextos educativos. Por ejemplo, Paul (1992) comenta que en un currículum ordinario se orienta esencialmente hacia la adquisición de conocimientos apoyada con la memorización sin que haya necesariamente una comprensión; es decir, en la actualidad no se promueve el uso de la capacidad crítica en los alumnos.

Uno de los autores que se ha destacado por estudiar la vinculación del pensamiento crítico con estudiantes universitarios es Tsui (1991). Lo que encontró fue que cierto tipo de

cursos como la escritura, la historia, las matemáticas, la lengua extranjera y de instrucción favorecían las ganancias a nivel de pensamiento crítico. Por otra parte, Pascarella (1998) se encargó de distinguir entre los estudiantes que viven en residencias universitarias y los que no, siendo los primeros los más beneficiados del pensamiento crítico. Dentro de las disciplinas que han hecho investigación con estudiantes universitarios se encuentran: la enfermería, la administración de negocios, la economía y la psicología. En general, la mayoría de los investigadores reportan resultados positivos en relación con el uso de las habilidades de orden superior por parte de los alumnos universitarios (citados en Marciales 2003).

En lo que respecta al uso del pensamiento crítico en niños, resulta importante subrayar que en el pasado y debido al trabajo realizado por Piaget sobre las etapas del desarrollo se tenía la idea de que presentaban procesos cognitivos deficientes en relación con los adultos. Sin embargo, investigaciones más recientes revelan que inclusive los niños se pueden beneficiar de una enseñanza basada en el pensamiento crítico. Además, es en esta etapa de desarrollo donde se recomienda empezar a razonar. Autores como Silva (2008), Willingham (2007) y Kennedy et al. (1991) soportan esa idea (citados en Lai 2011).

El camino en torno a la progresión de las habilidades del pensamiento crítico en el ser humano ha sido poco explorado. De hecho uno de los únicos autores en recorrerlo es Kuhn (1999) quien sintetizó en una importante investigación sobre el desarrollo cognitivo para poder realizar dicha progresión. Kuhn propone en su definición del pensamiento crítico el concepto de metacognición pues para él están íntimamente relacionados. También argumenta que existen tres formas de metacognición y cada una de ellas a su vez, presentan etapas clasificadas de acuerdo con la edad y a las habilidades que se desarrollan.

### **1.6.2.3 Las prácticas pedagógicas**

La mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza de las habilidades de orden superior reportan resultados positivos en los estudiantes. Sin embargo, como ya se había mencionado, lo que ha generado debates en torno al pensamiento crítico es su especificidad a las disciplinas y es precisamente este cuestionamiento que repercute de manera directa en su instrucción (Lai, 2011). De acuerdo con Ennis (1989) a partir de las diferentes posturas obtenemos cuatro enfoques de enseñanza: el enfoque general, el enfoque de infusión, el enfoque de inmersión y el enfoque mixto.

El primer enfoque se caracteriza por enseñar los principios del pensamiento crítico separadamente de las áreas de conocimiento específicas. Este enfoque es apoyado por Halpern (2001) quien lo considera como la mejor manera de enseñar este tipo de pensamiento. Asimismo, según la Dirección General de Docencia de Pregrado, Margarita A. De Sánchez ha implementado en la carga curricular de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) un programa iniciado en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP) con el fin de fomentar en los alumnos las estructuras y funciones necesarias para mejorar sus interacciones no sólo con el medio ambiente sino también en contextos académicos y extraescolares (2010).

Por otro lado, el enfoque de infusión intenta integrar explícitamente la enseñanza del pensamiento crítico en los cursos específicos de las disciplinas. El enfoque de inmersión, en cambio, sugiere que la enseñanza de las habilidades del pensamiento crítico se integre a los cursos de contenido, aunque no de una manera explícita. Entre los simpatizantes de estas dos últimas perspectivas se encuentran: Bailin et. al (1999) y Lipman (1988). Finalmente, el enfoque mixto consiste en una combinación del enfoque global con el de infusión o de

inmersión juntos. Es decir, existe una separación entre la disciplina y el curso que apunta a la enseñanza de los principios generales de las habilidades intelectuales, pero a la vez los alumnos cuentan con una instrucción del pensamiento crítico integrada al área de conocimiento en donde los objetivos de ese pensamiento son explícitos o implícitos (Ennis, 1989).

En cuanto a las estrategias específicas a desarrollar tampoco existe unanimidad entre los investigadores. Por ejemplo, algunos autores como Facione (1990) consideran de vital importancia la instrucción explícita de estas estrategias y de las disposiciones o del componente afectivo del pensamiento crítico. De acuerdo con Lai (2011), otro método recomendado por teóricos del pensamiento crítico es el aprendizaje cooperativo puesto que el enriquecimiento cognitivo toma lugar cuando los alumnos interactúan entre ellos. Desde que se reconoce al alumno como el principal actor del proceso de aprendizaje, se sugiere utilizar el método constructivista, así como también que el docente tome el papel de modelo del pensamiento crítico al enfatizar la técnica de “pensar en voz alta” para evidenciar el uso de argumentos para resolver problemas.

#### **1.6.2.4 La evaluación de las habilidades**

Existen numerosos instrumentos de evaluación del pensamiento crítico a disposición de los docentes, tantos como modelos y programas. De acuerdo con Tiruneh, Verburch y Elen (2014), existe evidencia para sugerir que la eficacia del pensamiento crítico depende en gran medida de las herramientas de evaluación utilizadas. Es por eso que se debe prestar la atención necesaria a la medición de las habilidades.

Los expertos han señalado que los problemas asociados con la fiabilidad y validez de dichos instrumentos son de orden conceptual y metodológico. Los problemas de tipo

conceptual hacen referencia a la variedad de definiciones existentes del pensamiento crítico y los segundos, de orden metodológico obedecen al tipo de formato que se utiliza para evaluarlo (Saiz y Rivas citados en López 2012). También se cree que el hecho de no existir un acuerdo en común en cuanto al grado de la especificidad del pensamiento crítico a las disciplinas dificulta el proceso de su medición (Norris citado en Lai 2011). No obstante, existen una serie de instrumentos que permiten afrontar esta dificultad. Por ejemplo, López (2012) afirma: "...el test HCTAES (Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations; Halpern, 2006), el cual se centra en los procesos de pensamiento y los ítems son situaciones que describen problemas cotidianos que se deben resolver mediante preguntas abiertas y cerradas" (p. 55).

Asimismo, Tiruneh, Verburgh y Elen (2014) argumentan que el tipo de formato utilizado en la evaluación influye en el avance del pensamiento crítico. Por ejemplo, se reportó que los alumnos que respondieron a pruebas con tipo de formato de respuesta abierta como los ensayos mostraron ganancias significativas del pensamiento crítico en comparación con aquellos estudiantes que respondieron al examen con tipo de formato de opción múltiple.

Los teóricos del pensamiento crítico proponen una serie de consideraciones previas a la elección de las formas de evaluar el pensamiento crítico. Primero, hacer uso de pruebas de respuesta abierta donde el contenido se presenta en forma de un problema o desafío basado en una situación de la vida real. Segundo, Ku (2009) sugiere que los alumnos sean evaluados mediante exámenes de formato mixto donde existan tanto preguntas abiertas como de opción múltiple puesto que esto permite representar tanto los aspectos cognitivos como las disposiciones del pensamiento crítico. Por último, Smith señala que no se debe de evaluar la

habilidad para recordar la información aprendida sino la calidad de los argumentos utilizados para justificar una postura (citados en Lai 2011).

Otro de los autores que describe las técnicas empleadas para evaluar el pensamiento crítico es Boisvert (2004) quien recomienda variar los enfoques que medirán el progreso de los alumnos para evitar la diferencia de respuestas en función de las pruebas que se utilizan. Por ejemplo, existen estudiantes que presentan problemas para expresar sus ideas de forma oral y que se sienten más cómodos haciéndolo por escrito y viceversa. Entre las herramientas propuestas por este autor se encuentran: las pruebas de elección múltiple, las entrevistas, las observaciones de los alumnos y los textos redactados por ellos mismos.

### **1.6.3 Las investigaciones del pensamiento crítico en una clase de lengua extranjera**

Hasta hoy en día se han realizado varias investigaciones sobre la relación del pensamiento crítico y el aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente del idioma inglés y ninguna del idioma francés. Sin embargo, estos estudios basados en la lengua inglesa sirven de referencia pues ciertos aspectos pueden ser útiles para esta investigación.

Recientemente, el pensamiento crítico ha adquirido un valor más importante en la enseñanza de un idioma extranjero. Una de las razones es debido a que utilizando el pensamiento crítico, los alumnos de un idioma pueden responsabilizarse de su propio proceso de pensamiento, aprenden a regularse y autoevaluarse de una manera exitosa. Además, el lenguaje adquiere un significado para los alumnos y mejora, a la vez su desempeño escolar. Cheng et. al (2014) señalan que numerosos docentes e investigadores reconocen que el dominar una lengua extranjera no sólo requiere de la competencia comunicativa, sino que también de habilidades de orden superior.



Shirkani y Fahim (2011) declaran: “Language development and thinking are closely related and the teaching of higher-order thinking skills should be an integral part of an L2 curriculum” (p.112).

Varios estudios han confirmado que los alumnos se vuelven más competentes en una lengua extranjera si se encuentran motivados y son instruidos con el pensamiento crítico, lo cual significa que son capaces de reflexionar sobre su propia generación y fundamentación lógica de ideas.

Uno de los trabajos realizados en torno al uso de las habilidades del pensamiento para mejorar la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera fue llevado a cabo por Liaw (2007) con alumnos de secundaria de Taiwan. Liaw argumentó que en general, en Taiwan, la enseñanza del inglés como lengua extranjera no promueve el pensamiento crítico ya que la interacción del maestro-alumno es inexistente o inadecuada en países asiáticos. Sin embargo, tras implementar este trabajo, los puntajes de las pruebas de la competencia comunicativa en inglés fueron positivos al incrementarse también el empleo de las habilidades de orden superior.

En general, los estudios del pensamiento crítico vinculados al área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel superior han sido muy variados. Así, por ejemplo, Pineda, Nuñez y Téllez (2010) reportaron una evolución en la competencia comunicativa del idioma inglés en cuanto a elementos léxicos, sintácticos, discursivos y sociopragmáticos. Por su parte, Fahim y Komijani (2010) estudiaron la relación entre la habilidad del pensamiento crítico, el conocimiento del vocabulario, así como las estrategias de vocabulario de la lengua meta en alumnos iraníes de inglés como lengua extranjera.

Llama la atención, al revisar el estado del arte en el ámbito educativo universitario en relación con el pensamiento crítico y las habilidades lingüísticas del inglés como lengua extranjera, los numerosos trabajos que se han realizado en la comprensión lectora (Kamali y Fahim , 2011; Mohammadi, Heidary y Niry, 2012; Fahim, Barjesteh y Vaseghi, 2012; Vaseghi, Gholami y Barjeste (2012) y Fernandez, Pernía y St. Louis, 2016). Algunos de éstos se enfocan, entre otros aspectos, en la relación entre pensamiento crítico y la lectura crítica, en las estrategias de lectura o en el rol del vocabulario en la comprensión de textos.

Comparándolos con el área de comprensión lectora, es notable la escasez de estudios sobre el tema del pensamiento crítico y su impacto en la expresión escrita en los cursos de inglés como lengua extranjera a nivel universitario y más aún en los cursos de francés como lengua extranjera. En este sentido, se propone estudiar la influencia del fomento del pensamiento crítico para mejorar la calidad de escritura del francés como lengua extranjera en alumnos de pregrado.

Entre los autores dedicados a la investigación del pensamiento crítico y su efecto en la escritura del inglés como lengua extranjera se encuentran Assadi, Davatgar y Jafari, quienes en el 2013 realizaron un estudio en Irán con 60 alumnos. Desde una perspectiva cuantitativa y con un diseño pre-post test con dos grupos: uno experimental y otro de control, los resultados demostraron que el grupo experimental obtuvo mejores rendimientos en la escritura debido a la instrucción del pensamiento crítico. Este trabajo es un referente para la investigación aquí planteada, ya que, con elementos estadísticos, reporta modificaciones significativas en la escritura además de que utiliza como instrumento de medición del pensamiento crítico la rúbrica propuesta por Facione (1994).

Otro estudio en la línea del anterior lo realizó Golpour en 2014 con el objetivo de identificar la relación entre los niveles del pensamiento crítico de los alumnos iraníes de inglés como lengua extranjera del Instituto de Ciencia y Tecnología de Irán y su desempeño en la redacción de diferentes tipos de textos. Mediante el uso de instrumentos cuantitativos tales como un cuestionario del pensamiento crítico (Honey, 2004) y una rúbrica analítica de la escritura se demostró que la escritura de los alumnos con un nivel alto del pensamiento crítico era de mejor calidad en ambas modalidades: descriptiva y argumentativa que la escritura de los alumnos con bajo nivel del pc. Este trabajo de investigación fue fundamental para este estudio debido a que se utilizó el mismo instrumento del cuestionario pensamiento crítico además de que se utilizó el tipo de texto argumentativo para la redacción de textos de los participantes.

Se observa que gran parte de los trabajos de investigación con estudiantes universitarios del inglés como lengua extranjera en relación con el pensamiento crítico y su influencia particularmente en la lectura y la escritura se han realizado a nivel internacional, particularmente en Irán. No se encontró ningún referente del idioma francés como lengua extranjera. En consecuencia, investigar en este camino es de gran interés en el ámbito local pues el pensamiento crítico, al igual que la competencia comunicativa de una lengua extranjera forman parte importante del perfil universitario.

Por último, Kusaka, y Robertson (s/f) desarrollaron las habilidades del pensamiento en la materia de inglés comunicativo en una universidad japonesa con alumnos de primer semestre quienes exploraron el contenido de una manera significativa y desafiante. Estos autores utilizaron como herramientas de evaluación videos y proyectos generados por los propios estudiantes con el fin de demostrar que la comunicación auténtica, así como el

pensamiento crítico pueden ser incorporados en el currículo del inglés en instituciones educativas de nivel superior. De acuerdo con su experiencia, el alumno es más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aumenta su deseo de libre expresión cuando encuentra un vínculo entre el estudio de la lengua y su mundo exterior; es decir, cuando los contenidos son relevantes para su vida.

De acuerdo con Shirkani y Fahim (2011) los docentes juegan un rol fundamental puesto que influyen en el tipo de aprendizaje de los alumnos de una lengua extranjera. Dos factores que se manifiestan son la selección de materiales y el tipo de actividades. Existen materiales que no se ajustan al objetivo de promover el pensamiento crítico. Entre los recursos que se sugieren se encuentran aquellos que implican la discusión, el análisis, la síntesis, la clasificación y la argumentación por parte de los alumnos. Otro elemento que contribuye también es la autenticidad de los materiales puesto que los alumnos al encontrar un vínculo entre materiales significativos y su uso en la vida real incrementan sus esfuerzos en controlar sus procesos de aprendizaje.

El segundo factor recién presentado consiste en la selección de actividades de enseñanza de un idioma extranjero. Además de seleccionar materiales adecuados, es necesario establecer el tipo de actividades con el fin de alentar el uso del pensamiento crítico en los alumnos. Kabilan (2000) considera que de manera inconsciente los maestros proporcionan las respuestas a los estudiantes haciendo que éstos se vuelvan más pasivos al no realizar preguntas ni mostrar sus habilidades de orden superior. Por consiguiente, se requiere de la implementación de actividades como el trabajo en equipo, basadas en proyectos, de presentación de habilidades que reflejen el uso de estas habilidades intelectuales.

#### **1.6.4 El francés en el Nivel Superior de la UANL**

De acuerdo con un documento encontrado en la página de la UANL (2011), el francés como lengua extranjera se promueve tanto en el Nivel Medio Superior como en el Superior. Una evidencia es el hecho de que el 4 de abril de 2011, la Embajada de Francia en México otorgó un reconocimiento a la Universidad Autónoma de Nuevo León por su labor en la difusión y enseñanza de la lengua y cultura francesas. Asimismo, desde septiembre de 2008 se imparte el idioma francés en el sistema bilingüe de preparatorias de la UANL y se mantienen vínculos con instituciones académicas en Francia para fomentar los intercambios académicos, científicos y tecnológicos tanto de estudiantes como de profesores.

El francés como lengua extranjera se encuentra presente también en la UANL puesto que miles de estudiantes lo aprenden en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras así como también en el Centro de Estudios y Certificación de Lenguas Extranjeras de la UANL. El Rector José Antonio González Treviño (2008) declaró:

Porque estamos convencidos que el idioma francés en estos tiempos, en la globalización, en las relaciones comerciales con muchos países, es fundamental y dentro del perfil que deseamos para los estudiantes egresados de las diferentes carreras en todas las áreas del conocimiento es que dominen además del inglés, otro idioma, y pensamos que uno de los más hablados actualmente (además del inglés) es el francés (parr.9).

Por último, la Máxima Casa de Estudios de Nuevo León certifica los diplomas de francés DELF y DALF, con el apoyo de la Alianza Francesa de Monterrey y la Embajada de Francia.

### **1.6.5 El francés en el Centro de Idiomas**

De acuerdo con la página oficial del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, éste fue creado en agosto de 1989 con el fin de responder a una necesidad social de ser competente en una lengua extranjera a nivel universitario de Monterrey y su área metropolitana. Hoy en día se mantiene como una escuela de prestigio puesto que cuenta con una amplia y sólida experiencia en la especialización de idiomas: español, japonés, alemán, italiano, inglés, japonés, chino, portugués y francés. Cuenta con más de 5,000 alumnos inscritos lo que da soporte a tal renombre social. Además, establece como propósito general el desarrollar en el alumno las competencias orales y escritas mediante el uso comunicativo de la (s) lengua (s) que desea estudiar.

Los diplomas que expide el Centro de Idiomas son los únicos validados por el Consejo Universitario desde el 18 de mayo del 2004. Lo que significa que, para exentar los estudios del idioma extranjero en la UANL, se reconocen como documentos oficiales para efectuar los trámites de titulación de licenciatura o maestría.

Los cursos se ofrecen en dos modalidades presenciales: cursos regulares y cursos sabatinos. Los primeros tienen una duración de 1.5 horas diarias, de lunes a viernes en turno matutino y vespertino mientras que los segundos se imparten los sábados en horario matutino en 4.5 horas durante cada uno de los semestres establecidos en el calendario de la UANL. Las clases se imparten en el Centro de Idiomas y en las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. Los cursos están diseñados para el público en general tanto universitario como externo a partir de 15 años en adelante. Sin embargo, gran parte de sus estudiantes cursan el nivel superior, algunos pocos el nivel medio superior y otro pequeño porcentaje son ya profesionistas.

En la presente tesis se implementará una intervención pedagógica en el quinto nivel de francés de este Centro de Idiomas basada en el pensamiento crítico como estrategia para facilitar el aprendizaje de francés como lengua extranjera de alumnos de este Centro de Idiomas del plan sabatino. Por ende, resulta conveniente hacer una breve descripción del plan académico de los cursos de francés sabatino. Durante siete niveles los alumnos de estos cursos estudian un total de 560 horas, lo cual equivale a 80 horas por semestre. Generalmente, durante cada nivel el máximo número de alumnos por nivel es de 20 y estos tienen la oportunidad de ser instruidos por diferentes maestros.

Resulta conveniente conocer los objetivos del nivel, el método y los criterios de evaluación ya que ejercen una gran influencia en las prácticas pedagógicas con el pensamiento crítico. Las unidades de aprendizaje que comprende el quinto nivel son cinco: las primeras cuatro forman parte del libro *Latitudes 2* y la última del nivel *Latitudes 3*. De acuerdo con el método durante el transcurso de esas unidades, se plantean diferentes objetivos tales como: contar una historia en pasado, expresar ideas opuestas, quejarse, expresar causas y consecuencias, formular hipótesis, expresar la evidencia, etc.

El material de apoyo didáctico está compuesto por el método de *Latitudes* de la editorial Didier, el cual comprende: el libro del alumno, el cuaderno de ejercicios, la guía pedagógica del maestro, cd's y video. Todo el conjunto del método se inscribe en la reflexión de enseñanza de las metodologías de las lenguas propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Por ejemplo: *Latitudes 1* (DELF A1/A2) para los niveles 1 y 2; *Latitudes 2* (DELF A2/B1); para los niveles 3, 4 y 5 y *Latitudes 3* (DELF B1) para los niveles 5, 6 y 7. También establece como objetivo guiar a los alumnos en el descubrimiento del idioma y conducirlos progresivamente hacia la autonomía mediante la comunicación y

realización de tareas en francés. Este método también permite que los alumnos adquieran todos los saberes lingüísticos, así como también los socioculturales de Francia y de la francofonía.

Para poder medir el progreso de los alumnos estos deben de ser evaluados tres veces por semestre. La calificación mínima aprobatoria al final del semestre es de 70/100. La evaluación incluye cuatro criterios establecidos por el conjunto de maestros que imparten los cursos de francés y aprobados por la coordinación del Centro de Idiomas. Cada criterio tiene asignado un porcentaje: tareas 10%, participación 20%, examen oral 35% y examen escrito 35%.



## **CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Esta sección se focaliza en el marco teórico que incluye apartados en relación con las perspectivas teóricas de la investigación: la conceptualización del pensamiento crítico, la instrucción y la evaluación del pensamiento crítico y su rol en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los conceptos, las proposiciones, los modelos y teorías específicas que aquí se presentan tienen implicaciones importantes para el impacto del pensamiento crítico en la calidad de la escritura de los alumnos del Centro de Idiomas de la FFYL, UANL.

### **2.1 Varias definiciones del pensamiento crítico**

Actualmente, no existe una definición universal del pensamiento crítico. Debido a la diversidad de concepciones que existe en torno al pensamiento crítico pareciera, en ocasiones, que su definición se disipara extendiéndose en algunos momentos y en otros reduciéndose a las culturas, las áreas de conocimiento o poblaciones desde los cuales se estudia (Sanders y Moulenbelt, 2011).

Al revisar los diferentes caminos elegidos para explorar las definiciones del pensamiento crítico, sale a la luz el contraste de conceptos que se incluyen bajo esta denominación y su cercana relación con el campo epistemológico desde el cual surgen; por ejemplo, con raíces en la filosofía, la psicología y la educación. Igualmente, aunque resulta enriquecedora la pluralidad de conceptos, también produce cierta confusión cuando se comparan resultados y conclusiones respecto a alumnos con rasgos semejantes.

Por lo tanto, es preciso consultar varias definiciones que sugiere la revisión de la literatura. La Asociación para las habilidades del siglo XXI “The partnership for 21st Century Skills, P21” junto con el Consejo Americano sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras “American Council on the Teaching of Foreign Languages”, ACTFL, han identificado un

conjunto de habilidades importantes para los alumnos de idiomas del siglo XXI. Además de identificar las habilidades de la comunicación, la colaboración, la creatividad, la innovación, los conocimientos de la tecnología y de la información, la flexibilidad y adaptabilidad, la iniciativa y la auto-regulación, etc., el mapa reconoció el valor del pensamiento crítico.

El mapa de la Asociación para las habilidades del siglo XXI para los alumnos de idiomas describió al pensamiento crítico y la resolución de problemas en lenguas extranjeras de la siguiente manera: “Los alumnos preguntan, enmarcan, analizan y sintetizan información, así como también negocian significado a través del lenguaje y la cultura con el fin de explorar problemas y asuntos desde sus diferentes perspectivas” (Partnership for 21st Century Skills, 2011, p. 9). Esta definición que vincula el pensamiento crítico con el aprendizaje de la lengua extranjera considera el factor socio-cultural como elemento importante para la comunicación y la resolución de problemas. Sin embargo, no especifica si este tipo de pensamiento se refiere a un proceso, producto o habilidad pues se enfoca únicamente en ciertas habilidades como analizar y sintetizar.

Ennis (2011) un experto en pensamiento crítico por largo tiempo cuyo trabajo se basa en la perspectiva educativa, se refirió al pensamiento crítico como “un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer” (p.32). Su concepción abarca una cantidad considerable de habilidades cognitivas, así como de actitudes. Las habilidades representan el aspecto cognitivo del pensamiento crítico, en tanto que las disposiciones o actitudes son el aspecto afectivo. Entre las habilidades mencionadas por el autor se encuentran: análisis de los argumentos, evaluación de la credibilidad de una fuente, elaboración y valoración de deducciones o inducciones, definición de términos y evaluación de definiciones, entre otros. En cuanto a las actitudes, éstas se dividen en tres categorías:

buscar las razones de los fenómenos, representar una postura clara y honesta y preocuparse por la dignidad y el valor de las personas. Aunque Ennis hace una distinción entre las habilidades y actitudes del pensamiento crítico, su definición resulta limitada puesto que no especifica el término de “decisión” como resultado del acto de pensar.

Otros investigadores en este campo como McPeck (1981) presentan el acto de pensar crítico como “la habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo” (p.81). Este acto requiere la producción de soluciones satisfactorias a los problemas mediante el uso de razones o normas pertenecientes a una disciplina en cuestión. En otras palabras, McPeck (1981) argumenta que las habilidades del pensamiento crítico no son generalizables o transferibles a un área de conocimiento. Para él, la información o conocimientos previos relativos a una disciplina y el pensamiento crítico están íntimamente ligados puesto que un pensador crítico en una disciplina puede no serlo en otra.

Dos elementos definen el pensamiento crítico desde el enfoque de Siegel (1988) que son primordialmente la racionalidad o la razón y las disposiciones cuyo fundamento particular radica en los principios. De acuerdo con este autor, el acto de pensar críticamente sugiere la habilidad de emitir razones y de evaluarlas. Con el fin de profundizar en el concepto de racionalidad, Siegel (1988) relaciona los términos de principio, coherencia y razón. Los principios sirven para medir la pertenencia y el grado de fortaleza de las razones y deben de ser empleados coherentemente en diversas situaciones. Incluso, el mismo pensador crítico debe tener la voluntad de conformar sus juicios y sus acciones con referencia en principios generales y específicos. La tarea del pensador crítico es la búsqueda de las razones y su valorización para actuar con base a ellas. Esto implica el entender la naturaleza de las razones

para poder evaluarlas adecuadamente. De este modo, la epistemología representa un elemento muy importante de una concepción correcta del pensamiento crítico.

. . . a critical thinker is one who is appropriately moved by reasons, i.e. one who recognizes the cognitive force of reasons and who seeks to believe and act in accordance with reasons, a full conception of critical thinking must include an epistemological account of reasons (Siegel, 1988, p. 75).

Por último, la disposición o la actitud es el segundo elemento que forma parte del pensamiento crítico. Además de la racionalidad, para que la persona piense de forma crítica debe manifestar una serie de disposiciones o hábitos mentales en términos de la inclinación para la búsqueda de razones con las correspondientes evaluaciones.

En 1990, cuarenta y seis expertos desarrollaron definiciones y listas de habilidades del pensamiento crítico y sus contribuciones fueron resumidas en el estudio más minucioso y de mayor profundidad conocido como “El informe Delphi” (Facione, 1990). Cabe destacar que el comité estaba conformado por representantes de diversas áreas académicas: el 52% en filosofía, el 22% en educación, el 20% en ciencias sociales y el 6% en ciencias físicas. Debido a que el segundo grupo de mayor porcentaje de participantes pertenecía al campo de la educación, las habilidades y disposiciones que encontraron reflejan las ideas usadas por los educadores para discutir objetivos y evaluar el aprendizaje del alumno. Según el consenso, “el pensamiento crítico es un juicio autorregulatorio útil que redundará en una interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico, caracteriológico o contextual, de aquellas consideraciones sobre las cuales el juicio está basado” (Facione, 1990, p. 3).

La definición brindada por Facione concibe al pensamiento crítico como sinónimo de habilidades de orden superior vinculadas a la toma de decisión. Además, en su informe enlista y describe detalladamente las habilidades y disposiciones con las que debe contar un pensador crítico. Sin embargo, la vinculación entre esas habilidades y la toma de decisión no están claramente detalladas puesto que carecen de criterios.

Por otra parte, Lipman (1997) señala que el pensamiento crítico es “pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio” (p.115). Existen pues cuatro elementos en su definición que presentaremos brevemente.

1. Es autocorrectivo; es decir, en la medida en que el sujeto es capaz de reflexionar en su forma de pensar para mejorar, así como también identificar sus puntos débiles y rectificarlos.
2. Es sensible al contexto puesto que una buena parte del acto de pensar implica el tener en cuenta las circunstancias particulares al momento de aplicar reglas a casos específicos puesto que considera la posibilidad de que algunos significados pueden variar de un contexto a otro.
3. Está orientado por criterios mediante los cuales se evalúan las prácticas del pensar. De acuerdo con Lipman (1997), los criterios son reglas o principios que establecen la objetividad de los juicios y se dividen en dos categorías: los metacriterios, como la coherencia, la fuerza y la pertinencia y los megacriterios, que pertenecen a un nivel de generalidad muy elevados como lo verdadero, lo falso, lo correcto, lo justo y lo incorrecto.

4. Facilita el juicio pues implica la actividad de razonar y juzgar “Todos los juicios tienen por origen un razonamiento y todos los razonamientos dan por fruto un juicio” (Lipman, 1997, p.101).

Lipman va más allá en su concepción del pensamiento crítico al considerarlo un proceso que lleva a un producto: el juicio. Igualmente, incluye en su definición ciertos elementos como la metacognición, el contexto y los criterios para evaluar la forma de pensar. Al parecer, esta noción resulta más estructurada y consistente. Sin embargo, la distinción entre los criterios no es muy clara.

Otro autor que considera los criterios para evaluar el pensamiento es Paul (1992), quien afirma: “el pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido, y ejemplifica las perfecciones del pensar adecuado ante un modo o área particulares de mentalidad” (p.9). La perfección del pensamiento depende de las características de los criterios como la pertenencia, la claridad, la precisión, la conveniencia, la lógica y la profundidad de los objetivos. Paul también distingue entre dos tipos de pensamiento crítico. En un sentido “débil” del término, el pensamiento crítico es monológico pues se orienta exclusivamente por un solo punto de vista o esquema de referencia. En cambio, en un sentido “fuerte” de la palabra, el pensamiento crítico es multilógico pues es aquel que toma en cuenta los puntos de vista opuestos.

Con esta distinción Paul aborda el pensamiento crítico con una visión social debido a que contempla todas las posibilidades y las coteja con la realidad considerando, a su vez, las circunstancias o el contexto histórico en el que acontecen para la producción del argumento perfecto. Un autor cuyo enfoque se orienta en la visión individual es Missimer (1988) quien pone en evidencia un pensamiento lógico, objetivo y producto de una persona independientemente del contexto y de los intereses del pensador.

La mayoría de los autores coinciden en asignarle al pensamiento crítico las habilidades intelectuales de orden superior. Lo anterior puede resultar confuso si no se detallan más criterios al momento de aplicarlas pues pudiéramos pensar que este tipo de pensamiento equivale exclusivamente a los tres últimos niveles de la taxonomía de Bloom cuando ésta no es la única diferencia. En el siguiente apartado se describirá con detalle la definición operativa para este trabajo de investigación.

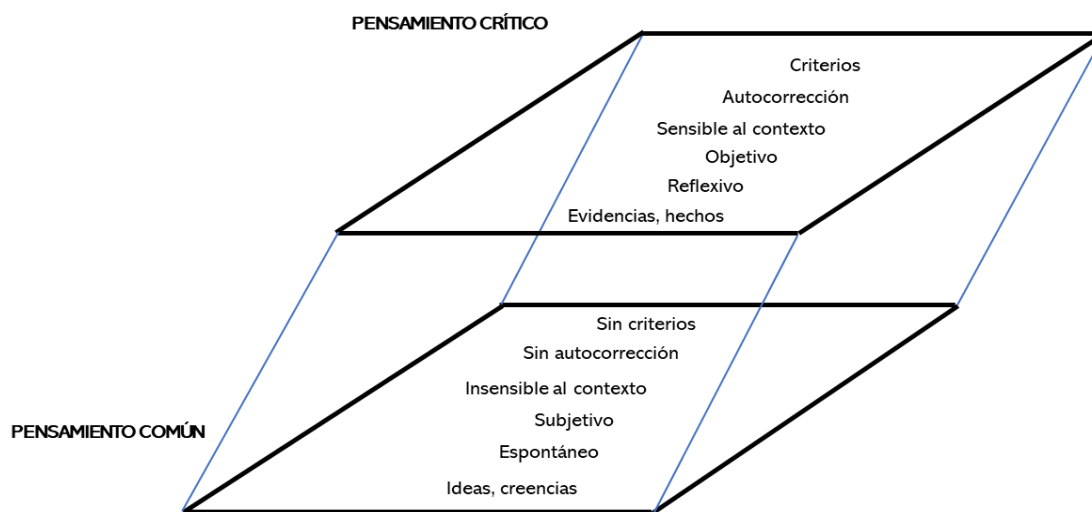
## **2.2 Hacia una definición del pensamiento crítico**

Si deseamos poner en práctica las habilidades intelectuales del pensamiento crítico en las aulas educativas, es necesario contar con una concepción clara de lo que es y sus características. Para lograrlo, es importante distinguir entre el pensamiento común y el pensamiento crítico. Para Frensch y Funke (2002) el pensamiento se refiere a un proceso cognitivo de representaciones en la memoria que ocurren ya sea de manera consciente o inconsciente y que no siempre siguen las leyes de la lógica. Igualmente, cuando una persona piensa puede organizar y asociar las ideas y algunas veces realiza inferencias sencillas. El acto de pensar ocurre también de manera natural o espontánea; suele ser subjetivo puesto que toma en cuenta creencias o prejuicios para llegar a conclusiones y a la vez es insensible al contexto pues no hace vinculaciones entre sus representaciones y las condiciones sociales en las que se manifiestan.

Por otra parte, el pensador crítico se enfoca en los hechos y evidencias y lo hace de manera objetiva, reflexiva y sistemática. En otras palabras, se plantea continuamente preguntas en forma profunda pero ordenada. Asimismo, el pensar críticamente es un proceso sensible al contexto ya que se consideran ideas que provienen quizás de diferentes contextos o culturas con el fin de evaluar las posibles alternativas y determinar la más justificable para

resolver un problema. De acuerdo con Florasti (2012), esta última característica es importante en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que la cultura es parte de la lengua de manera que el ser sensible al contexto implica conocer y aceptar los valores e ideales de la sociedad de la lengua meta (Figura 1).

**Figura 1. Características del pensamiento común y el pensamiento crítico (creación propia)**



En realidad, la principal diferencia entre el pensamiento y el pensamiento crítico reside en dos procesos: la autocorrección y los criterios. El primer proceso se refiere al hecho de mejorar el modo de pensar teniendo un control reflexivo sobre los propios procedimientos o metodología implementada para producir razonamientos. El emitir juicios implica estar consciente y examinar sus propios supuestos, evidencias e implicaciones en los cuales se basan las conclusiones que se obtienen (Lipman, 1997).

El segundo proceso hace alusión a los criterios explícitos que se utilizan para llegar a un juicio razonable. Estos criterios implicados incluyen: la claridad, la precisión, la exactitud, la profundidad, la importancia, la amplitud, la justicia, la lógica y la veracidad. En el dominio del aprendizaje de lenguas extranjeras, estos criterios pueden ser los empleados para la



elaboración de una presentación oral, resumir los argumentos fuertes y débiles en una prueba (ensayo), inferir la opinión del interlocutor sobre un tema, explicar las diferencias entre un estereotipo y un hecho, etc.

Para fines de esta tesis, el pensamiento crítico se va a definir de esta forma: *proceso disciplinado y autocorrectivo que se rige por criterios de calidad para interpretar, explicar, analizar, inferir y evaluar la formación recopilada y así determinar su validez*. Esta definición operativa comparte características importantes con las ya conocidas concepciones de Paul y Elder (2005), Lipman (1997) y Facione (1990). Se considera una concepción completa, clara y estructurada que involucra tanto las habilidades como las condiciones que hacen posible que se apliquen así como también toma en cuenta la metacognición para mejorar la forma de pensar. Además, los autores mencionados están comprometidos con la investigación de este tipo de pensamiento desde hace más de dos décadas. Otra razón es que dichos investigadores han tenido experiencia en la teoría, enseñanza y evaluación del pensamiento crítico y los instrumentos que desarrollaron (Paul, Elder y Facione), para medir las habilidades del pensamiento crítico son actualmente empleados alrededor del mundo y sirven de inspiración o guía para la comunidad educativa en todos los niveles académicos.

### **2.3 Componentes del pensamiento crítico de acuerdo con Facione**

No se puede ignorar que independientemente de la perspectiva desde la cual se explore el pensamiento crítico, éste posee una estructura que le es propia. Una mirada amplia es la que se encuentra en el informe Delphi (Facione, 1990), el cual explica las dos dimensiones que configuran el pensamiento crítico: la cognitiva y la afectiva, que se expresan de manera integral y que a su vez, están constituidas por una serie de habilidades y subhabilidades.

### 2.3.1 La dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva del pensamiento crítico está conformada por seis habilidades: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la auto-regulación. A continuación, se describen cada una de ellas junto con sus subhabilidades.

1. **INTERPRETACIÓN**, que implica la comprensión y expresión de la importancia de una diversidad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, reglas, procedimientos o criterios.

Está constituida por las siguientes subhabilidades:

#### **A) Decodificación**

\* Detectar y describir el contenido informativo, intenciones, motivos, valores, puntos de vista, reglas, procedimientos, criterios o relaciones de inferencia emitidos mediante el lenguaje, comportamientos sociales, dibujos, números y símbolos.

Ejemplos: identificar y describir las intenciones de una persona cuando formula una pregunta; apreciar el significado de una expresión no verbal en una situación dada; discernir el uso de la ironía durante un debate.

#### **B) Categorización de significados**

\* Comprender o formular en forma adecuada categorías, diferencias, o marcos de referencia, describir la información.

Ejemplos: identificar un problema y definir su naturaleza sin prejuicio;

establecer una manera eficaz para seleccionar y clasificar la información; redactar un informe; redactar un informe claro acerca de una experiencia vivida en una situación en particular.

### **C) Clarificación de significados**

\*Parafrasear o hacer explícitos las descripciones, analogías o expresiones figuradas, los significados de ideas, conceptos, afirmaciones, comportamientos, reglas, etc. eliminando así la ambigüedad.

Ejemplos: ejemplificar, expresar con sus propias palabras la intención del mensaje, aclarar una diferencia conceptual.

2. **ANÁLISIS**, que implica identificar las relaciones inferenciales en los enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación orientadas a expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opinión.

Requiere de las siguientes subhabilidades:

### **A) Examen de ideas**

- \* Determinar el papel que juegan varias expresiones en el contexto de una argumentación, razonamiento o persuasión.
- \* Aclarar términos.
- \* Comparar y contrastar ideas, conceptos o enunciados
- \* Identificar problemas, sus elementos y las relaciones entre esos elementos

Ejemplos: examinar con precaución diferentes propuestas relacionadas con un problema dado para establecer sus puntos de convergencia y divergencia; aclarar un término abstracto; dividir en distintas partes más manejables un problema

## **B) Identificación de argumentos**

\* A partir de un conjunto de afirmaciones, descripciones o representaciones gráficas, determinar si expresan o no un conjunto de razones que apoyan o contradicen una opinión.

Ejemplos: En un párrafo, especificar si su lectura, tomada en el contexto de cuándo y dónde fue escrito, sugeriría que representa una afirmación y además presenta una razón o razones a favor de esa afirmación, dado un anuncio comercial puntualizar tanto las afirmaciones expuestas como las razones dadas a su favor.

## **C) Análisis de argumentos**

\*Dada una razón o razones que intentan apoyar o refutar una afirmación, identificar y diferenciar: la estructura general del argumento, la secuencia de afirmaciones llamadas premisas; las conclusiones intermedias o presupuestos.

Ejemplos: a partir de un argumento breve, reconocer la afirmación principal, las razones y premisas sugeridas por el autor como apoyo a su conclusión. Desarrollar una representación gráfica que refleje las características del razonamiento expuesto.

3. **EVALUACIÓN**, que implica valorar la credibilidad de un enunciado o cualquier otra representación que presenta o describe la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona. Asimismo, valorar la fortaleza de relaciones inferenciales actuales o previstas entre preguntas, enunciados, descripciones u otras formas de representación.

Requiere como subhabilidades:

**A) Evaluación de las afirmaciones**

\* Reconocer los elementos adecuados para precisar el nivel de credibilidad que se debe conceder a una fuente de información o a un punto de vista.

\*Establecer la pertinencia contextual de las preguntas, información, principios o procedimientos.

\* Evaluar la aceptación, el grado de confianza que debe ser otorgada a la probabilidad o verdad que pueda tener un juicio u opinión.

Ejemplo: identificar los elementos que determinan la credibilidad de una persona como testigo de un suceso o su credibilidad como autoridad en un tema, establecer la posibilidad de la verdad o falsedad de un enunciado basado en su conocimiento previo o en el que uno puede llegar a descubrir.

**B) Evaluación de argumentos**

\* Juzgar si la aceptación de las premisas de un argumento justifica que uno acepte como verdadera o muy posiblemente verdadera la conclusión expresada por el argumento.

\* Llevar a cabo cuestionamientos u objeciones y precisar éstas podrían señalar debilidades significativas en el argumento que se está evaluando.

\* Juzgar si una inferencia es razonable o una falacia.

Ejemplos: juzgar si un argumento es pertinente o aplicable o tiene consecuencias para la situación que se está discutiendo, identificar falacias formales y no formales, evaluar la fortaleza lógica de argumentos basados en situaciones hipotéticas o de razonamiento causal.

4. **INFERENCIA**, que implica identificar y ratificar elementos necesarios para derivar conclusiones razonables, para considerar información importante y deducir las consecuencias que fluyen de los datos, enunciados, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

Las subhabilidades implicadas son: poner en duda la evidencia, elaborar juicios probables sobre alternativas y derivar conclusiones.

**A) Sospechar de la evidencia**

\* Identificar premisas que requieren soporte y plantear una estrategia para la búsqueda y recolección de la información que pueda otorgar dicho soporte.

\* Juzgar la información pertinente para decidir la aceptación de una teoría, cuestionamiento, tema polémico, afirmación.

**B) Desarrollar juicios probables sobre alternativas**

\*Plantear varias posibilidades para solucionar un problema, elaborar hipótesis alternativas con respecto a un suceso, formular diferentes planes para alcanzar un objetivo

\*Anticiparse a las posibles consecuencias de decisiones, posturas, teorías o creencias.

**C) Deducir conclusiones**

\* Determinar cuál de todas las posibles conclusiones es mejor sostenida por la evidencia disponible, o cuáles deben ser rechazadas o consideradas menos plausibles.

\* Utilizar con éxito distintas formas de razonamiento: científico, analógico, aritmético, dialéctico

\* Establecer un punto de vista u opinión acerca de un tema de controversia a partir de la aplicación de modos de inferencia adecuados.

Ejemplos: considerar varias posturas opuestas y sus razones ante un asunto de carácter polémico, recolectar información relevante y formular su propia opinión, rechazar o confirmar una hipótesis realizando experimentos y aplicando técnicas estadísticas adecuadas.

- 5. EXPLICACIÓN**, que supone ordenar y comunicar a otros los resultados de nuestro razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones en términos de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y consideraciones del contexto y presentar el razonamiento en una forma clara, convincente y persuasiva.

Las subhabilidades implicadas son: describir resultados, justificar procedimientos y presentar argumentos

- 6. AUTO-REGULACIÓN**, que implica monitorear en forma consciente nuestras cavidades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir nuestros razonamientos o resultados.

Las subhabilidades implicadas son: auto-examen y auto-corrección (Facione, 1990).

Al finalizar el estudio sobre las habilidades el consenso llegó a ciertas conclusiones. Por ejemplo, los expertos declaran que cada habilidad está vinculada con criterios o principios que establecen la objetividad de los juicios. Sin embargo, en el informe Delphi no se

especificaron tales criterios puesto que ya existe suficiente información en la revisión de la literatura sobre el tema. Para ser reconocido como un pensador crítico, un sujeto no tiene que ser necesariamente competente en cada una de las habilidades.

### **2.3.2 La dimensión afectiva**

Otro componente del pensamiento crítico es su dimensión afectiva. Uno de los autores que estudia la estructura del pensamiento crítico es Villarini (2004) quien argumenta que el pensamiento procesa y construye el conocimiento de una manera sistematizada. Este sistema de pensamiento se encuentra organizado en tres subsistemas íntimamente relacionados: el de representaciones o codificación, el de operaciones o aptitudes intelectuales y el de actitudes. El subsistema de representaciones o codificación se encarga de organizar los estímulos o la información del ambiente en patrones mentales significativos tales como las imágenes, los conceptos, los esquemas, las nociones, etc. El segundo subsistema comprende un conjunto de procedimientos mentales que tienen como objetivo organizar y reorganizar los datos, por ejemplo, las estrategias y tácticas de pensamiento, los algoritmos y los métodos, la heurística, etc. Por último, el tercer subsistema engloba las actitudes; es decir, las disposiciones afectivas cuya tarea reside en brindar finalidad y energía a la tarea del pensamiento. Las emociones, los intereses, los sentimientos y los valores ejemplifican tipos de actitud.

Por su parte, González (2006) define a las disposiciones como “tendencias adquiridas a pensar en una cierta forma, o siguiendo un cierto patrón, en unas condiciones dadas” (p.28). Además, argumenta que juegan un papel de igual o mayor importancia que las habilidades intelectuales necesarias para el buen pensar. Aunque un individuo posea, por ejemplo, la habilidad para valorar la credibilidad de un enunciado, pero carecer la disposición para hacerlo. El autor va más allá de la definición o valoración de las disposiciones al afirmar que



su adquisición es un proceso lento que puede depender de dos factores: la frecuencia en la utilización de las capacidades y procesos culturales.

Ennis (2011) propone una lista de disposiciones afectivas que puede ser utilizada con fines educativos, específicamente para la elaboración de un instrumento de evaluación independientemente de la asignatura, el nivel educativo o el enfoque de enseñanza. Entre las disposiciones que posee un pensador crítico se encuentran: es inquisitivo pues se esfuerza por estar bien informado y adquirir conocimiento; examina las hipótesis, explicaciones, conclusiones y fuentes alternativas y es flexible pues manifiesta una mente abierta al considerar puntos de vista diferentes a los suyos. Otra disposición importante del pensador crítico es la confianza en su capacidad para aplicar las capacidades y emitir buenos juicios. Finalmente, sumándose a todas las anteriores, Ennis (2011) menciona la tolerancia. Se trata de un pensador que considera los sentimientos de los demás, así como de su nivel de conocimiento y desarrollo intelectual.

Por su parte, Facione (1990) también explica su clasificación de las disposiciones para pensar de forma crítica. Por ejemplo, la curiosidad es una disposición que describe al pensador como una persona que le gusta estar bien informada y es inquisitiva. La sistematicidad se refiere al pensador que sigue un plan, sigue ciertas etapas, para pensar críticamente, no lo hace en desorden. La búsqueda de la verdad es la disposición que describe al pensador que no le interesa ganar un argumento en sí, sino llegar a la verdad. La mentalidad abierta se refiere a la disposición del pensador que es tolerante y que considera sus puntos de vista y al mismo tiempo considera otras perspectivas y puntos. Por último, la confianza en el razonamiento es la disposición que consiste en confiar en los métodos que se aplican para llegar a las conclusiones.

## **2.4 La enseñanza del pensamiento crítico**

De acuerdo con los resultados de la investigación en el campo educativo de las últimas dos décadas, se sigue privilegiando una enseñanza orientada a la adquisición de conocimientos a través de áreas de conocimiento como el dominio de la lengua, la historia, la geografía que siguiendo el nuevo enfoque por competencias garantizan las destrezas intelectuales de los alumnos. No obstante, aunque el conjunto de saberes o teoría resultan importantes para el desarrollo del pensamiento, esto no asegura la práctica de un pensamiento crítico. Para López (2012), la misión de la escuela debe consistir en estimular realmente el pensamiento de orden superior, procurar el aprender a aprender con el fin de desarrollar la autonomía intelectual en los estudiantes.

La necesidad de optar por una definición del pensamiento crítico cobra relevancia ante la posibilidad de aplicarla en el campo educativo. De ahí que surjan planteamientos como en qué momento de la vida y de qué manera se puede comenzar a enseñarlo y qué medios utilizar para ese fin. Éstas han sido algunas de las inquietudes expresadas por los investigadores y que cuyas respuestas aparecen en diferentes enfoques y objetivos que se reflejan en múltiples programas tan variados como las visiones desde las cuales se originaron.

Según Marciales (2003), el interés por crear programas orientados a la enseñanza de las habilidades intelectuales inició hace más de cien años. Sin embargo, no es hasta la primera parte del siglo que se elaboraron numerosos programas que apuntaban a impulsar además el pensamiento creativo. Según el autor, pese a que las alternativas para potenciar las capacidades del pensamiento de orden superior han sido considerables, la elaboración y evaluación de cursos se encuentran en una etapa exploratoria o experimental puesto que todavía no se ha reconocido que un enfoque sea más eficiente que otro.

Recordemos que Ennis (2013) identifica cuatro enfoques en torno a la enseñanza del pensamiento crítico: el enfoque general, el enfoque de infusión, el enfoque de inmersión y el enfoque mixto. El primer enfoque aboga por enseñar los principios del pensamiento crítico con independencia de los contenidos de las disciplinas. El enfoque de infusión incluye de manera explícita la instrucción de las habilidades del pensamiento en un área de conocimientos específica. Al igual que el enfoque de infusión, el enfoque de inmersión integra las habilidades de orden superior a los cursos de contenido, aunque de una manera implícita. Finalmente, el enfoque mixto se distingue por la combinación del enfoque global con el de infusión o de inmersión juntos. Es decir, existe una separación entre la disciplina y el curso que apunta a la enseñanza de los principios generales de las habilidades intelectuales, pero a la vez los alumnos reciben la enseñanza del pensamiento crítico en un área de contenidos específica de manera explícita o implícita.

Según Tiruneh, Verburch y Elen (2013), uno de los puntos que ha generado más debate entre los investigadores es si la instrucción del pensamiento crítico se debe realizar en función del contenido del curso o en función de la técnica instruccional. “There is no complete agreement thus far on whether we should teach CT skills in domain-independent (general) courses or integrate CT instruction within existing subject-matter courses” (p.13). En cambio, López (2012) afirma que la mayoría de los especialistas apoyan la idea de integrar las destrezas intelectuales en un área de contenidos específica puesto que pueden aumentar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje.

Debido a que el presente estudio se interesa en el pensamiento crítico vinculado al campo de lenguas extranjeras, el enfoque sugerido para su instrucción a los participantes es el de infusión. Uno de los motivos es que a diferencia del de inmersión, el enfoque de infusión

permite la transferencia del pensamiento a otros contextos, por lo cual, facilita que la información sea recordada por los alumnos. Asimismo, al usar este enfoque, Ennis (2013) sugiere que los docentes a cargo de la implementación de las capacidades de pensamiento crítico se aseguren de expresar los objetivos de una manera clara y explícita.

#### **2.4.1 Modelos de instrucción del pensamiento crítico**

De los autores que se aproximan más a la formación del pensamiento crítico con una metodología explícita y un conjunto de técnicas específicas recomendadas a docentes se encuentran Paul y Elder (2005). Según ellos, para poder fomentar las habilidades de orden superior, es indispensable que los maestros funjan como modelos, es decir, que piensen críticamente, lo cual presupone su clara concepción o entendimiento de este tipo de pensamiento.

Otra consideración que tomar en cuenta a la hora de utilizar las técnicas propuestas por estos investigadores es que gran parte de las competencias en el pensamiento crítico son interdependientes. Esto quiere decir que mantienen una relación tan estrecha que cuando el profesor promueve una competencia, se fomentan otras a la vez. Por último, según este modelo, los alumnos aprenden el contenido de las materias al formular sistemáticamente preguntas generales y específicas. “Así, para comprender y pensar hacia el interior de cualquier tema, los estudiantes deben convertirse en activos y disciplinados cuestionadores, dentro del tema” (p.14). Es por eso que Paul (1992) sugiere la técnica controversia-socrática que promueve la capacidad de formulación de hipótesis, conjeturas y conclusiones; la capacidad de expresar argumentos claros y lógicos y la capacidad de autoevaluar su propio pensamiento contrastando ideales para evitar los prejuicios o las perspectivas únicas.

En su guía, los teóricos Paul y Elder (2005), sugieren una lista exhaustiva de estándares o competencias para el pensamiento crítico que facilitan la medición del grado con el que los estudiantes (de nivel primaria hasta educación superior) están razonando críticamente. Además de servir como herramientas de evaluación, estos estándares pueden ser adecuados para utilizarse a cualquier área de conocimientos. Entre las competencias enfocadas en los elementos del razonamiento, que implican identificar las partes de su pensamiento se contemplan: propósitos, preguntas, problemas, datos y evidencias, inferencias e interpretaciones, presuposiciones, principios, conceptos, puntos de vista, etc. Las competencias enfocadas en las virtudes o disposiciones son: justicia de pensamiento; humildad, coraje, empatía e integridad intelectual y confianza en la razón.

El segundo modelo de instrucción del pensamiento crítico es el modelo de comunidad de investigación propuesto por Lipman (1997). El aula funciona como un ejemplo de esa comunidad donde se llevan a cabo la producción y reconstrucción social. Es en este espacio donde los alumnos se escuchan y se ayudan mutuamente para cuestionarse sobre el tema o las opiniones que no se basan en razones válidas, para identificar los presupuestos y obtener inferencias mediante la discusión.

El autor propone un modelo de diálogo deliberativo para usar el pensamiento crítico pues hace una analogía entre las comunidades de investigación y un juicio penal donde los miembros del jurado meditan juntos y evalúan sus errores para obtener juntos un dictamen. Aunque su pedagogía del juicio y razonamiento es fundamentalmente filosófica, incluye aportaciones significativas de otras disciplinas o saberes. Los componentes de este modelo son los siguiente: el ofrecimiento del texto, en forma de relato; la elaboración del plan de

discusión; la formación de la comunidad; el empleo de ejercicios y actividades para la discusión; y e) el fomento de compromisos para el futuro (Lipman, 1997).

El tercer modelo, propuesto por Halpern (2014), apuesta por una pedagogía del pensamiento crítico compuesta por cuatro elementos. El primero se centra en hacer que el alumno aprenda explícitamente las habilidades de razonamiento. Es necesario que identifique cuando necesite una habilidad en particular y de igual forma sepa utilizarla. La autora enlista las habilidades como, por ejemplo: recordar la información importante cuando es necesario; usar las habilidades para aprender nuevas técnicas de manera eficiente y relacionar los nuevos conocimientos con los anteriores; comprender los principios básicos de la investigación; resumir la información de una variedad de fuentes y buscar la evidencia contradictoria.

El segundo elemento consiste en desarrollar la disposición para pensar. De hecho, lo que distingue a un buen pensador de los demás es su actitud. Las disposiciones o actitudes que manifiestan los buenos pensadores son: la voluntad para planear, la flexibilidad, la persistencia, el reconocimiento de errores, la búsqueda de un consenso, etc. El tercer componente de este modelo implica identificar apropiada y espontáneamente las habilidades para transferirlas de acuerdo a la situación. El último componente considera la metacognición como herramienta importante para pensar críticamente. Es decir, debemos de monitorear nuestro progreso y optimizar las condiciones necesarias para razonar y tomar decisiones.

Los tres modelos de instrucción recién presentados muestran ventajas y desventajas para desarrollar el pensamiento de orden superior en los alumnos. Por ejemplo, la mini-guía propuesta por Paul y Elder (2005) subraya el empleo de una intervención sistemática en el sentido de que se deben de usar estándares o indicadores de evaluación para emitir un juicio. Esto implica a la vez el seguimiento de reglas y pareciera que el seguir reglas no forma parte

del pensamiento crítico. Además, la interrelación de los estándares intelectuales podría resultar confusa para los maestros que carecen de experiencia con esta guía. En cambio, el modelo propuesto por Lipman (1997) nos permite descubrir en el lenguaje ordinario defectos en la argumentación como lo son las falacias, las premisas y conclusiones para reconocer la validez o invalidez de un argumento. Sin embargo, al igual que el de Paul y Elder (2005) está muy ligado a la lógica y no es precisamente esta última el medio principal para cultivar las capacidades y las actitudes para pensar críticamente. Es por eso que de estos modelos el tercero, propuesto por Halpern (2014), es un modelo que no está basado en la lógica y que considera además esencial facilitar la transferencia y favorecer la metacognición. Tal vez su punto débil radica en que se caracteriza por ser holístico y que para el presente estudio sería conveniente diseñar un modelo que integre sus componentes y que se ajuste al contenido de la materia de francés como lengua extranjera.

#### **2.4.2 Condiciones favorables para la enseñanza del pensamiento crítico**

Antes de implementar algún modelo instruccional del desarrollo de las destrezas intelectuales, parece oportuno identificar primero los elementos de la situación idóneos para esta tarea. Se abordan pues estos elementos desde tres perspectivas: objetivos educativos, restructuración del curso y relación de enseñanza. Existen cuatro tipos de objetivos relativos a la enseñanza del pensamiento crítico en los estudiantes: fortalecer las capacidades latentes a su pensamiento, hacer que aprendan métodos capaces de facilitarlos, aumentar sus conocimientos referentes a él y enseñarles las disposiciones que estimulan a pensar. Otra característica de los objetivos es que deben ser claros y explícitos que satisfagan los criterios de validez y vialidad (Boisvert, 2004).

Otro factor que interviene en la eficacia del aprendizaje del pensamiento crítico es la reestructuración del curso. Para lograrlo, Boisvert (2004) sugiere planificar actividades estructuradas que impliquen una reflexión por parte del docente para tomar decisiones acerca de los elementos específicos del pensamiento que va a hacer aprender a los alumnos. Asimismo, es importante que se seleccione el contenido que se empleará para desarrollar las habilidades. Por último, no puede dejar a un lado organizar las lecciones que motiven a los alumnos a adoptar este tipo de pensamiento.

Otros autores que apoyan las condiciones recién mencionadas son Tiruneh, Verburch y Elen (2014) quienes, con el fin de encontrar evidencias sobre la eficiencia de la enseñanza del pensamiento crítico, recopilaron treinta y tres estudios cuyos análisis de resultados relevaron que la ganancia del pensamiento crítico en los alumnos es “inconsistente” o variable. Estos mismos autores determinaron también que varios factores afectan la magnitud de los efectos de la intervención. Entre esos factores se mencionan que la instrucción debe promover, estimular y facilitar la adquisición y la transferencia de las habilidades del pensar. Boisvert (2004), por su parte agrega el fortalecimiento de la metacognición en el marco de la reestructuración de un curso.

Respecto a la relación de enseñanza, es importante enfatizar el rol que ejerce el docente en el aprendizaje real del alumno especialmente si cuenta con cierto tipo de experiencia o entrenamiento para implementar las habilidades. Por ejemplo, se destaca la formulación de preguntas, el tipo de respuestas que emite, la clarificación o la búsqueda de información, etc. En su tesis sobre las técnicas de cuestionamiento del docente y las habilidades del pensamiento crítico desarrolladas en el aula de inglés como lengua extranjera, Dumteeb (2009) menciona que una de las maneras más efectivas y productivas de dotar a los



alumnos de capacidades del pensamiento en la clase de lengua es a través de los planteamientos del profesor. Se debe de contemplar el nivel de preguntas en el arte de cuestionar.

Quienes van más allá en esta condición favorable de la enseñanza del pensamiento crítico llamada relación de enseñanza son Tiruneh, Verburgh y Elen (2014) pues no sólo identifican los comportamientos de los profesores sino también los rasgos de los estudiantes. Algunas de esos rasgos que ejercen influencia en la eficiencia de la enseñanza de las capacidades de orden superior son el nivel de educación, así como los conocimientos previos que los alumnos posean sobre el contenido de la materia. Bailin, Case, Coombs y Daniels (1999) argumentan que el grado en el que una persona pueda usar el pensamiento crítico dependerá en gran medida del conocimiento o experiencias previas que posean en una disciplina o área de conocimiento.

En conclusión, la enseñanza significativa del pensamiento crítico depende de varios factores que hay que tomar en cuenta. Aparte de una buena planeación, los procesos de este tipo de pensamiento pueden ser potenciados por otros factores como el interés del alumno, sus expectativas, el estilo del maestro, el número de alumnos, la naturaleza de la materia, el estilo del maestro. Esto se debe tomar en cuenta para cualquier estrategia de enseñanza. Sin embargo, en el caso de la estrategia de orden intelectual y para hacer válido el principio de transferibilidad las lecciones tienen que estar orientadas a situaciones de la vida cotidiana de los alumnos para aumentar también su motivación.

## **2.5 Evaluación del pensamiento crítico**

Con respecto a la evaluación del pensamiento en los estudiantes, se sabe que al igual que los modelos y programas, existen numerosos instrumentos de evaluación. Los debates entre los

especialistas giran alrededor de dos cuestiones: una conceptual y otra metodológica. Las cuestiones conceptuales hacen referencia a la diversidad de conceptos sobre el pensamiento crítico y las cuestiones de orden metodológico obedecen al tipo de formato que se emplea para medirlo puesto que la gran parte de las pruebas son instrumentos con un formato de respuesta cerrada, lo que obstaculiza la exploración de los procedimientos esenciales en la tarea de contestar un test. No obstante, se pueden encontrar algunos instrumentos que permiten resolver este obstáculo.

También se cree que el hecho de no existir un acuerdo en común en cuanto al grado de la especificidad del pensamiento crítico a las disciplinas dificulta el proceso de su medición (Norris citado en Lai 2011). No obstante, existen una serie de instrumentos que permiten afrontar esta dificultad. Por ejemplo, López (2012) afirma: "...el test HCTAES (Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations; Halpern, 2006), el cual se centra en los procesos de pensamiento y los ítems son situaciones que describen problemas cotidianos que se deben resolver mediante preguntas abiertas y cerradas" (p. 55).

Asimismo, Tiruneh, Verburch y Elen (2014) argumentan que el tipo de formato utilizado en la evaluación influye en el avance del pensamiento crítico. Por ejemplo, se reportó que los alumnos que respondieron a pruebas con tipo de formato de respuesta abierta como los ensayos mostraron ganancias significativas del pensamiento crítico en comparación con aquellos estudiantes que respondieron al examen con tipo de formato de opción múltiple.

Los teóricos del pensamiento crítico proponen una serie de consideraciones previas a la elección de las formas de evaluar el pensamiento crítico. Primero, hacer uso de pruebas de respuesta abierta donde el contenido se presenta en forma de un problema o desafío basado en una situación de la vida real. Segundo, Ku (2009) sugiere que los alumnos sean evaluados

mediante exámenes de formato mixto donde existan tanto preguntas abiertas como de opción múltiple puesto que esto permite representar tanto los aspectos cognitivos como las disposiciones del pensamiento crítico. Por último, Smith señala que no se debe de evaluar la habilidad para recordar la información aprendida sino la calidad de los argumentos utilizados para justificar una postura (citados en Lai 2011).

Otro de los autores que describe las técnicas empleadas para evaluar el pensamiento crítico es Boisvert (2004) quien recomienda variar los enfoques que medirán el progreso de los alumnos para evitar la diferencia de respuestas en función de las pruebas que se utilizan. Por ejemplo, existen estudiantes que presentan problemas para expresar sus ideas de forma oral y que se sienten más cómodos haciéndolo por escrito y viceversa. Entre las herramientas propuestas por este autor se encuentran: las pruebas de elección múltiple, las entrevistas, las observaciones de los alumnos y los textos redactados por ellos mismos.

## **2.6 La enseñanza de lenguas extranjeras**

Con el fin de atender las necesidades actuales interculturales, la docencia ha pasado a ser una manera de ser una acumulación y transmisión de conocimientos a un proceso de construcción y transferencia de saberes que permiten el desarrollo de la ciencia, los valores, la tecnología y del aprendizaje significativo. Por lo tanto, la enseñanza de lenguas extranjeras se manifiesta como un componente importante en el programa de estudios al centrarse en el desarrollo de competencias comunicativas que promueven el éxito de la vida profesional y personal de los estudiantes. Lin (2008) define la lengua extranjera como “una lengua diferente a la lengua materna de un estudiante (L1), y ella generalmente no es usada en la vida diaria del aprendiz” (p.12).

Según Muñoz (2010), las corrientes psicológicas (el conductismo, el cognitismo y el socio-constructivismo) así como las por corrientes lingüísticas (el estructuralismo y los enfoques funcionales-nocionales) han influido en la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En la actualidad, las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras están basadas en el enfoque accional que considera a los alumnos como agentes sociales que tienen que realizar tareas específicas en contextos determinados. Derivado del enfoque comunicativo, el enfoque centrado en la acción comparte los mismos principios: la enseñanza se centra en el alumno; el significado prima sobre la forma; el error es inevitable; el aprendizaje toma lugar cuando el alumno se enfrenta a situaciones de la vida real y se hace énfasis en las funciones de la lengua (Muñoz, 2010). Propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, este enfoque supone el desarrollo de la comprensión, la expresión y la interacción de textos orales o escritos (Consejo de Europa, 2002).

De acuerdo con el Consejo de Europa (2002), para la realización de las funciones comunicativas, los alumnos deben de ejercer la competencia comunicativa que está compuesta de los siguientes elementos:

- a. *Competencia lingüística*: se refiere al dominio del contenido lingüístico, la habilidad para reconocer los rasgos lexicológicos, morfológicos, sintácticos y fonológicos de un lenguaje y manipular estos rasgos para formular mensajes bien contruidos y significativos.
- b. *Competencia sociolingüística*: entendida como los sistemas de reglas que norman los usos sociales del lenguaje desde su diversidad cultural y etnohistórica. Supone le dominio del

contexto social en el cual el lenguaje tiene lugar, los roles de los participantes, la información compartida y las interacciones posibles.

c. *Competencia pragmática*: concebida como el conocimiento que posee el estudiante de los principios para: a) reconstituir un texto en función de su coherencia y b) realizar funciones comunicativas, de interacción y de transacción.

En conclusión, para desarrollar la competencia comunicativa, no es suficiente el leer, escuchar, hablar o escribir por separado, más bien es necesario aprender a usar el idioma al igual que el estar consciente de las formas y funciones del lenguaje. Partiendo del paradigma socio-constructivista, el presente estudio asume el enfoque accional como metodología de enseñanza del francés como lengua extranjera y se plantea como objetivo desarrollar las habilidades de pensamiento crítico para promover las competencias comunicativas de los estudiantes.

## **2.7 El pensamiento crítico y lenguas extranjeras**

Vigotsky (1986) afirmó que el pensamiento y el lenguaje son facultades indisolubles con continua influencia recíproca puesto que nuestros pensamientos se expresan en el lenguaje. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, la incursión de los elementos del pensamiento crítico se originó con el enfoque comunicativo pues este último marcó el inicio de una nueva era reflectiva de la enseñanza de lenguas. De hecho, Day (2003) señala que el término de pensamiento crítico comenzó a utilizarse en la literatura de la asociación TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) en la época de los noventa (Thadphoothon ,2005).

Sin embargo, Pineda, Núñez, y Téllez (2010) sostienen que, aunque no niegan la importancia de la instrucción del pensamiento crítico, la comunidad educativa carece de información sobre cómo enseñar las habilidades del pensamiento crítico en sus programas de nivel superior. Además, no existen suficientes estudios previos de esta naturaleza de manera que se limitan las ocasiones para efectuar los cambios en la enseñanza que favorezcan la integración del cómo pensar.

Por otra parte, lo que resulta innegable es que para poder expresar sus ideas o sentimientos en una lengua meta, los alumnos necesitan usar tanto las habilidades del pensamiento crítico como las competencias comunicativas. Delmastro y Balada (2012) realizaron un estudio donde vincularon el pensamiento crítico para desarrollar las destrezas lingüísticas escritas de recepción y de producción y cuyos resultados se reflejaron en la propuesta de un modelo de trabajo en el aula desarrollado en tres fases: prelectura, lectura y post-lectura.

Se plantea que los procesos de PC pueden ser potenciados particularmente durante el desarrollo de destrezas escritas receptoras y productivas en la lengua meta; ello puede lograrse integrando las actividades de análisis y reflexión al desarrollo de la lectura y redacción en LE, ya que la naturaleza de dichos procesos se presta para la reflexión analítica (p. 35).

Además, estos autores enlistan las habilidades del pensamiento crítico asociadas con las funciones comunicativas en las lenguas extranjeras:

- Identificar el propósito del mensaje
- Formular hipótesis
- Realizar predicciones
- Diferenciar un hecho de una opinión

- Establecer relaciones causa-efecto
- Organizar los contenidos importantes
- Buscar información y evidencia (corroborar una hipótesis)
- Identificar información contrastante
- Argumentar a favor y en contra (defender una postura)
- Evaluar argumentos
- Comparar y contrastar
- Establecer conclusiones
- Establecer implicaciones/aplicaciones
- Expresar ideas propias

Otro de los autores interesados en encontrar los puntos de convergencia entre el pensamiento crítico y lenguas extranjeras es Thadphoothon (2005), quien clasificó esos puntos de la siguiente manera: la comunicación, las estrategias metacognitivas de aprendizaje y la escritura.

*Comunicación*: proceso que incluye elementos que se enfocan tanto en la forma como en el significado para comunicarse con los demás, ayudarse mutuamente, desafiar sus puntos de vista.

*Estrategias metacognitivas de aprendizaje*: utilizadas para optimizar las condiciones de aprendizaje incluyen 3 pasos: planeación, monitoreo y evaluación de los resultados.

*La escritura*: es la habilidad comunicativa más desafiante y la que más requiere del pensamiento crítico. Rashid (2008) puntualiza que la escritura y la lectura como habilidades del lenguaje son indispensables para el pensamiento crítico. Sin embargo, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, no existen suficientes estudios que revelen la relación entre el pensamiento crítico y estas dos habilidades lingüísticas.

De acuerdo con Assadi, Davatgar y Jafari (2013), el pensamiento crítico tiene un efecto positivo en la escritura de los utilizadores de la lengua meta. Otros autores como Fahim y Rad (2012) señalan que se trata de una actividad cognitiva que permite desarrollar las habilidades tales como el análisis y la argumentación en la redacción de textos además de que favorece la

actitud positiva por parte de los alumnos hacia la escritura. Otra de las ventajas consiste en la generación de contenidos y argumentos para mostrar evidencias y obtener conclusiones (Golpour, 2014).

Tras haber presentado los estudios realizados por los autores Thadphoothon (2005) y Delmastro y Balada (2012) podemos concluir que es evidente que los estudiantes de una lengua extranjera deben ser pensadores críticos capaces de evaluar la información y solucionar problemas. Los dos modelos propuestos por los autores presentan desventajas y ventajas para el presente estudio. Por ejemplo, el modelo sugerido por Delmastro y Balada (2012) es más específico y detallado; sin embargo, se enfoca más en las habilidades de lectura. Por otro lado, el modelo de Thadphoothon (2005), aunque es más general se basa en la escritura.

En el siguiente subtema se adopta un modelo de enseñanza del pensamiento crítico aplicado a la enseñanza de las lenguas.

### **2.7.1 Adopción de un modelo para enseñar a pensar**

Debido a que el presente estudio se interesa en el pensamiento crítico vinculado al campo de lenguas extranjeras, el enfoque sugerido para su instrucción a los participantes es el de infusión. Uno de los motivos es que a diferencia del de inmersión, el enfoque de infusión permite la transferencia del pensamiento a otros contextos, por lo cual, facilita que la información sea recordada por los alumnos. Asimismo, al usar este enfoque, Ennis (2013) sugiere que los docentes a cargo de la implementación de las capacidades de pensamiento crítico se aseguren de expresar los objetivos de una manera clara y explícita.

Entre los autores que se aproximan más a la formación del pensamiento crítico con una metodología explícita y un conjunto de técnicas específicas recomendadas a docentes se encuentran Paul y Elder (2005). Según ellos, para poder fomentar las habilidades de orden



superior, es indispensable que los maestros funjan como modelos, es decir, que piensen críticamente, lo cual presupone su clara concepción o entendimiento de este tipo de pensamiento. Otra consideración que tomar en cuenta a la hora de utilizar las técnicas propuestas por estos investigadores es que gran parte de las competencias en el pensamiento crítico son interdependientes. Esto quiere decir que mantienen una relación tan estrecha que cuando el profesor promueve una competencia, se fomentan otras a la vez.

En el presente trabajo se pretende principalmente desarrollar las habilidades productivas escritas, principalmente la escritura pues ya que como bien mencionan los autores Delmastro y Balada (2012) es en éstas donde el pensamiento crítico puede ser mayormente potenciado. Los autores Fahim y Rad (2012) respaldan esta idea al argumentar que las habilidades tales como el análisis y la argumentación incrementan la motivación en los alumnos hacia la escritura.

Se sugiere pues en este trabajo de investigación el uso de la escritura crítica entendida como una escritura que no es solamente descriptiva, sino que incluye el razonamiento, evidencias (explicaciones), evaluación de argumentos y conclusiones (Universidad de Leicester).

Como resultado de los estudios realizados por Thadphoothon (2005) y Delmastro y Balada (2012), se propone adoptar un modelo cíclico que incluye los elementos de la escritura crítica, la comunicación y las estrategias metacognitivas y en el cual se contemplan dos etapas: la *primera etapa* incluye las estrategias de pre-escritura y se orienta hacia la lectura para la activación del interés, creación de expectativas, identificación del tema o tópico, extracción de idea general y datos específicos presentada por el autor en el texto para la reflexión y análisis del texto sin salir de su sentido semántico. Se pudieran abordar estos temas de forma oral ya

que de acuerdo con Fahim y Mirzaii (2014), la integración del diálogo en el uso del pensamiento crítico puede fomentar la redacción de textos argumentativos.

La *segunda etapa* se orienta hacia la escritura pues contempla las estrategias de pensamiento crítico propiamente dichas a partir de una lectura profunda en la que es estudiante es orientado a pensar sobre los contenidos y evaluarlos, presentar argumentos y contraargumentos, emitir juicios, transferir conocimientos, aplicar lo aprendido y resolver problemas. De esta manera, el modelo propuesto abarca tanto el desarrollo de las habilidades lectoras como las destrezas lingüísticas y de pensamiento para finalmente ser transferido y evaluado en las destrezas escritas.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA**

Este capítulo describe la perspectiva metodológica elegida para responder a las preguntas que se han planteado. El diseño de este estudio de corte mixto implica la selección de las técnicas para la recolección y el análisis de datos que se ajusten a los objetivos formulados en el planteamiento del problema. En este apartado se especifican las características del diseño, los participantes y los instrumentos de la investigación.

### **3.1 Diseño de la investigación**

Para poder confirmar si el pensamiento crítico tiene un impacto en la calidad de la escritura de los alumnos de francés como lengua extranjera, es necesario desarrollar un plan o lo que se le conoce como el diseño de la investigación. De acuerdo con Sampieri (2014), las posibilidades de producir conocimiento aumentan a condición de que el diseño sea construido cuidadosamente (2014).

A través de la historia de la investigación han existido distintas visiones o paradigmas que orientan la naturaleza del proceder de un investigador. De acuerdo con Creswell (2003), estos paradigmas son moldeados por la disciplina o área del estudiante, las creencias de los maestros y experiencias previas en la investigación. Estos conjuntos de creencias son apoyados por los investigadores y adoptan los métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos. Los métodos cuantitativos conciben a la ciencia como un reflejo de la naturaleza y poseen el objetivo de descubrir con exactitud cómo es el mundo real. Los métodos cualitativos asumen la idea de neutralidad científica puesto que excluye la presencia de la subjetividad en la investigación. El científico debe desprenderse de sus ideas, conceptos y de la influencia del medio ambiente. Los métodos mixtos son una combinación de los dos tipos de métodos (Matías y Hernández, 2014).

Existen cuatro tipos de paradigmas que pueden sustentar un tipo de método más que otro: el postpositivismo, el constructivismo, el participativo y el pragmatismo (Creswell, 2003). El postpositivismo identifica que los hechos pueden ser explicados puesto que la realidad existe pero esta es percibida de manera incompleta por los humanos. Para los constructivistas, la realidad es subjetiva pues se construye en función de las experiencias específicas de cada individuo; es decir, la investigación se basa en el contexto y las ideas de los participantes. El paradigma participativo está orientado a la acción pues se centra en las necesidades de los grupos o individuos en una sociedad volviéndose la voz consciente de ellos para generar cambios en sus vidas. Por último, el paradigma pragmático destaca la idea de las aplicaciones pues busca entender el problema usando todos los enfoques disponibles para encontrar soluciones.

En función del objetivo definido en la presente investigación, el paradigma que nos guiará en la investigación es el del pragmatismo. Una de las razones es que este tipo de paradigma se enfoca más en las aplicaciones y en buscar diferentes soluciones a problemas en lugar de enfocarse en los métodos. Además, es flexible puesto que el investigador tiene la libertad de seleccionar ya sea los métodos cuantitativos, cualitativos o ambos, así como también las técnicas y los procedimientos que mejor se ajustan a las necesidades y objetivos de la investigación (Creswell, 2003).

Es dentro de este sustento epistemológico, el pragmatismo, que tienen cabida el enfoque mediante el cual se desarrolló esta investigación: el corte mixto. Se eligió este enfoque debido a que es necesario obtener información cuantitativa y cualitativa, de la primera es importancia obtener datos estadísticos para medir el impacto que tiene el desarrollo de las habilidades de orden superior en la calidad de la escritura así como para encontrar el nivel de

entrada y de salida del pensamiento crítico y las disposiciones de los alumnos. La segunda información, la cualitativa, permite identificar a través de entrevistas las reacciones de los alumnos ante las prácticas pedagógicas del pensamiento crítico implementadas por el maestro.

Según la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2010), el enfoque mixto busca la complementariedad de los enfoques cuantitativo y cualitativo. El abordaje metodológico para la investigación en el pensamiento crítico ha empleado principalmente el enfoque cuantitativo; sin embargo, se han dejado de lado datos interpretativos de la realidad. Por lo tanto, esta investigación se ve fortalecida con este enfoque al ofrecer una perspectiva amplia y con el menor sesgo posible. El enfoque mixto, permite obtener una visión más comprensiva, un mayor entendimiento y clarificación de los resultados de un método confirmados con los resultados del otro.

La clasificación de los métodos mixtos es muy variada y es producto de los factores que intervienen en la selección de un diseño mixto (concurrentes, secuenciales, de transformación e integración). Por ejemplo, Hernández et. al. (2010) definen al diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) como un proceso que implica una primera etapa donde se recolectan y analizan los datos cualitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan los datos cuantitativos.

En cambio, el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) involucra una dinámica inversa, es decir, en una primera etapa se recolectan y analizan los datos cuantitativos, y en una segunda fase se recogen y evalúan los datos cualitativos. Hernández et al. (2010 a) argumentan que en el diseño anidado concurrente de varios niveles (DACNIV) “se recolectan datos cuantitativos y cualitativos en diferentes niveles, pero los análisis pueden variar en cada

uno de éstos. O bien, en un nivel se recolectan y analizan datos cuantitativos, en otro, datos cualitativos y así sucesivamente” (p. 556).

Hernández et al. (2010) describen cuatro factores que intervienen en la selección de un diseño mixto: prioridad o peso, secuencia o tiempos de los métodos, propósitos de la vinculación de los datos y etapas en la integración de los enfoques. Lo primero que debe realizar el investigador al diseñar el método es determinar cuál de los dos recibirá mayor peso o prioridad en el estudio. Esto puede variar según los intereses formulados en el planteamiento del problema. En general, el método de menor peso valida los resultados del método con mayor prioridad. Antes de su implementación, el investigador también debe decidir sobre la secuencia de las etapas como recolección, muestreo, análisis e interpretación de datos. Es importante preguntarse si la implementación de los métodos se realizará de forma secuencial o concurrente (simultáneamente).

Tomando en cuenta estos factores y para fines de esta tesis, el diseño que corresponde al presente estudio es el explicativo secuencial (DEXPLIS) pues es un proceso en donde en una primera etapa se recolectan y analizan los datos cuantitativos, y en una segunda fase se recogen y evalúan los datos cualitativos. La primera etapa cuantitativa consistió en recoger datos de tipo estadístico para después corroborar los resultados con la segunda etapa, los datos cualitativos a través de las entrevistas realizadas a los alumnos.

El estado del arte sobre el tema del pensamiento crítico se orienta en cuestiones como las ganancias significativas tanto en las destrezas escritas como en el nivel de la capacidad de reflexión crítica. De igual forma, en los antecedentes se incorporan investigaciones previas vinculadas al presente estudio que contribuyeron en el diseño del abordaje metodológico a implementar. Por ende, este estudio embona con las necesidades planteadas en la enseñanza a

nivel superior de promover el pensamiento crítico afín de identificar su impacto en un contexto poco explorado como lo es el francés como lengua extranjera.

Antes de implementar la metodología de esta investigación sobre la calidad de la escritura del francés como lengua extranjera a través del pensamiento crítico fue necesario respetar el código de ética que requiere toda investigación. Primeramente, se solicitó a las autoridades correspondientes, en este caso a la directora y al coordinador del Centro de Idiomas de la FFYL, UANL su autorización para llevar a cabo el estudio. Una vez otorgado el consentimiento, se solicitó a los alumnos del grupo de francés su consentimiento informándoles sobre el propósito de la investigación.

Al emplear datos e instrumentos cuantitativos y cualitativos que permitieron verificar convergencias y divergencias en los resultados esta investigación se aproximó a la validez y a los procesos de triangulación. Donolo (2009) sostiene que la triangulación garantiza la confiabilidad de los resultados pues adquieren mayor fuerza en su interpretación y construcción que otros que han sido obtenidos de un sólo método de recogida de datos.

La triangulación empleada en este estudio para recopilar e interpretar datos está compuesta por: cuestionarios, rúbrica holística, rubrica analítica, entrevista en grupo y entrevistas individuales. Lo anterior con el fin de conocer el impacto que tiene el pensamiento crítico en la calidad de la escritura, así como conocer las reacciones de los alumnos sobre esta estrategia de enseñanza en la clase de lengua francesa.

La primera etapa de la recolección de datos de este trabajo de investigación corresponde a un estudio piloto, el cual se realizó con el fin de probar los instrumentos y así obtener su validez. A continuación, se describe esta etapa.

### **3.1.1 El estudio piloto**

Antes de iniciar la etapa de generación de datos, es crucial someter a prueba tanto los instrumentos como el procedimiento de investigación. Esta operación, conocida como la prueba piloto, consiste en seleccionar una muestra de un grupo representativo de personas (muestra) con los cuales se actuará de la misma forma que con los participantes reales.

Según Creswell (2012), el estudio piloto presenta virtudes como: estimar el tiempo que requieren los participantes para completar su tarea y revisar que comprendan las preguntas. Entre los errores más comunes en la elaboración de un cuestionario se encuentran las preguntas vagas o ambiguas, preguntas formuladas en forma negativa, alternativas de respuesta inadecuadas, lenguaje rebuscado o complicado, falta de tacto en las preguntas, múltiples preguntas en un solo reactivo, etc. Es por eso que los investigadores deben realizar cambios al instrumento en función de la retroalimentación otorgada por los participantes.

Para esta tesis doctoral, el estudio piloto fue llevado en el período de agosto-diciembre de 2015 en horario de clases de los cursos sabatinos de francés de 8:00-12:00 con 4 horas clase (30 minutos de receso). Los participantes del estudio piloto fueron seis alumnos mexicanos de los cursos sabatinos de francés de sexto nivel del Centro de Idiomas de la FFYL quienes habían acumulado un total de 240-300 horas de enseñanza-aprendizaje en los niveles anteriores y cuyas edades oscilaban entre 18-25 años. En cuanto al nivel de competencia comunicativa, los alumnos poseían ya un nivel del DELF A2 y principios del nivel DELF B1 de acuerdo con el Marco Común de Referencia para las Lenguas. De los seis participantes, cuatro eran estudiantes vigentes y los otros dos eran egresados de la misma Universidad Autónoma de Nuevo León de diferentes carreras tales como ingeniería civil, sociología, contaduría, economía, ingeniería mecánica y eléctrica y comunicaciones.



En esta investigación, el estudio piloto representa la primera aproximación hacia el impacto de las habilidades del pensamiento crítico en la calidad de la escritura de los alumnos del Centro de Idiomas. El objetivo fue indagar la calidad de la redacción de un texto en francés antes y después de la implementación de la intervención pedagógica del pensamiento crítico a través de los siguientes instrumentos: 1) cuestionario del pensamiento crítico, 2) la rúbrica holística para evaluar el pensamiento crítico, 3) la rúbrica analítica de evaluación de la expresión escrita, 4) entrevista en grupo y 5) entrevista individual. Debido a que en el enfoque cuantitativo y a que el diseño fue de pre-test y post-test, los primeros tres instrumentos se aplicaron en dos ocasiones: un pre-test a la instrucción del pensamiento crítico, la preprueba y otra prueba posterior, post-test a este estímulo.

El primer instrumento que se utilizó, el cuestionario del pensamiento crítico, tenía como objetivo en la pre-prueba el indagar el nivel de entrada del pensamiento crítico de los alumnos y en el post-test el nivel de salida de este tipo de pensamiento. Dicho cuestionario cerrado, el cual fue elaborado por Honey (2005) fue traducido por la investigadora del inglés al español (a lengua materna de los participantes) e incluía 30 afirmaciones las cuales fueron contestadas utilizando una escala de Likert seleccionando el nivel que más correspondía a su opinión (Anexo 1).

Una vez que los datos se codificaron, estos se transfirieron a una matriz y se analizaron tomando en cuenta los niveles de las variables y mediante la estadística descriptiva. El análisis cuantitativo se llevó a cabo por computadora con la ayuda del software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Los resultados obtenidos están incluidos en el capítulo 4, en la sección 4.1 que corresponde al estudio piloto.

El segundo instrumento que se utilizó con el diseño del pre-test y del post-test fue

la rúbrica de evaluación analítica de la expresión escrita con el fin someter a prueba la hipótesis formulada en esta investigación: el desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos influirá positivamente en la calidad de redacción de sus textos redactados en francés como lengua extranjera.

La rúbrica se empleó para evaluar los dos textos o ensayos redactados por los alumnos: uno en el pre-test y el otro en el post-test. Cabe mencionar que la rúbrica fue elaborada por el Consejo de Europa (2002) para medir la expresión escrita de los usuarios de la lengua francesa que pertenecen al nivel DELF B1 de competencia comunicativa. Al igual que el primer instrumento, los datos de la rúbrica se codificaron y transfirieron a una matriz para ser sometidos a un análisis a través de la estadística inferencial. La prueba de la hipótesis se efectuó con la ayuda de un análisis paramétrico de tipo prueba t.

El tercer instrumento de recopilación de datos cuantitativos, el cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico fue basado de la información de las disposiciones propuesta por Facione (1990). Su objetivo consistió en indagar las disposiciones más frecuentemente utilizadas por los participantes para pensar de manera reflexiva. Este instrumento se rigió bajo las escales frecuencia, Likert, y de valoración. Al igual que el cuestionario del pensamiento crítico, se utilizó la estadística descriptiva a fin de medir los niveles de las variables.

El cuarto instrumento, de corte cualitativo, cuyo propósito era identificar las reacciones de los alumnos respecto a la instrucción del pensamiento crítico, consistió en una entrevista semi-estructurada en grupo. Se diseñó esta entrevista para indagar sobre la definición y la percepción de la estrategia implementada en clase durante el semestre. La estructura de este instrumento fue muy breve puesto que además se tomó en cuenta el calendario escolar de la

institución. Después de la aplicación del instrumento, se realizó la transcripción de la entrevista para proceder a categorizar y codificar los datos.

La entrevista individual semi-estructurada fue el quinto y último instrumento también de corte cualitativo que sirvió para triangular; es decir, para garantizar la confiabilidad de los resultados obtenidos tanto en los cuestionarios como en la entrevista en grupo. Los alumnos se sintieron más en confianza de expresar sus ideas que en la entrevista en grupo y fueron capaces de expresar el impacto que tuvo el pensamiento. Posteriormente, los datos cualitativos fueron analizados a través del análisis inductivo.

Los hallazgos, así como la experiencia obtenida en el estudio piloto, permitieron realizar algunos cambios para el estudio central. Por ejemplo, el cuestionario para medir la frecuencia del uso de las disposiciones del pensamiento crítico de los participantes sufrió algunos cambios ya que se suprimieron ciertos ítems para ser reemplazados. Lo anterior con el fin de evaluar más disposiciones.

Asimismo, el estudio piloto permitió recoger información sobre las reacciones que manifestaron los sujetos respecto a la incomprensión de ciertas preguntas cualitativas durante las entrevistas tanto en grupo como las individuales. Por ende, toda esta información resultó ser valiosa puesto que se optimizaron y validaron las entrevistas definitivas.

Por último, en cuanto a la instrucción del pensamiento crítico, se añadieron tres sesiones más que el estudio piloto, siete en total y se incluyeron actividades de aprendizaje más variadas tales como el debate para la expresión oral, lecturas críticas, ejercicios de utilización de los elementos del pensamiento crítico y más textos argumentativos a redactar incluyendo dichos elementos. De este modo se continuó con la aproximación metodológica del estudio central.

### **3.1.1.1 Los ensayos y la instrucción del pensamiento crítico**

En esta sección se abordan los procedimientos llevados a cabo en esta investigación en el periodo que abarca entre el pre-test y el post-test. Nos referimos a dos momentos fundamentales: antes y después de la instrucción pensamiento crítico. La instrucción del pensamiento crítico abarca a su vez los dos ensayos redactados por los participantes. Lo anterior con el fin de medir la variable de la calidad en la escritura y si ésta fue influida de manera significativa por la enseñanza de las habilidades intelectuales.

Antes y después de la instrucción del pensamiento crítico, los alumnos redactaron dos ensayos para ser evaluados ambos con ayuda de la rúbrica de evaluación analítica de la expresión escrita. Cabe mencionar que en este estudio piloto se solicitó a los alumnos redactar los ensayos con una extensión de 160 a 180 palabras cada uno y que además lo hicieron en horas extra-clase. Una de las consecuencias que se produjeron fue que los alumnos tenían más tendencia a utilizar el diccionario o inclusive “copiar ideas” provenientes de otras fuentes para el ensayo. Por tal motivo, quizás la redacción de los ensayos no tuvo éxito pues no fue auténtica y se decidió realizar ajustes para el estudio central.

El primer ensayo que se solicitó como tarea consistió en expresar su punto de vista acerca de la nueva concepción de la ciudad como símbolo de mala vida, de incomodidad, de problemas y de perjuicio debido a que ahí se concentra la violencia, la exclusión, la pobreza, la marginalización, la inseguridad, el estrés, etc. La instrucción de este primer ensayo resultó ser extensa y considerablemente rebuscada; por lo tanto, se reformuló en el estudio central.

En el segundo ensayo se les solicitó a los alumnos defender su postura acerca de la ley de protección de los derechos de autor. En esta ocasión la instrucción fue clara; sin embargo, se presentaron dificultades por parte de los participantes en cuanto a la entrega de dicho

ensayo pues lo hicieron, pero algunos con rezago. Además, el tema no resultó muy interesante para ellos. Por tal motivo, en el estudio central, la temática de este segundo ensayo se modificó.

Por otra parte, la instrucción del pensamiento crítico del estudio piloto consistió en cuatro sesiones clase, cada una de cuatro horas. El enfoque de enseñanza utilizado fue el de infusión puesto que los principios del pensamiento crítico fueron impartidos de manera explícita vinculándolos con temas extraídos del libro *Latitudes 3* (Loiseau, Cocton, Landier y Dintilhac, 2001). A manera de intervención, en la primera sesión se explicaron los principios, así como los elementos y las disposiciones del pensamiento crítico. Asimismo, los alumnos participantes se dispusieron a contestar unas preguntas de reflexión sobre el papel del pensamiento crítico en sus vidas. En la segunda sesión, los participantes trabajaron en equipo intercambiando ideas para responder a preguntas de orden superior sobre el tema del estrés. En la tercera sesión, los participantes recibieron la enseñanza de cómo incluir los elementos del pensamiento crítico en la redacción de un ensayo siguiendo el plan dialéctico del texto. La última sesión, la cuarta, termina con ejemplos de escritura de textos con los elementos del pensamiento crítico.

La implementación de la enseñanza del pensamiento crítico en el estudio piloto fue fundamental pues permitió efectuar cambios significativos para el estudio central. Uno de ellos fueron las instrucciones, temas y modalidades de redacción (horas clase o extra-clase) de los ensayos. También se incrementaron el número de sesiones de la instrucción de la estrategia y se incluyeron, por ende, más actividades. Una de las razones fue que la investigadora quien participó también como docente no contaba con la experiencia suficiente para la puesta en

práctica de la estrategia. De manera que ya en el estudio central se incrementó la experiencia con el fin de obtener mejores resultados.

### **3.2 Tipo de la investigación**

En cuanto al método de investigación que se empleó en este estudio fue el estudio de caso, puesto que se considera una clase de investigación que se lleva a cabo en un contexto particular con características propias. En esta investigación la unidad de análisis o “el caso” la constituyen un grupo de diez y seis alumnos mexicanos de un Centro de Idiomas al nor-este de México que poseen además otras características más particulares. El objetivo de los estudios de caso es el responder a la formulación de la problemática, probar hipótesis y generar alguna teoría (Yin, 2014).

Igualmente, la opción conveniente respecto al diseño de investigación es de tipo descriptiva y correlacional. El objetivo de la investigación descriptiva en este estudio es recolectar datos sobre diferentes características y rasgos importantes de los alumnos de sexto nivel de francés como lengua extranjera tales como:

- 1) El nivel de entrada del pensamiento crítico definido como el nivel de inicio o de ingreso de los alumnos antes de recibir la instrucción de este tipo de pensamiento así como el nivel de salida o de egreso; es decir, después de recibir la instrucción.
- 2) Disposiciones o las actitudes de los alumnos para utilizar las destrezas intelectuales para analizar, interpretar y resumir la información recabada de manera cuidadosa para extraer generalizaciones significativas que contribuyan a la generación del conocimiento.
- 3) Las reacciones de los alumnos ante la instrucción del pensamiento crítico.

Otra característica del presente trabajo es que se trata de un estudio correlacional. De acuerdo con Hernández et al. (2010): “Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (p.81). En este estudio el análisis correlacional incluye la relación de cada una de las siguientes variables:

- 1) La variable independiente: el uso de las habilidades del pensamiento crítico
- 2) La variable dependiente: la calidad de la escritura de los ensayos

La finalidad de la investigación correlacional consiste pues en conocer la relación que existe entre el uso de las habilidades del pensamiento crítico y la calidad de la escritura de los alumnos de francés. Se pretende evaluar el cambio después de que se ha cursado el programa de sexto nivel de francés que incluye el desarrollo de las destrezas intelectuales para comparar su impacto en la redacción de los textos.

Una de las ventajas que representa el trabajar con el enfoque cuantitativo en la investigación es la capacidad para operar con las variables definidas. De acuerdo con Aravena et. al. (2006) la perspectiva cuantitativa permite clasificar fenómenos y establecer conexiones entre ellos, las cuales pueden ser de asociación simple o de inferencias sobre explicaciones causales entre ellas. A continuación, en la tabla 1, se presenta el cuadro de operacionalización de las variables de esta investigación.

**Tabla 1 Cuadro de operacionalización de las variables de la investigación**

<b>VARIABLES</b>		<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
Pensamiento crítico  Variable independiente		Nivel de entrada  Nivel de salida	Prueba de significancia  Nivel débil Nivel inaceptable Nivel aceptable Nivel fuerte	Cuestionario autoadministrado  Rúbrica	Cuestionario del pensamiento crítico  Rúbrica holística para evaluar el pensamiento crítico
		Disposiciones	Búsqueda de la verdad Mentalidad abierta Sistematicidad, Curiosidad Confianza en el razonamiento	Cuestionario autoadministrado	Cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico
		Reacciones de los alumnos	Conceptualización  Instrucción de la estrategia pedagógica  Progreso en el pensamiento  Progreso en el rendimiento de francés	Entrevistas semi-estructuradas	Entrevista en grupo  Entrevista individual
Escritura  Variable dependiente		Evaluación de ensayos	Vocabulario	Rúbrica	Rúbrica analítica de la producción escrita del DELF B1

La etapa de recolección de datos cuantitativos implica la utilización de las siguientes técnicas de investigación: los cuestionarios y las rúbricas. Los cuestionarios son un tipo de encuesta que permite recoger información con un corto límite de tiempo y esfuerzo. Sin embargo, Barrantes (2004) señala que se debe prestar una cuidadosa atención al contenido de esta técnica



cualitativa puesto que su administración no implica una relación cara a cara. Además, sugiere probar el cuestionario en un estudio piloto para evitar dificultades en el contenido como preguntas no cuidadas o mal planteadas y difíciles de responder.

Aravena et al. (2006), por su parte, sostienen que al seleccionar cuestionarios ya aplicados previamente se deben de tomar en cuenta el contexto o la realidad misma donde se administrará el estudio. “Traducir un instrumento –aun cuando adaptemos los términos a nuestro lenguaje y lo contextualicemos- no es de ninguna manera (ni remotamente) validarlo. Es un primer y necesario paso, pero sólo es el principio” (143).

Inclusive, el hecho de que los cuestionarios hayan sido validados en nuestro país no significa dar por hecho su validez, sino que es necesario revisarlos exhaustivamente para adaptarlos al lenguaje propio de los participantes, a su cultura o a la época actual. Con el fin de facilitar la comprensión de los participantes que no dominan la lengua inglesa, la propia investigadora realizó la traducción del inglés al español del cuestionario del pensamiento.

Con el fin de establecer el impacto de las habilidades del pensamiento crítico en la escritura se utilizó como técnica una rúbrica analítica. De acuerdo con Allen (2008), las rúbricas son descripciones explícitas de los criterios utilizados para evaluar la ejecución del estudiante en algún trabajo como actividades grupales, reportes, trabajos de arte, presentaciones orales, actividades grupales o ensayos. Existen dos tipos de rúbricas de evaluación: la holística y la analítica. La primera permite el avalúo global de un trabajo completo realizado por el alumno mientras que la segunda se usa para evaluar cada uno de los elementos de un trabajo finalizado. Las rúbricas presentan la ventaja de examinar de manera eficiente comportamientos o trabajos complejos, determinar los resultados e informar a los alumnos lo que se espera obtener de trabajo.

Por otra parte, la etapa de recolección de datos cualitativos implica la utilización de la siguiente técnica de investigación: la entrevista cuya finalidad consistió en que los participantes manifestaran de manera espontánea sus reacciones ante la instrucción del pensamiento crítico. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2005), una entrevista es una conversación formal o informal que tiene una intencionalidad de dirigir el rumbo de la interacción. Existen dos modalidades de entrevista cualitativa: la entrevista en grupo y la entrevista individual (semiestructurada o en profundidad). La primera se caracteriza por reunir a un grupo de personas que tienen un diálogo libre sobre sus puntos de vista o percepciones en relación con ciertos temas. El objetivo es lograr una conversación abierta y fluida. La segunda, la entrevista individual, también se basa en un diálogo abierto para obtener de una conversación con un solo entrevistado los datos para su investigación.

En la entrevista individual semiestructurada se establece con anterioridad el objetivo de la conversación de manera que existe una guía que se basa en las hipótesis del tema de estudio. La formulación de preguntas es posible en función de la teoría o supuestos de la investigación. Cuando una sola sesión en la entrevista no es suficiente para abordar los tópicos de interés y profundizar en el fenómeno, se entrevista a la misma persona en reiteradas ocasiones. A esta modalidad como se le conoce a las entrevistas en profundidad.

Barrantes (2004) señala algunas consideraciones de la entrevista para realizar el diseño de su aplicación. Por ejemplo, existe siempre la posibilidad de que los entrevistados expresen la información de manera inadecuada y en otras situaciones la manera en que se plantean las preguntas influye en la información obtenida. Es por eso que es necesario prevenir y evitar el enunciado de juicios de valor que orienten las respuestas. También se sugiere permitir que el

informante se exprese con naturalidad iniciando la entrevista con preguntas no directas y progresivamente formulando cuestiones más precisas, pero sin sugerir las respuestas.

La técnica de las entrevistas no sólo complementa los cuestionarios o rúbricas, sino que también es importante para recabar datos válidos sobre las reacciones ya sea opiniones o ideas de los alumnos respecto a la enseñanza del pensamiento crítico. En el estudio piloto de la investigación que aquí se desarrolla, las entrevistas (Ver Anexos 5 y 6) giraron en torno a los elementos de la estrategia de enseñanza y a los elementos del pensamiento crítico. Las entrevistas se filmaron con el objetivo de que fueran más confiables y exhaustivas y poder observar el proceso más cuidadosamente.

### **3.3 Los participantes**

El universo del estudio central de esta tesis lo constituyeron dieciséis alumnos mexicanos inscritos en el sexto nivel de francés (generación 2013-2017) en la modalidad de cursos sabatinos del Centro de Idiomas, FFYL durante el período escolar de agosto-diciembre del 2016. Los cursos sabatinos se imparten los sábados en horario matutino de 4.5 horas durante cada uno de los semestres establecidos en el calendario de la UANL, una universidad pública del noreste de México.

Para definir dicha población es necesario hacer explícitas las características específicas en común que poseen los participantes. Por ejemplo, todos eran de nacionalidad mexicana teniendo como lengua materna el español y como primera lengua extranjera el inglés. Sin embargo, existían ciertas diferencias en las características de los sujetos de estudio. Una de ellas es la edad, que oscilaba entre 17 y 40 años y el sexo, ya que siete de ellos eran hombres y nueve mujeres. Igualmente, su ocupación variaba ya que seis de ellos eran estudiantes de pregrado provenientes de diferentes semestres y carreras tales como arquitectura, ingeniería

industrial, traducción y negocios internacionales. Una alumna cursaba sus estudios de preparatoria y el resto, nueve alumnos, eran egresados de las carreras de comunicación, sociología, psicología, derecho, administración de empresas, ingeniería civil, ingeniería industrial y ingeniería en electrónica.

**Tabla 2. Características generales de los participantes**

Participante	Sexo	Edad	Carrera/Profesión
1	Hombre	23	Ingeniero civil
2	Mujer	20	Estudiante de traducción
3	Mujer	17	Estudiante de preparatoria
4	Hombre	20	Estudiante de negocios internacionales
5	Mujer	19	Estudiante de arquitectura
6	Hombre	24	Ingeniero en electrónica
7	Mujer	22	Psicóloga
8	Mujer	36	Ingeniero en electrónica
9	Mujer	18	Estudiante de negocios internacionales
10	Mujer	32	Licenciado en ciencias de la comunicación
11	Mujer	26	Ingeniero en biotecnología
12	Hombre	30	Licenciado en derecho
13	Hombre	19	Estudiante de negocios internacionales
14	Hombre	23	Estudiante de ingeniería industrial
15	Hombre	28	Ingeniero industrial administrador
16	Mujer	40	Socióloga

En cuanto al francés, su tercera lengua extranjera, poseían un nivel de B1 del DELF puesto que durante cinco semestres ya habían cursado 340 horas del idioma en la misma institución en donde se desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCERL) establece seis niveles comunes de referencia de dominio de una lengua europea: usuario básico (A1 o acceso y A2 o plataforma), usuario independiente (B1o umbral y B2 o avanzado) y usuario competente (C1 o dominio operativo y C2 Maestría).

El plan de estudios del Centro de Idiomas de la FFYL que incluye siete semestres de estudio (560 horas en total y 80 horas por semestre) de la lengua francesa está diseñado para guiar al alumno al nivel de usuario independiente (nivel B1-B2). De acuerdo con el Consejo de Europa (2002), debemos ser prudentes al momento de utilizar la escala de niveles con el fin de alcanzar los objetivos específicos. “Cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario, como lo es en cualquier área de conocimiento o destreza” (Consejo de Europa, 2002, p. 17).

Como ya se había mencionado, se estima que al ingresar al sexto semestre, los participantes del presente estudio poseían un nivel B1 del DELF. La tabla 3 presenta el descriptor de lo que es «capaz de hacer» un usuario de dicho nivel:

**Tabla 3. Nivel B1 de referencia: Escala global (Consejo de Europa, 2002, p. 26)**

<b>Usuario independiente</b>	<b>B1</b>	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
------------------------------	-----------	---

Como se puede observar en el cuadro, en cuanto a la producción de textos el alumno con nivel DELF B1 de la competencia comunicativa es capaz de producir textos sencillos, pero también ya sabe justificar sus opiniones. De acuerdo con el Consejo de Europa, el nivel B1 refleja la capacidad para comprender debates extensos a condición de que el discurso sea emitido con claridad y pide opiniones en un debate informal.

Lo que se espera desarrollar en los participantes de este estudio es el nivel B1+, el cual corresponde a un grado elevado del nivel Umbral. Siguen presentes ciertos descriptores, pero se añaden otros como se puede observar en la tabla 4.

**Tabla 4. Nivel B1+ de referencia (Consejo de Europa, 2002, p. 26)**

<b>Usuario independiente</b>	<b>B1+</b>	<p>Es capaz de explicar el motivo de un problema; es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental, y contesta a preguntas que demanden detalles;</p> <p>y contesta a preguntas que demanden detalles; intercambia con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales y que no lo sean tanto, dentro de su especialidad</p>
------------------------------	------------	---

Aunque existen puntos en común entre el nivel B1 y el B1+, existen también puntos divergentes. Por ejemplo, en este último nivel el grado de profundidad aumenta pues se pretende que los alumnos proporcionen mayor cantidad de información y que sean capaces de explicar un problema tanto en forma escrita como oral. Ya en el nivel B2 sigue presente la expresión de la opinión, pero más enfocada a la argumentación. Es por tal motivo que en la presente tesis doctoral se implementó una intervención pedagógica en el sexto nivel de francés de este Centro de Idiomas basada en el pensamiento crítico como estrategia para favorecer la producción escrita a través de un texto argumentativo.

### **3.4 Procedimiento de recolección y análisis de datos**

#### **3.4.1. Los ensayos y la instrucción del pensamiento crítico**

La selección de los ensayos a redactar implicó una planeación por parte de la investigadora pues se tomó en cuenta los factores de confiabilidad y validez de la investigación. Uno de los factores que podrían afectar su validez fue la instrucción de los textos a redactar. Por ejemplo, la instrucción fue contextualizada, es decir, se utilizó un caso o problema aplicado en la actualidad y de la vida real. Para evitar confusiones, se cuidó la precisión y la claridad en las instrucciones.

Otro aspecto que se consideró fue la equivalencia en la estructura, la extensión y las condiciones en las que se redactarían los dos ensayos. Ambos ensayos debían contener entre 160 a 180 palabras y poseer la estructura siguiente: introducción, desarrollo y conclusión. Por último, los ensayos se escribieron en horas clase después de haber abordado los temas en clase ya sea con una lectura o un audio y no se permitió el uso del diccionario o apuntes durante la escritura. A continuación, se describen más a detalle los dos ensayos.

El primer ensayo que se solicitó redactar en horas clase consistió en expresar su opinión a favor o en contra de vivir en la ciudad. En este caso la problemática se trató del tema de los aportes que conlleva el vivir en la ciudad como lo es el progreso tecnológico, pero a la vez las consecuencias negativas como la contaminación e inseguridad. Los alumnos demoraron en promedio treinta minutos en redactar el texto de manera individual y no se generaron dudas respecto a las instrucciones.

En el segundo ensayo, los alumnos tenían que emitir su postura acerca de la idea de que la lectura representa el mejor medio para cultivarse. Los alumnos no externaron ninguna inquietud respecto a la instrucción o al tema. El tiempo promedio de redacción del texto fue de cuarenta minutos; es decir, más extenso que en el primer ensayo. Una de las posibles causas por las cuales se estima que los alumnos demoraron más tiempo a que utilizaron las habilidades del pensamiento crítico después de su instrucción. Sin embargo, los resultados se presentarán en el capítulo 4 de este trabajo.

La instrucción del pensamiento crítico se llevó a cabo utilizando el enfoque de infusión en el cual los principios de este tipo de pensamiento se promueven de manera explícita dentro de un área de conocimientos, en este caso vinculándolo con los objetivos del programa de francés de sexto nivel.

De igual manera, se tomaron como base los temas extraídos del libro *Latitudes 3* (Loiseau, Cocton, Landier y Dintilhac, 2001). Durante la primera sesión se explicó la definición, los principios, los elementos y las disposiciones del pensamiento crítico. Asimismo, se expusieron algunos ejemplos de casos o situaciones de personas que usan o no usan este tipo de pensamiento.



En la segunda sesión, los participantes trabajaron en equipo intercambiando ideas para responder a preguntas de orden superior sobre un estudio de caso. Por lo que se refiere a la tercera sesión, ésta consistió en la lectura de textos críticos cuyo objetivo era identificar los elementos del pensamiento crítico de acuerdo con el modelo propuesto por Paul y Elder (2005).

En la cuarta sesión, los alumnos tomaron una posición: a favor o en contra de uno de los temas de la lectura para debatir colectivamente. En la quinta sesión, los participantes recibieron la enseñanza de cómo incluir los elementos del pensamiento crítico en la redacción de un ensayo con el ejemplo del plan dialéctico de un texto. Durante la sexta y séptima sesión, los alumnos redactan ensayos argumentativos con las temáticas de las unidades 4 y 5.

### **3.4.2 Cuestionario del pensamiento crítico**

Para identificar el nivel de entrada y de salida del pensamiento crítico tanto en el pre-test como en el post-test se utilizó como instrumento de recopilación de información el cuestionario del pensamiento crítico desarrollado por Honey (2004). La razón por la cual se eligió este instrumento es que resultó adecuado y coherente con el objetivo de investigación.

Otro aspecto importante fue su calidad técnica pues, aunque haya sido previamente aplicado y validado en otros estudios (Boloori y Naghipoor, 2013; Fahim y Kamali, 2011; Golpour, 2014; Nosratinia y Zaker, 2013) a nivel internacional, en esta investigación se condujo un estudio extra de validación local. Lo anterior resultó fundamental puesto que el instrumento se tradujo del inglés al español con la asistencia de una traductora perito. Además, el cuestionario resultó apropiado al contexto de los participantes de esta investigación.

El cuestionario consta de 30 declaraciones que pretenden medir cinco habilidades del pensamiento crítico: análisis, inferencia, evaluación, explicación, interpretación y

autoregulación. En un tiempo promedio de 20 minutos, los participantes marcaron en las respuestas la frecuencia con la que realizaban ciertas acciones por una escala de respuesta de tipo Likert de 1 a 5, siendo (1) *Nunca*, (2) *Rara vez*, (3) *Algunas veces*, (4) *Frecuentemente*, y (5) *Siempre*. De acuerdo con Santesmases (2009), este tipo de escala se refiere a “la medida de una variable que consiste en pedir al encuestado que exprese su agrado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones relativas a las actitudes que se evalúan” (514). El puntaje máximo del examinante puede alcanzar 150 y el mínimo puede ser de 30.

Se utilizó el programa Excel de Microsoft Office como aplicación para tabular los datos en una matriz. En realidad, es la primera de las herramientas sugeridas para realizar el análisis de datos puesto que este tabulador electrónico facilita transferir los datos al software estadístico que se vaya a emplear debido a que este último acepta los datos en un formato parecido al de los tabuladores electrónicos.

No obstante, González, Yll y Curiel (2003) recomiendan utilizar un software especializado en Estadística con el fin de obtener un almacenamiento más completo. Es por eso que el archivo de datos creado en Microsoft Excel se transfirió al software estadístico creado para la investigación en las Ciencias sociales: **SPSS** (*Statistical Package for Social Sciences*). Una de las virtudes que ofrece el SPSS es que permite generar gráficos y una variedad de análisis estadísticos que van desde los más sencillos hasta los más complejos. Igualmente, la versión 14.0 del SPSS se caracteriza por su facilidad en navegación puesto que la serie de cuadros de diálogo que ofrece se presentan en forma secuencial de manera que no es complicado determinar las acciones a seguir para nuestros análisis (Castañeda et. al., 2010).

Según Alvarez-Gayou (2005), existen dos criterios fundamentales para la selección de instrumentos: la validez y la confiabilidad. La primera característica, la validez, se refiere al

grado en el que la interpretación o la medición correspondan a lo que se busca conocer. En cambio, la confiabilidad significa que los puntajes o resultados de un instrumento son estables y constantes. Cuando una participante contesta ciertas preguntas de la misma forma quiere decir que también contesta consistentemente de manera parecida a preguntas cercanamente vinculadas.

Se entiende según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006) sugieren una confiabilidad mínima aceptable de un 85%. En el estudio central del instrumento de medición: cuestionario del pensamiento crítico de Honey (2005), en el pre-test se encontró una confiabilidad de Alfa de Cronbach de  $\alpha = .899$  mientras que en el post-test el Alfa de Cronbach fue de  $\alpha = .904$ . En la tabla 5 se muestra la confiabilidad en el pre-test y en el post test. Como se puede observar a medida que los estudiantes posean mayor familiaridad con la estrategia de enseñanza del pensamiento crítico, su vocabulario también aumenta lo cual les permite contestar con mayor confianza las preguntas del cuestionario.

**Tabla 5. Estadísticos de fiabilidad del cuestionario del pensamiento crítico en el pre-test y post-test**

	Alfa de Cronbach	N de elementos
PRE-TEST	.899	30
POST-TEST	.904	30

Una vez que se validó el instrumento, se procedió a analizar los datos para identificar el nivel de entrada del pensamiento crítico en el pre-test y el nivel de salida en el post-test. Para lograrlo tanto en el pre-test como en el pos-test, se hizo uso de la estadística descriptiva al identificar la *media* o la suma de todos los valores dividida entre el número de casos por cada

prueba y se realizó una distribución de frecuencias con base en el porcentaje de los resultados. Enseguida, se presentaron los resultados de cada variable a través de gráficas elaboradas por medio del Excel.

### **3.4.3 Rúbrica Holística para evaluar el pensamiento crítico**

Con el fin de establecer el impacto de las habilidades del pensamiento crítico en este primer ensayo de los alumnos se utilizó como instrumento la Rúbrica o Guía Holística para Evaluar el Pensamiento Crítico. Este instrumento fue elaborado en base al propuesto por el instituto Insight Assessment (2014), que establece como misión la de producir instrumentos validados del pensamiento alrededor del mundo. Tal instituto propone una herramienta conocida internacionalmente y que recoge evidencia del uso del pensamiento crítico en presentaciones, reportes, ensayos, proyectos, discusiones de clase, portafolios y otras ejecuciones. Esta rúbrica es una escala que permite asignar un puntaje de uno a cuatro niveles que van de fuerte a débil. Sin embargo, es imposible evaluar utilizando la mitad de puntos; por ejemplo, otorgando 1.5, 2.5 o 3.5.

Debido a que la rúbrica que propone el instituto Insight Assessment no se enfoca en la evaluación del pensamiento crítico en la escritura, la autora de este trabajo de investigación realizó cambios en la descripción de las características del pensador crítico. La diferencia de un nivel a otro reside en los criterios del pensamiento crítico: lógico, profundo, claro, exacto, justo, etc.

Dentro de cada nivel se evalúan seis características: identifica con exactitud un problema o situación; presenta el razonamiento en una forma muy clara, convincente y persuasiva, presenta la razón o las razones más importantes a favor de esa afirmación; evalúa con consideración posturas opuestas y sus razones; juzga si un argumento es pertinente o

aplicable o tiene consecuencias para la situación que se está discutiendo y presenta conclusiones que son justificadas, juiciosas y no equivocadas

#### **3.4.4 Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1**

Los cambios generados en cuanto a la calidad de la escritura del ensayo redactado después de la instrucción del pensamiento crítico se estudió a través de la rúbrica analítica o escala de evaluación analítica para los textos en francés de la producción escrita del diploma DELF (Diploma de Estudios en Lengua Francesa), del nivel B1 propuesta por el CIEP (s/f), organismo que se encarga de la gestión pedagógica y administrativa de diplomas nacionales para extranjeros no francófonos. La rúbrica fue traducida del francés al español para fines de esta tesis.

Tanto en el pre-test como en el post-test se utilizó esta rúbrica cuya ponderación es del 25% y que está integrada por dos categorías: el contenido y el aspecto formal. El contenido consta de 4 descriptores ilustrativos y con valores diferentes cada uno con el cual se compara la actuación del candidato. El valor total de esta categoría es de 13 puntos y comprende los siguientes cuatro descriptores: 1) respeto a la instrucción, 2) capacidad para presentar los hechos, 3) capacidad para expresar su pensamiento y 4) la coherencia y la cohesión.

En cambio, la categoría del aspecto formal se divide en dos: el léxico y la morfosintaxis. Los descriptores del léxico son el alcance del vocabulario, dominio del vocabulario, dominio de la ortografía del vocabulario mientras que los descriptores de la morfosintaxis consisten en el grado de elaboración de enunciados, selección de los tiempos verbales y modos, la morfosintaxis y la ortografía gramatical. El valor total del aspecto formal es de 12 puntos.

Posteriormente, se sumaron los puntos en cada una de las categorías para obtener la media de todas las rúbricas y hacer comparaciones entre el pre-test y el post-test.

### **3.4.5 Cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico**

Con el fin de identificar las disposiciones más utilizadas por los alumnos al pensar críticamente, se utilizó un cuestionario de las disposiciones basado en el instrumento desarrollado por Halpern (2006) con 35 afirmaciones que le permiten al alumno hacer una descripción de su tendencia a involucrarse en actividades que le permitan realizar de una mejor manera sus tareas cognitivas y, a la vez, disfrutarlas. Este cuestionario propone una escala de intensidad de siete respuestas que describen las actividades de los participantes:

1 = Extremadamente imprecisa.

2 = Moderadamente imprecisa.

3 = Ligeramente imprecisa.

4 = Ni precisa ni imprecisa.

5 = Ligeramente precisa.

6 = Moderadamente precisa.

7 = Extremadamente precisa.

Para lo cual cada participante selecciona un número para cada ítem (anexo 4).

Este cuestionario responde a una estructura donde se incluyen 5 variables: búsqueda de la verdad, mentalidad abierta, sistematicidad, curiosidad y confianza en el razonamiento. El punto de partida de selección y adaptación del instrumento se guió por los siguientes criterios:

- 1) Revisión exhaustiva de la fundamentación teórica del concepto disposición, resaltando los autores principales (citados en el marco teórico) con el fin de obtener la mayor especificidad en la definición, las dimensiones y las variables involucradas.

- 2) Confirmación, ajuste o elaboración del banco de ítems: se confeccionó una clasificación de ítems de cada una de las variables: búsqueda de la verdad, mentalidad abierta, sistematicidad, curiosidad y confianza en el razonamiento.
- 3) Consenso del panel de expertos: examinaron el instrumento (su formato y redacción) para determinar la validez de constructo; es decir, el grado en el que la prueba mide las variables en función de su conceptualización y en relación con la fundamentación teórica del estudio. El panel de expertos estuvo formado por 2 profesores investigadores con el grado de doctorado y con 20 años de experiencia mínimo y con formación especializada en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras y 1 profesor de estadística e investigación con experiencia en la elaboración de instrumentos cuantitativos. Siendo así se validó la pertinencia y representatividad de los ítems.
- 4) Participación del panel de expertos: evaluaron la prueba para determinar la validez de constructo, examinaron la redacción de la prueba y clasificaron los ítems en función de los procesos y variables. El panel de expertos estuvo formado por 9 profesores con 15 años de experiencia como mínimo y con formación especializada en el área de lectoescritura y 3 profesores universitarios con experiencia en la elaboración de instrumentos de medición psicológica. El análisis experto confirmó los requisitos necesarios para obtener una adecuada validez de contenido (representatividad, pertinencia y relevancia de los ítems).
- 5) Calculo de confiabilidad y validez tanto en el estudio piloto como en el central a través del procedimiento de consistencia interma ( $\alpha$  de Cronbach). El software estadístico SPSS auxilió en la realización del análisis.

En el estudio central del instrumento de medición: disposiciones del pensamiento en el post-test se encontró una confiabilidad de Alfa de Cronbach de  $\alpha = .854$ , lo cual indica una fiabilidad significativa. En la tabla 6 se muestra la confiabilidad.

**Tabla 6 Estadísticos de fiabilidad en el cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico**

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.854	35

Posteriormente, se decidió aplicar el instrumento una vez que los participantes entregaron el ensayo final, en el post-test. La aplicación tuvo una duración promedio de 15 minutos en los que se les preguntó a los encuestados sus dudas respecto a las indicaciones o ítems. Al final, se revisaron los cuestionarios conforme se iban entregando y se solicitó a los encuestados que omitieron datos que completaran la información faltante.

Luego de obtenidos los datos, el siguiente paso consistió en el análisis de los mismos. Se efectuó un análisis univariado o estadística descriptiva en el que cada una de las variables son estudiadas por separado (Ávila Baray, 2006). Utilizando el programa Excel, se agruparon los datos cuantitativos en porcentajes y frecuencias para cada una de las variables para obtener las medias. Enseguida, se interpretaron los datos en el contexto en el que fueron obtenidos y se extrajeron conclusiones.

### **3.4.6 Entrevista en grupo y entrevista individual**

La aplicación de las entrevistas semi-estructuradas como técnica de recolección de datos responde a la necesidad de identificar las reacciones de los alumnos respecto al



pensamiento crítico. En esta investigación se diseñaron dos tipos de entrevista: en grupo e individual para efectos de triangulación. La primera giró en torno a elementos generales sobre la evaluación del curso con la inclusión del pensamiento crítico: si los participantes perciben cambios en su rendimiento académico o inclusive en su forma de pensar así como también sus percepciones respecto a la estrategia del pensamiento crítico y los recursos pedagógicos que se utilizaron.

La entrevista en grupo, la cual fue videograbada para obtener mayor confiabilidad y exhaustividad al observar el proceso más cuidadosamente, estuvo compuesta por seis preguntas las cuales fueron contestadas de forma ordenada por los participantes pues la mayoría no mostró ningún comportamiento inquieto. Un factor importante que se consideró fueron las condiciones de la aplicación del instrumento pues se escogió una hora adecuada y se procuró un ambiente de confianza. En general, la mayoría de los alumnos respondió de manera voluntaria a mínimo una de las preguntas ya sea generando nuevas ideas o confirmando la de sus compañeros. La duración de la entrevista fue de 30 minutos.

De manera semejante, la entrevista individual se elaboró con vías a explorar las reacciones de los alumnos sobre el pensamiento crítico. A su vez se propuso triangular para encontrar información que no se logró recabar con los cuestionarios o rúbricas acerca de los cambios producidos por el pensamiento crítico en la calidad de la escritura. Los temas abordados fueron la conceptualización, las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico y su relación con el aprendizaje del francés.

Debido a cuestiones de tiempo, las entrevistas se distribuyeron en dos sesiones de horas clase siendo entrevistados ocho participantes en total en cada sesión. El tiempo promedio empleado por entrevistado fue de 10-20 minutos. La entrevista fue un diálogo donde

se escuchó atentamente afin de dejar fluir el punto de vista detallado del informante, por lo cual, al cierre, se agradeció su participación.

Las entrevistas se transcribieron en el programa Microsoft Word y se prepararon para su análisis. También se decidió asignar un espacio en el margen derecho para anotaciones. En esta investigación se optó por el diseño de análisis llamado teoría fundamentada en función de la naturaleza del estudio. En otras palabras, se busca descubrir una teoría que explique según los puntos de vista de los participantes, el impacto del pensamiento crítico en la calidad de su escritura. De acuerdo con Glaser, el fundador de este diseño, la teoría fundamentada es una explicación o teoría que emerge desde los datos.

En el presente trabajo se utilizó la teoría fundamentada a través de la inducción siguiendo con las siguientes etapas. Para empezar, se leyeron los datos en varias ocasiones para dividirlos en fragmentos o unidades. En segunda instancia, se generaron categorías designándoles un código a esos fragmentos. Luego, se generaron categorías y se agruparon en temas/subcategorías. A continuación se asociaron dichas categorías para finalmente desarrollar explicaciones de la relación entre las categorías para producir teoría.

La etapa antes de la instrucción del pensamiento crítico, la primera, tuvo una duración de tres sesiones en las que se invitó a los dieciséis estudiantes que conformaban el grupo a participar en la investigación. Se debe agregar que se aplicó el Pre-Test, el Cuestionario del pensamiento crítico (2005) (Ver Anexo 1), cuyo propósito era identificar el nivel de entrada del pensamiento crítico de los alumnos. El tiempo estimado en el que contestaron el instrumento fue de 20 minutos y no se presentaron dudas sobre los ítems o instrucciones que incluía. Al final de esta etapa, los alumnos entregaron el ensayo argumentativo inicial en el que debían tomar una postura sobre la ciudad como fuente de felicidad o como fuente de

desdichas que afectan a la sociedad. La evaluación de dicho ensayo se realizó con dos rúbricas: la rúbrica holística para evaluar el pensamiento crítico (Ver Anexo 2) y la rúbrica analítica de la expresión escrita del nivel DELF B1 elaborada por el CIEP (s/f) (Ver Anexo 3).

## **CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

Analizar e interpretar los datos es “ver detrás del dato y de la información, y para ello se pone en juego todo el acervo intelectual previo, que comprende informaciones, ideas, creencias, supuestos etc.” (Cerde, 1994, 8). En tal sentido, la labor de análisis e interpretación de los datos “implica un esfuerzo para abrir al máximo los ojos a la realidad y desentrañar lo que hay en ella, buscando las congruencias subyacentes” (Critto, 1982).

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista Lucio (2010) en un enfoque mixto, en la etapa de análisis de datos el investigador se apoya tanto en los procedimientos cualitativos (codificación y análisis temático) como en los cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial). Igualmente, esta etapa está íntimamente ligada con el tipo de diseño y estrategia seleccionados para los procedimientos. En este capítulo se expondrán los resultados obtenidos en el estudio piloto así como también los hallazgos del estudio central de la presente investigación.

### **4.1 Estudio piloto**

Esta investigación ha sido realizada con la finalidad de identificar el impacto del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la calidad de la escritura de los estudiantes del Centro de Idiomas en el curso de francés como lengua extranjera. Para alcanzar este objetivo se llevó a cabo un estudio piloto en el que se recolectaron los datos con el fin de lograr un primer acercamiento con los participantes; detectar y eliminar posibles problemas en la elaboración de los instrumentos y elaborar un análisis preliminar antes de iniciar con el estudio central.

#### **4.1.1 Cuestionario del pensamiento crítico: comparación entre el pre-test y el post-test**

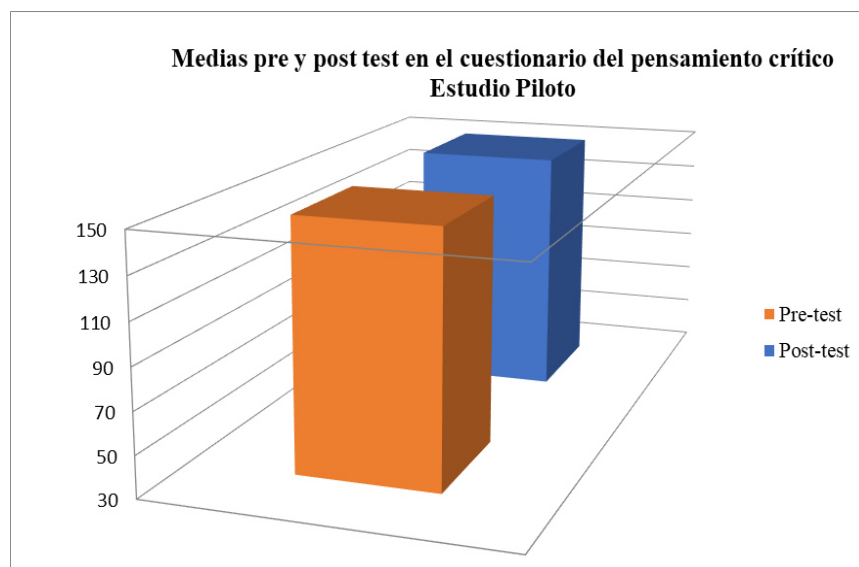
Como se detalló anteriormente en el apartado del estudio piloto, se realizó un pre-test utilizando el cuestionario del pensamiento crítico de Honey (2005) de cuyos resultados se pueden extraer el nivel de ingreso de los participantes en la experiencia, respecto a su grado de desarrollo de pensamiento crítico, como se verá a continuación.

Cabe mencionar que el número de los participantes fue de siete cuya edad comprendían entre 18 a 28 años, siendo la edad promedio 22 años.

Los participantes respondieron manera individual dicho cuestionario integrado por 30 ítems y por una escala de respuesta de 1 a 5, siendo (1) *Nunca*, (2) *Rara vez*, (3) *Algunas veces*, (4) *Frecuentemente*, y (5) *Siempre*. El puntaje máximo del examinante puede alcanzar 150 y el mínimo puede ser de 30.

En lo que respecta a los resultados de los cuestionarios, según podemos observar en el Gráfica No. 1, podemos extraer la media del nivel de entrada de los participantes del pensamiento crítico en el pre-test que fue de 119 mientras que la media del nivel de salida de los participantes fue de 125, sobre una puntuación posible de 150 que representa el máximo desarrollo de las habilidades de orden superior.

**Gráfica No.1. Cuestionario del pc: medias obtenidas en el pre-test y post-test**

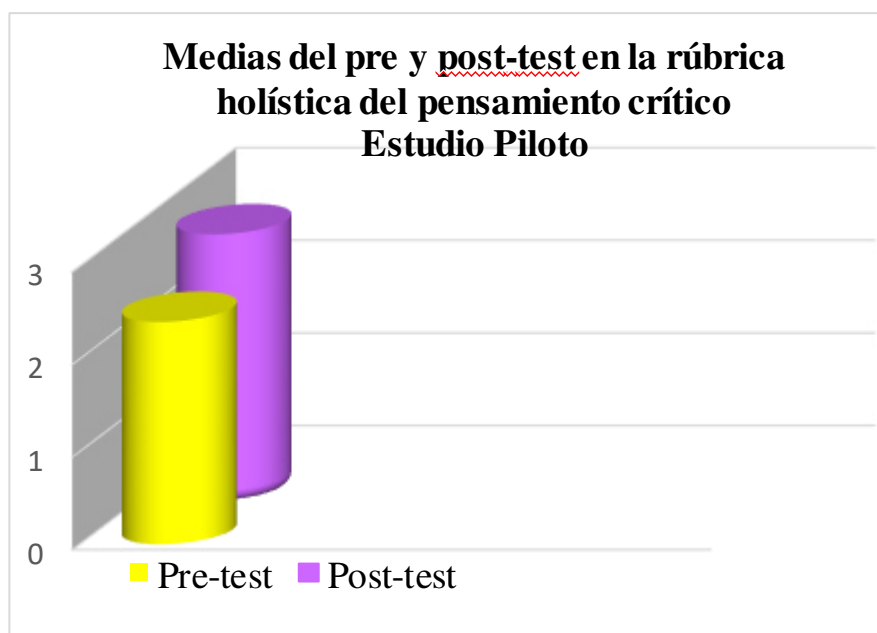


Al valorar las puntuaciones expuestas sobre el pre test y el post test se puede evidenciar que se produce un incremento en el nivel del pensamiento crítico. Lo anterior nos permite afirmar que la estrategia docente implementada ha mejorado o ayudado a desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en la clase de francés como lengua extranjera.

#### **4.1.2 Rúbrica Holística para evaluar el pensamiento crítico: comparación entre el pre-test y el post-test**

Como se detalló anteriormente en el apartado de la metodología, se solicitó a los participantes redactar un ensayo inicial cuya extensión fue de 160-180 y el cual fue evaluado utilizando la rúbrica holística para identificar el nivel de entrada de los alumnos participantes, como veremos a continuación.

**Gráfica No. 2. Rúbrica holística para evaluar el pc: Medias obtenidas en el pre-test y el post-test**



En la gráfica No. 2 se exponen los resultados globales de la rúbrica holística para evaluar el pensamiento crítico aplicada como pre-test que indican que se obtuvo una media, siendo 4 el puntaje máximo que se podía alcanzar. Al igual que en el pre-test, durante el post-test se les solicitó a los estudiantes redactar un ensayo final cuya extensión fue similar a la del ensayo final. En este último ensayo la puntuación media obtenida por los alumnos fue de 2.8. Es decir, de los cuatro niveles propuestos en la rúbrica holística del pensamiento crítico: nivel 1 fuerte; nivel 2 aceptable; nivel 3 inaceptable y nivel 4 considerablemente débil tanto en el pre-test como en el post-test el nivel del pensamiento crítico permaneció igual: nivel 2 inaceptable.

En base a estos resultados estadísticos se contesta a la pregunta de investigación formulada en este trabajo de investigación: el nivel de entrada y de salida del pensamiento

crítico fue el nivel 2 inaceptable. De acuerdo con este nivel, los participantes manifiestan en sus ensayos la mayoría de las características exhibidas en la tabla 7.

**Tabla 7. Características del nivel 2 inaceptable de entrada y de salida del pc**

<b>Inaceptable 2: Exhibe la mayoría o muchos de los siguientes comportamientos:</b>
Malinterpreta un problema o situación.
Presenta el razonamiento en una forma confusa.
Falla en presentar evidencias y defiende puntos de vista basados en interés personal.
Ignora o superficialmente evalúa obvias posturas opuestas.
Justifica pocos resultados o procedimientos, raramente explica si un argumento tiene consecuencias para la situación que se está discutiendo.
Presenta conclusiones que son injustificadas y equivocadas.

En los ensayos del pre-test, existieron tres características del nivel 2 que ocurrieron con mayor frecuencia: falla en presentar evidencias y defiende puntos de vista basados en interés personal; ignora o superficialmente evalúa obvias posturas opuestas y presenta conclusiones que son injustificadas. En el extracto de uno de los ensayos presentados a continuación se observa claramente que el participante 5 tiene certeza en lo que afirma, más no para sustentar sus afirmaciones pues tampoco presenta evidencias o ejemplos de sus argumentos. Por ejemplo, cuando se trata de sugerir cómo disminuir la tasa de natalidad se limita a expresar que con métodos de control que son muy conocidos. Por último, el extracto revela que el participante 5 ignora posturas opuestas puesto que se enfocó en presentar argumentos en contra de la ciudad más no a favor. Igualmente, parece que el único argumento presentado en contra de la ciudad es de la sobrepoblación. A continuación, se presentan los fragmentos escritos en francés y traducidos al español.



### **Participante 5: Extracto del ensayo del pre-test**

Meilleur actuellemet est d'arrêter l'urbanisation jusqu'à quelques niveaux acceptables, au dessous de cette population critique. Les taux de natalité doivent se baisser avec méthodes de contrôle très connus. À long terme, ainsi, la population diminuera d'une forme importante, avec ce que l'on pourra améliorer la qualité de vie des habitants.

Actualmente es mejor parar la urbanización hasta niveles aceptables, por debajo de la población crítica. La tasa de natalidad debe bajar con métodos de control muy conocidos. A largo plazo, entonces la población disminuirá de manera importante, con eso podremos mejorar la calidad de vida de los habitantes.

En los ensayos del post-test sigue persistiendo la falta de contraargumentos o posturas opuestas pero en menor cantidad. También se revela una mejora en la claridad de la presentación de ideas en la introducción. En el pre-test, el participante 3 empieza la redacción de su texto con la presentación de argumentos en vez de introducir el tema en el primer párrafo.

### **Participante 3: Extracto del ensayo del post-test**

Comme on savait bien, internet est une manière de communication très importante où nous pourrions obtenir beaucoup d'information. Cette information est, à la majorité, gratuit sans problèmes pour télécharger parce que cuand une personne donne l'information sur internet, cette devenue public.

Como bien sabemos, internet es una forma de comunicación muy importante donde podemos obtener mucha información. Esta información es, la mayoría de las veces gratuita sin problemas para descargar porque cuando una persona da información en internet, ésta se vuelve pública.

También se evidencia una mejoría en la presentación de conclusiones más justificadas en el ensayo del post-test. Cabe mencionar que durante el pre-test se hizo uso de generalizaciones precipitadas al sacar conclusiones acerca de las ciudades en general con base en el conocimiento de una sola ciudad, Monterrey. En cambio, las conclusiones del post-test fueron más relevantes y acertadas. A continuación, se presenta un ejemplo de un extracto del ensayo del post-test en el que el participante considera no sólo reducir el monto de la sanción por infringir una ley sino también toma en cuenta a otras personas responsables involucradas en el proceso de descarga ilegal de la información en internet.

#### **Participante 4: Extracto del ensayo del post-test**

En conclusion, il faut mettre des punitions moins sévères en esprit d'être juste de ne pas surcharger et que ces solutions ne soient pas dirigées au téléchargeur mais a la personne qui mets les fichiers sûr internet pour qu'ils soient téléchargés.

En conclusión, hay que poner sanciones menos severas en miras de ser justo al no descargar y que esas soluciones no estén dirigidas a los internautas que descarguen archivos de forma ilegal sino también a la persona que sube archivos en internet para que sean descargados.

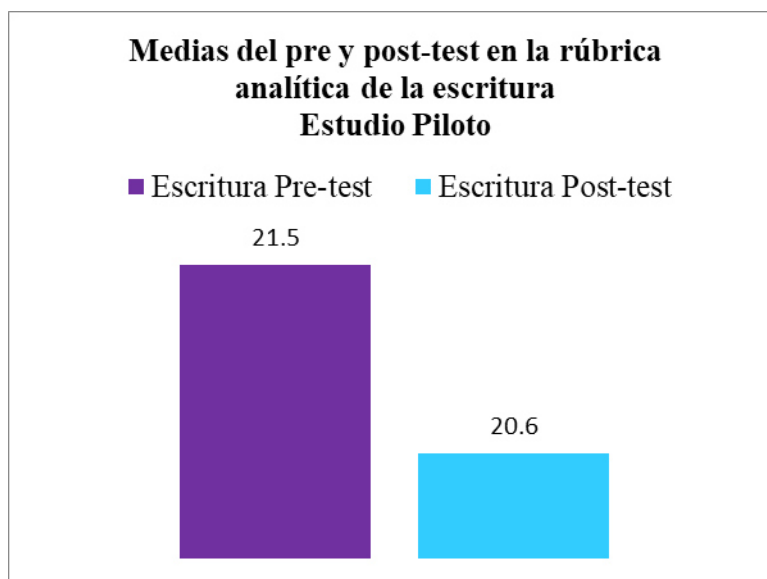
#### **4.1.3 Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1**

El cuestionario 3 se diseñó con el objetivo de obtener información sobre la calidad de la escritura de los estudiantes de francés como lengua extranjera antes y después del desarrollo

de las habilidades del pensamiento crítico. Este mismo cuestionario o rúbrica analítica de la producción escrita se utilizó para evaluar los dos ensayos: el inicial y el final.

El análisis de las medias obtenidas en la rúbrica analítica de la escritura en el pre test y post test se muestran en el Gráfico 4.3. Podemos observar de forma clara cómo la calidad de la escritura disminuye en el post-test (21.5 a 20.6). Es decir, se produce un descenso en los resultados obtenidos de la redacción del ensayo final durante el post-test. Lo cual significa que existe evidencia de que el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico no mejoró la calidad de la escritura de los ensayos argumentativos de los alumnos de francés como lengua extranjera. Por lo tanto, en este estudio piloto la hipótesis planteada en el capítulo de la introducción es rechazada. En la gráfica No. 3 se observa la media obtenida en el pre-test de la rúbrica analítica de la escritura

**Gráfica No. 3 Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Medias obtenidas en el pre-test y el post-test**



Se estima que la calidad de la escritura de los textos argumentativos no se vio favorecida durante el post-test debido a que los participantes redactaron sus ensayos en horas extra clase y sin la supervisión del docente resulta difícil controlar el tiempo y el compromiso que se adquiere para la revisión de los mismos.

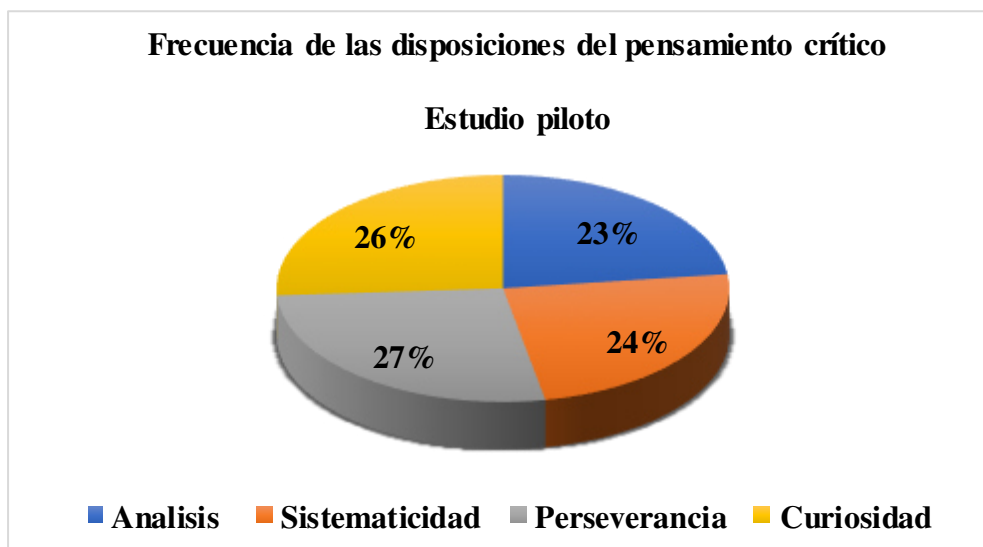
#### 4.1.4 Cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico

En el estudio piloto del instrumento de medición: disposiciones del pensamiento en el post-test se encontró una confiabilidad de Alfa de Cronbach de  $\alpha = .915$ . En la tabla 8 se muestra la confiabilidad.

**Tabla 8. Estadísticos de fiabilidad en el cuestionario de las disposiciones del pc**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.915	38

De acuerdo con los resultados arrojados de este instrumento: la disposición mayormente utilizada por los alumnos es la de confianza con el 27%, seguida por la de curiosidad con un 26%. En cuanto a la disposición de la organización presentan un 24% y por último muestran un 23% de la disposición de análisis.

**Gráfica No. 4 Frecuencia de las disposiciones del pc**

Según los resultados estadísticos, la disposición de confianza en el razonamiento es la que obtuvo mayor porcentaje con el 27% de frecuencia. Lo anterior significa que los participantes se identifican como buenos pensadores capaces de emitir juicios razonables. Sin embargo, este resultado no sugiere que se logre el aprendizaje significativo puesto que para obtenerlo es necesario autorregular los procesos cognitivos.

Otra de las disposiciones mayormente empleadas por los participantes es la curiosidad intelectual (26%), la cual indica una motivación por adquirir conocimientos e interpretaciones aun cuando no exista la necesidad de hacer uso de ellos a corto plazo. Debido a la era actual en la que las tecnologías de la información y comunicación invaden nuestra vida cotidiana, se cree que las nuevas generaciones de estudiantes les gusta estar bien informados. Sin embargo, esto puede ser un tanto paradójico puesto que por una parte con sólo un click obtenemos fácilmente los conocimientos que buscamos y por otra, en lugar de enfocarnos en la

información, tendemos a distraernos con cualquier cambio (WhatsApp o correos) y olvidamos información relevante.

La sistematización es la tercera disposición que los participantes utilizan con un 24% de frecuencia. Esta se refiere a que los alumnos se preocupan en seguir un plan y concentrarse hasta llegar a solucionar un problema o bien, hasta llegar a conclusiones. Para tener un orden durante el razonamiento es preciso no sólo contar con los conocimientos sino saberlos seleccionar, vincular y organizar. Es evidente que se trata de una disposición difícil de desarrollar y más aún cuando los estudiantes son expuestos cada vez más a una masa de conocimientos que tienen que adquirir.

Por último, la disposición menos empleada por los participantes con una frecuencia del 23% es la de análisis. Lo anterior demuestra que no existe un claro interés por parte de los estudiantes por reflexionar acerca de la validez de la información. Si los estudiantes carecen de esta disposición, es probable que tengan dificultades a corto, mediano y largo plazo para hacer frente a las problemáticas y lograr decisiones acertadas tanto en su vida académica, profesional como personal.

#### **4.1.5 Entrevista en grupo e individual**

Con el fin de realizar la categorización de los datos fue necesario hacer un proceso de codificación, por medio del cual se asignan etiquetas o códigos a los datos recolectados con el fin de darles significado. De acuerdo con Schettini y Cortazzo (2015), en la etapa de la codificación el analista realiza un microanálisis que es un minucioso estudio de los datos. Lo que implica una primera interpretación. Es por eso que la sensibilidad teórica del investigador juega un papel crucial puesto que extrae la esencia de los datos, elabora conceptos y establece conexiones entre ellos. Las preguntas que se plantea son las siguientes: ¿Cómo interpreto lo

que el informante está declarando?, ¿qué me quiere decir con esta palabra, ¿cuál es su significado o qué podría significar?

En esta sección se responde a la pregunta de investigación siguiente: ¿cuáles son las reacciones de los alumnos de francés como lengua extranjera ante las prácticas pedagógicas del pensamiento crítico implementadas por el maestro? La siguiente nomenclatura servirá para cumplir con los códigos de ética y confidencialidad necesarios en toda investigación:

P= Participante 1,2,3, etc. =Número de participante

En la figura 2 se puede observar los códigos y grupos de códigos obtenidos con el Atlats.ti para el análisis de datos. Los segmentos se recuperaron de las entrevistas individuales y en grupo.

**Figura 2. Segmentos recuperados de códigos en el Atlas.ti**

Grupos de códigos	Nombre	Enraizamien...	Densidad	Grupos
◇ El PC y dificultades en su u	◇ Progreso en la interpretación	█	1	0 [EL PC y sus beneficios en el plano del pensamiento]
◇ EL PC y la escritura (7)	◇ Progreso en el análisis	█	1	0 [EL PC y sus beneficios en el plano del pensamiento]
◇ EL PC y sus beneficios en e	● Escritura: explicación	█	1	0 [EL PC y la escritura] [EL PC y sus beneficios en la lengua]
◇ EL PC y sus beneficios en ç	◇ Escritura: interpretación	█	1	0 [EL PC y la escritura] [EL PC y sus beneficios en la lengua]
◇ EL PC y sus beneficios en l.	● Escritura: sistematización	█	1	0 [EL PC y la escritura] [EL PC y sus beneficios en la lengua]
◇ La integración del PC en el	● Dificultad en el análisis	█	2	0 [EL PC y dificultades en su uso]
	● El PC y la cultura	█	2	0 [La integración del PC en el plan de estudios]
	● Dificultad en la inferencia	█	2	0 [EL PC y dificultades en su uso]
	● Escritura: autorregulación	█	2	0 [EL PC y la escritura] [EL PC y sus beneficios en la lengua]
	● Progreso en la evaluación	█	2	0 [EL PC y sus beneficios en el plano del pensamiento]
	● Dificultad en la evaluación	█	2	0 [EL PC y dificultades en su uso]
	● Dificultad en la interpretación	█	3	0 [EL PC y dificultades en su uso]
	● El PC como generador de ideas	█	3	0 [EL PC y sus beneficios en general]
	● Gramática	█	3	0 [EL PC y la escritura] [EL PC y sus beneficios en la lengua]
	● pensar en francés	█	3	0 [EL PC y sus beneficios en la lengua]
	● Dificultad en la disposición tolerancia	█	3	0 [EL PC y dificultades en su uso]
	● Vocabulario	█	4	0 [EL PC y la escritura] [EL PC y sus beneficios en la lengua]
	● Progreso en la sistematicidad	█	5	0 [EL PC y sus beneficios en el plano del pensamiento]
	● El PC y su continuidad en el plan de estudios	█	7	0 [La integración del PC en el plan de estudios]
	● El PC como generador de motivación	█	10	0 [EL PC y sus beneficios en general]
	● Escritura progreso en general	█	11	0 [EL PC y la escritura] [EL PC y sus beneficios en la lengua]

#### 4.1.5.1 Reacciones de los alumnos ante el pensamiento crítico

Los resultados cualitativos se presentan a continuación organizados por temas, los temas integran las categorías con base a sus propiedades, en tres distintos; uno, beneficios del pensamiento crítico; dos, dificultades en el uso del pensamiento crítico; tres, integración del pensamiento crítico al plan de estudios como se muestra en la tabla 9.

**Tabla 9. Categorías para las entrevistas individuales y en grupo**

<b>Reacciones de los alumnos respecto al pensamiento crítico</b>	<b>Segmentos recuperados</b>	<b>% Porcentaje</b>
<b>Beneficios del pensamiento crítico</b>	71	77.17%
<b>Dificultades en el uso del pensamiento crítico</b>	12	13.04%
<b>Integración del pensamiento crítico al plan de estudios</b>	9	9.78%
<b>Total de segmentos</b>	<b>92</b>	<b>100%</b>

Para comenzar, se puede observar que un alto porcentaje (77%) de los participantes está de acuerdo en que el pensamiento crítico como práctica pedagógica aporta beneficios. Entre los beneficios que mencionan se encontraron tres: beneficios en el uso de la lengua extranjera; beneficios en su uso en general y beneficios en el plano del pensamiento. El primer beneficio corresponde a la subcategoría del uso de la lengua con el 63% de los segmentos recuperados.

De este porcentaje del 63%, el 36.50% considera que el uso del pensamiento crítico le permitió mejorar en la redacción de una postura por escrito. Estos mismos participantes consideran que el escribir un texto en francés les permitió formular opiniones en francés, así como reflexionar y reorganizar las ideas. Entre las habilidades que lograron desarrollar se



encuentran: la autorregulación, la explicación y la interpretación. También hacen referencia a la utilización de la sistematicidad como disposición para organizar las ideas en el texto. Como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

P3: Yo creo que la presentación de una postura por escrito fue lo que se mejoró en el curso porque se nos obligó a pensar, escribir y argumentar en francés. Leer artículos y escribir un texto argumentativo sobre ellos nos obligó a formular nuestras posturas en francés.

P6: Para mí presentar una postura por escrito. Muchos de los trabajos que nos pidió por lo menos para mí si me obliga a pensar y a reflexionar dado a que nos pide un porqué así que sí tengo que estar básicamente tengo que pensar una media hora antes de por fin y ya escribir y ya acomodar las ideas y eso por lo menos para mí eso es lo que más como me gusta o quiero intentar escribir pues me gusta mucho...

P8: Me ayudó a hacer mejor mis escritos a no pasarme tanto del número de palabras o a no quedarme corto y a escribirlas más rápido, por la claridad.

P2: ... y en cómo pues no dejar que se nos pasen aspectos principales o sea un objetivo, una, no sé las implicaciones o sea normalmente a lo mejor no siempre decimos, no siempre pensamos en esas cosas.

El resto de los participantes, el 26.50%, que expresaron los beneficios del pensamiento crítico manifestaron que mejoraron en su rendimiento del francés como lengua extranjera. De los elementos lingüísticos que creen haber utilizado con mayor frecuencia se encuentran el vocabulario y la gramática. Estos son algunos de los fragmentos sobre el uso del vocabulario y la gramática.

P4: Si, bueno a mí sí me gustó. Bueno, aparte de que también utilizas otras palabras u otro léxico que no utilizábamos antes

P6: ... y eso es con lo que busqué con el pensamiento crítico este. . . tratar de expresar lo mismo sin utilizar la misma palabra una y otra vez más que nada.

P4: Si para mí lo que más fue importante fue la complementación gramatical para poder formular pensamiento en francés.

Otro aspecto que se reportó en las entrevistas fue que el 4.7% del 71% de los participantes comenta que perciben beneficios del pensamiento crítico en su uso en general y no sólo en el aula u horas clase. La mayoría de ellos cuenta que el pensamiento crítico funciona como generador de la motivación pues es una fuente de inspiración para aprender más allá de lo que ven en clase y demostrar la utilidad del pensamiento crítico en sus vidas académicas, profesionales y hasta personales. Un participante reportó que el pensamiento crítico le permitía adquirir más confianza para expresarse en el idioma. Para muestra los siguientes fragmentos:

P4: Las actividades de los textos argumentativos yo creo que si ayudaron mucho con el método del pensamiento crítico porque he leído y en los exámenes DELF eso es exactamente lo que piden: un texto argumentativo. Entonces si en el momento del examen tenemos los lineamientos del pensamiento crítico para acomodar las ideas y poder formular bien el texto creo que eso también nos ayudaría. Entonces sí las actividades nos ayudaron a cumplir el programa y a acercarnos más a la meta: que es tener una certificación del idioma.

P3: Y de hecho, hasta me ha interesado por ejemplo leer artículos de mi carrera en francés para hacer este ejercicio mental se podría decir que antes tan solo era lee, lee el cuento que te ponen en francés y pues trata de contestar como puedas.

P7: Este sí, sí la verdad sí. Está influyendo mucho en mis decisiones personales, en mis decisiones de la vida diaria. Y este en mi caso particular pues yo ya tengo familia entonces es muy importante en ese aspecto aprender a evaluar todo lo que venga en tu vida, todos los comentarios, todas las suposiciones, todas las hipótesis que te puedas crear a futuro de lo que pueda suceder en base a tus acciones, a tus actividades entonces sí modificó y sí me está ayudando mucho.

P5: O sea dentro del avance que vas teniendo durante el idioma siento que sí ayuda o sea si va mejorando tu pensamiento crítico porque vas teniendo más confianza con el idioma y cómo expresarte.

Apenas el 3.3 % de los participantes consideran que mejoraron en el plano del pensamiento. Al igual que en la escritura, mencionan que cuando piensan críticamente tienen la oportunidad de poner en práctica ciertas habilidades tales como el análisis, la evaluación y la interpretación. Al menos mencionan tres de las habilidades de las seis que existen del pensamiento crítico.

Otra de las categorías que surgió durante la entrevista fue las dificultades que encontraron los participantes en el uso del pensamiento crítico con una mención del 13.04%. Para los alumnos no resulta fácil pensar en una lengua francesa como es el caso. Es entendible hasta cierto punto que, si los alumnos no cuentan con los conocimientos previos o básicos de la lengua meta, manifestarán problemas para argumentar o llegar a conclusiones válidas. Manifiestan su deseo por seguir desarrollando la interpretación, el análisis, la inferencia, la

evaluación y hasta la disposición de la tolerancia para tomar en consideración distintos puntos de vista. Como se puede apreciar en estos fragmentos:

P5: Quisiera mejorar en aclarar las ideas y transformarlas a ese idioma sin problema.

P7: A veces si se me hace un poco difícil cuando una idea es muy radical a lo que yo tengo aceptarla o escucharla entonces creo que parte del pensamiento crítico es eso no? También escuchar otras opiniones y entender la manera de pensar de los demás entonces eso sí me gustaría practicarlo.

Por otro lado, se encuentra el 9.8% de los segmentos que corresponden a la integración del pensamiento crítico al plan de estudios. En general, durante la entrevista en grupo, los participantes narraron sobre la importancia de integrar el pensamiento crítico en el programa educativo del curso de francés como lengua extranjera.

Igualmente, expresaron que esta integración debe iniciarse desde el principio o el curso debutante para que exista una continuidad en su uso. Un participante reporta que en sus estudios de pregrado no está integrado el pensamiento crítico pues la enseñanza es más tradicionalista o mecánica al tener que memorizar conocimientos en lugar de construirlos. También comentaron que en su cultura la sociedad algunas de las veces padecen de pereza intelectual pues no le gusta pensar más bien están acostumbrados a recibir la información sin cuestionarla. Léase estos fragmentos:

P4: igual es que como lo dice ni siquiera tendría que ser ahora como que vamos a la parte del pensamiento crítico. Como que debería ser algo que ya está inmerso en el proceso de la enseñanza. O sea no nada más separarlo sino ya debería estar y formar parte de él.

P6: En mi plan de estudios de la carrera no nos piden casi exponer, solamente nos piden investigaciones, pero en general como le digo todo es conseguir los datos y darlos por escrito. No nos piden ensayos ni nada. Nada más nos piden que hagamos un resumen no.

P5: Yo pienso que en el primer y en cualquier idioma hay mucha gente que la verdad no le interesa pelear. O sea no le interesa decir.. . hay gente por así decirlo muy floja que dice “le digo esto y me lo cree”. Pero hay mucha gente que puede decir “no me parece, pero ¿para qué?”. Por ejemplo, aquí en México la cultura está muy dada a eso, a decir: “No pues es que si el gobierno quiere, pues eso se hace. Yo no puedo hacer nada.

Entonces se puede concluir que en la mayoría de los entrevistados formuló reacciones positivas ante la práctica pedagógica del pensamiento crítico implementada por la maestra. Además, se puede afirmar que los participantes declaran haber desarrollado la habilidad de la expresión escrita en francés gracias a la integración del cómo pensar. Tampoco niegan sus beneficios dentro de clases como agente de motivación o fuera de clases como tomar decisiones personales. Sin embargo, sigue persistiendo en ellos las dificultades para usarlo sobre todo cuando se trata de una lengua extranjera o de ambientes educativos en los que casi no se fomenta.

## **4.2 Estudio central**

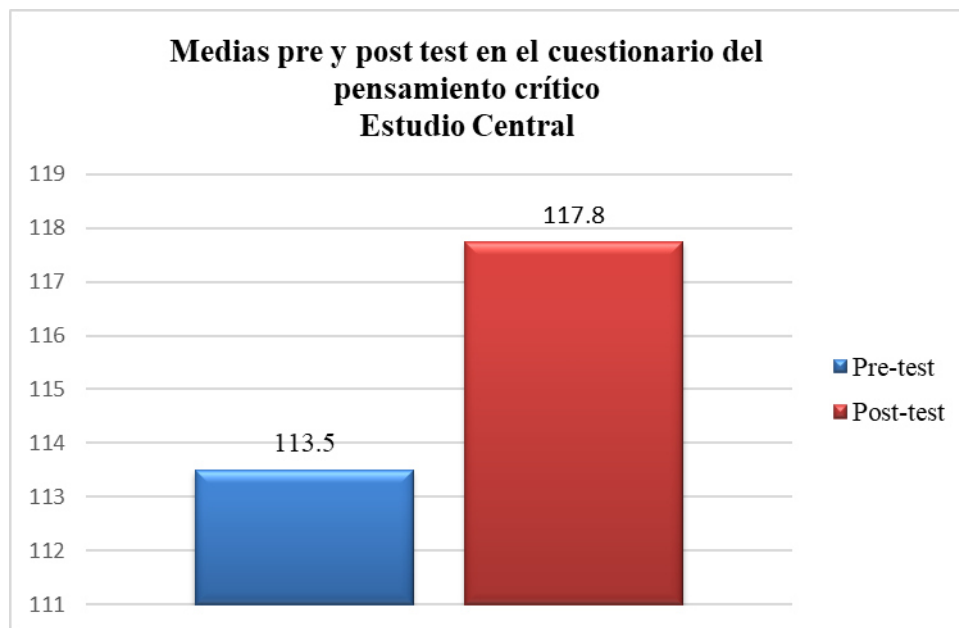
El propósito de todo trabajo de investigación es dar respuesta a las preguntas que dieron causa al mismo. En este apartado, se presentan los resultados que dan cuenta de los objetivos de investigación que orientan el proceso. Se presentan, a continuación, en seis sub-apartados. El primero se refiere a los resultados del cuestionario del pensamiento crítico de

Honey (2005); el segundo y tercer apartado dan respuestas al nivel de pensamiento crítico y a la calidad en la escritura de textos argumentativos mediante la rúbrica Holística para evaluar el pensamiento crítico y la rúbrica analítica de la producción escrita del DELF B1. El cuarto apartado se refiere a los resultados obtenidos del cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico. El quinto tema pretende dar respuesta a las percepciones de los alumnos acerca de la instrucción del pensamiento crítico con la entrevista grupal e individual de los participantes.

#### **4.2.1 Cuestionario del pensamiento crítico: comparación entre el pre-test y el post-test**

En lo que respecta a los resultados de los cuestionarios, según podemos observar en la Gráfica No. 5 podemos extraer la media del nivel de entrada de los participantes del pensamiento crítico en el pre-test que fue de 113.5 mientras que la media del nivel de salida de los participantes fue de 117.75, sobre una puntuación posible de 150 que representa el máximo desarrollo de las habilidades de orden superior.

**Gráfica No. 5. Cuestionario del Pc: Medias obtenidas en el pre-test y post test**



Con el fin de conocer el nivel de significancia de los resultados obtenidos en el post-test, se realizó la prueba t puesto que la muestra es menor de 30.

$$t = \frac{\bar{X}_D - \mu_0}{s_D / \sqrt{n}}$$

Se calculó la diferencia D entre las dos muestras: pre-test y post-test. Después la media ( $\bar{X}_D$ ) y la desviación estándar ( $s_D$ ) de tales diferencias se utilizaron en la fórmula. La constante  $\mu_0$  es diferente de cero para probar si la media de las diferencias es significativamente diferente de  $\mu_0$ . Los grados de libertad utilizados fueron  $n - 1$ . El resultado de la t calculada fue de 3.305.

Posteriormente, la siguiente fórmula fue utilizada para calcular los grados de libertad.

$$n-1= 16-1=15$$

Donde n=tamaño de la muestra.

La tabla de distribución t permitió encontrar el valor crítico para los quince grados de libertad. El nivel de confianza del 95% significa que un área de 0.025 se encuentra en cada extremo de la distribución. Buscando en la columna para un área de la cola superior y en la fila correspondiente a quince grados de libertad, se obtuvo un valor crítico para t de 2.131.

**Tabla 10 Tabla de distribución t**

Grados de libertad	0.25	0.1	0.05	0.025	0.01	0.005
1	1.0000	3.0777	6.3137	12.7062	31.8210	63.6559
2	0.8165	1.8856	2.9200	4.3027	6.9645	9.9250
3	0.7649	1.6377	2.3534	3.1824	4.5407	5.8408
4	0.7407	1.5332	2.1318	2.7765	3.7469	4.6041
5	0.7267	1.4759	2.0150	2.5706	3.3649	4.0321
6	0.7176	1.4398	1.9432	2.4469	3.1427	3.7074
7	0.7111	1.4149	1.8946	2.3646	2.9979	3.4995
8	0.7064	1.3968	1.8595	2.3060	2.8965	3.3554
9	0.7027	1.3830	1.8331	2.2622	2.8214	3.2498
10	0.6998	1.3722	1.8125	2.2281	2.7638	3.1693
11	0.6974	1.3634	1.7959	2.2010	2.7181	3.1058
12	0.6955	1.3562	1.7823	2.1788	2.6810	3.0545
13	0.6938	1.3502	1.7709	2.1604	2.6503	3.0123
14	0.6924	1.3450	1.7613	2.1448	2.6245	2.9768
15	0.6912	1.3406	1.7531	<u>2.1315</u>	2.6025	2.9467
16	0.6901	1.3368	1.7459	2.1199	2.5835	2.9208
17	0.6892	1.3334	1.7396	2.1098	2.5669	2.8982

Debido a que el valor de la t calculada fue mayor (3.305) al valor crítico de la distribución t (2.131) se confirma que existe diferencia significativa en el nivel de significancia pensamiento crítico entre el pre-test y el post-test con un nivel de confianza del 95%. Sin embargo, de los cuatro niveles propuestos en la rúbrica holística del pensamiento crítico: fuerte, aceptable, inaceptable y considerablemente débil.

Estos resultados indican la tendencia de que existe una diferencia significativa en el nivel del pensamiento crítico de los alumnos tras el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los aprendices.



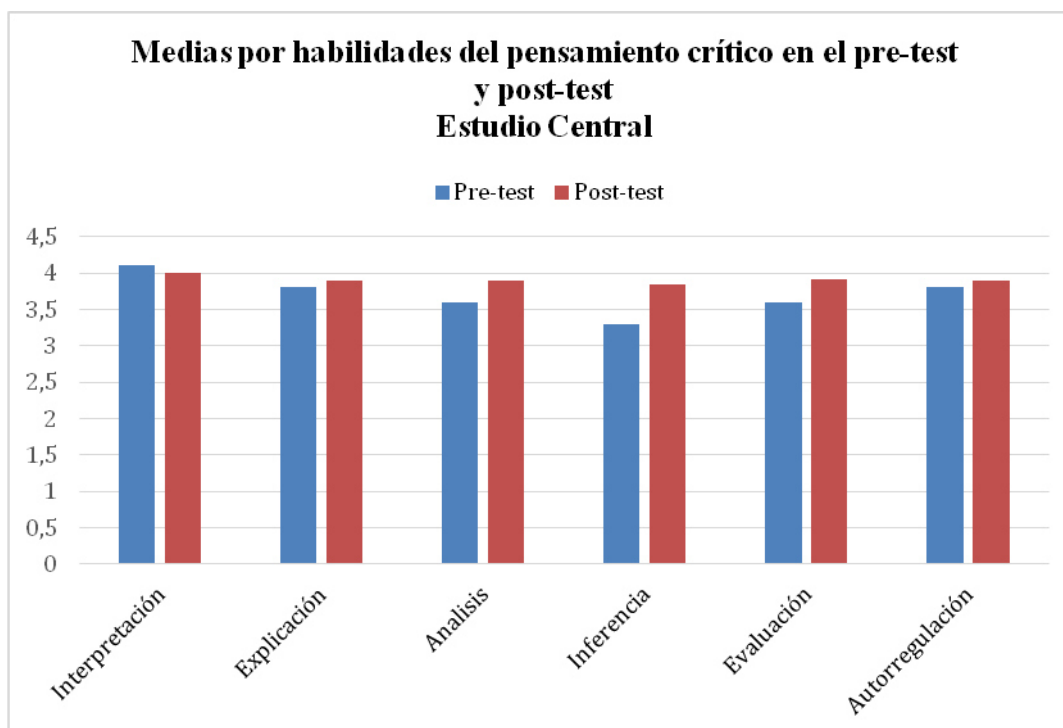
Al valorar las puntuaciones expuestas sobre el pre test y el post test se puede evidenciar que se produce un incremento en el nivel del pensamiento crítico. Lo anterior nos permite afirmar que la estrategia docente implementada ha mejorado o ayudado a desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en la clase de francés como lengua extranjera.

#### **4.2.1.1 Cuestionario del pensamiento crítico: comparación entre el pre-test y el post-test por habilidades**

En el estudio central, a diferencia del estudio piloto, se analizaron los datos obtenidos y se clasificaron de acuerdo con las habilidades del pensamiento crítico: interpretación, explicación, análisis, inferencia, evaluación y autorregulación.

Al valorar las puntuaciones expuestas sobre el pre test (4.1/5) y el post-test (4/5) se puede evidenciar que la habilidad mayormente utilizada por los alumnos en ambos tests es la de interpretación y la menormente utilizada es la de inferencia en el pre-test (3.3/5) y en el post-test 3.85/5). En la gráfica No. 6 se observan los resultados.

**Gráfica No. 6 Cuestionario del pc: pre-test y post-test por habilidades**



Resulta conveniente tomar cada una de las áreas del cuestionario separadamente, antes de continuar con un análisis global, a fin de ir especificando la tendencia de respuesta en cada una de ellas. Así, de esta manera, es posible identificar tendencias de respuesta en función de cada habilidad, para, finalmente, hacer una observación integradora. A continuación, se abordan las seis habilidades: interpretación, explicación, análisis, inferencia, evaluación y autorregulación.

#### **4.2.1.2 Análisis estadístico de la habilidad: interpretación**

La interpretación es la habilidad que permite tener claridad y expresar el significado de conceptos, situaciones o experiencias, reconocer las características sobre los mismos que los distinguen de otras realidades. por ejemplo, cuando se distingue entre lo relevante y lo irrelevante, cuando se identifica la intención de una persona o su punto de vista, cuando se establece una manera eficaz para seleccionar y para organizar la información, se desarrolla

esta habilidad. Como ya se detalló anteriormente en el apartado de marco teórico, la interpretación incluye varias sub-habilidades tales como la decodificación, la categorización de significados y la clarificación de significados.

Como se puede apreciar por los resultados en la Tabla 11, en este grupo se ubicaron las respuestas a ítems como *investigar un tema para mejorar mi comprensión (28)*, *distinguir entre las ideas principales y las ideas secundarias (25)*, *reformular usando mis propias palabras el material que he leído o visto para ayudarme a entenderlo (1)*, *resumir lo que he escuchado o leído para asegurar que he entendido correctamente (10)*, *explorar declaraciones de ambigüedad para asegurarse de no malinterpretar su significado (16)*, *hacer preguntas para reforzar la comprensión de un tema (19)*, *tomar apuntes sobre los elementos importantes de los argumentos o proposiciones utilizados por otras personas (por ejemplo, el tema, los temas, tesis y puntos principales) (1)* y *comprobar la comprensión de otras personas sobre ciertos temas (7)*. Cada uno de los ítems comprendidos en el primer grupo se analiza a continuación de manera individual así como haciendo relaciones entre aquellos que se considera pertinente.

**Tabla 11. Medias de los ítems de la habilidad de la interpretación en el pre-test y post-test**

<b>Subhabilidades de la interpretación</b>	<b>Medi a Pre- Test</b>	<b>Medi a Post- Test</b>
1. Investigo un tema para mejorar mi comprensión (28) *	4.1	4.1
2. Distingo entre las ideas principales y las ideas secundarias. (25)	4	4.3
3. Reformulo usando mis propias palabras el material que he leído o visto para ayudarme a entenderlo (1)	4	3.7
4. Resumo lo que he escuchado o leído para asegurar que he entendido correctamente (10)	3.9	4.3
5. Exploro declaraciones de ambigüedad para asegurarme de no malinterpretar su significado (16)	3.9	3.8
6. Hago preguntas para reforzar mi comprensión de un tema (19)	3.8	4.12
7. Tomo apuntes sobre los elementos importantes de los argumentos o proposiciones utilizados por otras personas (por ejemplo, el tema, los temas, tesis y puntos principales) (1)	3.6	3.7
8. Compruebo la comprensión de otras personas sobre ciertos temas (7)	3.2	3.6

\*El número entre paréntesis señala el número del ítem del cuestionario

En los resultados arrojados, se observa que la mayoría de los participantes *investiga un tema para mejorar su comprensión (28)*: no hubo cambio en las medias presentadas en este ítem entre el inicio y el final del curso. Se puede concluir entonces que en esta subhabilidad los estudiantes tienen desempeños destacados en ambos tests, pues la mayor parte realiza la búsqueda de la información con el fin de entender un tema o estar bien informado.

Al solicitarles que respondieran si *distinguen entre las ideas principales y las ideas secundarias (25)*, hubo un ligero incremento entre el pre-test (4/4) y el post-test. Se puede

concluir entonces que en esta subhabilidad los estudiantes tienen desempeños destacados, pues la mayor parte logra diferenciar los hechos de las opiniones. Saber distinguir hechos y opiniones se refiere a la posibilidad de diferenciar los acontecimientos que forman parte de lo relatado en un texto o conversación y los puntos de vista expresados por el autor o interlocutor sobre ellos.

Sin embargo, claramente se muestra en la tabla 11 que en el post-test los alumnos muestran mayor dificultad que en el pre-test para *reformular usando sus propias palabras el material que han leído o visto para ayudarse a entenderlo (1) que en el pre-test*. Cuando una persona sabe parafrasear o hace explícitos las descripciones y los significados de ideas o conceptos o cuando expresa la intención del mensaje, elimina de esta manera la ambigüedad, la confusión o vaguedad no intencionada.

Los hallazgos revelan también que hubo un ligero incremento en la subdestreza de categorización puesto que en el pre-test se obtuvo una media de 3.9 mientras que en el post-test la media fue de 4.3. De manera que se infiere que los alumnos saben establecer una forma eficaz para seleccionar y clasificar la información. Por ejemplo, al elaborar un resumen o redactar un informe de los datos leídos utilizando un esquema dado. Lo anterior permite deducir que los estudiantes no presentaron después de la implementación de la estrategia del pensamiento crítico grandes problemas para hacer explícitos los datos, las palabras, las ideas o afirmaciones lo que le facilita el hecho de saber analizarlos y llegar a conclusiones en una etapa posterior.

Al solicitarles que respondieran a la afirmación *exploro declaraciones de ambigüedad para asegurarme de no malinterpretar su significado (16)*, la media disminuyó ligeramente en el post-test de 3.9 a 3.8. No obstante, lo expuesto anteriormente significa que los alumnos

tienen una tendencia en sentido positivo en la mayoría de las respuestas en lo relacionado a prestar atención al contenido informativo, procedimientos o reglas con el fin de aclarar las ideas.

Como se puede observar de manera clara en la tabla, hubo una diferencia significativa entre el pre-test y el post-test en relación con el ítem de *plantearse preguntas para reforzar la comprensión de un tema (19)*. Se muestra que en el pre-test la media fue de 3.8 y en el post-test se obtuvo una media de 4.12. Esta afirmación (19) guarda relación con el ítem *investigo un tema para mejorar mi comprensión (28)* puesto que ambos dan cuenta de la intención del pensador por mejorar la comprensión de un tema: el primero al plantearse preguntas y el segundo, al buscar más información quizás con el fin de encontrar respuestas a esas preguntas planteadas. Ambos son pasos sustanciales para posteriormente evaluar el pensamiento.

Respecto a *tomar apuntes sobre los elementos importantes de los argumentos o proposiciones utilizados por otras personas (por ejemplo, el tema, los temas, tesis y puntos principales) (1)*, los resultados fueron: una media de 3.6 en pre-test y de 3.7 en el post-test.

Esto quiere decir que el mayor porcentaje de alumnos recae en que frecuentemente se interesan en identificar el tema, argumentos y propósito de terceras personas. La ventaja para el estudiante al identificar estos elementos es que ya sabe a dónde llegar y sus esfuerzos en el proceso de análisis de la información serán trascendentales para llegar a conclusiones.

En el cuestionario se evidenció que los resultados son bajos al *comprobar la comprensión de otras personas sobre ciertos temas*. En la tabla 11 se evidenció que en el pre-test se obtuvo una media de 3.2/5 mientras que en el post-test la media fue de 3.6/5. Lo anterior permite deducir que aunque hubo una ligera mejoría, existen dificultades para cerciorarse de la comprensión de otras personas y esto puede conducir a un obstáculo para

pensar críticamente. De acuerdo con Paul (1992), el pensamiento crítico no es egocéntrico pues contempla todas las posibilidades y las coteja con la realidad considerando, a su vez, el contexto social en el que acontecen para la producción del argumento perfecto. Lipman (1997) es otro autor que considera que el pensar críticamente no es una actividad individual, sino que es colaborativa puesto que el acto de pensar implica además de reflexionar sobre su propia forma de pensar, el pensar en la forma de pensar de otros y de cómo éstos construyen los significados en función también del contexto en el que están inmersos. Este es un paso importante que involucra el evaluarse a sí mismo y a los demás antes de emitir un juicio.

#### **4.2.1.3 Análisis estadístico de la habilidad: explicación**

La explicación es una habilidad del pensamiento crítico que supone organizar y transmitir a otros los resultados de nuestros argumentos; justificar el juicio y sus conclusiones en términos de pruebas, nociones, procedimientos, criterios y consideraciones de la realidad y presentar las deducciones en una forma perspicaz, contundente y elocuente. Las subhabilidades implicadas son: enunciar resultados, justificar procedimientos y presentar argumentos.

Como se puede apreciar por los resultados, en este grupo se ubicaron las respuestas a ítems como *declarar las razones para aceptar o rechazar los argumentos y proposiciones (3)*, *probar los supuestos que sustentan un argumento o proposición (2)* y *establecer el propósito subyacente de un argumento o proposición (29)*. En la Tabla 12 aparece las medias obtenidas por cada uno de los ítems en el pre-test y post-test.

**Tabla 12. Medias de los ítems de la habilidad de explicación**

<b>Items habilidad Explicación</b>	<b>Media Pre-test</b>	<b>Media Post-test</b>
1. Declaro mis razones para aceptar o rechazar los argumentos y proposiciones. (3)*	4.12	4.2
2. Puedo probar los supuestos que sustentan un argumento o proposición (2)	3.81	3.6
3. Establezco el propósito subyacente de un argumento o proposición (29)	3.75	3.75

\*El número entre paréntesis señala el número del ítem del cuestionario

Los resultados denotan que el mayor puntaje de las medias tanto en el pre-test como en el post-test recayó en el ítem sobre *declarar mis razones para aceptar o rechazar los argumentos y proposiciones (3)*. En el pre-test se encontró una media de 4.12/5 mientras que en el post-test aumentó a 4.2. Esto parece indicar que los participantes no muestran elevados problemas al describir los resultados de su razonamiento con respecto a un tópico difícil o importante.

Se observa que el ítem cuyas medias en las respuestas disminuyeron del pre-test al post-test en la frecuencia en la habilidad de la explicación es el de *probar los supuestos que sustentan un argumento o proposición (2)*. En el pre-test las frecuencias de las respuestas mostraron una media de 3.81 /5 contra un 3.6/5 en el post-test. Esto refleja que después de la implementación de la estrategia, los alumnos tuvieron mayor dificultad al justificar los procedimientos, al presentar las alternativas que han considerado en el desarrollo de pruebas y que fueron utilizadas para analizar o evaluar. En otras palabras, les resultó un poco más difícil el justificar los procesos de pensamiento.



Mostrando datos precisos, se encontró también que en el ítem sobre *establecer el propósito subyacente de un argumento o proposición (29)*, las medias se distribuyeron de manera ecuánime entre el pre-test y el post-test con un 3.75/5. Estos datos indican los alumnos no presentaron cambios al momento de identificar el propósito de un argumento, lo cual indica que en general son capaces de expresar argumentos para aceptar o rechazar una aseveración.

#### **4.2.1.4 Análisis estadístico de la habilidad: análisis**

En el caso de la habilidad análisis, implica identificar las relaciones inferenciales en los enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación orientadas a emitir creencias, juicios, experiencias, razones, información u opinión. Es de suma importancia ya que además de requerir las subhabilidades tales como estudiar ideas, reconocer argumentos y examinar argumentos, implica otras subhabilidades propias de otras habilidades tales como la decodificación de significados y la categorización de la habilidad de la interpretación.

En el presente estudio, esta habilidad agrupó cuatro ítems: distinguir entre hechos y opiniones (5), desglosar el material para ver cómo se ordenan y plantean las ideas (11), analizar proposiciones para averiguar si la lógica es sólida (23) y buscar paralelismos y similitudes entre los diferentes temas (8). A continuación, se observa la media obtenida por frecuencia en cada uno de ellos en la Tabla 13.

**Tabla 13. Medias de los ítems de la habilidad de análisis**

<b>Ítems Habilidad Análisis</b>	<b>Media Media Pre- Test</b>	<b>Media Post- Test</b>
1. Distingo entre hechos y opiniones (5)*	4.25	4.12
2. Desgloso el material para ver cómo se ordenan y plantean las ideas (11)	3.68	3.62
3. Analizo proposiciones para averiguar si la lógica es sólida (23)	3.62	3.7
4. Busco paralelismos y similitudes entre los diferentes temas (8)	3.56	3.7

\*El número entre paréntesis señala el número del ítem del cuestionario

Los hallazgos muestran que todas las subhabilidades se desarrollaron durante el post-test, particularmente la de distinguir entre un hecho y una opinión. Quizás para los participantes después de recibir la instrucción del pensamiento crítico les resultó más fácil ser objetivos al expresar sus ideas pues ya no intentaron basarse tanto en sus experiencias personales.

#### **4.2.1.5 Análisis estadístico de la dimensión: inferencia**

La inferencia es la habilidad para deducir o derivar un resultado o concluir. Esta habilidad comprende tres subhabilidades: sacar conclusiones a partir de datos que he analizado con el fin de decidir si acepto o rechazo una proposición o argumento (21), establecer los supuestos sobre los cuales un argumento se apoya (20), buscar lo que no está ahí en lugar de concentrarme únicamente en lo que está allí (26). Los resultados de esta habilidad figuran en la Tabla 14.

**Tabla 14. Medias de los ítems de la habilidad de inferencia**

<b>Ítems Habilidad Inferencia</b>	<b>Media Pre-test</b>	<b>Media Post- test</b>
1. Saco conclusiones a partir de datos que he analizado con el fin de decidir si acepto o rechazo una proposición o argumento (21) *.	4.14	4.25
2. Establezco los supuestos sobre los cuales un argumento se apoya. (20)	3.64	3.81
3. Busco lo que no está ahí en lugar de concentrarme únicamente en lo que está allí. (26)	3.42	3.5

\*El número entre paréntesis señala el número del ítem del cuestionario

Las tres subdestrezas o subhabilidades que integran la habilidad de la inferencia se desarrollaron después de la estrategia pedagógica. Lo anterior debido a que los alumnos al momento de argumentar tenían que llegar a conclusiones en los textos que redactaban. Sin embargo, tuvieron problemas para buscar lo que no está ahí concretamente o lo que se expresa indirectamente.

#### **4.2.1.6 Análisis estadístico de la habilidad: evaluación**

La evaluación es la habilidad que implica valorar la fortaleza de las ideas o argumentos y la credibilidad de cualquier enunciado. En el caso de los participantes del estudio utilizaron con mayor frecuencia en el post-test la subdestreza de la valoración de la credibilidad de la persona que presenta el material que estoy evaluando. Tales resultados se presentan en la tabla 15.

**Tabla 15. Medias de los ítems de la habilidad evaluación**

<b>Ítems Habilidad Evaluación</b>	<b>Media Pre-test</b>	<b>Media Post- test</b>
1. Uso un conjunto de criterios con el fin de evaluar la fuerza de un argumento o proposición. (9)*	3.75	3.75
2. Evalúo la credibilidad de la persona que presenta el material que estoy evaluando. (12).	4	4.12
3. Evalúo la evidencia de un argumento o proposición para ver si es lo suficientemente fuerte como para justificar una creencia (15)	4	3.87
4. Desafío propuestas y argumentos que parecen carecer de rigor (17)	3.43	3.75
5. Pongo en una balanza la fiabilidad de las opiniones de las personas (18)	3.31	4

\*El número entre paréntesis señala el número del ítem del cuestionario

Si observamos los resultados nos podemos dar cuenta que la subdestreza que no encontró cambios positivos durante el post-test fue la de evaluar la evidencia de un argumento o proposición para justificar una creencia. Los alumnos siguen manifestando problemas al aceptar diferentes puntos de vista y evaluarlos. Lo anterior no es fácil de lograr, sin embargo, podemos constatar que el resto de las subdestrezas fueron favorecidas durante el post-test.

#### **4.2.1.7 Análisis estadístico de la habilidad: autorregulación**

La habilidad de la autorregulación consiste en monitorear en forma consciente nuestras cavidades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el

propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir nuestros razonamientos o resultados.

Las medias de esta habilidad se encuentran en la tabla 16.

Tabla 16. Medias de los ítems de la habilidad de autorregulación

<b>Ítems Habilidad Autorregulación</b>	<b>Media Pre-test</b>	<b>Media Post-test</b>
1. Reviso dos veces para obtener mayor exactitud (6)*.	4.12	3.93
2. Me reservo el lenguaje emotivo para evitar ser influido por prejuicios o afirmaciones dogmáticas (14).	3.37	3.68
3. Solicito la opinión de otras personas para ampliar mis conocimientos sobre un tema (22).	4.18	4.12
4. Dejo a un lado mis prejuicios para evaluar los argumentos de una manera desapasionada y objetiva (24).	3.56	3.93
5. Obtengo mis propias conclusiones y no me dejo llevar por las opiniones de los demás (27).	3.87	3.5
6. Considero la información más actualizada para ver si tengo que volver a evaluar una conclusión anterior (30).	4	4.25

\*El número entre paréntesis señala el número del ítem del cuestionario

En esta habilidad, la autorregulación, dos fueron las subhabilidades que no aumentaron su media durante el post-test: revisar dos veces para obtener mayor exactitud, solicitar la opinión de otras personas y no dejarse llevar por las opiniones de los demás. Una vez más podemos encontrar la dificultad para tolerar otros puntos de vista así como también el hecho de emplear los criterios como el de la exactitud al reconsiderar nuestras ideas o conclusiones.

#### **4.2.2 Rúbrica Holística para evaluar el pensamiento crítico: comparación entre el pre-test y el post-test**

En esta sección se contesta a la pregunta de investigación sobre el nivel de entrada y de salida del pensamiento crítico de los participantes. Para contestar a esta pregunta se evaluaron los

textos argumentativos redactados tanto en el pre-test como en el post-test con la ayuda de una rúbrica holística basada en la diseñada por Facione (1990).

La rúbrica holística permitió identificar los niveles de pensamiento crítico: 4 fuerte, 3 aceptable, 2 inaceptable o 1 considerablemente débil según las características que ocurrieron con mayor frecuencia en cada uno de los ensayos. Sin embargo, no es posible evaluar utilizando la mitad de los puntos; por ejemplo, otorgando 1.5, 2.5 o 3.5.

De igual modo, es importante recordar que los alumnos entregaron dos ensayos uno al inicio del curso y antes de la instrucción del pensamiento crítico(pre-test) y otro al final del curso después de su instrucción (post-test). Cabe mencionar también que los alumnos redactaron los textos en horas clase y que no realizaron ningún borrador de estos ni tampoco se les permitió consultar otras fuentes como internet, apuntes o diccionario. Estas características son relevantes puesto que nos permiten asegurar que las condiciones de redacción de los textos fueron las mismas.

Después de revisar los textos, se obtuvieron las siguientes medias: 2.8 en el pre-test y 3.4 en el post-test, siendo 4 el puntaje máximo que se podía alcanzar. En virtud de las pruebas estadísticas se responde a la pregunta de investigación: el nivel de entrada del pensamiento crítico de los participantes fue de 2 inaceptable mientras que el nivel de salida fue 3 aceptable. En la tabla 17 se muestran las características de estos dos niveles.

**Tabla 17. Niveles del pc obtenidos con la rúbrica holística del pensamiento crítico. Estudio central**

Nivel de entrada	Nivel de salida
<b>Inaceptable 2: Exhibe la mayoría o muchos de los siguientes comportamientos:</b>	<b>Aceptable 3: Exhibe la mayoría o muchos de los siguientes comportamientos:</b>
1. Malinterpreta un problema o situación.	1. Identifica con exactitud un problema o situación.
2. Presenta el razonamiento en una forma confusa.	2. Presenta el razonamiento en una forma clara y persuasiva
3. Falla en presentar evidencias y defiende puntos de vista basados en interés personal.	3. Presenta la razón o razones pertinentes a favor de esa afirmación.
4. Ignora o superficialmente evalúa obvias posturas opuestas.	4. Evalúa obvias posturas opuestas.
5. Justifica pocos resultados o procedimientos, raramente explica si un argumento tiene consecuencias para la situación que se está discutiendo.	5. Imparcialmente juzga si un argumento es pertinente o aplicable o tiene consecuencias para la situación que se está discutiendo
6. Presenta conclusiones que son injustificadas y equivocadas.	6. Presenta conclusiones que son justificadas y no equivocadas.

Como podemos observar, aunque en el pre-test los ensayos de los alumnos no alcanzan el nivel 3 aceptable, estuvieron muy cerca de lograrlo (2.8). Los ensayos del pre-test presentan las siguientes características del nivel tres del pensamiento crítico: identifican con exactitud un problema o situación; presentan el razonamiento de una forma clara y persuasiva; presentan la razón o razones pertinentes a favor de esa afirmación, evalúan obvias posturas opuestas y juzga si un argumento es pertinente de forma imparcial.

Existieron seis ensayos que más destacaron por cambiar de nivel 3 aceptable a nivel 4 fuerte. De acuerdo con el nivel 4, el autor presenta con exactitud el tema; su razonamiento es

muy claro y convincente; presenta las razones más importantes; toma en consideración para el análisis puntos de vista opuestos, juzga imparcialmente si un argumento es pertinente y presenta conclusiones justificadas. En segundo lugar, se encontraron cuatro ensayos que cambiaron de nivel 2 al nivel 3; otros cuatro que permanecieron en el mismo nivel (2 o 3) y por último dos ensayos que bajaron de nivel (3 a 2).

A continuación, se presentan tres de las características que mayormente cambiaron de nivel 2 al nivel 3: presenta el razonamiento en una forma clara y persuasiva; imparcialmente juzga si un argumento es pertinente o aplicable o tiene consecuencias para la situación que se está discutiendo y presenta conclusiones que son justificadas y no equivocadas.

Por ejemplo, el ensayo del participante 4 en el pre-test presenta el argumento de que es imposible escoger entre dos opciones: la ciudad o el campo como lugares para vivir. Si analizamos su argumento, nos podemos dar cuenta de que, aunque aparentemente quiere presentar la certeza, falla al ser radical al utilizar la palabra “imposible”. Este argumento obedece a la característica de parcialidad que Paul y Elder (2005) plantean pues al hacer uso del pensamiento crítico, los estudiantes deben esforzarse por ser más justos y no caer en generalizaciones como el uso de “todos” cuando queremos decir “la mayoría” o “nadie” para hacer referencia a pocos.

#### **Participante 4: extracto del ensayo del pre-test**

Personnellement, c'est impossible choisir avec ses deux options parce que les deux ont choses positifs et negatives. Il n'y a pas une option qui est meilleur que l'autre. ...Finalement, dans les villes il y a une attention speciale à la technologie, qui est relacionee avec les sciences naturelles et la pensée critique.



Personalmente, es imposible escoger entre dos opciones porque las dos cosas son positivas y negativas. No existe opción que sea mejor que la otra... Finalmente, en las ciudades existe una atención especial a la tecnología que se encuentra relacionada con las ciencias naturales y al pensamiento crítico.

Otro punto que analizar es el hecho de que el argumento “imposible escoger una” se contradice pues a la vez a lo largo de su texto el autor toma una postura respecto a vivir en la ciudad o en el campo. Por último, el participante 4 presenta un argumento débil pues hace uso de una analogía falsa al mencionar que la tecnología está relacionada con las ciencias naturales y el pensamiento crítico; sin embargo, no justifica de qué manera. Estas declaraciones se relacionan con lo que Facione (2007) señala como analogía aparente cuando encontramos una similitud entre varias ideas o conceptos pero en realidad se trata de una inferencia injustificada. A continuación, se presentan los extractos del participante 4.

Durante el post-test, este mismo participante escribe el ensayo final cuyos argumentos son más claros, coherentes y sólidos para persuadir. El texto exhibe el uso de la hipótesis para presentar la probabilidad de su aseveración al lector. Igualmente, cuando hace referencia al análisis de fuentes de la información hace reservas para refutar con sus argumentos. En otras palabras ya en su argumento evalúa la credibilidad de los medios para cultivarse. Según Hughes (2014), la evaluación es probablemente la etapa más difícil para la mayoría de los alumnos de lengua extranjera ya que requiere el uso de las habilidades de orden superior.

#### **Participante 4: extracto del ensayo del post-test**

C'est important d'analyser très bien les sources où nous acquérons les informations. Si nous sommes critiques avec ça, nous pouvons être cultivés, parce que nous aurions la capacité de faire une distinction entre les informations vraies et les fausses.

Es importante analizar muy bien las fuentes donde adquirimos la información. Si somos críticos en cuanto a eso, podemos cultivarnos porque tendríamos la capacidad de hacer una distinción entre la información verídica y la falsa.

Por otra parte, una característica de los ensayos del pre-test que no mostró cambios en el post-test fue la de la falta de contraargumentos o posturas opuestas. Esto quiere decir que los participantes tienen dificultad en considerar puntos de vista alternos quizás porque no cuentan con los conocimientos previos suficientes respecto al tema de del ensayo que fue la lectura. Según Willingham (2007), la habilidad para pensar depende de qué tanto conocimiento sobre el contenido posees. Por ejemplo, no puedes pensar críticamente sobre temas que desconoces.

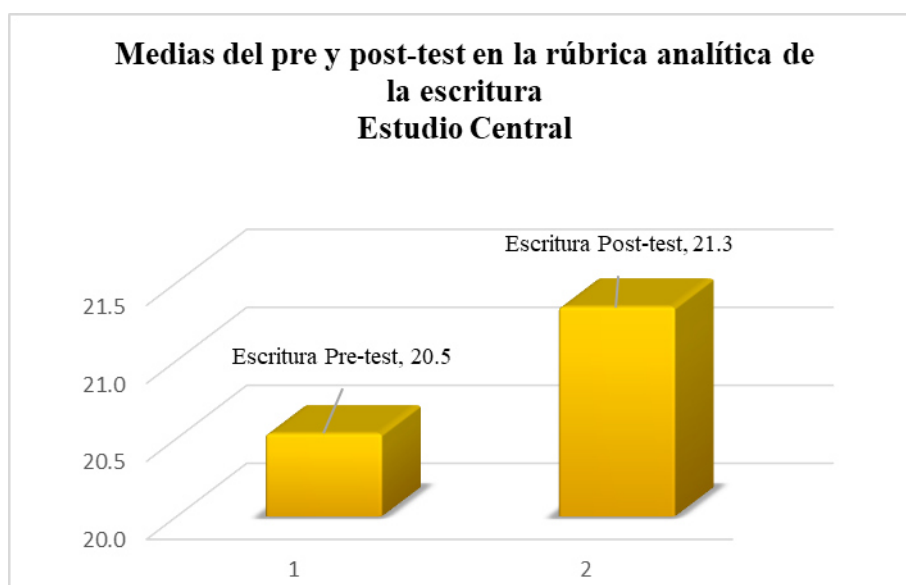
En virtud de los resultados obtenidos se concluye que el uso pensamiento crítico se reflejó en los ensayos redactados por los participantes durante el post-test. En la gran mayoría de su contenido se presentaron razones más coherentes y conclusiones justificadas. Sin embargo, los alumnos no han desarrollado la habilidad para tomar otros puntos de vista; es decir, necesitan contar con la mentalidad abierta. Para una clase de lengua es esencial pues además de la lengua también se aprende la cultura de la lengua meta.

### 4.2.3 Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1

El cuestionario 3 se diseñó con el objetivo de obtener información sobre la calidad de la escritura de los estudiantes de francés como lengua extranjera antes y después del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. Este mismo cuestionario o rúbrica analítica de la producción escrita se utilizó para evaluar los dos ensayos: el inicial y el final.

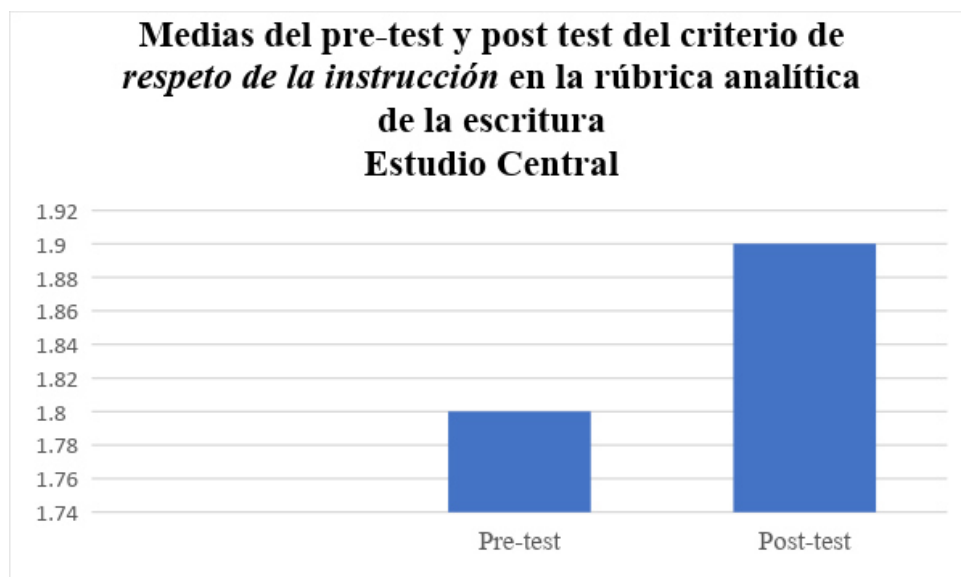
El análisis de las medias obtenidas en la rúbrica analítica de la escritura en el pre test y post test se muestran en la gráfica No. 7. Podemos observar de forma clara cómo la calidad de la escritura aumenta en el post-test (20.5 a 21.3). Es decir, se produce un incremento en los resultados obtenidos de la redacción del ensayo final durante el post-test. Lo cual significa que en este estudio central la hipótesis planteada en el capítulo de la introducción sobre el impacto del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico es aceptada puesto que la calidad de la escritura de los textos escritos en francés ha sido favorecida.

**Gráfica No. 7 Rúbrica analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test**



Ahora bien, resulta interesante comparar también los hallazgos encontrados tanto en el pre-test como en el post-test por cada uno de los criterios que evalúa esta rúbrica. Por ejemplo, el primer criterio, el *respeto de la instrucción*, cuyo valor máximo es de dos puntos, mide la adecuación del tema, el contenido, la estructura y la extensión del texto que se les solicitó a los participantes redactar. En el pre-test los participantes obtuvieron un puntaje promedio de 1.8 puntos mientras que en el post-test fue de 1.9. Como se puede observar en la gráfica No. 8, los valores aumentan puesto que en el contenido del ensayo inicial algunos participantes se enfocaron en expresar argumentos a favor y dejaron a un lado los argumentos en contra.

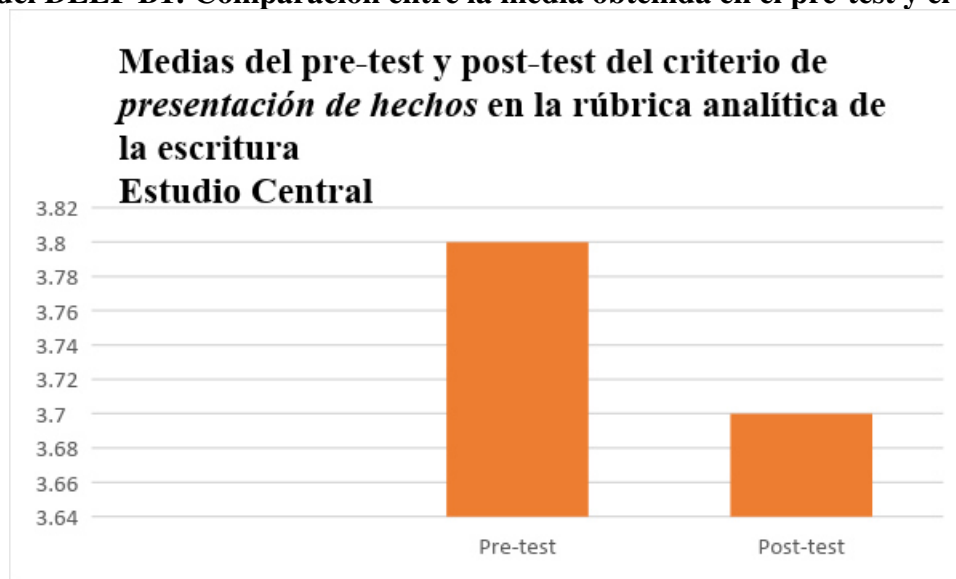
**Gráfica No. 8 Criterio de *respeto de la instrucción* de la Rúbrica analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test.**



El segundo criterio que considera la rúbrica es el de la presentación de hechos que incluye a la vez eventos o experiencias y recibe como valor máximo cuatro puntos. Contrario a lo que se esperaba encontrar, los participantes demostraron mayor expresión de hechos en el

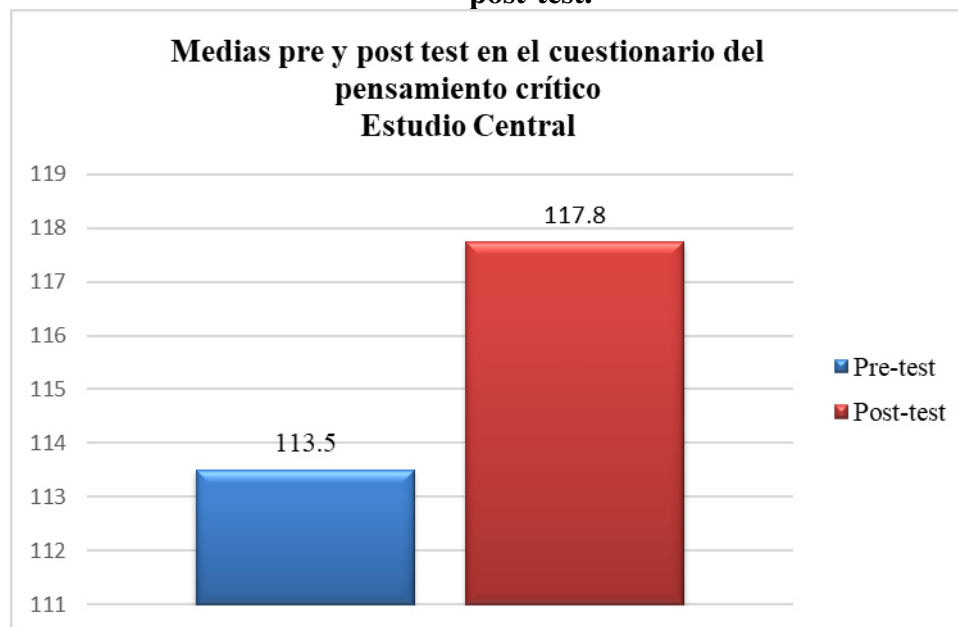
ensayo inicial que en el ensayo final. Sus medias en el pre-test fueron: 3.8 mientras que en post-test fue de 3.7. Lo anterior se puede explicar debido a que los participantes pueden estar más familiarizados con el tema en el pre-test puesto que trataba de las ideas o experiencias de vivir en la ciudad. Los alumnos tuvieron más problemas para expresar ideas o vivencias acerca del tema en el post-test sobre la lectura como medio para cultivarse. Estos hallazgos se pueden visualizar en la gráfica No. 9.

**Gráfica No. 9** Criterio de *presentación de hechos* de la Rúbrica analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test.



El tercer criterio por evaluarse en la rúbrica es el de *la expresión de puntos de vista* que mide sentimientos y/o sus reacciones para expresar su opinión. Como se puede observar en la gráfica No. 10 de los cuatro puntos que asigna este criterio, los participantes obtuvieron un promedio de 3.9 en ambos tests. En otras palabras, se puede afirmar que los alumnos no tienen problemas para expresar sus opiniones sobre el tema de la ciudad y la lectura.

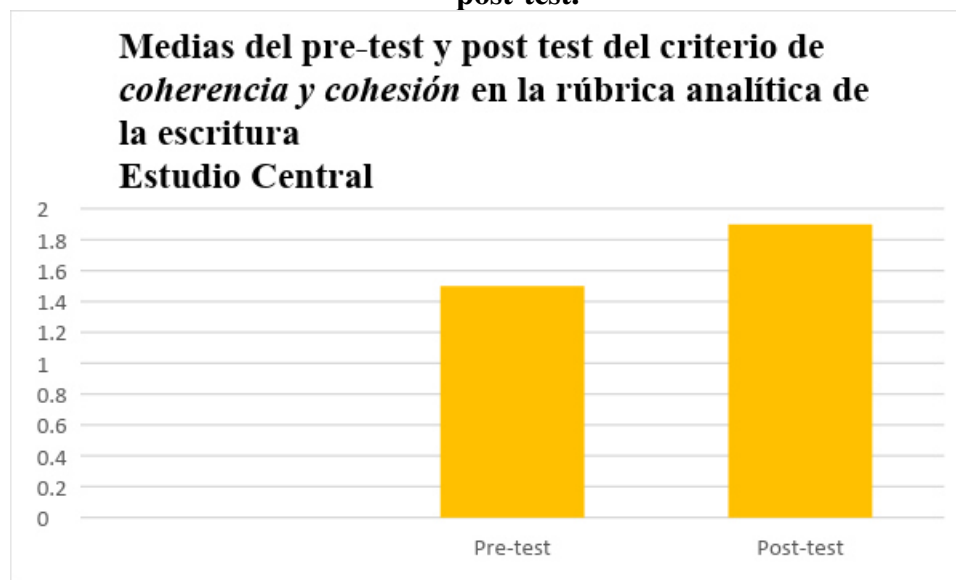
**Gráfica No. 10 Criterio de *expresión de puntos de vista* de la Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test.**



El cuarto criterio que analiza la rúbrica es el de coherencia y cohesión con un valor de tres puntos. En cuanto a la coherencia se tomó en cuenta las características semánticas del texto puesto que comprende la relación entre ideas mientras que la cohesión incluye las características gramaticales para encontrar la conexión entre las oraciones y párrafos. Al evaluar los ensayos se encontró que el puntaje promedio en el pre-test fue de 1.5 mientras que en el post-test fue de 1.9. Entre los errores más comunes de coherencia que exhiben los ensayos se encuentran la ambigüedad y la oralidad particularmente en el pre-test. Sin embargo, el error de la ambigüedad se presentó también en el post-test pero con menor frecuencia y el de la oralidad con una frecuencia muy semejante al de pre-test. Por otra parte, un error de cohesión que se manifestó con regularidad en la redacción del pre-test fue la puntuación puesto que algunos párrafos contenían una sola oración o no presentaban puntos o comas. Otro error presente fue la falta del uso de conectores o el uso incorrecto de los mismos. En el post-test los participantes hicieron mayor uso de los conectores, pero también tuvieron

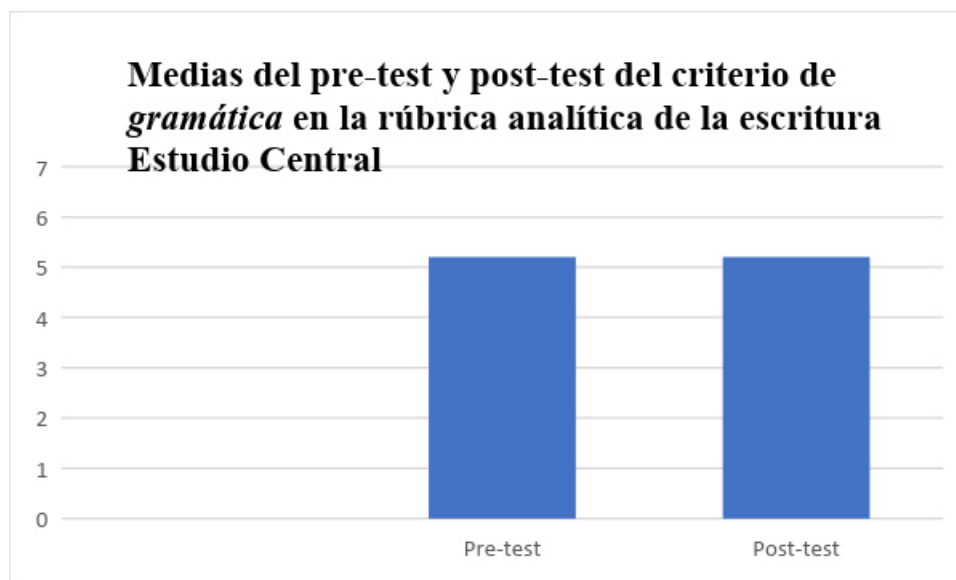
problemas con la puntuación; sin embargo, la redacción de una sola oración como párrafo no se presentó. En la gráfica No. 11 figuran los hallazgos del criterio de coherencia y cohesión.

**Gráfica No. 11 Criterio de *coherencia y cohesión* de la Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test.**



El quinto criterio por analizar es el de la *gramática* que evalúa la elaboración de oraciones, la elección de tiempos y modos y la ortografía gramatical. No existió diferencias en el puntaje promedio tanto del pre-test como del post-test pues de los seis puntos que provee la rúbrica en este criterio, los ensayos de los participantes arrojaron 5.2 puntos. En general, los ensayos redactados en ambos tests presentan dificultad para usar oraciones complejas pues prefieren introducir oraciones sencillas con estructuras muy parecidas a las de su lengua materna. Asimismo, evitan usar distintos tiempos o modos pues prefieren usar el tiempo presente en su forma afirmativa y el infinitivo. También fallan al hacer la concordancia de género y número. Por último, en la ortografía gramatical existe en algunas ocasiones la ausencia de acentos, en especial en los verbos del pasado participio. Podemos observar estos resultados en la gráfica No. 12.

**Gráfica No. 12 Criterio de *gramática* de la Rúbrica analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test.**

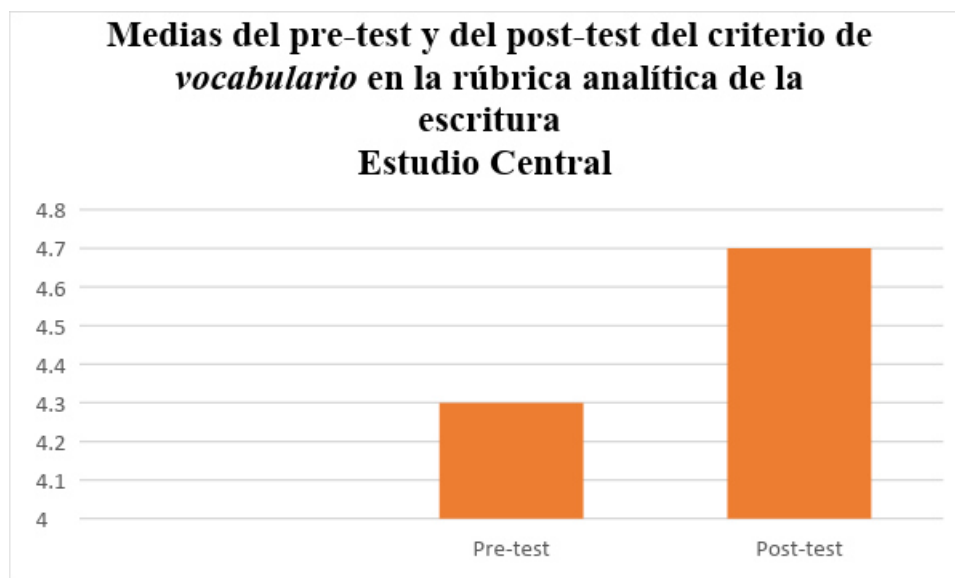


Por otra parte, el último criterio que se evaluó en los ensayos fue el del *vocabulario*, el cual incluye la riqueza léxica, la precisión y la ortografía gramatical. Al igual que el valor del criterio de la gramática, el valor del criterio del vocabulario era de seis puntos.

Los resultados arrojaron que existió un aumento en el nivel del criterio de vocabulario en los ensayos del post-test. Unas de las razones se explican debido a que, en el pre-test, los ensayos de los participantes presentaban vaguedad léxica al utilizar con frecuencia construcciones que admiten más de un significado tales como “cosa”, “algo”, “mucho”, “persona” o “eso”. También en algunos escritos se encontró la repetición de ciertas palabras tales como “ciudades”, “diferentes”, “ciudades”, etc. lo cual denotaba una pobreza en el vocabulario. Cabe mencionar que estas construcciones de vaguedad e imprecisión léxica se presentaron también en los ensayos del post-test; sin embargo; su frecuencia fue menor como lo muestra la gráfica No.13. En promedio, se obtuvieron 4.3 puntos en el pre-test mientras que en el post-test 4.7 tal como figura en la gráfica No. 13.



**Gráfica No. 13 Criterio de *vocabulario* de la Rúbrica Analítica de la producción escrita del DELF B1: Comparación entre la media obtenida en el pre-test y el post-test.**



En conclusión, el resultado de la rúbrica analítica de la escritura permitió confirmar la hipótesis previamente formulada en este trabajo de investigación: el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico favoreció la calidad de la escritura de los ensayos escritos de los estudiantes de francés de nivel intermedio (DELF B1) como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la FFYL, UANL. Igualmente, al evaluar los resultados de manera analítica de esta misma rúbrica se concluye que la coherencia, la cohesión y el vocabulario son los criterios que más se incrementaron en el post-test.

#### **4.2.4 Cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico**

En el estudio central del instrumento de medición: disposiciones del pensamiento en el post-test se encontró una confiabilidad de Alfa de Cronbach de  $\alpha = .854$ . En la tabla 18 se muestra la confiabilidad.

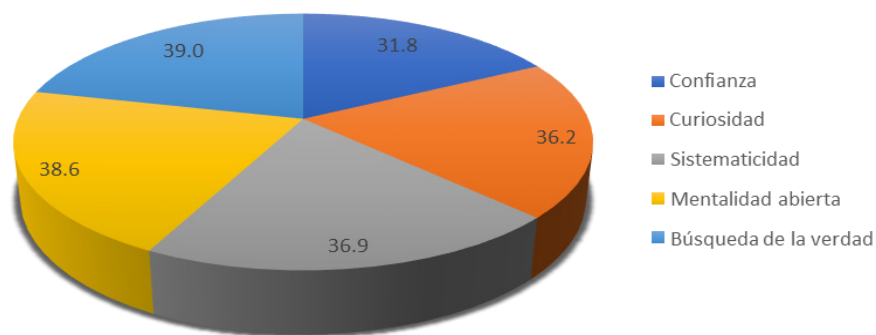
**Tabla 18. Estadísticos de fiabilidad en el cuestionario de las disposiciones del pc**

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.854	35

De acuerdo con los resultados arrojados de este instrumento: la disposición mayormente utilizada por los alumnos es la de búsqueda de la verdad con el 39%, seguida por la de mentalidad abierta con un 38,6%. En cuanto a la disposición de la sistematicidad presentan un 36,9%, la disposición de la curiosidad es representada con un 36,2% y por último muestran un 31,8% de la disposición de análisis. Dichos resultados se muestran en la gráfica no. 14.

**Gráfica No. 14 Frecuencia de las disposiciones del pc**

### Frecuencia de las Disposiciones del Pensamiento Crítico Estudio Central



El análisis de resultados demuestra que la disposición que obtuvo el porcentaje más alto fue la de la búsqueda de la verdad con el 39%. Esto nos da a entender que los

participantes no se conforman con la información que se les presenta, sino que se esfuerzan por buscar más datos para ampliar o profundizar sus previos conocimientos y así compararlos con los nuevos. Este resultado concuerda con uno de los extractos analizados en el ensayo del post-test del participante 4 cuando sugiere analizar muy bien las fuentes donde adquirimos la información con el fin de discriminar la información que no es fidedigna. Como lo comentan Pozo y Monereo (2009), el hecho de no indagar o cuestionarse puede convertirse en un hábito; por lo tanto, el autor propone que el alumno aprende a dialogar con los contenidos para de esta manera construir sus conocimientos.

Según los resultados estadísticos, la disposición de mentalidad abierta obtuvo el porcentaje de 38,6% de frecuencia. El hecho de que ésta haya sido la segunda disposición mayormente empleada indica que las nuevas generaciones de jóvenes son más tolerantes ante diferentes opiniones a las propias. Uno de los factores que según Pozo y Monereo (2009) promueven el desarrollo de esta disposición es la tecnología puesto que gracias a ella los estudiantes tienen la oportunidad de entablar comunicación e intercambiar ideas y opiniones con personas de otras culturas. Por lo tanto, salta a la vista el valor de esta disposición pues permite que los estudiantes de una lengua extranjera sean tolerantes ante la cultura de la lengua meta y que además eviten hacer generalizaciones o crear falsos estereotipos sobre esa cultura (Alana, 2010).

Al igual que en el estudio piloto, la sistematicidad es la tercera disposición que los participantes utilizan con un 36.9% de frecuencia. Esta se refiere a que los alumnos se preocupan en seguir un plan y concentrarse hasta llegar a solucionar un problema o bien, hasta llegar a conclusiones. Para tener un orden durante el razonamiento es preciso no sólo contar con los conocimientos sino saberlos seleccionar, vincular y organizar. Es evidente que se trata

de una disposición difícil de desarrollar y más aún cuando los estudiantes son expuestos cada vez más a una masa de conocimientos que tienen que adquirir.

Por último, la disposición menos empleada por los participantes con una frecuencia del 31,8% es la de análisis. Lo anterior demuestra que no existe un claro interés por parte de los estudiantes por descomponer la información para compararla y contrastarla y de ahí llegar a conclusiones justificadas. Si los estudiantes carecen de esta disposición, es probable que tengan dificultades a corto, mediano y largo plazo para hacer frente a las problemáticas y lograr decisiones acertadas tanto en su vida académica, profesional como personal.

#### **4.2.5 Entrevista en grupo**

En este subtema se exponen los resultados derivados del análisis sobre las reacciones de los dieciséis alumnos ante la implementación de la estrategia del pensamiento crítico en el aula. Se pretende también precisar y profundizar cierta información obtenida de los cuestionarios con el fin de conocer el impacto del pensamiento crítico en la calidad de la escritura de los ensayos escritos en francés como lengua extranjera. La entrevista se llevó a cabo al final del semestre de intervención, tuvo una duración promedio de treinta minutos y fue videograbada.

Con el análisis de datos de la entrevista en grupo emergen algunas de las categorías que se presentaron en la entrevista individual tales como la utilidad del pensamiento crítico, la estrategia de enseñanza del pensamiento crítico en el curso de francés. Sin embargo, surgieron categorías diferentes: uso de la lengua meta fuera de clase, actividades de aprendizaje sugeridas para fomentar el pensamiento crítico en la clase de francés y el desarrollo del pensamiento crítico en el nivel B1 de competencia comunicativa del francés. En relación con

la utilidad de esta forma de pensar, los participantes manifestaron que lo perciben como útil no sólo en su vida académica sino también en su vida personal.

P5: Yo creo que me ayudó bastante el hecho de implementar el pensamiento crítico en francés en este semestre porque creo que actualmente también es más analítico que teórico. Ya no es como que nada más como que aprenderte las cosas sino analizarlo todo y ya prácticamente pensar en francés. Entonces yo creo que eso nos ayudó bastante para darnos una idea de cómo hacer un escrito más extenso en francés ya las cosas que hacemos en español o en inglés de que normales esto fue la introducción al francés que creo ya es necesario en un nivel de que más avanzado sexto semestre. También al mismo tiempo creo que el pensamiento crítico no sólo nos ayuda en las aulas sino también en nuestras vidas.

P15: si hubiera una manera de asegurarse que todos estamos realmente con el mismo nivel de comprensión y de poder expresarnos en el idioma creo que hubiera sido al menos un poco más efectivo en el caso mío. Le comentaba también durante las entrevistas personales que si yo estuviera pensando todo en francés hubiera podido aprovechar más la herramienta que estamos tratando de hacer. Actualmente no sé si fue por el semestre pasado o por todos los semestres o por el enfoque que le he dado.

Los participantes mostraron satisfacción en cuanto a las actividades que la maestra utilizó puesto que no fueron las mismas que el libro de texto proponía. Léase los siguientes fragmentos:

P13: Pienso que los ejercicios que eran fuera del libro o actividades eran más completos o nos forman o nos motivan a analizar un poquito más que las actividades del libro.

P 2: También respecto a los ensayos yo creo que los temas fueron adecuados en cuanto a nuestro nivel.

Igualmente, los participantes afirmaron que la estrategia pedagógica del pensamiento crítico fue fructífera puesto que sirvió como un estímulo al uso de la lengua francesa fuera de clase. Lo anterior quiere decir que encuentran el uso de la lengua al aplicarlo en la vida real. A continuación, se presentan estos extractos:

P4: A mí sí me pareció una buena idea habernos forzado a pensar o a hablar o a expresarte en francés y ahora este semestre yo empecé a practicar ver películas en francés y se me hizo más fácil.

P10: Yo creo que sí ayudó el pensamiento crítico para aplicarlo fuera ya sea en filmes o en artículos.

En cuanto a las actividades de aprendizaje sugeridas por los alumnos participantes se marcó una constante en la utilización de debates con el fin de desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, así como las habilidades lingüísticas de la lengua francesa. Los participantes declararon lo siguiente:

P7: Me gustaron mucho las actividades porque aparte de escribir me gustaron los debates, no me gusta tanto debatir, pero si te hace expresar tus opiniones y creo que todo lo que tenga que ver con expresión pues ayuda al aprendizaje de la lengua.

P3: Creo que nos funcionó lo de los debates entonces creo que podrían ser más debates porque, aunque sí es como un poco frustrante tener la respuesta, pero no saber cómo expresarla; eso como que nos obligaba a tratar de estructurar lo mejor posible para defender la idea.

#### 4.2.6 Entrevista individual

Los resultados cualitativos de las dieciséis entrevistas individuales se presentan a continuación organizados por temas, los temas integran las categorías con base a sus propiedades, en cuatro distintos; uno, conceptualización; dos, progreso en el plano del pensamiento; tres, estrategia de enseñanza del pensamiento crítico en el curso de francés; y cuatro, progreso en la habilidad de la producción escrita. La tabla 19 presenta los elementos principales (temas, subtemas y categorías) que surgen del análisis cualitativo de la información. Por otra parte, para proteger la identidad de los participantes al presentar los fragmentos que corresponden a cada una de las categorías, se adoptó la siguiente nomenclatura: P= Participante y 1,2,3...16= número del participante entrevistado.

**Tabla 19. Categorías y subcategorías obtenidas de las entrevistas**

TEMA	SUBTEMA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
CONCEPTUALIZACIÓN		Definición	Estrategia/Metodología Producto Habilidad
		Características	Analista Dialógico Objetivo
		Utilidad	Tomar decisiones Automejorar Conciliar posturas Vincular el conocimiento a la acción Formar tu punto de vista
PROGRESO EN EL PLANO DEL PENSAMIENTO		Beneficios	Desarrollo de actitudes y habilidades del pensamiento crítico  Transferibilidad a otras áreas de conocimiento
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CURSO DE	Experiencia positiva	En función del modelo para pensar utilizado por el docente	Guía para estructurar el pensamiento  Aptitud desarrollada para utilizar la lengua meta por parte del alumno
		En función de las actividades	Tipo de estrategia innovadora y explícita

<b>FRANCÉS</b>	Experiencia negativa	En función del modelo para pensar utilizado por el docente	Complejidad del modelo Aptitud no desarrollada para utilizar la lengua meta por parte del alumno
		En función de las actividades	Tiempo de implementación
<b>PROGRESO EN LA HABILIDAD DE PRODUCCIÓN ESCRITA</b>	En función de las competencias generales del utilizador de la lengua	Aspectos metacognitivos	Autorreflexión para redactar textos
	En función de la competencia comunicativa del utilizador de la lengua	Aspectos lingüísticos  Aspectos pragmáticos	Especificidad y riqueza del vocabulario  Utilización de tiempos gramaticales  Construcción y asociación de ideas Coherencia y cohesión

El análisis de los resultados de la conceptualización del pensamiento crítico se ha basado en tres categorías (definición, características y utilidad) que surgen del mismo y las subcategorías relacionadas. En la definición que otorgan, más de la mitad de los participantes presenta el pensamiento crítico como una habilidad. La otra parte de los participantes definen el pensamiento crítico como una metodología y sólo uno de ellos piensa que es un producto. Los resultados reflejan que, como se ha abordado en el marco teórico, definir el pensamiento crítico es una tarea complicada. Para muestra los siguientes fragmentos:

P1: Utilizar nuestras propias ideas sin temor a la opinión de los demás, siempre y cuando estén fundamentadas.

P3: Es una metodología que inconscientemente usamos desde siempre para la toma de decisiones cuando tenemos como un conflicto o una situación enfrente tenemos que como analizar opciones y luego ya como cuando estamos en la escuela, es lo que nos ayuda hacer ensayos o nuestros trabajos



P6: Es un pensamiento más analista, más como analizar más las ideas de algo que lees que simplemente lo escucha, lo ves no sé ves a profundidad lo vas pues partiendo en pedacitos o desglosando para poder analizar pues lo que estés buscando según sea el tema.

P14: Pues para mi viene siendo como una forma de analizar mejor las ideas, una forma de desglosar una idea o un tema para analizarlo y una vez que tú los desglosas así puedes llegar a tener una mejor comprensión a sólo pensarlo así tu opinión.

En relación con las percepciones de los participantes acerca de su progreso en el pensamiento, se encontró que la mayoría de ellos desarrolló en primer lugar las habilidades y en segundo lugar las actitudes para pensar críticamente. Sólo uno de ellos manifestó explícitamente que transfirió lo aprendido a otra disciplina. Como se puede apreciar en estos fragmentos.

P2: ...sí como lo mencioné este si aprendí a tomar en cuenta los dos puntos: ver cosas buenas y cosas malas. De hecho, lo utilicé en una clase, en una de las materias de la facultad. ¿Si se acuerda que vimos el tema de los alimentos transgénicos? Lo volví a tomar en una de las materias. Entonces era como que tenía que ver los puntos positivos y negativos y ver qué postura tomar.

En cuanto al tema de la percepción de los entrevistados acerca de la estrategia de enseñanza del pensamiento crítico, la mayoría de ellos manifiesta haber tenido una experiencia positiva en función del modelo utilizado por el docente, así como de las actividades. Sin embargo, tres de los participantes declararon no sentirse satisfechos con la utilización del modelo puesto que les pareció muy completo y extenso. Otra de las razones explicadas por

ellos es que dijeron tener dificultad para pensar en francés pues lo hacían en español. Por último, expresaron que el tiempo de implementación de las actividades de la estrategia fue insuficiente.

P6: Bueno a mí en lo particular sí me ha funcionado o sea en general no había tenido yo una oportunidad o una clase de. . . poner a prueba mi capacidad de análisis o desarrollarla más bien. Yo estudié ingeniería o sea mis análisis son diferentes., yo pienso ...más objetivo o sea más dentro de las ciencias exactas entonces aquí son más subjetivas como una idea, una novela o una película la empiezo a analizar de una manera diferente pues no son como las matemáticas o sea nada más hay una respuesta. Entonces yo sí siento que la desarrollé, o sea me sirvió bastante.

P15: Yo creo que sí mejoré, pero no sé si es solamente por la aplicación del pensamiento. Trato de seguir los pasos en mi mente o sigo los pasos para llegar a la resolución. Pero no estoy trabajando (al menos en mi opinión), en mi mente no estoy pensando en francés. Leo el texto en francés, lo analizo y lo pienso en español. Entonces lo pienso en español, lo maquilo y luego lo expreso en francés. En español, le estoy dando más estructura a la manera en cómo estaba analizando un problema.

El último tema que emerge del análisis es el progreso en la habilidad de producción escrita según el punto de vista de los participantes. Este tema a la vez se divide en subtemas: en función de las competencias generales del utilizador de la lengua y en función de la competencia comunicativa del utilizador de la lengua. En el primer subtema sólo uno de los participantes dijo que el pensamiento crítico le ayudó a reflexionar sobre qué ideas incluir en el texto y cómo redactarlas. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes cree que el pensamiento crítico le ayudó a mejorar la utilización de los aspectos lingüísticos y

pragmáticos al momento de redactar un texto. Sólo un participante afirmó que esta estrategia no favoreció la calidad de la escritura de sus textos. Léase estos fragmentos:

P8: Pues básicamente mejoré en gramática, vocabulario este yo creo que lo que sí he visto es que en el examen escrito sí lo he podido contestar más rápido o sea en los primeros semestres me tardaba, me llevaba casi la mayoría del tiempo del examen hacer la parte escrita, o sea la del final. Y ahora es algo que puedo hacer un poco más rápido.

P13: En cuanto a los análisis que vimos, los debates, los ensayos como que me hicieron una y otra vez pensar en qué iba a escribir y cómo lo iba a escribir, cómo se debía escribir.

P2: Sí, porque al utilizar el pensamiento crítico necesitaba saberme expresar mejor y aprender un poco más de vocabulario porque es como que un poquito más profundo a nada más hacer un escrito. Sobre todo, en la forma oral y un poco en la escrita porque pude esquematizar mejor los escritos o poder darle un orden a los temas que utilizamos.

P16: Sí, he mejorado mucho. Pues en los trabajos escritos ya no tengo que consultar el diccionario o para formular ideas que antes las pensaba en español y tenía que estar traduciendo. Ahora ya las puedo pensar en francés.

## **CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES**

En este capítulo se presentan una serie de conclusiones obtenidas a partir de la contextualización, de la información recogida y del análisis de datos en esta investigación. Partiendo de las mismas, se plantean las implicaciones teóricas, metodológicas y en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, se presentan las limitaciones y recomendaciones de este estudio para futuras líneas de investigación.

### **5.1 Implicaciones del estudio a la teoría de la enseñanza**

Este estudio tiene como propósito identificar el impacto de las habilidades del pensamiento crítico en la calidad de la escritura de los alumnos de francés como lengua extranjera. Para lograr el objetivo se utilizó una metodología bajo el enfoque mixto para el estudio de evaluación de los ensayos escritos por los alumnos, así como también para describir sus percepciones sobre su rendimiento en la competencia escrita. Los resultados comentados en esta tesis doctoral deben ser considerados como un hallazgo parcial de un grupo de alumnos del Centro de Idiomas de la FFYL, UANL; por lo tanto, no se pretende sean generalizados al resto de la población estudiantil del mismo plantel de la FFYL.

La hipótesis formulada en esta investigación fue que el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico influye positivamente en la calidad de redacción de sus textos redactados en francés como lengua extranjera. A partir del análisis de datos se concluyó que existe una correlación considerable y positiva entre el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y la calidad de la escritura de los textos escritos en francés. Lo cual quiere decir que se acepta la hipótesis de investigación en el nivel de 0.05 (95% de confianza).

Igualmente, al analizar cada uno de los criterios a evaluar en los ensayos se encontró que uno de los criterios de evaluación de la rúbrica que se vio favorecido en el post-test fue el

de coherencia y cohesión puesto que los participantes disminuyen su ambigüedad y oralidad al escribir. También utilizaron con mayor frecuencia los signos de puntuación y los conectores. Por último, los textos redactados en el post-test contenían una mayor riqueza en el vocabulario pues las palabras utilizadas eran más precisas y variadas que en el pre-test. De acuerdo con Golpour (2014), la calidad en la redacción de un texto dependerá en gran medida de los aspectos del pensamiento crítico. El autor argumenta que al escribir generamos más contenidos y argumentos para mostrar evidencias y obtener conclusiones.

No obstante, el criterio cuyo resultado del promedio disminuyó en el post-test fue el de la expresión de hechos. En otras palabras, los alumnos expresaron más ideas en el ensayo inicial puesto que al parecer se encuentran más familiarizados con el tema redactado: vivir en la ciudad. En cambio, en el ensayo del post-test, cuyo tema fue la lectura como medio para cultivarse, presentaron menos ideas o hechos puesto que quizás no hayan tenido experiencias con la lectura. Según Bailin, Case, Coombs y Daniels (1999), el conocimiento o experiencias previas que una persona posea en un área en particular influye de manera significativa en el grado en el que pueda usar el pensamiento crítico.

Este estudio también respondió a la pregunta sobre el nivel de entrada y de salida del pensamiento crítico de los alumnos de francés como lengua extranjera. Se identificó un cambio en el nivel del pensamiento crítico de los participantes que es considerado como aceptable mientras que el nivel de salida de este cambió de aceptable a fuerte. La habilidad más desarrollada tanto en el pre-test como en el post-test fue la interpretación mientras que la habilidad menos desarrollada en ambos fue la de la inferencia. Esto quiere decir que, de acuerdo con las percepciones de los participantes, no presentan mayor dificultad al comprender y expresar la importancia, la claridad y la exactitud de la información; sin

embargo, tienen dificultades al elaborar hipótesis con respecto a un suceso, anticiparse a las posibles consecuencias de decisiones, posturas, teorías o creencias y deducir conclusiones de las evidencias.

En cuanto a la pregunta que se formuló sobre las disposiciones del pensamiento crítico de mayor uso se encontró que es la búsqueda de la verdad. Es decir, los participantes tienden a buscar información con el fin de encontrar razones o evidencias y no para ganar argumentos. En segundo lugar, los participantes declaran ser de mente abierta al ser tolerantes al considerar sus propios puntos de vista y a la vez considerar otras perspectivas. Cabe mencionar que a pesar de que la ejecución del pensamiento crítico se realiza en función de dos elementos habilidades y disposiciones, el presente trabajo no pretendió encontrar una correlación entre ellos.

Finalmente, se encontró la respuesta a la pregunta sobre reacciones de los alumnos de francés como lengua extranjera ante las prácticas pedagógicas del pensamiento crítico implementadas por el maestro. Los participantes afirmaron que el pensamiento crítico les ayudó en su rendimiento del idioma francés como lengua extranjera, en especial la escritura. Concluyeron que al redactar los ensayos pudieron no sólo generar más ideas sino reconsiderarlas, utilizar vocabulario más variado tomar en consideración mecanismos de cohesión y coherencia y, particularmente, pensar en francés. Siendo así los resultados de este estudio señalan que existe una relación significativa entre el uso del pensamiento crítico y la calidad de la escritura en francés. Según Assadi, Davatgar y Jafari (2013) el pensamiento crítico tiene un efecto positivo en la escritura de los utilizadores de la lengua meta.

Asimismo, los participantes reportaron que el pensamiento crítico consta de varias etapas y las habilidades lingüísticas deben desarrollarse antes de empezar la instrucción del

pensamiento crítico en la clase de lengua extranjera. Sin embargo, enfatizaron que esta formación debe articularse en todo el programa del curso, pero de manera paulatina para obtener mejores resultados. Entre las actividades de aprendizaje que más impactaron en el rendimiento del idioma francés fueron el ensayo ya que al escribir utilizaban más gramática y los debates. Igualmente, sugirieron continuar con el debate como manera de fomentar la expresión de opinión, pero con temas más actuales y de interés y no sólo los del libro de texto. Este último resultado respalda las ideas de Fahim y Mirzaii (2014) quienes argumentan que el uso del pensamiento crítico a través del diálogo puede fomentar y mejorar la calidad de la redacción de textos argumentativos.

Igualmente, los participantes que respondieron a la pregunta sobre la creencia de haber progresado en el plano del pensamiento manifestaron que analizan, sintetizan y expandir más las ideas. Además, respondieron que lo visualizan como útil para aplicarlo fuera de clases. El pensamiento crítico es una actividad cognitiva que permite desarrollar las habilidades tales como el análisis y la argumentación en la redacción de textos además de que favorece la actitud positiva por parte de los alumnos hacia la escritura (Fahim y Rad (2012).

A manera de conclusión se puede mencionar que los participantes perciben el pensamiento crítico como una herramienta para funcionar efectivamente en sociedad, solucionar problemas y promover el aprendizaje autónomo los seres humanos deben pensar críticamente y razonar efectivamente.

## **5.2 Implicaciones del estudio a la metodología de la investigación**

En lo que respecta a la metodología de este estudio, su diseño de enfoque mixto permitió proveer una mejor comprensión del nivel de pensamiento crítico de los alumnos, así como su reflejo en el uso de la lengua en la expresión escrita, abriendo así la posibilidad de

contar con instrumentos cuantitativos y cualitativos para decidir que toda la información sobre el beneficio de la enseñanza del pensamiento crítico sea validada y completa. Se analizaron el nivel de entrada, es decir, el nivel de ingreso y de salida o de egreso del pensamiento crítico de la competencia lingüística escrita, las disposiciones más frecuentemente usadas para pensar y las percepciones de los alumnos acerca del uso de la estrategia en la clase de francés como lengua extranjera.

Una de las aportaciones principales de la presente investigación fue el diseño de las entrevistas semi-estructuradas individuales y en grupo basadas en una parte del estudio piloto, el cual fue de gran utilidad pues se validaron para la realización del estudio central. La función del estudio piloto resultó ser fundamental pues permitió un análisis preliminar para hacer los ajustes necesarios al estudio central además de que confirmó el orden lógico en el cual se aplicarían las entrevistas al igual que los cuestionarios. En resumen, las entrevistas permitieron obtener información sobre la concepción por parte de los alumnos sobre el pensamiento crítico y su apreciación acerca de la relación de lengua y el pensamiento, el impacto de la intervención pedagógica y sugerencias para una futura réplica del estudio.

Cabe resaltar que, aunque se utilizó un cuestionario de autoevaluación previamente elaborado por Honey (2005) para medir el pensamiento crítico, una de las aportaciones a la metodología fue que el instrumento se adaptó al contexto de los participantes y se tradujo al español puesto que la versión original estaba en inglés. Otra de las ventajas de utilizar este instrumento cuantitativo fue que, a diferencia de una prueba de opción múltiple, presenta un alto índice de objetividad y confiabilidad del Alfa de Cronbach de  $\alpha = .899$ .

Por otra parte, la rúbrica que se utilizó para evaluar la expresión escrita del DELF B1 fue diseñada por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP), (s.f.) arrojó



resultados que permitieron poner en evidencia la calidad de la redacción de los textos, así como también el reflejo del uso del pensamiento crítico. Este instrumento fue fundamental ya que completó la información obtenida de los cuestionarios.

Para el análisis del cuestionario del pensamiento crítico y del cuestionario de las disposiciones se utilizó el programa Excel de Microsoft Office y además, el software SPSS (Statistical Package of Social Sciences). Para el análisis de las entrevistas semiestructuradas se empleó el programa ATLAS.TI con el fin de analizar los datos cualitativos en donde primeramente se realizaron las transcripciones de las entrevistas para después proceder al análisis por categorías.

### **5.3 Implicaciones del estudio a la práctica docente**

Los beneficios que se pueden derivar de esta tesis doctoral están relacionados con la docencia, especialmente la de las lenguas extranjeras. Aunque este trabajo se centra en los estudiantes, pretende impactar directamente en los docentes quienes podrán constatar que las habilidades del pensamiento crítico se verán reflejadas en los textos argumentativos de los alumnos logrando así la producción de escritos más estructurados, coherentes y con un vocabulario más variado en la lengua meta. Una contribución de este estudio a la práctica docente consiste en fomentar una reflexión profunda sobre cómo se enseña el idioma para saber si realmente se enfoca en el cómo pensar y no el qué pensar. Pineda, Núñez, y Téllez (2010) aseguran que los docentes de lenguas extranjeras desconocen cómo enseñar las habilidades del pensamiento crítico en sus programas de nivel superior.

Se espera que esta reflexión trascienda en el aula al invitar a los docentes a asumir el reto de enseñar a pensar y al no continuar la enseñanza con la metodología tradicional. El analizar los errores más comunes de los alumnos en sus textos escritos en francés puede

alentar a una reflexión por parte del docente sobre cómo enseñar la escritura con el uso del análisis de ideas, conceptos, problemas, así como la expresión de inferencias y puntos de vista.

Otra aportación didáctica de este estudio es fomentar una mejor comprensión de los docentes en relación con los procesos cognitivos que pueden desarrollar en todos los niveles educativos, principalmente en el nivel superior y medio superior. El docente funge como un modelo ejemplar para pensar y comunicar efectivamente en la lengua meta. Su rol es vital puesto que es el encargado de lograr que los estudiantes se muestren activos intelectualmente para que así sean capaces de cuestionar distintas problemáticas de nuestra sociedad actual y obtengan una mejor calidad de vida. Se espera que ayude al estudiante a aprender a aprender utilizando él mismo y promoviendo a la vez el desarrollo de las disposiciones para pensar críticamente: confianza, curiosidad intelectual, tolerancia y búsqueda de la verdad tan indispensables para maximizar las respuestas de los alumnos quienes algunas de las veces se limitan a emitir oraciones cortas, imprecisas, mecánicas o sin fundamentos en la lengua extranjera.

Otra contribución que se espera rinda frutos está vinculada al curso de francés del plantel educativo del Centro de Idiomas de la FFYL, UANL. Una de las razones es que los profesores quienes ahí imparten el curso de francés de sexto nivel pueden tomar como base el modelo de enseñanza explícita del pensamiento crítico utilizado en este trabajo, así como también las actividades de aprendizaje y el material didáctico o bien, generen adaptaciones necesarias tomando en cuenta los objetivos del curso y el perfil de sus estudiantes.

Asimismo, se contribuye a la didáctica de las lenguas extranjeras, concretamente en el área de la redacción de textos argumentativos, al promover el uso del plan dialéctico (introducción, tesis, antítesis, síntesis y conclusión) a fin de fomentar la verbalización de los

pensamientos de los alumnos y asegurar el desarrollo de la competencia de la producción escrita de este tipo de textos.

Una última contribución didáctica consistiría en lograr que la implementación de la estrategia se traslade a otros cursos de lenguas o bien, a otros programas educativos de la institución de la FFYL, UANL permitiendo que las estrategias del proceso enseñanza y aprendizaje de algunas materias se dirijan hacia el ejercicio del pensamiento crítico. Para lograrlo, se espera que este estudio permita constituir un equipo interdisciplinario de especialistas para diseñar programas específicos del desarrollo y aplicación del cómo pensar. Estos especialistas podrían a su vez instruir a los profesores de lengua extranjera sobre cómo fomentar en clase desde el primer nivel y de forma permanente el desarrollo de las habilidades de este tipo de pensamiento.

#### **5.4 Limitantes del estudio y perspectivas sobre investigaciones a futuro**

A partir de las consideraciones teóricas, los resultados de la investigación y las conclusiones presentadas en este apartado, es preciso expresar algunas limitaciones de este estudio y además, establecer futuras líneas de investigación.

Los participantes fueron alumnos y no se incluyó en la investigación al sector docente, por lo que quizás se recomienda en una segunda etapa de este estudio que se tomara en cuenta el papel del profesor en la enseñanza del pensamiento crítico. Los docentes son los responsables de crear ambientes de aprendizaje en donde se capacite a los alumnos para ser autónomos, reflexivos y críticos de la realidad para contribuir en la resolución de problemas de esta sociedad. Para lo anterior es necesario también que se implementen programas de capacitación a los docentes sobre la redacción de textos argumentativos haciendo uso de la estrategia de enseñar a pensar.

El haber realizado esta investigación en la modalidad de cursos sabatinos que ofrece la institución se convirtió en la limitación principal puesto que cada curso tiene una duración de 56 horas clase por semestre (4 horas semanales) y esto interfirió en el corto tiempo de implementación de la intervención pedagógica del pensamiento crítico. Durante las entrevistas, los alumnos manifestaron que el impacto de la estrategia podría ser más positivo a todo el grupo por igual si se contara con un mayor número de sesiones para enseñar a pensar vinculando el aprendizaje de la lengua meta. Asimismo, no todos los alumnos trabajan al mismo ritmo o inclusive estaban acostumbrados a desarrollar en un curso de francés el pensamiento crítico de una manera explícita. Para que las habilidades del pensamiento se desarrollen significativamente, es necesario también contar con un sistema educativo que lo impulse en todos los niveles. En este caso en particular, los alumnos no contaron con una formación explícita del pensar desde el inicio de sus estudios de la lengua francesa y esta sería otra limitante.

En función de lo antes planteado, una de las consideraciones que se deben repensar antes de aplicar o replicar la estrategia a otros contextos es el valorar qué factores son los que dificultan su implementación efectiva en la instrucción de las lenguas extranjeras. En este sentido, se recomienda realizar una investigación sobre este tema ante una sociedad en constante transformación debido a la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación. Tales factores podrían ser el nivel socioeconómico del alumno, su nivel de competencia en la lengua meta y la materna, el nivel del pensamiento crítico del docente y sus creencias, etc.

Además, a esta línea de investigación deben sumarse esfuerzos por profundizar más en la variable de la inferencia como habilidad del pensamiento crítico ya que fue la que presentó

más dificultad en los participantes para su uso. Se recomienda implementar diferentes estrategias de enseñanza para fortalecer esta habilidad e identificar cuál obtiene mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos.

Resultaría enriquecedor continuar esta investigación utilizando otras pruebas estandarizadas y altamente validadas del pensamiento crítico ya que el acceso a este tipo de evaluaciones resultó difícil. Por un lado, el costo de su adquisición no es accesible y, por otro lado, no pueden ser publicadas por el derecho de autor. Existen pruebas del pensamiento crítico de fácil acceso pero que no activan convenientemente los procesos de pensamiento o evalúan una o algunas habilidades; que quizás carecen de objetividad y sus contenidos pueden ser artificiales o no ser consistentes con los objetivos pedagógicos de la universidad. En el presente estudio se sugirió que la investigadora realizara su propia prueba poco antes de iniciar con la aplicación de los instrumentos, pero sabemos de antemano que la elaboración de dicha prueba toma tiempo sobre todo para no caer en todas las características antes mencionadas, lo cual resultaría contraproducente. Es por tal motivo que se optó por un instrumento validado de autoevaluación del pensamiento inspirado en un estudio previo.

Otra limitante fue la heterogeneidad del grupo de alumnos en función al nivel de competencia comunicativa del francés puesto que aún y cuando se asume que poseen el mismo nivel, no siempre es así. Lo anterior pudo haberse previsto antes de la intervención pedagógica al realizar una prueba de diagnóstico en conocimientos de la lengua y que incluyera las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Se podría realizar una investigación posterior con relación a las variables del nivel de competencia comunicativa del francés y nivel del pensamiento crítico con el fin de identificar si la estrategia es más efectiva con utilizadores de la lengua a partir de un cierto nivel. O bien,

se podría trabajar con un grupo experimental y el otro de control. Aún hay amplio campo abierto que necesita ser estudiado a mayor profundidad dentro de estas variables y más aún en el área del francés como lengua extranjera donde las líneas de investigación en nuestro país son escasas.

Esta tesis contribuyó en el impacto del pensamiento crítico en la calidad de la escritura de los textos en francés como lengua extranjera. Sin embargo, las líneas de investigación a partir de este estudio pudieran ramificarse hacia el estudio del efecto de las virtudes intelectuales en el resto de las competencias lingüísticas: la comprensión oral y escrita y la producción oral.

En conclusión, este trabajo de investigación abordó como eje principal el análisis de la escritura de estudiantes de universidad o profesionistas con un nivel de competencia lingüística del francés en promedio intermedia. Los alumnos consideran que el pensamiento crítico favoreció su habilidad para escribir en francés puesto que utilizan un vocabulario más rico y una gramática más elaborada y compleja. En definitiva se trata de plantear esta investigación como punto de partida para otros estudios, que permitan analizar el impacto real de las habilidades de orden superior en la calidad de la expresión escrita no solo del idioma francés sino de otras lenguas extranjeras, inclusive de la lengua materna, también pudiera conducir a analizar el tipo de estrategias de enseñanza del pensar que mejor impacten en el nivel de producción escrita o bien, cuáles son las temáticas de los textos argumentativos que produzcan mayor interés y mayor uso del pensamiento crítico en los alumnos para así obtener una redacción altamente efectiva.

Finalmente, debido a que este estudio se realizó en una universidad al norte de Monterrey, N.L., México, y con un grupo de estudiantes de diferentes áreas de estudio o

profesión, los resultados encontrados no se pueden generalizar al resto del país o a otros escenarios puesto que los hallazgos podrían ser distintos. De tal manera que deben ser considerados preliminarmente como un indicio o descubrimientos parciales de una población estudiantil única. Se recomienda la realización de una investigación sobre este tema, de manera que se pueda utilizar sobre una muestra poblacional mayormente amplia y significativa.

## Referencias bibliográficas

- Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Aignerren, M. (Marzo de 2012). *Teoría Fundada: Arte o Ciencia*. Universidad de Antioquia. Recuperado el 30 de mayo de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1632/1285>
- Alberta Education. (2008). *Intégration de l'analyse critique à l'enseignement et à l'apprentissage*. Recuperado de: <http://www.learnalberta.ca/content/esrm/pdf/embeddingcriticalthinkingintoteachingandlearning.pdf>
- Allen, M.J. July 28, 2008. *Developing and Using Rubrics for Assessing, Grading, and Improving Student Learning*. SACS-COC Summer Institute. Obtenido de: [assessment.aas.duke.edu/...evelopingandUsingRubrics.pdf](http://assessment.aas.duke.edu/...evelopingandUsingRubrics.pdf)
- Alvarez-Gayou J. L (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós: México, D.F.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli B., Torrealba R., Zuñiga, J. (2006) *Investigación educativa I*. Chile: Registro Propiedad Intelectual N° 152.529. Recuperado el 30 de abril del 2014, de <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Assadi, N. Davatgar, H. y Jafari, P. (2013, marzo). The effect of critical thinking on enhancing writing among Iranian EFL learners. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, Volume 4, (3). Recuperado de:



<https://www.ijser.org/researchpaper/the-effect-of-critical-thinking-on-enhancing-writing-among-iranian-efl-learners.pdf>

- Ávila Baray, H.L. (2006) *Introducción a la metodología de la investigación* Edición electrónica. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2006c/203/](http://www.eumed.net/libros/2006c/203/)
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). *Conceptualizing critical thinking*. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
- Barrantes Echavarría, R. (2004). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Bellatón, Perez y Tomasini. (2012). El contexto nacional de las investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en México. *Re-lingüística Aplicada*. 12, (1). Recuperado de:  
[http://relinguistica.azc.uam.mx/no012/a04\\_TByP.htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no012/a04_TByP.htm)
- Boloori, L. y Naghipoor, M. (2013). *The relationship between critical thinking and performance of iraninan EFL learners on translation tests*. *International researchers*, 2 (2), 155-164.
- Boisvert, J. (2002). *Pensée critique et sciences humaines. Étude de cas sur l'évolution de la pensée critique des élèves du programme de sciences humaines au collégial*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE.
- Castillo, M.F. (s/f) *El rol del maestro frente al desarrollo de habilidades del pensamiento*

*superior en la enseñanza del inglés. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 1, No. 1, 23-58 ISSN: 2215-8421.

Cheng, C., Cheng Y., Ho H., Wang, C. (2014) *Instruction of Cognitive Thinking Strategies to Promote Foreign Language Learners' Critical Thinking and Oral Expression* Conference: ECER 2014, The Past, the Present and the Future of Educational Research. Recuperado el 30 de octubre de 2014 de <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/32782/>

CIEP. (s/f). Diplôme d'Études en Langue Française, DELF B1. Obtenido de [www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/.../DELF\\_B1.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/.../DELF_B1.pdf)

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes 2002). Madrid: MECD y Anaya.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating quantitative and qualitative research*. 4<sup>th</sup> ed., Pearson Education: Boston, USA.

Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2<sup>nd</sup> ed., Sage Publications : California, USA.

Dawit T. Tiruneh, An Verburgh & Jan Elen (2014). *Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies*. Higher Education Studies; Vol. 4, No. 1; Published by Canadian Center of Science and Education. Recuperado el 4 de noviembre de 2014 de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/viewFile/32095/19344>

Delmastro A.L. y Balada, E. (2012). "Modelo y Estrategias para la Promoción del

- Pensamiento Crítico en el Aula de Lenguas Extranjeras". *Synergies Venezuela* n° 7 - 2012 pp. 25-37.
- Díaz Barriga (2001). Habilidad del pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(6), 1-19.
- Donolo, D.S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitària*. 10(8), art. 53.
- Dumteeb, N. (2009). *Teachers' questioning techniques and students' critical thinking skills: English Language Classroom in the Thai context*. (Disertación Doctoral). Recuperada de:  
[http://gateway.proquest.com/openurl?url\\_ver=Z39.882004&res\\_dat=xri:pqdiss&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&rft\\_dat=xri:pqdiss:3372164](http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.882004&res_dat=xri:pqdiss&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&rft_dat=xri:pqdiss:3372164)
- Elder, L. & Paul R. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Recuperado el 23 de abril del 2014, de <http://www.criticalthinking.org/>
- Ennis, R.H. *A logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills*. Educational Leadership. Octubre de 1985, pp.44-48.
- Ennis, R. H. (1989). *Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research*. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. Recuperado el 31 de octubre de 2014 de <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Ennis, R.H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Obtenido de:  
[http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf)

- Ennis, R.H.(2013, 05, 25).*Critical thinking across the curriculum (CTAC)*. Simposio efectuado en la reunión OSSA Conference Archive, Ontario, Canada.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P.A. (2007) *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assesment. Recuperado el 30 de mayo de [http://www.insightassessment.com/pdf\\_files/what&why2006.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf)
- Fahim, M., Barjesteh, H., Vaseghi, R. (2012). Effects of Critical Thinking Strategy Training on Male/Female EFL Learners' Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 5 (1), 140-145. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/229088681\\_Critical\\_Thinking\\_An\\_Influentia](https://www.researchgate.net/publication/229088681_Critical_Thinking_An_Influentia)  
1 Factor in Developing English Reading Comprehension Performance
- Fahim, M. y Kamali, Z. (2011). *The Relationship between Critical Thinking Ability of Iranian EFL Learners and Their Resilience Level Facing Unfamiliar Vocabulary Items in Reading*. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (1), pp. 104-111. doi:10.4304/jltr.2.1.104-11.
- Fahim, M. y Mirzaii, M. (2014). Improving EFL argumentative writing: A dialogic critical thinking approach. *International Journal of Research Studies in Language Learning*. Volume 3 Number 1, 3-20.
- Fahim, M. y Komijani, A. (2010). Critical Thinking Ability, L2 Vocabulary Knowledge, and L2 Vocabulary Learning Strategies. *Journal of English studies Islamic Azad University, Science & Research Branch*, 1(1), 23-38.
- Fahim, M y Rad, S. (2012). Developing critical thinking in Iranian EFL students'

- argumentative essays through Shor's problem-posing pedagogy. *The Iranian EFL Journal*. Volume 8 Issue 4 (pages-9-27).
- Fernández, N. Y., Mayora Pernía, C. A. y St. Louis, R. (2016, enero-abril). Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera. *Íkala*, 21(1), 15-29. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v21n1/v21n1a2.pdf>
- Flores-Kastanis, F. y De la Torre, M. *La problemática de la investigación sobre el cambio educativo*. RMIE, Vol. 15, No. 47, octubre-diciembre 2010, pp. 1017-1023
- Floriasti, T. W. (2011). Developing Character building through multicultural reading text. En *Conference Proceeding Presented at International Seminar ACLL Osaka, Japan*. Recuperado de: <http://studylib.net/doc/12683910/developing-character-building-through-multicultural-readi...>
- Frensch, P.A. y Funke. J.F. (2002). Thinking and problem solving. En *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. (pp. 1-15). Oxford, UK: Eolss Publishers.
- Glaser, B. (1998). *Doing grounded theory*. California: Sociology Press.
- Golpour, F. (2014). *Critical thinking and EFL learners' performance on different writing modes*. Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 18(1), 103-119.
- Gómez Gallardo, L.M. (2007) *La investigación-acción para la innovación del quehacer educativo*. Investigación Educativa, No. 20, (vol. 11), p33-44. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_educativa/2007\\_n20/a04v11n20.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a04v11n20.pdf)
- González, José Hipólito (2006). *Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la educación superior*. Universidad ICESI: Colombia. Libro

electrónico disponible en <http://www.eduteka.org/Discernimiento.php>

González Zamora, J. (2006). *Discernimiento Evolución del Pensamiento Crítico en la Educación Superior*. Colombia: Universidad Icesi.

Guzmán, M. (2011) *Proceso formativos: El rol de la metacognición en proceso de aprendizaje*. Recuperado el 30 de mayo del 2014 de <http://procesosfor.blogspot.mx/2011/10/el-rol-de-la-metacognicion-en-en.html>

Halpern, D. F. (1998). *Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring*. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.

Halpern, D. F. (2001) *Assessing the effectiveness of critical thinking instruction*. *The Journal of General Education*, 50(4), 270–286.

Halpern, D. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2º Report)*. Unpublished manuscript. Claremont, CA: Claremont McKenna College.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge : an introduction to critical thinking*. 5th edition. New York: Psychology Press.

Hernández Sampieri R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.) México: McGrawHill.

Honey, p. (2005). *Critical Thinking Questionnaire*. Retrieved February 6, 2011 from <http://www.peterhoney.com>

Hugues, J. (2014). *Critical Thinking in the language classroom*. USA: Eli.

Insight Assessment (2014). *El Razonamiento y La Toma de Decisiones más Fuertes:*

*Herramientas y Técnicas para el Entrenamiento. Obtenido de:*

<https://www.insightassessment.com/.../file/HCTSR+2014+-+Spanish.pdf>

Kamali, Z. y Fahim, M. (2011, enero). The Relationship between Critical Thinking Ability of Iranian EFL Learners and Their Resilience Level Facing Unfamiliar Vocabulary Items in Reading. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, No. 1, pp. 104-111. Recuperado de

<http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/01/13.pdf>

Khalaf, S.S. *Brainstorming and Essay Writing in EFL Class. Theory and Practice in Language Studies. Academy Publisher.* Vol. 1, No. 3, Marzo 2011, pp. 263-272, Obtenido de: doi:10.4304/tpls.1.3.263-272

Kuhn, D. (1999). *A developmental model of critical thinking.* *Educational Researcher*, 28(2), 16–26.

Kusaka, L.L, &Robertson, M. Beyond Language: Creating Opportunities for Authentic Communication and Critical Thinking, 14, 21-38. Recuperado el 14 de noviembre de 2014 de

<http://leo.aichiu.ac.jp/~goken/bulletin/pdfs/No14/02Kusaka&Robertson.pdf#page=1&zoom=auto,-44,735>

Lai, E.R. (2011) *Critical Thinking: A Literature Review Research Report.* Pearson.

Recuperado el 10 de octubre de 2014 de

[file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/Temp2\\_PC%20EN%20GENERAL.zip/1CT%20reviewfinal.pdf](file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/Temp2_PC%20EN%20GENERAL.zip/1CT%20reviewfinal.pdf)

Liaw, M. (2007). *Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an*

- EFL Context. English Teaching & Learning*, 31 (2), 45-87 Recuperado el 20 de mayo de 2014 de <http://candle.ntcu.edu.tw/profile/vitae/20070827185727.pdf>
- Lipman, M. (1988). *Critical thinking—What can it be?* *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- Lipman, M. (1.997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Llacsahuanga, Luis Arturo. (2011) *El pensamiento crítico: origen y tendencias de su enseñanza. Artículo No 01*. Recuperado el 23 de abril del 2014, de <http://luisallg.blogia.com/2011/021802-el-pensamiento-critico-origen-y-tendencias-de-su-ensenanza.php>
- Loiseau, Y., Cocton, M.N., Landier, M. y Dintilhac, A. (2001). *Latitudes 3. Guide Pédagogique*. France : Didier.
- López, G. (2012) *Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación*, Numero 22, pp.41-60. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de [file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/Temp2\\_PC%20EN%20GENERAL.zip/PC%20en%20el%20alula.pdf](file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/Temp2_PC%20EN%20GENERAL.zip/PC%20en%20el%20alula.pdf)
- Marciales Vivas, G.P. (2003). *Pensamiento Crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Disertación Doctoral). Recuperada de: <file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/ucm-t26704.pdf>
- Marzano, R. J. (1991). *Fostering thinking across the curriculum through knowledge restructuring*. *J. Reading Vol. 7, No. 34*, pp.518–525.
- Matías, A. y Hernández A. (2014). “*Positivismo, Dialéctica materialista fenomenología:*



*Tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa” en*  
 Revista Actualidades Investigativas en Educación por la Universidad de  
 Costa Rica., vol. 14, Numero 3, Septiembre-diciembre del 2014. pp. 1-20.

Obtenido el 12 de febrero de 2015 de

[http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/positivismo-dialectica-materialista-matias.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/positivismo-dialectica-materialista-matias.pdf)

Missimer, C. (1988). *Why two heads are better than one: philosophical and pedagogical implications of a social view of critical thinking* in James M. Giarelli, ed., *Philosophy of Education 1988: Proceedings of the Forty-Fourth annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, pp. 388-402.

McPeck, J. E. (1981) *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press. Nueva York.

Mohammadi, E. N.; Heidari, F., Niry, N. D. (2012). The Relationship between critical thinking ability and reading strategies used by Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 5(10), 192-201. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/19965>

Morales, F. (2010). *Tipos de Investigación*. Recuperado el 30 de abril del 2014, de <http://manuelgross.bligoo.com/conozca-3-tipos-de-investigacion-descriptiva-exploratoria-y-explicativa>.

Muñoz, A. P.(2010). *Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras: Hacia una perspectiva crítica*. Revista Universidad EAFIT. Vol. 46. No. 159 2010 pp.71-85.

Nosratinia, M. y Zaker, A (2013, agosto). *Autonomous Learning and Critical Thinking:*

- Inspecting the Association Among EFL Learners*. Trabajo presentado en The First National Conference on Teaching English, Literature, and Translation (NCTLT), Shiraz, Iran. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/259562780\\_Autonomous\\_Learning\\_and\\_Critical\\_Thinking\\_Inspecting\\_the\\_Association\\_Among\\_EFL\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/259562780_Autonomous_Learning_and_Critical_Thinking_Inspecting_the_Association_Among_EFL_Learners)
- Paul, R. (1992). “*Critical Thinking*”, *New Directions for Community Colleges*, núm.77, pp-3-24.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Recuperado de la base de datos Fundación para el pensamiento crítico.  
[file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/SP-Comp\\_Standards.pdf](file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/SP-Comp_Standards.pdf)
- Pineda, C. Nuñez, A. y Téllez, M. (2010). Unidades didácticas relacionadas con la competencia lingüística en lengua extranjera. *Apuntes Contables: Revista Científica de Contabilidad*. Núm. 5, pp. 65-78. Recuperado de  
<http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/contad/article/view/1310>
- Rafi, M. S. (s/f). Promoting Critical Pedagogy in Language Education. *International Research Journal of Arts & Humanities (IRJAH)*, 37, 63-73. Recuperado el 9 de noviembre de 2014 de  
<http://es.wikipedia.org/w/index.php?search=Punja&title=Especial%3ABuscar&go=Ir>
- Ramírez, J. L. (2010). *Las Investigaciones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México*. Distrito Federal: Cengage Learning.
- Rashid, R. A. (2008,19-21 de noviembre). *The Relationship between Critical Thinking and*

- Language Proficiency of Malaysian Undergraduates. En EDU-COM 2008 International Conference. Simposio efectuado en Edith Cowan University, Perth Western Australia. Recuperado el 15 de mayo de 2015 de:*  
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=ceducom>
- Rezaei, S., Derakhshan A., Bagherkazemi, M. (Julio 2011). *Critical Thinking in Language Education*. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 2, No. 4, pp. 769-777.
- Sanders and Moulenbelt (2011). *Defining Critical Thinking: How Far Have we Come?*, Vol. 26, Issue 1, Lone Star college CyFair.
- Santesmases, M. (2009). *Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Dyane versión 4". Madrid: Editorial Pirámide.
- Schafersma, Steven D. (1991) *An introduction to critical thinking*. Traducido por Marco A. Dorantes, Mayo 2010. Recuperado el 23 de abril del 2014, de  
<http://blogs.msdn.com/b/marcod/archive/2010/05/02/intropensamientocritico.aspx>
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, Routledge, Nueva York. pp.191
- Shirkani, S., Fahim, M. (2011, octubre19-22) *Enhancing critical thinking in foreign language learners*. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY) Dr Hugh Glenn, (Presidente). Istanbul, Turkey. Recuperado de  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811026759>
- Sternberg, R. (1987). *Teaching critical thinking: eight ways to fail before you begin*. Phi Delta Kappan, 68, 456-459.
- Tomasini, L; Perez, G.A.; Bellaton, P. (2012). *El contexto nacional de las investigaciones*

*sobre la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en México. X*

Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 6 de octubre de 2014 de [http://relinguistica.azc.uam.mx/no012/a04\\_TByP.htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no012/a04_TByP.htm)

Turouskoya F.A. y Turouskoya I.S. (2001) *Teaching critical thinking in a Foreign*

*Language*. N° 10 Education et Sociétés Plurilingues, p. 51-54 Num 10 Recuperado el 30 de mayo de 2014 de

[file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/esp010\\_7\\_turouskaya.pdf](file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/esp010_7_turouskaya.pdf)

Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Desarrollo de habilidades intelectuales.*

*Programa Institucional de Desarrollo de Habilidades Intelectuales (DHI)(2010)*

Departamento de Apoyo a la Formación Integral. Recuperado el 7 de noviembre de 2014 de [http://www.uaa.mx/direcciones/dgse/dafi/descargas/prog\\_DHI.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgse/dafi/descargas/prog_DHI.pdf)

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008) *Extienden enseñanza del idioma francés en el nivel medio superior*. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de

<http://www.uanl.mx/noticias/academico/extienden-ensenanza-del-idioma-frances-en-el-nivel-medio-superior.html>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011) *Embajada de Francia reconoce a la UANL*.

Recuperado el 20 de octubre de 2014 de

<http://www.uanl.mx/noticias/institucional/embajada-de-francia-reconoce-la-uanl.html>

Thadphoothon, J. (2005). *Promoting Critical Thinking in Language Learning Through*

*Computer-Mediated Collaborative Learning: A Preliminary Investigation*. Disertación

Doctoral. Recuperado el 22 de mayo de 2015 de:

[http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/264d5c23-6a00-98fe-f08e-b82a83ebb9e7/1/full\\_text.pdf](http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/264d5c23-6a00-98fe-f08e-b82a83ebb9e7/1/full_text.pdf)

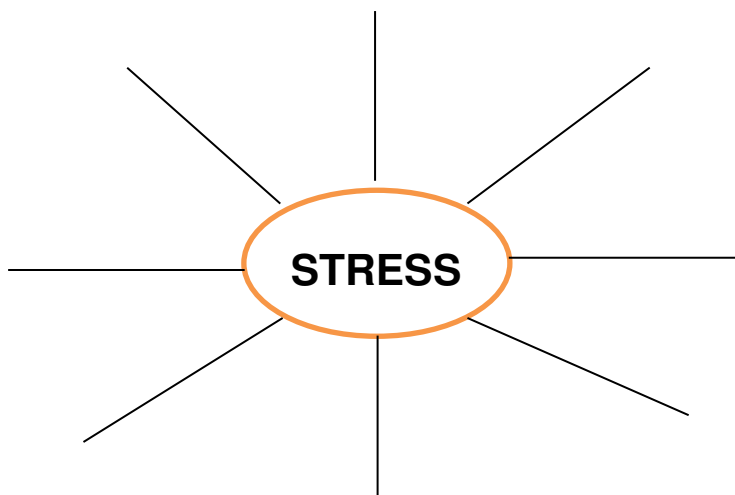
- Tirunch, D. T., Verburch y Elen, J. Effectiveness of critical thinking instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies. *Higher Education Studies*: Vol. 4, no. 1; 2014. Canadian Center of Science and Education.  
<file:///C:/Users/acer/AppData/Local/Temp/32095-114067-1-PB.pdf>
- Universidad de Leicester. (2009). *Student Learning Development*. Recuperado el 22 de mayo de <http://www2.le.ac.uk/offices/ld/resources/writing/writing-resources/critical-writing>
- Van Gelder, T. (2005). *Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science*. *College Teaching*, 53(1), 41–48
- Vaseghi, R., Gholami,R. y Barjeste, H. (2012). Critical Thinking: An Influential Factor in Developing English Reading Comprehension Performance. *Advances in Asian Social Science (AASS)*. Vol. 2, (1), pp 402-410. Recupero de [https://www.researchgate.net/publication/229088681\\_Critical\\_Thinking\\_An\\_Influential\\_Factor\\_in\\_Developing\\_English\\_Reading\\_Comprehension\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/229088681_Critical_Thinking_An_Influential_Factor_in_Developing_English_Reading_Comprehension_Performance)
- Vigotsky, L. 1986 [1934]. *Thought and language* . Cambridge, MA.: MIT Press [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Villa (2012). *Inteligencia emocional, motivación para el pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes de psicología*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Villarini Jusini, A. R. (2004). Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. Puerto Rico: *Universidad de Puerto Rico. Proyecto para el desarrollo de destrezas de Pensamiento*. Recuperado de <http://www.pddpupr.org>

- Wesley, H. & Paul R. (n.d.) *Ideas prácticas para promover el aprendizaje activo y cooperativo: 27 maneras prácticas para mejorar la instrucción*. Recuperado el 23 de abril del 2014, de [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Active\\_and\\_coop\\_learning.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Active_and_coop_learning.pdf)
- Willingham, D. T. (2007). *Critical thinking: Why is it so hard to teach?* American Educator, 8–19.
- Yin R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. 5th ed. Los Angeles: Sage.

## ANEXOS

### Anexo 1. Actividades de aprendizaje de la instrucción de pensamiento crítico

1. Faites un remue-méninges à partir du mot «Terre». Écrivez tous les mots qui vous viennent à l'esprit.



2. Pour vous, qu'est-ce que le stress?

---



---



---



---

### TRAVAIL EN ÉQUIPE

3. Discutez sur trois expériences stressantes que vous avez vécues ainsi que des raisons susceptibles de les expliquer.
4. Pourquoi ces événements vous amènent-ils à vous sentir de cette façon?
5. De quelle manière votre perception d'une situation influence-t-elle vos émotions?
6. De quelle façon les émotions créées par le stress affectent-elles votre comportement ou votre pensée? Pourquoi?
7. Considérez-vous l'exercice comme moyen de soulager les effets du stress quotidien?
8. Qu'est-ce que cela (l'exercice pour diminuer les effets du stress) vous dit à propos des rapports existant entre votre corps et votre façon de penser et de ressentir?
9. Pouvez-vous établir d'autres liens semblables entre l'esprit et le corps?
10. Créez et présentez à toute la classe des techniques ou méthodes pour éliminer le stress.

**Lisez le texte suivant et discutez avec votre camarade sur le moyen le plus efficace de combattre le stress. Justifiez votre avis en donnant des exemples.**

## **Chat: comment gérer son stress au quotidien? Le bilan**

Bilan du chat réalisé avec vous durant lequel Stéphanie Marpinard, journaliste spécialisée sur la vie étudiante, a répondu à vos questions.

### **Comment gérer son stress avant les oraux?**

Bonjour, avant tout je souhaiterais commencer par définir cet état de stress : le cœur qui bat la chamade, la respiration qui s'accélère, les mains moites, un nœud au ventre... **Le stress est avant une réaction physiologique et qui est une réaction de l'individu face à un danger imminent** à une situation inconnue. Pour être déstressé le jour de l'oral, il faut donc se préparer et maîtriser au maximum ses textes... pour **être sûr de soi**, ce qui permet d'être moins en état de stress devant l'examineur ! Vous devez vous laisser une journée de détente entre vos révisions et le jour de l'épreuve. Ce jour-là pensez à autre chose, allez vous aérer, voir un bon film, lisez un livre.

### **Mais doit-on se préparer de la même façon devant une épreuve orale et écrite car le stress n'est pas forcément le même?**

Le stress dans une épreuve écrite est plus facilement gérable car vous êtes seul devant votre feuille. Si vous commencez à avoir un nœud à l'estomac au début de l'épreuve, **faites des exercices respiratoires pour vous détendre**. Fermez les yeux. Inspirez lentement par le nez en gonflant l'abdomen, puis expirez par la bouche. Renouvelez une dizaine de fois le cycle comme si vous recrachiez tout votre stress.

### **Que conseillez-vous lorsqu'on est stressé un peu tout le temps pour un oui ou pour un non... Pas facile de passer son temps à faire des exercices de respiration!**

Certes ! C'est avant tout **une question d'hygiène de vie et réflexion sur soi-même** ! Il est avant tout important de bien cerner les raisons et les facteurs du stress... Les facteurs de stress peuvent être nombreux comme le transport, l'état de fatigue, la réussite dans vos études, vos relations amoureuses ou amicales, avec votre famille... **L'important est de relativiser**, de cerner ce qui est vraiment grave ou non dans la vie. Enfin, il est important d'avoir une bonne hygiène de vie en respectant par exemple ses cycles de sommeil. Quelqu'un qui dort peu ou pas assez (la bonne moyenne est de 8 heures par nuit) aura beaucoup plus de difficultés à relativiser ses problèmes. Le sommeil permet de recharger ses batteries.



**Consigne au candidat :**

*Vous dégagerez/trouverez/décrirez le (s) thème (s) soulevé (s) par le document ci-dessous et vous présenterez ensuite votre expérience et votre opinion sous la forme d'un petit exposé de 5 minutes environ. L'examineur pourra vous poser quelques questions.*

**L'art à l'école**

Depuis peu, l'éducation artistique s'est beaucoup développée dans l'enseignement primaire et secondaire\*. L'histoire des arts, longtemps absente des programmes, représente même le quart des cours d'histoire au collège et fait désormais partie des quatre épreuves du brevet des collèges, avec le français, l'histoire-géographie et les mathématiques.

En revanche, à la différence des trois autres, l'histoire des arts se passe à l'oral. Cela corrige un manque: sans elle, l'enseignement de l'histoire est incomplet, comme celui de la littérature. Enseigner l'histoire de l'art est aussi une façon de réduire les différences sociales, car cette culture, qui ne se transmet habituellement pas à l'école, vient des passions et des pratiques familiales. Il y a d'autres raisons de se réjouir: élever le niveau de culture artistique des nouvelles générations, c'est enrichir leur jugement, donc maintenir la place de la France dans le réseau mondial des amateurs d'art et des collectionneurs d'œuvres.

Qu'en pensez-vous? Quelle forme d'art aimez-vous?

D'après <http://archiveslesechos.fr>

\*l'enseignement primaire et secondaire: l'école primaire, le collège et le lycée.

## Anexo 2. Cuestionario del pensamiento crítico

### CUESTIONARIO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Nombre/Apellido: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino \_\_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_ Licenciatura: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

A continuación se presentan 30 declaraciones sobre lo que puedes o no explorar al pensar críticamente acerca de algún tema. Lee cada descripción y subraya la respuesta correcta para indicar la frecuencia con la que la haces. Las opciones son:

Nunca  Rara vez  Algunas Veces  Frecuentemente  Siempre

Asegúrate de contestar todas las preguntas.

1. Tomo apuntes sobre los elementos importantes de los argumentos o proposiciones utilizados por otras personas (por ejemplo, el tema, los temas, tesis y puntos principales).

Nunca  Rara vez  Algunas Veces  Frecuentemente  Siempre

2. Puedo probar los supuestos que sustentan un argumento o proposición.

Nunca  Rara vez  Algunas Veces  Frecuentemente  Siempre

3. Declaro mis razones para aceptar o rechazar los argumentos y proposiciones

Nunca  Rara vez  Algunas Veces  Frecuentemente  Siempre

4. Reformulo usando mis propias palabras el material que he leído o visto para ayudarme a entenderlo.

Nunca  Rara vez  Algunas Veces  Frecuentemente  Siempre

5. Distingo entre hechos y opiniones.

Nunca  Rara vez  Algunas Veces  Frecuentemente  Siempre

6. Reviso dos veces para obtener mayor exactitud.

Nunca  Rara vez  Algunas Veces  Frecuentemente  Siempre

7. Compruebo la comprensión de otras personas sobre ciertos temas.

Nunca  Rara vez  Algunas Veces  Frecuentemente  Siempre

8. Busco paralelismos y similitudes entre los diferentes temas.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
9. Uso un conjunto de criterios con el fin de evaluar la fuerza de un argumento o proposición.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
10. Resumo lo que he escuchado o leído para asegurar que he entendido correctamente.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
11. Desgloso el material para ver cómo se ordenan y plantean las ideas.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
12. Evalúo la credibilidad de la persona que presenta el material que estoy evaluando.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
13. Pongo en duda un argumento o proposición con el fin de mejorar mi comprensión.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
14. Me reservo el lenguaje emotivo para evitar ser influido por prejuicios o afirmaciones dogmáticas.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
15. Evalúo la evidencia de un argumento o proposición para ver si es lo suficientemente fuerte como para justificar una creencia.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
16. Exploro declaraciones de ambigüedad para asegurarme de no malinterpretar su significado.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
17. Desafío propuestas y argumentos que parecen carecer de rigor.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
18. Pongo en una balanza la fiabilidad de las opiniones de las personas.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
19. Hago preguntas para reforzar mi comprensión de un tema.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
20. Establezco los supuestos sobre los cuales un argumento se apoya.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
21. Saco conclusiones a partir de datos que he analizado con el fin de decidir si acepto o rechazo una proposición o argumento.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre

22. Solicito la opinión de otras personas para ampliar mis conocimientos sobre un tema.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
23. Analizo proposiciones para averiguar si la lógica es sólida.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
24. Dejo a un lado mis prejuicios para evaluar los argumentos de una manera desapasionada y objetiva.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
25. Distingo entre las ideas principales y las ideas secundarias.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
26. Busco lo que no está ahí en lugar de concentrarme únicamente en lo que está allí.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
27. Obtengo mis propias conclusiones y no me dejo llevar por las opiniones de los demás.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
28. Investigo un tema para mejorar mi comprensión.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
29. Establezco el propósito subyacente de un argumento o proposición.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre
30. Considero la información más actualizada para ver si tengo que volver a evaluar una conclusión anterior.  
o Nunca o Rara vez o Algunas Veces o Frecuentemente o Siempre

Honey, p. (2005).Critical Thinking Questionnaire. Retrieved February 6, 2011 from

<http://www.peterhoney.com>

### Anexo 3. Rúbrica holística para evaluar el pensamiento crítico

<b>RÚBRICA HOLÍSTICA PARA EVALUAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO</b>
<b>Fuerte 4: Consistentemente exhibe todos o casi todos de los siguientes comportamientos:</b>
1. Identifica con exactitud un problema o situación.
2. Presenta el razonamiento en una forma muy clara, convincente y persuasiva.
3. Presenta la razón o las razones más importantes a favor de esa afirmación.
4. Evalúa con consideración posturas opuestas y sus razones
5. Imparcialmente juzga si un argumento es pertinente o aplicable o tiene consecuencias para la situación que se está discutiendo
6. Presenta conclusiones que son justificadas, juiciosas y no equivocadas
<b>Aceptable 3: Exhibe la mayoría o muchos de los siguientes comportamientos:</b>
1. Identifica con exactitud un problema o situación.
2. Presenta el razonamiento en una forma clara y persuasiva
3. Presenta la razón o razones pertinentes a favor de esa afirmación.
4. Evalúa obvias posturas opuestas.
5. Imparcialmente juzga si un argumento es pertinente o aplicable o tiene consecuencias para la situación que se está discutiendo
6. Presenta conclusiones que son justificadas y no equivocadas.
<b>Inaceptable 2: Exhibe la mayoría o muchos de los siguientes comportamientos:</b>
1. Malinterpreta un problema o situación.
2. Presenta el razonamiento en una forma confusa.
3. Falla en presentar evidencias y defiende puntos de vista basados en interés personal.
4. Ignora o superficialmente evalúa obvias posturas opuestas.
5. Justifica pocos resultados o procedimientos, raramente explica si un argumento tiene consecuencias para la situación que se está discutiendo.
6. Presenta conclusiones que son injustificadas y equivocadas.
<b>Considerablemente Débil 1: Consistentemente exhibe todos o casi todos de los siguientes comportamientos:</b>
1. Presenta interpretaciones tendenciosas de un problema o situación.
2. Presenta el razonamiento en una forma muy confusa.
3. Descarta apuradamente evidencias y presenta puntos de vista basados en interés personal o ideas preconcebidas.
4. Ignora o superficialmente evalúa obvias posturas opuestas. Demuestra una mente cerrada o la hostilidad a la razón.
5. Discute al utilizar razones equivocadas o irrelevantes y afirmaciones injustificadas.
6. No presenta conclusiones tampoco explica las razones de los resultados.

Basada en Insight Assessment (2014). *El Razonamiento y La Toma de Decisiones más Fuertes: Herramientas y*

*Técnicas para el Entrenamiento. Obtenido de: <https://www.insightassessment.com/.../file/HCTSR+2014+->*

*+Spanish.pdf*

## Anexo 4. Rúbrica analítica de la producción escrita del DELF B1

Nombre: \_\_\_\_\_ Calificación: \_\_\_\_\_ /25

<b>Respeto de la instrucción</b> Puede adecuar su producción con el tema propuesto. Respeto la instrucción sobre la extensión indicada.	0	0,5	1	1,5	2				
<b>Capacidad para presentar hechos</b> Puede describir hechos, eventos o experiencias.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
<b>Capacidd para expresar su punto de vista</b> Puede presentar sus ideas, sus sentimientos y/o sus reacciones y expresar su opinión.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
<b>Coherencia y cohesión</b> Puede asociar una serie de elementos cortos, sencillos y diversos en un discurso que se encadena.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		

### Competencia Gramatical/Ortografía gramatical

<b>Nivel de elaboración de oraciones</b> Domina bien la estructura de la oración sencilla y las oraciones complejas las más comunes,	0	0,5	1	1,5	2
<b>Elección de tiempos y modos</b> Demuestra un buen control a pesar de influencias netas de la lengua materna.	0	0,5	1	1,5	2
<b>Morfosintaxis, ortografía gramatical</b> Acuerda en género y en número los pronombres , marcas verbales, etc.	0	0,5	1	1,5	2

### Competencia Lexical/Ortografía lexical

<b>Alcance del vocabulario</b> Posee un vocabulario suficiente para expresarse en temas comunes, si es necesario se apoya de perífrasis.	0	0,5	1	1,5	2
<b>Dominio del vocabulario</b> Demuestra un dominio de vocabulario básico pero todavía se producen serios errores cuando se trata de expresar un pensamiento más complejo.	0	0,5	1	1,5	2
<b>Dominio de la ortografía lexical</b> La ortografía lexical, la puntuación y el formato son moderadamente correctos para ser seguidos sin dificultad la mayor parte del tiempo.	0	0,5	1	1,5	2

CIEP. (s/f). Diplôme d'Études en Langue Française, DELF B1. Obtenido de

[www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/.../DELF\\_B1.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/.../DELF_B1.pdf)

## Anexo 5. Cuestionario de las disposiciones del pensamiento crítico

### CUESTIONARIO DE LAS DISPOSICIONES DE PENSAMIENTO

Por favor, valora cada una de las siguientes afirmaciones en función de lo precisas que sean para describirte. Utiliza una escala de 7 puntos donde:

1 = Extremadamente imprecisa. 2 = Moderadamente imprecisa. 3 = Ligeramente imprecisa. 4 = Ni precisa ni imprecisa. 5 = Ligeramente precisa. 6 = Moderadamente precisa. 7 = Extremadamente precisa. Elige un número para cada afirmación.

	1	2	3	4	5	6	7
1) Dedico mucha atención a los detalles.	0	0	0	0	0	0	0
2) Me gusta el orden.	0	0	0	0	0	0	0
3) Honestamente, intento juzgar menos a los demás.	0	0	0	0	0	0	0
4) Si pudiera, estudiaría cosas nuevas durante toda mi vida	0	0	0	0	0	0	0
5) Sigo el plan que me he trazado.	0	0	0	0	0	0	0
6) Soy preciso en mi trabajo.	0	0	0	0	0	0	0
7) Ante un problema, actúo de acuerdo con un plan.	0	0	0	0	0	0	0
8) Una de mis virtudes es mi curiosidad intelectual.	0	0	0	0	0	0	0
9) Me encanta el orden y la regularidad.	0	0	0	0	0	0	0
10) Me resulta difícil organizar mis pensamientos.	0	0	0	0	0	0	0
11) Prefiero los problemas complicados a los sencillos.	0	0	0	0	0	0	0
12) Me gusta tener la responsabilidad de manejar una situación que exige pensar mucho.	0	0	0	0	0	0	0
13) En situaciones difíciles, lo más importante es tener una idea clara del problema.	0	0	0	0	0	0	0
14) Para mí es importante comprender las opiniones de la gente que pertenece a otras culturas.	0	0	0	0	0	0	0
15) No es tan importante enfocarse en los problemas de una	0	0	0	0	0	0	0

manera ordenada.	
16) Sólo pienso con esfuerzo en la medida en que lo necesito.	0 000000
17) Antes de tomar una decisión importante, primero consigo toda la información posible.	0 000000
18) Prefiero pensar en proyectos del día a día, que en otros a más largo plazo.	0 000000
19) Me gustan las tareas que, una vez que las domine, exijan pensar poco.	0 000000
20) Con frecuencia trato de imaginarme en el lugar de los demás para poder comprenderlos.	0 000000
21) Al momento de pensar, no me gusta plantearme preguntas difíciles.	0 000000
22) Me gusta la idea de confiar en el pensamiento para llegar a la cima.	0 000000
23) Realmente disfruto con tareas que supongan ofrecer soluciones nuevas a los problemas.	0 000000
24) Prefiero que mi vida esté llena de problemas que deba resolver mediante el ingenio.	0 000000
25) Me interesa conocer la opinión de los extranjeros	0 000000
26) Al momento de reflexionar sobre ideas difíciles, tomo en cuenta las razones y la evidencia.	0 000000
27) Prefiero una tarea que sea intelectual, difícil e importante, a otra algo importante, pero que no exija pensar mucho.	0 000000
28) Mis compañeros me dicen que soy de mente abierta.	0 000000



29) Me siento más aliviado que satisfecho cuando termino una tarea que exija mucho esfuerzo mental.	0 000000
30) No tiene sentido escuchar a los demás cuando tienen opiniones diferentes a las mías.	0 000000
31) Soy bueno para organizar planes que permitan enfrentar problemas complejos.	0 000000
32) Es suficiente para mí que una cosa funcione; no me preocupa el cómo o el por qué de su funcionamiento.	0 000000
33) Me encanta plantearme preguntas difíciles.	0 000000
34) Normalmente, termino reflexionando sobre las cuestiones aún cuando no me afecten personalmente.	0 000000
35) Me cuesta trabajo analizar diferentes puntos de vista.	0 000000

FIN DE LA PRUEBA.

Basada en Halpern, D. *Teaching critical thinking for transfer across domains. American Psychologist*, v. 53, n. 4, p. 449-455, 1998.

## Anexo 6. Entrevista en grupo

### ENTREVISTA EN GRUPO

**Las siguientes preguntas abordan el aprendizaje de nociones disciplinarias y la mejora del pensamiento crítico.**

1. En general, ¿tuvieron la impresión de haber aprendido de manera adecuada las nociones importantes del curso? Formulen brevemente sus comentarios.
2. En general, ¿creen haber progresado en el plano del pensamiento? Den algunas precisiones.
3. ¿Les pareció buena idea abordar una parte del contenido del curso desde la perspectiva de las partes del pensamiento crítico presentadas en clase?
4. ¿Creen que los medios pedagógicos que aplicamos permitieron cumplir con los objetivos del curso, incluso las finalidades relacionadas con el pensamiento crítico? Den algunas precisiones.
5. Lo que me pareció más importante del curso fue \_\_\_\_\_  
(cada uno complete la frase).
6. ¿Desean hacer algún otro comentario?

Basada en Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica.*

México: FCE.

## Anexo 7. Entrevista individual

### ENTREVISTA INDIVIDUAL

**Te agradezco que participes en esta segunda entrevista que durará unos 30 minutos. Te voy a hacer unas preguntas para completar el diálogo que tuvimos hace varias semanas. Te voy a pedir tus opiniones y percepciones respecto de tus actividades de pensamiento y del curso que pronto terminarás. Ponte cómodo y responde con toda honestidad. Lo que me interesa y en verdad me ayuda es saber lo que piensas en realidad, y no lo que debes pensar o lo que parezca lo mejor. ¿De acuerdo? Comencemos.**

1. ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso? ¿Crees que tu manera de pensar ha mejorado? De ser así, ¿en qué aspectos o dimensiones?
2. ¿El curso te ayudó a pensar mejor? De ser así, ¿de qué manera?
3. ¿alguna de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? De ser así, ¿de qué manera?
  - evaluar la credibilidad de una fuente
  - analizar argumentos
  - presentación de una postura por escrito
  - realizar inferencias
4. Entre las cuatro elementos enumerados, ¿Cuál es para ti el más importante, y por qué?
5. Reflexionas más sobre tu forma de pensar ahora que al principio del curso?
6. ¿Cuáles son las disposiciones más importantes por desarrollar, en tu opinión?
7. ¿Hay algún aspecto en particular que quisieras mejorar en tu manera de pensar?
7. ¿Encuentras una relación entre la lengua y el pensamiento crítico? ¿Cuál?
8. En tu opinión, ¿crees haber mejorado en tu rendimiento del idioma francés? ¿En qué aspecto piensas que mejoraste?
9. ¿Crees que el pensamiento crítico te ayudó a mejorar tu rendimiento del idioma francés? Justifica.

Basada en Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE.

## Anexo 8. Ensayos del pre-test

### PARTICIPANTE 1

#### POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

**Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:**

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'oeuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

**Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).**

La société actuelle se trouve en constant changement, la vie s'est passée plus vite que hier et il y a beaucoup de nécessités pour satisfaire, c'est pour ça qu'habiter dans la ville, est de venu très indispensable pour développer et accomplir les exigences du monde moderne, mais ça sera la meilleure option?

L'humanité à la différence des autres espèces d'animaux, a construit son environnement fondée sur lois et règles de cohabitation, lesquelles ont permis une existence contrôlé et avec une supposée harmonie. Cette existence

nous avons privé du contact avec la nature et nous mêmes, même si nous avons maintenu dedans nôtre zone de confort.

Je crois que nous avons besoin de reprimer beaucoup de sentiments et des désirs que peuvent nous compliquer l'interaction avec des autres personnes, c'est pour ça qui'est nécessaire d'habiter dans un environnement dont nous pouvons faire nôtres activités cotidiennes et avoir accès à la culture et information.

Mais maintenir un equilibre avec la nature peut être plus salulaire pour contrôler les niveaux de stress occasionés par le rythme accéléré de la vie dans la ville.

## PARTICIPANTE 2

### POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

**Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:**

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'oeuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

**Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).**

LA VIE EN VILLE

DÈS LE DÉBUT DE L'HUMANITÉ, LES GENS ONT VIVRE EN SOCIÉTÉ, PARCE QUE C'EST UN BESOIN. C'EST POUR ÇA QUE LES PERSONNES ONT CRÉÉ DIFFÉRENTS MANIÈRES POUR RÉPONDRE À CETTE BESOIN. LES SOLUTIONS PLUS CONNUES SONT LES VILLES, MAIS ILS SONT AUSSI, LES PLUS CRITIQUES. PUIS ON VA ANALYSER LES ASPECTS POSITIFS ET NÉGATIFS DE LA VIE EN VILLE.

POUR COMMENCER AVEC LES ASPECTS POSITIFS, ON VA PARLER DE LES OPPORTUNITÉS DU TRAVAIL, PAR EXEMPLE, ICI À MONTERREY, ON AVAIT BEAUCOUP D'ENTREPRISES QUI DONNENT TROP DE TRAVAIL. AUSSI, DANS LA VILLE NOUS AVONS UN ACCÈS FACILE À LA TECHNOLOGIE, COMME LES PORTABLES, LES

ORDINATEURS ET L'INTERNET.

POUR FINIR LES ASPECTS POSITIVES ON VA PARLER DE LES INSTITUTION OU LIEUS D'IMPORTANCE, ILS SONT UN POINT POSITIF, PARCE QUE NORMALEMENT LES VILLES SONT TRÈS PROCHES AUX ÉCOLES, HOPITAUX, PRÉSIDENTE, ENTRE AUTRES.

AU CONTRAIRE DES ASPECTS POSITIVES, ON AVAIT AUSSI DES ASPECTS NEGATIVES. POUR COMMENCER NOUS AVONS LE PLUS IMPORTANTE, LA POLLUTION, PARCE QUE À CAUSE DE TOUT LA TECHNOLOGIE ET LES DÉCHETS LES GENS ONT SUFFRE DES MALADIES. UN AUTRE ASPECT NEGATIVE À ÉTÉ CAUSÉ PAR LA FORME TRÈS RAPIDE DE VIVRE DES PERSONNES, CETTE ASPECT C'EST L'ABSENCE DE VALEURS COMME LE RESPECT, L'EMPATHIE, LA GENTILLESSE ET DES AUTRES. POUR FINIR LES ASPECTS NEGATIVES A ÉTÉ LE TRAFIC, LEQUELE, A CONTRIBUÉ À LA POLLUTION ET A L'ABSENCE DE VALEURS PAR CONCLUE, JE PENSE QU'HABITER DANS UN VILLE C'EST MEILLEUR, PARCE ON AVAIT BEAUCOUP ET MEILLEUR CHOSSES, QU'ILS SONT AUSSI D'UN ACCÈS PLUS FACILE. MALGRÉ IL Y A BEAUCOUP D'ASPECTS NEGATIVES, JE PENSE QUE NOUS LES POUVONS CHANGER AVEC BONNES VALEURS ET EDACATION. EN FIN IL Y A PLUS D'ASPECTS POSITIVES, ET ON DEVAIS APPRENDRE À LES AUGMENTER POUR CREE NOUVELLES ET MEILLEUR VILLES POUR LE FUTUR.

## PARTICIPANTE 3

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'oeuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Tu adores habiter dans une grande ville? ou tu préfères habiter à la campagne? La ville est un lieu où les personnes se rencontrent avec une meilleure vie. Nos grands-parents ont habité à la campagne, mais là, ils n'ont pas trouvé d'opportunités nécessaires pour étudier ou travailler. Comme ils, beaucoup de personnes ont émigré à la ville, pour chercher une meilleure qualité de vie. Les grandes villes offrent beaucoup d'opportunités. Les personnes qui habitent là, peuvent accéder à une grande quantité de services, comme hôpitaux, écoles, universités, supermarchés, magasins. Aussi, ils peuvent habiter près de la technologie et l'innovation. Ils peuvent trouver un bon travail et avoir un meilleur salaire.

Mais, réellement les villes sont la meilleure option pour vivre? Nos grands-parents ont eu une vie tranquille, sans stress, sans embouteillages, sans violence.



---

Dans les grandes villes, les personnes devraient vivre dans de petites maisons sans jardins. Aussi, la nature est très loin et le contact avec d'autres personnes est perdu. La vie dans la ville est stressante et fatiguée; est très rapide et elle est très chère. Dans la ville il y a beaucoup de voitures et, comme conséquence il y a embouteillage et pollution dont causes graves maladies.

Les villes sont un mal nécessaire. Elles apportent ~~de~~ nouvelles et meilleures opportunités pour avoir une meilleure vie, mais aussi causes grands problèmes. Les personnes devraient chercher un équilibre comme habiter de lundi à vendredi dans la ville, mais aller à la campagne pendant les week-ends.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## PARTICIPANTE 4

### POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

**Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:**

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'œuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

**Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).**

A travers de l'histoire, l'être humain a habité en villes, ou en société c'est à cause de que être social est une capacité inhérent des êtres humains c'est-à-dire, si une personne décide de déménager à une grotte pour vivre tout(e) seul(e), ce personne ne peut pas survivre à cause de que il/elle a besoin de l'aide d'autres. Dans ce travail, on va évaluer les perspectives des villes comment sources de bonheur ou de malheurs. Personnellement, c'est impossible choisir avec ses deux options parce que les deux ont choses positifs et négatives. Il n'y a pas une option qui est meilleure que l'autre. Un aspect positif de la vie en société est que dans les villes il y a beaucoup d'opportunités de travail ce caractère attire beaucoup de gens aussi, si tu habites à un grande ville, tu es proche de beaucoup d'institutions (comme hôpitaux, restaurants, supermarchés, etc. Finalement, dans les villes il y a une attention

especiale à la technologie, qui est reliée avec les sciences naturelles et la pensée critique. Au contraire, si on considère seulement les aspects négatifs, on peut penser qu'il y a embouteillages dans toute la ville. Le deuxième argument est que parce qu'on vit très rapidement, nous oublions d'être empathique, tolérant et respectueux avec les autres personnes qui sont à la rue comme nous. Les valeurs manquent. Pour finir, dans les années récentes il y a eu une augmentation des maladies respiratoires à cause de la pollution des villes. En conclusion, je crois que les aspects négatifs peuvent être corrigés avec une bonne culture et éducation. Et il y a plus d'effets positifs que négatifs c'est important vivre en société pour pratiquer et ne pas perdre notre condition humaine

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## PARTICIPANTE 5

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'œuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Il y a longtemps que le monde était créé. L'humanité devait faire ses nécessités par eux-mêmes et ils sont évolués; par exemple, avant, les maisons étaient fait de paille et aujourd'hui, quelques maisons ont l'air d'être des palais. Grâce à toute l'évolution dans le monde, les êtres-humains peuvent habiter dans des villes.

D'abord, les villes sont différents ça dépend de la situation géographique où la ville se trouve mais généralement, les grandes villes sont pareils. Beaucoup de personnes ont le rêve de voyager à New York, Paris, Tokyo, etc. et aussi d'habiter là-bas. Les aspects positifs que je connais des villes sont plusieurs. Par exemple, il y a plus des opportunités de travail; les jeunes peuvent avoir d'accès à l'information, c'est le cas de l'internet,

des livres, des recherches, etc. Quand tu habite dans la ville, tu peux te sentir en sécurité (quelquefois) parce que les hôpitaux, les écoles, les universités, les centres de commerce et d'autres établissements que on besoin tous les jours.

À un autre point de vue, vivre dans la ville à ses problèmes. À cause de la pollution, beaucoup de personnes sont tombés malades de problèmes respiratoires, comme l'asthme, la pneumonie, et d'autres. La vie dans la ville est très rapide, les personnes, doivent aller au travail ou laisser leurs enfants à l'école, c'est pour ça que je crois que les valeurs manquent; être gentil le respect, etc.

De toute façon, à mon avis, la ville est bien j'aime la vie à la ville, et je sais qu'il y a des problèmes mais on peut les corriger avec la culture et l'éducation. On peut faire le monde un meilleur place pour vivre. Par exemple pour diminuer la pollution, on peut marcher au lieu de la voiture, etc. On peut faire le change.

## PARTICIPANTE 6

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'oeuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Doit-on considérer la ville comme symbole de la mal-ue, de l'inconfort, des nuisances et du mal-être? Cette question est d'importance actuelle et une que l'on peut être attirés à nous poser chaque jour, en écoutant les nouvelles en Monterrey par exéle, on écoute toujours de la mort et des crimes qu'y se sont passés. Quelque jours, la pollution est si grande que l'on peut l'entendre dans l'air comme un espèce de nuage très épais sur le niveau du sol, même qu'en quelques villes de la Chine, où la pollution a été présente au même temps que les jeux olympiques il y a quelques années, ce qui a provoqué des problèmes. Il faut néanmoins nous demander, Est-ce que la campagne est meilleure vraiment? On a généralement plus de personnes dans les grandes villes l'accroissement de la population a été commencé par

La migration des habitants de la campagne en cherchant des opportunités d'emploi. Chaque année beaucoup de personnes se trouvent en allant vers les villes pour étudier, par exemple une grande partie des étudiants à la FIME sont étrangers à la ville. En conclusion, selon moi, la ville est le meilleur choix pour vivre, je pense que grand partie des problèmes ne sont pas exclusifs à la ville et en faisant une comparaison entre les problèmes et les facilités que es nous donne de vivre en ville, il est facile d'arriver à cette conclusion.

## PARTICIPANTE 7

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'œuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Le ville est la démonstration des progrès de l'humanité dans une affaire de la science et de la technologie mais nous trouvons différents problèmes qui nous fait demander si est bonne ou mauvaise, personnellement je pense que bien qu'il existe des facteurs négatifs comme l'insecurité parce que ce beaucoup de personnes et que la ville est d'un environnement très rapid et stressant. Mais il y a plus de facteurs positifs en la ville comme beaucoup d'opportunités de travail, éducation, etc, et nous pouvons rencontrer services publiques et plus l'espérance de vie et le confort tout est meilleur pour l'humanité parce que la civilisation a progressé et les besoins sont différents dans le passé, nous avons besoin de la médecine et technologie moderne que l'on trouve seulement dans les





## PARTICIPANTE 8

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'oeuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

L'être humain s'arrange en villes pour vivre depuis de temps anciennes, parce qu'il a trouvé des aspects positifs comme la collecte de la nourriture et la construction des maisons. Aujourd'hui, est-ce que il y a encore des aspects positifs pour vivre en villes? Est-ce que la croissance de la population a affecté?

D'abord, on peut dire que dans une ville, il y a beaucoup de services qui aident à la population. Il y a accès aux hôpitaux et services de santé. Aussi, on peut trouver beaucoup d'écoles qui sont sources d'esprits brillants et ils génèrent découvertes et les nouvelles technologies. Avec ces découvertes et technologies, il y a sources de travail et des équipements.

Cependant, il y a une grande nombre de personnes et ça génère de compétition et grand quantité de stress. La vie est très rapide dans une ville et nous nous oublions de les valeurs familiales et le contact avec la nature. Peut-être que nous perdons la partie humaine et commençons à vivre comme des machines. →

L'argent est très important dans les villes où il y a  
augmentation des crimes pour obtenir plus de richesses.  
On doit voir les avantages de vivre dans une  
ville mais aussi on doit retourner à la nature  
pour chercher comment les personnes peuvent  
améliorer la forme de vie et comment peuvent être  
plus humaine.  
Nous devons évaluer les plus importants pour  
avoir du bonheur : les valeurs et la coexistence.

## PARTICIPANTE 9

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'œuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Avec la industrialisation a commencé la concentration de le travail et cette pour ça que les hommes, les artisannes de l'âge moyen, sont oublies a se desplacer a la ville en generant la population. Nous pouvons assurer que la ville est une produit de l'industrialisation et aussi nous pouvons nos interroger: cet pour améliorer notre conditions de vie? D'une part, la ville est une lieu qui peut approvisionner de beaucoup de choses entre lasquelles nous pouvons mentionner le travail; une meilleur salaire; plusieurs des options pour etudier professionnellement dans

L'Université; plusieurs d'options pour manger; beaucoup des hopitaux et medecins qui ses specialises un plusieurs de maladies. En résumé, a la ville nous pouvons résoudre notre problematique d'éducation, de santé et économique.

Par contre, cette résolution des problèmes a généré des nouvelles problèmes comme: la pollution; pauvreté; les maladies psychiatrique comme le stress, l'agressivité, la dépression et aussi la folie; finalement nous pouvons dire que le principal problème des les villes est la sur-population.

Depuis le surgement de la ville moderne nous avons oublié la vie près de nature. Nous ne pouvons pas répondre la question initial parce que la vie en la ville est nécessaire même que la vie calme a la campagne. Pour finaliser nous devrions interroger sur la possibilité d'union entre cette deux lieux contradictoires.

**PARTICIPANTE 10****POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE**

**Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:**

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'oeuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

**Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).**

C'est une chose naturelle pour des espèces être ensemble pour leur survie. Les hommes, par exemple, forment un groupe appelé société, dans laquelle ils partagent la forme de vie. Avec l'évolution de ces sociétés dans quelques parts, les points de vue sur les traditions et autres aspects peuvent être très différents les uns des autres. Dans cette essai, on parlera des avantages et des inconvénients de la vie en ville et finalement on va conclure si la vie en ville c'est souhaitable ou non.

Pour commencer, on parlera de l'éducation, une ville très développée compte avec de plusieurs institutions éducatives de différents niveaux en répondant aux besoins sociaux. Aussi, c'est nécessaire garantir une bonne évolution pas seulement dans la ville mais dans la culture.

De même manière la ville a des lieux historiques et

musées qui offrent un rapprochement à l'histoire de la ville ainsi que permettent à des personnes se sentir identifiées et fières de son passé, c'est-à-dire avoir un sentiment de patriotisme.

D'autre part, dans une ville, on a la possibilité de avoir proche les lieux nécessaires pour visiter quotidiennement. Un exemple sont les magasins, les hôpitaux, de lieux de récréation, etc.

De même manière, il y a de mauvaises situations dans la ville qui rendent difficile la vie. Dans une grande ville, c'est normal besoin de transportation publique, mais avoir de surpopulation fait difficile la possibilité de maintenir les moyens de transport en bon état. C'est pour ça que des personnes décident acheter une voiture, chose qui augmente la pollution et les embouteillages. De cette manière, la pollution devient un problème sérieux qu'on doit résoudre.

En conclusion, l'évolution des villes est une bonne chose mais on doit guider la société pour améliorer pas seulement des installations, des rues, par exemple, mais aussi la conscience.

Il est possible de avoir une évolution totale mais coûte beaucoup d'effort gouvernemental ainsi que social.

## PARTICIPANTE 11

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'œuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

La vie en la ville a bons aspects mais autres mauvais, quelque fois on doit paye le price d'avoir tous les confort que on a, par exemple nous avons une voiture, et nous pouvons aller de notre maison a le travaille sans probleme mais nous avons besoin lutte contre les embouteillages dans les principals rue de notre ville. ça c'est un petite exemple de les choses que je parle, pour savoir plus, lise le texte, et vous pouvez connaître les deux faces de la monnaie.

Les positifs aspects nous pouvons trouver de la vie dans une ville, sont les plus opportunités de travaille parce que il y a industries, entreprises, et centres commerciales que ont postes vacants. Aussi il y a places que donne services comme les écoles et les hôpitaux, finalement nous avons



l'avantage de la technologie.

Le premier aspect négatif est la pollution qui apporte problèmes de santé. Aussi la perte de valeurs comme le respect et la tolérance. Pour finir cette partie nous avons le problème de la violence.

En fin, Je crois que sont plus bonnes choses que mauvais alors j'aime habiter dans une ville, malgré de les derniers aspects que j'ai dits.

## PARTICIPANTE 12

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'oeuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Depuis le début de l'humanité, l'homme a besoin de vivre dans la société parce que sa nature est un être social. Il nécessite physiquement et psychologiquement une interaction avec les autres personnes.

Ce mode de vie a apporté de nombreux avantages pour l'homme. La qualité de vie est améliorée, il a des services d'eau, électricité, Internet. Aussi dans l'aspect social, il a également développé les gens peuvent faire usage des universités, de lieux culturels et diversifiés, toute famille peut passer un temps de plaisir dans un musée ou un parc public.

Bien sûr, il y a aussi des aspects négatifs, parmi, plus grande est la ville nécessite plus de choses, la ville devient violente s'il n'y a pas une bonne économique ou de travail. Egalement, il y a une plus grande pollution et les maladies causées par cette situation.

Dans ce contexte, on ne peut pas être définie comme bonne ou mauvaise la vie en ville cela dépend de chaque ville, il y aura une certaine dans lequel la qualité de vie est extraordinaire et d'autres qui passent par de nombreuses lacunes.

## PARTICIPANTE 13

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'oeuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

La société aux passages des années a été établie par différents systèmes comme par exemple religieux de certaines croyances traditionnelles ou culturelles.

Mais l'idée de vivre dans un groupe qui coexiste et fonctionne de manière pratique pour tous est partagée.

Une ville est un mélange d'habitat, institutions, services et sources de revenus pour les personnes, est très important pour les gens de avoir un site dont ils peuvent vivre et aussi fournir de services d'éducation, hospitalières et de lieux de convivialité, dans une ville toutes ces lieux sont très proches pour les personnes.

D'un autre côté, la vie dans la ville est toujours très vite. Il y a beaucoup d'embouteillages d'accidents de bruit et chaos. Est très commun dans les grandes villes d'avoir problèmes d'inondation à cause de la poubelle qui est tiré dans la rue. Aussi l'insecurité est plus que dans la periferie. Il y a des agressions et décès en plus grande quantité. En conclusion, on peut dire que la ville, a beaucoup d'opportunités et commodité pour les personnes, mais, comme elle a ses avantages, aussi, elle a ses inconvénients.

## PARTICIPANTE 14

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'œuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Comme on sait il y a des certains caractéristiques spécifiques que la vie à la ville et la vie aux extérieurs ont.

Cependant la question ici est savoir quelle est la meilleure option.

D'un côté nous savons que à la ville Il y a beaucoup des importantes services que on a beaucoup besoin un claire exemple sont les hospitaux qui sont presque toujours situés seulement a la ville, imaginez si tu as un urgence medical mais tu vives à la ville, vous devrait supporter entre 1 ou 2 heures jusqu'à tu arrives au hospital à la ville. Cependant par contre

Il n'y a beaucoup des chances de que ce soit possible parce que si tu ne vivais pas à la ville le plus sûre serait que tu ne aurais pas des malades.

Autre chose est que quand tu ne vives à la vie les crimes diminuent, c'est parce que aux extérieurs il n'y a pas beaucoup des personnes comme à la ville et comme il n'y a beaucoup de personnes il n'y a beaucoup des crimes.

En vivant aux extérieurs de la ville ou au camp il y a un meilleur contact avec la nature, Cependant à la ville il ya plus des écoles et des opportunités pour grandir comme personne.

Alors, on peut conclure que vivre à la campagne peut être pour vivre plus tranquillement mais si tu veux grandir et te superer comme personne, le meilleur sera que que tu vais à la ville.

## PARTICIPANTE 15

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'oeuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Vraiment dans tous le temps que les etres humaines euz habiter le monde ils avaient une necesite interieur de protection, securité, de alimentation de partager le temps avec autres humain, de amour, dont les villes sont une solution pratique qui permettre de satisfocier tous les necesites de l'homme mais bien si la ville aide dans les necesites primaires est bien connu que cet organization social peut être developper situations contraire que dommage les individuls.

Alors, la question principal est : Si la vie dans la ville est bon pour la societe, ça implique que c'est bon pour les individuels?

Bien sûr il y a millions de advantages d'habiter dans les villes : il permetre que l'espirit colectif travaille plus rapide pour ameliorer conditions que représenter une danger pour



les humaines, faciliter le développement technologique dans tous les domaines. Aussi dans le même veinne la durée de vie moyenne a augmenté pour ça, parce que la santé est en continu développement ; il y a des hôpitaux les villes et les personnes que besoin d'un médecin le pouvez met facile.

Mais réellement, la vie en ville posent des défis pour les individuels ; ont devrait de adapter a une stile de vie dont la competition est inherent dont vous dois de preparer beaucoup pour les system. En general vous devrait faire plus e mois 20 ans de etudies pour comprendre un peu de ce fonctionnemet. Le premier quatrieme de la vie c'est seulement une tentative de comprendre ta place dans la socide. Et ça n'est pas toujours le realité

Si bien la vie en ville posent défis pour individuels ça pris par rapport à habiter seule dans le monde. Une investigation dans le 2015 à montré que si vous voulez preparer un sandwich seule avec les moyens quelqu'un fait un an et \$150,000 pesos et dans la ville de Monterrey par exemple un sandwich te coûte \$20 pesos et 5 minutes de marcher a la magazine.

La question se posent finalement:  
Est-ce que les avantages de la vie en ville sont plusier importants que les avantages de la vie seule?

## PARTICIPANTE 16

## POUR OU CONTRE LA VIE EN VILLE

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

Longtemps les villes étaient considérées comme les symboles de la civilisation et du progrès technique. Mais depuis les croissantes alertes au smog, beaucoup de gens ne voient plus dans les villes des chefs-d'oeuvre du génie humain. La ville est une source de bonheur? Ou est-elle, au contraire, la source des malheurs qui frappent la société?

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

La croissance du vie en ville c'est inévitable ces annes pour l'image d'un meilleur style de vie mais personne parles des points négatifs

C'est vrai, la vie en ville a beaucoup de avantages, come les universités. Il y a plus opportunités des études en la ville. Une gran variété de degrés que les personnes qui veulent être professionnels peuvent etudier

Les opportunités du travail c'est autre point positif très important. Même si un(e) étranger(e) se déplace à un ville, ou les mêmes personne de la ville veulent commence a travailler comment professional, les opportunités peut-être hastes pour les deux partis  
Finalement, les opportunités de sentir avec les amis sont plus

au ville que dans municipalité. Musées du Parc d'attractions sont options en ville, et possiblement pas en municipalité.

Mais la vie en ville c'est pas toujours belle Il y a quelque choses qui peut fait la vie un peu difficile on longtemps

Par exemple, la pollution c'est commun et, même peut-être dit, normal. La pollution (visuel, sonore, etc) est peu commun en municipalites pour ses style du vie.

Autre point negatif des villes c'est le style du vie très accéléré. se réveiller plus tôt a la matin pour éviter les embouteillages c'est un prix que pas beaucoup de personne veulent payer. Si on veut aller au parc, simplement pour notre plaisir à la tranquillité, Il y a giant chances qu'il y va être beaucoup des personnes pour la population.

En conclusion, si vous etes fanatic de la calme, un ville c'est pas la meilleure maniere de vie.

Mais si tu aimes bien les lieux développés, une ville c'est parfait

## Anexo 9. Ensayos del post-test

## PARTICIPANTE 1

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

La lecture est très importante pour le développement de la langue, sans cet outil d'aide, nous serions vraiment perdus et incapables d'exprimer nos idées d'une manière illimitée et sans restrictions, de sorte que nous permettrions formuler pensées plus complexes avec fondements. Si bien la culture aujourd'hui se trouve très contaminée par l'usage fréquent de l'internet pour obtenir l'information et la faire disparaître, la lecture reste comme une forme essentielle d'obtention de l'information. Dans l'actualité il y a une diminution de l'habitude de lire à cause de l'existence des nouvelles formes de communication et technologie qui seulement servent

pour la distraction et le divertissement. En revanche, quand on parle de la lecture les choses qui nous viennent à l'esprit sont inspiration, la connaissance des nouvelles façons de vie et beaucoup de vocabulaire, avec une exploration profonde de différents sujets.

Pour conclure, je crois que la lecture est indispensable si on veut mieux connaître en profondeur les aspects plus importants d'un sujet sur lequel nous avons de savoir, même si nous voulons discuter sur un sujet particulier.

---

## PARTICIPANTE 2

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Tous les personnes avoir des différent manieres pour passer sa temps libre ou pour être cultivate, par exemple, sommes utilise la peinture, le théâtre, la danse, entre autres, comme la lecture, mais c'est vrai que la lecture c'est un bon moyen pour être cultivate, nous allons découvrir.

C'est possible que la lecture ne te pouvait pas être plus intelligent mais certainement, tu pouvait être plus cultivate

Premièrement parce n'importe pas la lecture que le perssone faire, mais il donne une connaissance de quelque chose, soit peu ou beaucoup.

Aussi, avec la lecture le personne connaît de nouvelles mots qui élargissent le vocabulaire, c'est pour ça, que vous devez avoir un dictionnaire lors de la lecture. De cette manière tout les mots que tu ne comprenne pas, to les pouvez connaître?

Par contre, il y a des autres manières pour être cultivée, comme le théâtre, le cinéma, l'écriture, la musique, voyager, apprendre un nouvelle langage, entre autres.

En conclusion, la lecture te pouvait être plus cultivée, mais ~~ce~~ n'est pas la seule façon, il y a beaucoup des autres, et pour être cultivée nous devrions faire un peu de tout.

## PARTICIPANTE 3

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

La lecture est une forme de culture. N'importe pas quel type de livres la gent choisi. Generalment, les personnes comence pour les lectures de fiction parce-que sont totalement different a les lectures et les livres de l'école. Beaucoup des personnes croyent que la fiction n'est pas bonne pour l'étudiants parce-que son histoires irréalistes et non investigations, mais, cette type de lecture sera acceptable dans un pays connu parce-que sa population ne lire pas?

Il ya 20ans, les jeunes ne lire pas beaucoup; aujourd'hui est très commun que l'étudiants achat livres. Dans l'États-Unis exist une vague d'écrivains pour les jeunes qui travail en différents livres de fiction très populaires qui après ils se deviennent en filmes comme un moyen de gagner plus de public. Ce vrai que les livres de fiction ne fournir pas information real, mais cette type de lecture crée une habitude. Il y a beaucoup des investigations que disent que les



jeunes, qui commencent à lire à un âge précoce.  
Sûrement ils liront livres de non fiction après.  
quand ils étudient un master. par exemple.  
La conclusion de cette hypothèse est que les  
livres de fiction sont la meilleure manière  
de créer une habitude en les jeunes de  
sorte que quand ils sont âgés sont  
capables de lire d'autres choses comment  
livres de non fiction.

mots : 190

## PARTICIPANTE 4

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Combien des livres vous avez lu cet année? Vous pensez que vous êtes cultivé(e)? C'est vrai que l'habitude de la lecture est un facteur important pour la cultivation de notre intellect, mais est-ce que la lecture est le seul facteur pour être bien cultivé(e)?

La lecture nous donne l'opportunité de connaître le context social d'un autre lieu du monde ou d'un autre époque. Cettes informations nous permettent avoir un connaissance plus riche et cultivé du monde, par l'appliquer d'une manière intelligent à notre vie quotidienne.

Cependant, la lecture n'est pas la seule manière avec qu'on peut enrichir notre connaissance autres manières pour se cultiver. Sont voir programmes de télévision especialisés des documentaires, et parler avec experts ou personnes qui sont très cultivés.

---

C'est important d'analyser très bien les sources où nous  
acquérons les informations. Si nous sommes critiques avec  
ça, nous pouvons être plus cultivés, parce-que nous aurions  
la capacité de faire une distinction entre les informations vraies  
et les fausses.

---

L'habitude de la lecture est important pour la cultivation de  
notre intellect. Mais, elle n'est pas la seule manière que  
nous pouvons utiliser pour enrichir notre connaissance.  
Aussi, quand nous lisons, nous devons être critiques pour  
choisir les informations qui peut vraiment nous aider à  
être plus cultivé(e)s.

---

Nombre des mots: 224

---

---

---

---

---

---

---

---

## PARTICIPANTE 5

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

D'abord, la lecture est l'action de lire des textes ou mots qui sont montrés. Beaucoup des personnes disent qu'il faut lire pour être cultivé. Pourquoi ils disent ça? C'est vrai que la lecture peut nous aide a être plus intellectuel?

Depuis que l'être humaine est un bébé, les gens recommandent que les mères leur lisent pour être familiarisé avec les gestes élémentaires reliés à la lecture, comme le fait de tenir un livre et de tourner les pages. Pendant qu'on est étudiants, on connaît l'importance de la lecture, on acquiert des connaissances à travers de livres. Mair pas seulement des livres de textes, des romans aussi, on apprend de nouveaux vocabulaire et on permet que notre imagination peut s'étend

C'est pour ça que je ne suis pas d'accord quand les gens disent que la lecture des romans est inutile en

qu'on devrait lire des recherches et des faits actuelles. Avant tout, tout ce qu'on lit est important et utile. Parce que, selon moi, le goût pour la lecture peut commencer avec la lecture des livres de fiction; par exemple Harry Potter, Orgueil et Préjugés, etc. Et aussi, la lecture n'est pas la seule façon, d'être cultivé; on peut apprendre une nouvelle langue, on peut jouer des jeux intellectuels, on peut écrire, on peut regarder des films ou programmes qui donnent des informations. Il y a d'autres manières pour être plus cultivé.

On peut remarquer que les livres sont une source qui nous donne des informations et qui nous permettent de développer l'imagination.

En conclusion, je vais dire que je suis d'accord avec l'idée que la lecture nous aide à être plus cultivé, cependant, comme j'ai dit, il existe d'autres manières qui aident à être plus cultivé.

## PARTICIPANTE 6

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Actuellement la lecture est très populaire dans la jeunesse. La jeunesse s'intéresse de plus en plus en lire des livres de toutes sortes: fiction et non-fiction. Bien sûr que la lecture apporte de nombreux avantages comme la stimulation cérébrale, accroît le vocabulaire, améliore la mémoire, la lecture aide à être cultivé aussi mais celle n'est pas la partie la plus importante.

Il faut absolument lire pour être cultivé? cette question peut être répondu de différents façons selon la personne qui répond.

À mon avis, la lecture n'est pas la seule manière pour acquérir la connaissance ou être cultivé. D'abord il y a différentes manières d'être cultivés, on peut citer des exemples: regarder des documentaires,



apprendre un nouveau langage, voyager, aller au musée  
D'autre part, il y a plus d'avantage quand on lit pour  
développer nos connaissances, telles que augmenter  
le vocabulaire, parce que quand on lit, nous connaissons  
de nouvelles mots. Quand on veut connaître de nouveaux  
lieux, habitudes et traditions, il est possible de  
recourir à la lecture pour lancer l'imagination.  
Finalement, il est prouvé qu'en exerçant l'esprit  
nous pouvons empêcher des maladies qui affectent  
la santé mentale et la mémoire quand on vieillit.  
En conclusion, je dirais qu'intégrer la lecture à  
nos vies a plus d'avantage que d'inconvénients  
parce qu'il nous donne une excellent occasion de  
nous rapprocher à la culture, toujours et quand  
nous choisissons notre source d'information bien.

---

---

---

---

## PARTICIPANTE 7

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Je pense que l'habitude de la lecture est un excellent activité parce-que nous apprenons beaucoup de choses différent, aussi à la fois, nous enrichissons notre vocabulaire. Il est bien connu que la lecture et les livres sont une partie important de l'histoire non seulement de transmettre des connaissances pour générations, mais aussi les livres sont des preuves d'erreurs qui se sont produits dans l'histoire et apprendre d'eux pour l'avenir.

Grâce à la lecture nous recevons beaucoup de connaissances sur différents sujets et spécialités et d'autre part nous apprenons les connaissances générales, mais je pense que il n'est pas obligatoire lire pour être cultivé.

Au contraire le connaissance peut être obtenue



de différentes manières, par exemple, il y a des gens qui se spécialisent dans leur travail et ont obtenu ces connaissances d'une manière pratique et non lire, autrement autre manière de connaît. information par exemple documentaire ou excursions

Pour finir, à mon avis ; la lecture est une source important pour une personne d'être intelliget et cultivé mais ne sont pas nécessaires car il y a différent façons d'obtenir des connaissances et spécialisation

## PARTICIPANTE 8

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Aujourd'hui, il existe beaucoup de livres dans le monde de différents genres et on peut penser qu'il y a beaucoup pour connaître qui se trouve dans ces livres, mais il faut absolument lire pour être cultivé?

La lecture peut améliorer des choses différentes comme: Les vocabulaire, la créativité, l'imagination et l'écriture.

D'autre part, avec la lecture on peut élargir nos connaissances d'événements ou voir comme d'autres personnes pensent. Une personne qui lit peut avoir des points de discussion plus élevés et peut mieux parler à d'autres.

En revanche, les personnes peuvent être cultivées par d'autres moyens comme programmes culturels à la télévision ou la radio. Non seulement à travers les médias, <sup>→ nous nous cultivons</sup> on peut assister à des conférences pour écouter des personnes intellectuels.

Les livres sont une façon de nous cultiver mais

pas le seul. Grâce à la lecture, on peut améliorer  
quelque chose que nous ne recevons pas d'ailleurs  
comme l'écriture et l'exercice de l'imagination, mais il  
y a aussi d'autres moyens pour être cultivé si vous  
n'aimez pas lire.

On doit lire pour être plus cultivé parce que c'est  
une manière amusante de faire ça et une  
une manière de améliorer notre discours. Quand  
une personne apprend à aimer les livres, depuis  
il est difficile de les quitter.

## PARTICIPANTE 9

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Une problème actuelle pour le Mexique est l'apathie des populations en general (tout les âges) par la lecture. Oui! c'est vrai a la XXI siècle depuis des toutes les loutes pour les droits humaines et par inclurée le droit a l'education notres jeunes, adultes et viêux ils n'aiment pas lire. Et pourquoi est-ce qu'il est une problème? Parce que la lecture est les plus important des arme pour une civilization: pour faire du changeament social et politique. Cet un arme pour lutter pour les droits humains. La lecture est le moyen pour le savoir et le connaissance

pour faire voter l'imagination  
est la reconnaissance de soi-même  
et des autres.

Sans doute une population  
dont la lecture est répugnée est  
formée un Pays soumis et  
craintifs des autorités et  
politiques.

En conclusion entre  
des possibles causes de l'actuelle  
crise économique et politique  
de Mexique il est l'apathie  
pour la lecture, l'apathie  
pour le savoir et  
le connaissance.

## PARTICIPANTE 10

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

- La lecture c'est un manière d'obtenir information sur diverses thèmes. La lecture offre d'entretienment ou il peut être éducatif
- La lecture aide à obtenir culture et à penser plus que ce qu'on lit. Il y a des livres que nous permetons améliorer notre connaissance sur diverses thèmes. Il est bon pour des personnes d'avoir l'habitude de lire régulièrement.
- Il y a des autres moyens pour obtenir connaissance sur diverses thèmes. Par exemple, un professeur peut aider à ses élèves en donnant information sur l'histoire d'un pays. De même, la lecture donne cette information.
- Je pense que c'est bon faire la lecture régulièrement pour être cultivé, mais pas seulement de cet manière, il y a des autres formes.
- Comme conclusion, je pense que pour être cultivé il n'est pas complètement necessare de lire. On peut obtenir culture des autres formes qui sont ainsi bonnes que la lecture

Si on lit mais si on ne comprend pas la lecture,  
il n'est pas utile; mais si on cherche information viable,  
par exemple dans la TV, et est compréhensible, il peut être meilleur  
pour nos cultures.

## PARTICIPANTE 11

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Beaucoup de fois on écoute que on doit lire pour savoir plus de choses, parce que c'est une bonne forme pour être cultivé. Quand on lit, notre imagination vole et les neurones dans notre cerveau sont activés.

Il y a beaucoup de titres et genres pour tout les personnes, tu dois trouver lequel tu aimes.

Une personne qui lit, avoir plus perceptions de les situations de la vie, ou des problèmes. Contrairement à une personne que ne lit pas, ne connaît pas autres manière de penser.

Mais aussi il y a autres formes dont on peut être cultivé et connaître, par exemple avec les expériences, les personnes, dans notre travail, avec nous étudies, les programmes éducatives qu'on regarde

Au total, si on lit beaucoup peut être on a plus de connaissance que un personne que ne lit pas, mais ça n'est pas une règle, parce il y a aussi



livres que ne sont bons et je crois que n'est pas possible savoir combien de intelligence ou connaissance une personne a parce que tous nous savons differente choses ne plus ou moins.

## PARTICIPANTE 12

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Une personne cultivée et celui qui a une connaissance sur divers sujets et qui s'intéresse par en savoir plus.

Être une personne cultivée peut nous aider définir la facilité de conversation au travail ou à l'école pour avoir un vocabulaire plus long, ou tout simplement pour être une personne plus intéressante, mais il faut absolument lire pour être cultivé? Pas du tout!

C'est vrai que en lisant des magazines, livres d'autres médias comme l'internet nous pouvons devenir personnes très cultivées, mais il y a plusieurs façons de compléter les connaissances comme les expériences de vie que les livres et l'internet ne nous enseignent pas. Par exemple connaître

mieux une culture différente en voyageant dans un autre pays. Aussi si nous visitons de musées, galeries d'art ou théâtre, nous obtiendrons plus de connaissance sur d'autres informations.

A la T.V. il y a nombreuses occasions d'apprendre. par exemple. des documentaires, des conférences sur différents sujets ou des entretiens.

Nous pouvons également apprendre d'autres compétences en assistant au cours et des ateliers.

Finalement, il est important d'avoir un esprit ouvert et critique pour savoir comment accepter et rejeter l'information que nous recevons.

Pour devenir une personne cultivée n'a pas de secret, la seule clé est avoir l'intérêt pour apprendre tous les jours.

## PARTICIPANTE 13

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Actuellement nous pouvons avoir une diversité de loisirs pour notre distraction. Chaque personne a différentes manières pour se distraire, telles que danser, chanter, regarder la TV ou lire, ce dernier étant une des préférés par les personnes qui veulent agrandir leur culture.

Il existe beaucoup de bonnes raisons pour lesquelles la lecture est une excellente source d'information. Bien sûr, il dépend du type de lecture que chaque une choisisse, par exemple, il n'est pas le même qu'on lise des magazines de spectacles qu'on lise une encyclopédie, donc pas tous types de lectures enrichissent notre culture. Également, sur l'internet il existe de fausses informations qui trompent les gens avec leur contenu.

Parfois, l'accès à des informations véridiques résulte être coûteux, et pas tout le monde peut se permettre de payer un bon livre.

et regarder des films éducatives. Par exemple  
si on voyage on apprend sur les différentes cultures,  
peut-être en mangeant de différents repas d'autre  
pays ou en visitant des lieux touristiques  
comme j'ai montré, je ne pense pas que la lecture  
soit nécessaire pour être cultivé. En effet, la  
jeunesse lisse et ils ont fait la lecture à la mode  
mais cela ne veut pas dire que les jeunes sont  
les plus cultivé dû à la lecture.

## PARTICIPANTE 14

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

La lecture est un important concept sans laquelle on ne pourrait penser mieux, c'est à dire sans la lecture on ne pourrait pas utiliser notre imagination et on ne pourrait pas connaître les formes de penser des personnes, des différentes cultures, par exemple, comment pensaient les personnes de l'âge moyenne, quelles étaient leurs réactions aux différents problèmes mais aussi comment était la société à ça moments, quelles étaient les traditions.

Par contre, dans le monde ils existaient d'autres artes comment la peinture, la architecture et la sculpture qui nous peuvent aussi dire comment étaient cetttes civilisations et comment est-ce qu'ils étaient liés, c'est à dire que si tu vais à quelque lieu et tu regardes la peinture, l'architecture et des autres arts qui pourraient avoir les villes tu apprendrais aussi leur culture.

Pendant que la lecture nous peut faire connaître la culture que les différents lieux ou villages ont, il existe également des autres arts qui peuvent aussi nous aide a la connaître.

Il faut absolument lire pour être cultivé? Non, parce que, si bien, la lecture es très nécessaire, elle n'est pas indispensable pour être cultivé.

## PARTICIPANTE 15

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

Quand quelqu'un a beaucoup de connaissances dans différents branches du savoir, on dit que sa personne est "cultivée". Par conséquent, on pense que cette personne est "cultivée" parce qu'il a lu une énorme quantité de livres de différentes disciplines. Inconsciemment, on croit que pour pouvoir être cultivé, on doit lire comme un million des livres.

La question ici est: pourquoi l'être cultivé est lié avec lire des livres?

À mon avis, l'être cultivé et la lecture sont liés par habitude parce qu'avant le seul moyen d'information étaient des livres et aussi parce qu'il y avait très peu de gens qui savaient lire et qui avaient accès à l'éducation. Par exemple, en 1930 le 60% de la population du monde était analphabète et actuellement c'est le 14% de tout le monde.

Cela signifie que la société évoque pour améliorer et en même temps, la manière de transmettre et d'acquérir



connaissances. C'est pour ça que je suis contre de l'idée qui dit qu'il faut absolument lire pour être cultivée. Aujourd'hui, il existe plusieurs façons de devenir cultivé. On peut regarder des programmes et des films éducatifs à la TV ou Internet, aller à conférences de quelque chose qu'on veut savoir, écouter des stations informatives de la radio, entre autres. Par exemple, en T.V on peut voir Discovery Channel, NatGeo, History Channel, OneTV, UNAMTV et apprendre beaucoup sans la nécessité de lire.

Pour finir, je veux préciser mon point de vue lequel est qu'on peut acquérir des connaissances qui nous font de plus en plus instruits par différentes méthodes qui ne sont pas seulement lire. Évidemment, cela ne signifie pas que je suis contre la lecture. Au contraire, j'aime lire et j'aimerais que la société lise plus. Mais ce que je veux dire est que pour être cultivé il faut acquérir des connaissances de tous les côtés et non stagner aussi une seule méthode d'information. Il faut avoir et savoir un peu de tout et reconnaître qu'on jamais peut être un sage. Comme Socrate a dit il y a d'un côté le bien la connaissance et de l'autre côté le mal l'ignorance.

## PARTICIPANTE 16

**POUR OU CONTRE LA LECTURE COMME MEILLEUR MOYEN DE SE CULTIVER**

Rédigez un essai où vous exposerez vos arguments pour ou contre la question suivante:

*Il faut absolument lire pour être cultivé?*

Respectez la structure de l'essai: introduction, développement et conclusion en supportant vos idées avec des arguments et exemples (160-180 mots).

*Si vous me dites que la lecture est important pour être cultivé se serai totalement d'accord*

*La lecture est un maniere d'apprendre quelque chose nouvelle. La conection avec le monde peut être à travers de la lecture, bien si es dans un livre, journals au dans articles d'internet.*

*L'apprendissage des choses necessaires pour nôtre formation quelque fois acadêmique, personelle ou quelqu'un autre, besoin de la lecture.*

*C'est possible qu'il y aies autre resouces pour être cultivé comme la television mais vraiment c'est un moyen un peu pouvre. Les personnes qui donnent leurs opinion ne sont pas toujours prepare*

Pour être cultivé, l'opinion des experts est importante  
et penser comme ils. C'est pour ça que la lecture  
est importante pour être cultivé

## Anexo 10. Transcripción de entrevista en grupo

**Investigadora:** ¿En conjunto, en este semestre, tuvieron la impresión de haber aprendido de manera adecuada las nociones importantes del curso? ¿Alguien que quiera participar?

**Participante 6:** Bueno a mí en lo particular sí me funcionó mejor. La forma en que presentaba la explicación de todos los temas; con las presentaciones de power point creo que eran más explícitas de lo que viene en el libro y creo que en este semestre aclaré más cosas, cosas que igual no había entendido en los semestres anteriores. A mí en lo particular si me ayudó bastante la forma de presentar también de analizar los temas, las lecturas que teníamos que ver se me hizo de una manera más como crítica como dice el tema pensamiento crítico. Yo creo que sí lo aproveché, tal vez no pude aprovecharlo más porque mi trabajo me ha absorbido mucho este semestre, pero a mí si me pareció personalmente he estado muy contenta

**Participante 15:** ¿Sigue la antítesis no? A mí también me agradó la parte de las presentaciones que ya estuviera en Dropbox que se permitiera la consulta ya en cualquier momento. Creo que eso estaba padre. Personalmente aprendo más si lo estoy escribiendo o estoy repasando; entonces si ahí me faltó un poquito de repaso en cuanto a los temas que veíamos del curso en general y qué más?

**Participante 16:** Yo también recalco lo de las presentaciones. Personalmente es diferente a lo que hemos visto en clase en los semestres pasados, pero sí tener una ayuda visual hace que bueno a mí domine un poco más el tema.

**Investigadora:** ¿Creen haber progresado en el plano del pensamiento?

**Participante 4:** Yo creo que me ayudó bastante el hecho de implementar el pensamiento crítico en francés en este semestre porque creo que actualmente también es más analítico que teórico. Ya no es como que nada más como que aprenderte las cosas sino analizarlo todo y ya prácticamente pensar en francés. Entonces yo creo que eso nos ayudó bastante para darnos una idea de cómo hacer un escrito más extenso en francés ya las cosas que hacemos en español o en inglés de que normales esto fue la introducción al francés que creo ya es necesario en un nivel de que más avanzado sexto semestre. También al mismo tiempo creo que el pensamiento crítico no sólo nos ayuda en las aulas sino también en nuestras vidas.

Si se nos presenta una decisión que tenemos que tomar muy importante de esa manera nosotros pensamos en todas las opciones posibles que podemos tener, sus consecuencias y todo. Y de esa manera nosotros podemos tomar la mejor decisión. Entonces, digo hay algunos de nosotros que ya lo habíamos visto en la escuela antes. Tal vez para otros de nosotros fue nuevo. Pero creo que fue un muy buen plus al semestre porque nos ayudó como ya lo dije a pensar más allá. O sea, ya no nos limitamos a decir que la conjugación de los verbos más simples o pura teoría sino que analizamos más las cosas, las sintetizamos, las expandimos. O sea hacemos un sinfín de cosas ya con esas ideas nos ayudan bastante.

**Participante 12:** Bueno, yo creo que el uso del pensamiento crítico es indispensable para analizar cualquier lengua. Pero en este caso como que no se aprovechó lo suficiente porque no estamos en un nivel de explicarnos bien correctamente en francés. Pero a lo mejor en un nivel más elevado pues sí, estaría mejor.

**Participante 16:** Yo creo que eso que dice fue porque el semestre pasado teníamos muchos contratiempos con la maestra de que a veces no venía, venían diferentes maestros, nos interrumpían entre coordinación y también no voy a hablar de nombres (Todos se ríen) pero al menos yo siento que no aproveché bien el francés en semestres pasados. Entonces creo que el comunicarnos en francés honestamente ya debería de haber sido. Me hubiera gustado conocer esto desde ter, no sé cuarto, quinto para estar más avanzado en este nivel.

**Participante 11:** Pienso que bueno, yo en lo personal en lo que avancé por así decirlo o lo que nuevo para mí en el pensamiento crítico este bueno más bien en el avance fue muy poco porque hasta apenas ahorita a más de la mitad del semestre es cuando se implementa. Si esto se empezara a implementar de poco a poquito desde el principio ya se tendría un mayor avance, se verían más resultados y mejores.

**Investigadora:** ¿Les pareció una buena idea abordar una parte del contenido del curso desde las perspectivas de las partes del pensamiento crítico presentadas en clase?

**Participante 4:** A mí en lo personal creo que sí porque creo que en la enseñanza de una lengua primero se debe partir de lo más básico en aprender la teoría y más adelante es cuando empiezas a pensarlo de una manera más analítica. Es como cuando se les enseña inglés a los niños desde pequeños no empiezan haciendo un ensayo sino se les enseñan las bases y ya más adelante en la mitad de la primaria o así es cuando poco a poco empiezan a racionalizarlos, a lluvias de ideas, así como nosotros lo hicimos en este semestre. Entonces creo que no todos los temas están hechos para el pensamiento crítico, pero lo empezamos en un buen tiempo y con buenos temas.

**Participante 15:** Yo creo que el desarrollo del pensamiento crítico como tal es importante como lo han mencionado ya varios compañeros para analizar las situaciones en la vida cotidiana. Sin embargo, si hubiera una manera de asegurarse que todos estamos realmente con el mismo nivel de comprensión y de poder expresarnos en el idioma creo que hubiera sido al menos un poco más efectivo en el caso mío. Le comentaba también durante las entrevistas personales que si yo estuviera pensando todo en francés hubiera podido aprovechar más la herramienta que estamos tratando de hacer. Actualmente no sé si fue por el semestre pasado o por todos los semestres o por el enfoque que le he dado.

**Investigadora:** ¿Piensan que fue por el semestre pasado?

No (todos)

**Participante 4:** No creo que sea necesario culpar algún maestro del semestre pasado. Es un error que llevamos arrastrando desde segundo semestre o algo así.

**Investigadora:** ¿Por qué?

Yo creo que entre una inconsistencia en los programas establecidos. Entre eso y a decir verdad creo que no sé si todos estén de acuerdo conmigo al venir los sábados es como que venimos los sábados y súper bien, pero durante la semana se nos olvida, o sea dejamos de practicar y eso también como que es una falta de compromiso. Entonces creo que entre eso y como le decía a veces que nos salíamos así de que del programa o no veíamos los temas tan a profundidad en distintos semestres digo tampoco puedo decir que un semestre haya un sido de que: “no, estuvo súper mal”. Todos tuvieron sus aciertos y sus pequeños errores, pero creo que en parte es eso.

**Participante 15:** Es que no sé si están de acuerdo en lo de que ver un tema una vez por semana no sea suficiente para aprender. Creo que depende más de lo que estamos haciendo nosotros y de cuál es el método de enseñanza. Entonces desde que empezamos desde el semestre uno digo ya cambiando un poquito de tema porque esto ya no va tan relacionado con el pensamiento crítico aprovechando que ya está la plataforma. Jajaja (todos)

Digo si hubiera sido un método constante o si todos los métodos de enseñanza desde el primer semestre hasta donde vamos ahorita hubieran sido lo mismo, siempre la misma estructura creo que sería algo más constante para nosotros, pero cada maestro es una manera de enseñar diferente. Y entonces llegas a un semestre nuevo aprende cómo al maestro le gusta enseñar y a lo mejor después de la mitad del semestre puedes retomar un poco más el tiempo o lo que te tarde tratar de aprender cómo es él.

**Investigadora:** ¿Entonces ustedes creen que la introducción del pensamiento crítico debe ser? ¿O no es apta esta estrategia para este nivel o para qué nivel sugieren?

**Participante 4:** Yo creo que sí es apta sólo que nosotros no estamos. . .o sea que para el nivel B1 sí es apta pero nosotros talvez no somos en realidad B1.

¿Quién se considera B1 de aquí?

Nadie, no

**Participante 16:** Yo pienso que está bien aplicarla desde que aprendemos a sentir. No sé en qué nivel creo que es A2 ya de ese momento en adelante porque ya tenemos más o menos las bases para hablar de que bueno “yo quisiera, yo bla bla bla” ..y poder escribir ya creo que es un buen momento para aprender a pensar en francés, en mi opinión. Y sobre todo porque escribimos mucho con el pensamiento crítico y pues sí te ayuda más a pensar a lo que vas a decir. Cuando estás escribiendo en francés pues como que tú solo te quieres quitar la idea de pensar en español.

**Participante 4:** A parte yo creo que en cuanto al pensamiento crítico o sea aquí lo que a nosotros nos falta es el conocimiento en la gramática, en todo porque una vez que ya sabes cómo estructurar tu pensamiento de manera crítica en español lo puedes francés o sea tú solito puedes decir ... es como lo del ensayo, obviamente ya sabes pues hacer una tesis, después va el argumento, el contraargumento pero aquí yo creo que el problema fue que no pudimos expresarnos.

**Participante 14:** Pese a eso yo pienso que, aunque batallamos para expresarnos el pensamiento crítico sí nos ayudó: si estábamos en un nivel un poco más bajo para saber expresarnos, yo pienso que el pensamiento crítico nos ayudó a elevar un poco más a explicarnos mejor en francés.

**Investigadora:** ¿creen que el material y las actividades que se utilizó en relación al pensamiento crítico permitió cumplir con los objetivos del curso?

**Participante 6:** A mí en lo personal, si me pareció bien. Pienso que los ejercicios complementarios o actividades eran más complejas o nos esforzaba más que las actividades del libro, nos forzan o nos motivan a analizar un poquito más.

**Participante 4:** También respecto a los ensayos yo creo que los temas fueron adecuados para nuestro nivel. Si acaso a mí me hubiera gustado tener un poquito más de margen de palabras para poder expresar todas mis ideas, pero al mismo tiempo es como que no tengo el suficiente vocabulario para llenar tanto. Me quedé con ganas de decir más pero no sabía cómo decirlo. En cuanto al número de palabras pienso que está bien, la estructura está también muy bien. Entonces en general, nos ayudó a mejorar ese aspecto de aprendizaje de la lengua.

**Participante 14:** A mí me gustó el usar las palabras para unir las oraciones

**Participante 16:** Siento que es el vocabulario el que nos falta para poder expresarnos, pero lo que es el programa del pensamiento me gustó mucho las actividades porque aparte de escribir me gustaron los debates. Sí es muy frustrante como persona no me gusta tanto debatir, pero sí te hace expresar tus opiniones y creo que todo lo que tenga que ver con expresión pues ayuda a la lengua, al aprendizaje porque tienes que expresarte en el idioma y pensar en el idioma.

**Participante 10:** A mí también me frustró un poquito puesto que en el nivel que estaba no me podía expresar en francés porque tal vez no tenemos el nivel que deberíamos tener. Se me dificultó un poquito en las actividades interactivas, así como lo pensaba en español y expresarlo en francés. pensaba en español

**Participante 3:** Yo creo que nos funcionó lo de los debates. Entonces creo que podrían usarse más debates porque como que sí es como un poco frustrante el tener la respuesta y no saber cómo expresarla eso como que también nos obligaba a tratar de estructurar lo mejor posible para poder defender la idea.

**Participante 12:** Considero que el pensamiento crítico no debe ser a partir de un nivel, sino que debe ser una planeación de todo el curso. Si lo vas a utilizar ese método para usarlo como herramienta va ser de primer nivel. A lo mejor paulatinamente ir alentando a los alumnos no toda la estructura del pensamiento, pero si paulatinamente para cuando llegues a sexto ya puedas desarrollarlo completamente y no como nosotros que lo vimos todo completo pues no sabíamos y nos tardamos en aprender toda la estructura.

**Investigadora:** Van a completar esta oración con el primer adjetivo que se les venga en mente: “Lo que me pareció más importante del curso fue:

**Participante 16:** Expresarme

**Participante 7:** Pensar

**Participante 6:** Analizar

**Participante 8:** Los temas de discusión

**Participante 2:** El vocabulario tengo que aprender más para poder expresarme

**Investigadora:** Y lo que me pareció menos interesante del curso fue...

**Participante 4:** No que no me haya gustado pero que me frustraba bastante cómo decirlo. Me frustró mucho, pero al mismo tiempo lo fortalecí. Al principio fue algo negativo que no me gustó, pero haciendo el esfuerzo llegué a un buen resultado.

**Investigadora:** ¿Alguien más?

**Participante 4:** En lo personal si fue que me faltó tiempo para ver tanto el aspecto de la gramática como del pensamiento crítico porque los dos se requieren mucho tiempo. Entonces es muy corto: veíamos una y dejábamos otra. Entonces yo necesito más practicar la gramática.

**Participante 6:** A mí si me pareció buena idea habernos forzado a pensar, a hablar o a expresarnos en francés porque ya supuestamente somos del nivel B1 y ahora este semestre yo empecé a practicar películas en francés con las letras en francés y se me hizo más fácil. Yo creo que el vocabulario y la práctica es meramente subjetivo porque depende de nosotros y más porque sólo venimos los sábados y el resto de la semana es responsabilidad de nosotros.

**Investigadora:** Muchas gracias, damos por terminada la entrevista.



## Anexo 11. Transcripción de entrevistas individuales

### PARTICIPANTE 1

**Investigadora:** ¿Cuál es la definición que tú das del pensamiento crítico?

**Participante 1:** Utilizar nuestras propias ideas sin temor a la opinión de los demás, siempre y cuando estén fundamentadas.

**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso? ¿Crees que tu manera de pensar ha mejorado? De ser así, ¿qué aspectos o dimensiones? ¿Si sí o si no?

**Participante 1:** Pues, pienso que se ha quedado igual, o sea, como quiera lo del pensamiento crítico no lo había usado en francés, pero sí en otros aspectos. Y pues siento que ha estado...

**Investigadora:** ¿En tu carrera? ¿Todavía estás estudiando?

**Participante 1:** Sí. Y, pero en francés, aunque, sí me llegó un poco a consumir algo a la mente, expresarlo, así de que, aunque no estuviera bien configurado, pero...

**Investigadora:** Entonces ¿El curso te ayudó a pensar mejor?

**Participante 1:** Sí, un poco.

**Investigadora:** ¿De qué manera?

**Participante 1:** Bueno... de que haya cambiado mi perspectiva en ciertas cosas no, pero como de que expresarme un poquito más, vaya, así como, de que no esté bien expresada la palabra, pero sin miedo al... ¿cómo se dice? a la expresión... (¿al error?) sí al error.

**Investigadora:** ¿Alguna de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? De ser así ¿De qué manera? ¿Evaluar la credibilidad de una fuente, analizar argumentos, presentación de una postura por escrito, o realizar inferencia?

**Participante 1:** Analizar argumentos, y presentación de postura por escrito.

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 1:** Pues... o sea... como para ordenarla. Me ha ayudado, como a que, el vocabulario a ordenar mis pensamientos y a usar conexiones.

**Investigadora:** Entonces, ¿Cuál de las dos serían? ¿Las dos al mismo tiempo? O ¿Una implica la otra?

**Participante 1:** Pues el analizar argumentos y presentación de una postura por escrito sí.

**Investigadora:** Las dos. Okey y entre estos cuatro elementos mencionados ¿cuál es más importante para ti? Por qué?

**Participante 1:** La presentación de una postura por escrito.

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 1:** Porque siento que este nivel se trata más ya de reforzar... Para mí se me complica como un poquito más escribirlo, o en cuestiones de gramática, pues es como que, nos ayuda más a expresarnos bien, en automático, bueno no en automático pero sí más como que más libre.

**Investigadora:**

Vimos el modelo del pensamiento crítico; que son ocho: *el propósito, el planteamiento del problema, la información, las interpretaciones, las suposiciones o hipótesis las implicaciones, los conceptos, los supuestos y los puntos de vista*. ¿Te agradó este modelo? ¿Sí o no? y ¿Por qué?

**Participante 1:** Esa vez, ese PIA sí porque todos estamos como que exponiendo nuestros puntos de vista de sobre, por ejemplo, las relaciones y pues cada quién, había un punto en el que todos llegamos a debatir, pero, como que había cierta neutralidad, pero cada quien ponía sus puntos de vista y se complementa con los demás; y nadie podía decir que una opinión era totalmente cierta porque cada quien ya logramos complementar al final los pensamientos de cada uno.

**Investigadora:** Okey, Pero lo vimos con otras temáticas, no nada más este, con la de la “ley hadopi” de la protección de los autores y todo eso. Pero en sí ¿puedes decir que te agradó?

**Participante 1:** Sí

**Investigadora:** Okey, ¿por qué te agrada?

**Participante 1:** Porque veías cómo pensaban los demás. También te ayudaba a como que ampliar tus ideas.

**Investigadora:** ¿Tuviste alguna dificultad en identificar alguno de los elementos? ¿O de distinguir?

**Participante 1:** Bueno más que nada el problema era como de que cada quien veía el problema de una manera diferente, unos decían que era porque.... no me acuerdo, que creo que el chavo se la había pasado todo el rato con otras personas o algo así, y por ejemplo estábamos otros dos, mujeres y estaban como que, “no pues sí fue su culpa”, o sea como que el problema cada quien lo veía de una manera distinta.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su

razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 1:** La primera sería la tolerancia, más que nada porque sería... bueno el dar opiniones, no está, no nada más se va a centrar en tu opinión y vas a tener que escuchar las de los demás y no es como que algo objetivo, es como que cada quien su propia percepción de las cosas.

**Investigadora:** Muy bien, después seguimos con; ¿Reflexionas más con tu forma de pensar ahora que al inicio del curso?

**Participante 1:** No ha cambiado, es que nunca he sido como que muy cerrado a la opinión de los demás y siento que, bien lo vi aplicado en el idioma, o sea en cuanto que... (no, ni en el francés), o sea el francés fue la novedad, pero el pensamiento crítico fue, se quedó más o menos igual.

**Investigadora:** Okey, ¿hay algún aspecto en particular que quieras mejorar de tu forma de pensar? Ya después de haber visto los elementos del pensamiento crítico, las disposiciones? ¿hay algo que dijeras tú “esto siento yo que no lo utilizo bien, o me falta esto?”

**Participante 1:** Pues pienso que faltaría más. bueno de mi parte, asertividad, en cuanto al sostener un argumento y también como que los fundamentos, porque, sí, o sea, es como que no lo tomamos bien de ciertas cosas y tenemos como que una visión de un ángulo pero no del todo, o muy general, vaya.

**Investigadora:** Muy bien, o sea, ser más específico, más claro, más profundo, okey. ¿Encuentras alguna relación entre pensamiento crítico y el aprendizaje del francés?

**Participante 1:** Pues, sí, o sea, lo vi más como era para exponer argumentos y también desarrollamos un poquito más la gramática, la reforzamos más bien y pues nos acostumbramos más a redactarlo.

**Investigadora:** ¿Crees que el pensamiento crítico... bueno, ¿crees haber mejorado tu rendimiento en francés primero que nada?

**Participante 1:** No, pero eso es más por mi, porque siento que la clase está más, o sea, bien estructurada y todo pero por un compromiso o ciertas cosas no podía venir... (exactamente, sí te faltaron varias sesiones) siento que no lo aproveché al máximo.

**Investigadora:** ¿Entonces crees que el pensamiento crítico pudo haber ayudado en cualquier rendimiento que hubieras podido tener en francés?

**Participante 1:** Sí

**Investigadora:** ¿En qué sentido?

**Participante 1:** Pues en cuanto a la expresión de gramática y expresar nuestras ideas como que más... cuando le llaman cuando piensas en otro idioma, como que más.... que venían los pensamientos más fluidos.

**Investigadora:** Muy bien, pues bueno es todo, muchas gracias.

## PARTICIPANTE 2

**Investigadora:** ¿Qué es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 2:** Es tomar algún tema y analizarlo de manera que se te quede algo o sea que veas como que las cosas positivas y negativas del punto y ya tomar tu propio criterio y tomar una forma de pensar acerca de ese tema.

**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso? ¿Crees que tu manera de pensar ha mejorado? De ser así, en qué aspectos o dimensiones.

**Participante 2:** Creo que no mucho, o sea no ha cambiado mucho. Pero sí como lo mencioné este si aprendí a tomar en cuenta los dos puntos: ver cosas buenas y cosas malas. De hecho, lo utilicé en una clase, en una de las materias de la facultad. ¿Si se acuerda que vimos el tema de los alimentos transgénicos? Lo volví a tomar en una de las materias. Entonces era como que tenía que ver los puntos positivos y negativos y ver qué postura tomar.

**Investigadora:** ¿El curso te ayudó a pensar mejor?

**Participante 2:** Sí, sí. O sea, por ejemplo, utilizando ese tema pues ya pude utilizarlo en mis estudios.

**Investigadora:** ¿Alguna de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? ¿Y de ser así, de qué manera? *Evaluar la credibilidad de una fuente, analizar argumentos, presentar una postura por escrito o realizar inferencias.*

**Participante 2:** Por ejemplo, el primer punto que es evaluar la credibilidad de una fuente: internet tiene demasiadas cosas. Entonces si tú ves bien de dónde lo sacaste como que bueno por lo menos sé que está bien dicho o no y tomar en cuenta los puntos y también con eso formar tu pensamiento.

**Investigadora:** ¿Y de esos cuatro elementos, cuál es para ti el más importante?

**Participante 2:** Creo que analizar los argumentos porque si tú no tienes un buen argumento no vas a poder proyectar de una manera correcta tu punto de vista. O sea, si no sabes qué es lo que estás diciendo no vas a poder transmitir lo que quieres.

**Investigadora:** ¿De los elementos que vimos del modelo del pensamiento crítico; que son ocho: *el propósito, el planteamiento del problema, la información, las interpretaciones, las suposiciones o hipótesis las implicaciones, los conceptos, los supuestos y los puntos de vista.* ¿Cuál fue para ti el más difícil de utilizar? ¿Y por qué?

**Participante 2:** Creo que sacar las interpretaciones porque se pueden sacar de muchas maneras porque para saber bien lo que quieres decir necesitas analizar muy bien las cosas

**Investigadora:** ¿Y cuál piensas que es el más relevante?

**Participante 2:** Saber cómo dar a . . . cómo transmitir los puntos de vista a los que llegaste o las conclusiones a las que llegaste.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente. . . : curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 2:** Creo que las primeras dos son las más importantes: la primera porque si tú no tienes la información no tienes cómo desarrollar un punto de vista. Entonces, eso es muy importante saber lo que estás diciendo y buscar más información acerca del tema. La segunda también es muy importante porque si te aferras a que “no, lo que yo digo es lo correcto y ya”, no tienes un pensamiento crítico porque no tienes otros puntos de vista.

**Investigadora:** ¿Cuál es la que tú careces?

**Participante 2:** La sistematización porque no soy muy ordenada. Entonces estaría haciendo una cosa y luego vería otra. Entonces me confundo y me revuelvo mucho en cuanto al orden.

**Investigadora:** ¿Y hay algún aspecto en particular en tu forma de pensar que te gustaría mejorar?

**Participante 2:** Yo creo que sería muy importante para mí buscar más información para tener más conocimiento acerca de las cosas y analizarlas un poquito más porque a veces nada más tengo la información y la tomo como verdadera cuando no debe y cuando no es así.

**Investigadora:** ¿Encuentras una relación entre el aprendizaje del francés y el pensamiento crítico?

**Participante 2:** Pues no sé si en si en la lengua o en la forma de usarse con la gramática se podría utilizar. Sí pero más que nada en no sé, por ejemplo, en buscar la forma de cultura o cómo utilizan la lengua en ese país y así.

**Investigadora:** ¿Y en cuanto al idioma francés, crees haber mejorado en este curso?

**Participante 2:** Sí, porque al utilizar el pensamiento crítico necesitaba saberme expresar mejor y aprender un poco más de vocabulario porque es como que un poquito más profundo a nada más hacer un escrito. Sobre todo en la forma oral y un poco en la escrita porque pude esquematizar mejor los escritos o poder darle un orden a los temas que utilizamos.

Bueno, pues hemos concluido la entrevista.

### **PARTICIPANTE 3**

**Investigadora:** ¿Que es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 3:** Es una metodología que inconscientemente usamos desde siempre para la toma de decisiones cuando tenemos como un conflicto o una situación enfrente (okey) tenemos que como analizar opciones y luego ya como cuando estamos en la escuela, es lo que nos ayuda hacer ensayos o nuestros trabajos

**Investigadora:** Muy bien, tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso ¿crees que tu forma de pensar a mejorado? De ser así ¿de qué forma?

**Participante 3:** he, si creo que veníamos trabajando como una metodología de gramática ejercicio gramática –ejercicio y este curso nos ha obligado como a pensar, literal... eh y para poder elaborar un texto, para poder defender una idea en un debate, entonces sí , sí ha mejorado.

**Investigadora:** de estas operaciones que voy a mencionar ¿Cuál piensas tu que ha mejorado en ti: elaborar una actividad en una fuente, analizar argumentos, presentación de una postura por escrito o realizar inferencias?

**Participante 3:** ese, presentación de una postura por escrito

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 3:** he , con las actividades de escribir un ensayo que realizamos, creo que eso me ayudo a.. como a ...obligarme como expésame una idea por escrito más detalladamente y con un poco más de orden y no solo enunciados sueltos

**Investigadora:** okay , ¿Cuál es la más importante?

**Participante 3:** creo que debería de ser analizar argumentos para poder como debatir o dar tu opinión certera o precisa de un punto.

**Investigadora:** okay, vimos un modelo para pensar críticamente, no sé si recuerdas , en este se veían 7 elementos del pensamiento crítico ¿te agrado este modelo?

**Participante 3:** e , se me hace un poco largo pero si , esque en realidad es como lo que hacemos en un ensayo de la escuela , pero si es el tener que manejar 7 puntos creo que sí , bueno son 8 ¿no? (si) si siento que es un poco largo

**Investigadora:** y de estos puntos ¿Cuáles fue el de elementos.. ¿Cuál fue el más difícil de identificar? Lo que es el propósito del tema, lo que es las preguntas acerca del tema, la información, interpretación y deducciones , los conceptos implicados, las hipótesis , las implicaciones o las consecuencias o los puntos de vista...

**Participante 3:** eh... creo que las hipótesis y las implicaciones, como que a veces no distinguía (ruido de banco) mente... (¿Estos dos?) Si y como que los puntos de vista con las implicaciones yo sentía que eran lo mismo pero no son lo mismo.

**Investigadora:**

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 3:** creo que la sistematización porque creo que muchas veces tenemos la curiosidad, tenemos la mente abierta, pero por ejemplo en mi caso yo batallo un poco para ordenar las ideas, porque como que las tengo pero luego es complicado llevar un orden y aplicarlas en el orden en el que realmente quiero y entonces digo dos ideas y digo digo , ah tengo otra que era más importante , entonces el orden .

**Investigadora:** el orden y en... ¿reflexionas mas ahora en tu forma de pensar que al principio del curso?

**Participante 3:** en... si, si

**Investigadora:** Por qué?

**Participante 3:** en... porque nos hemos obligado a pensar más , ya no simplemente a aprendernos una gramática y ya. Es como, está la gramática pero tienes que usarla , y tienes que crear algo o decir algo , entonces tienes que pensar más que antes , no sería como el “tengo que aprendérmelo y ya”

**Investigadora:** okay, y hay alguna forma de... en tu forma de pensar hay algo que te gustaría mejorar ... ¿en tu forma de pensar hay algo que te gustaría mejorar?

**Participante 3:** creo que le voy un poco al orden , si pensara más ordenada haría mis trabajos más rápidos , porque ahora pienso y tengo que como que ir vaciando ideas y luego tengo que ordenarlas , entonces si ya pudiera pensar un poco más sistematizado , me ahorraría un poco de tiempo en todo .(ríe)

**Investigadora:** okay, bueno y ¿crees saber ... bueno ¿crees que hay una relación entre el pensamiento crítico y del aprendizaje de las lenguas extranjeras o del francés?

**Participante 3:** Me imagino que si porque... vuelvo a lo mismo, si nada más nos enfocáramos en reglas o vocabulario es luego como...¿Qué hago con esto? Entonces el pensamiento crítico nos ayuda como a construir.... Nos obliga como a construir escenarios, un texto , un argumento , entonces aplicamos el conocimiento que estamos adquiriendo

**Investigadora:** y ¿crees haber mejorado en tu rendimiento de idioma francés ¿

**Participante 3:** en... si aunque, a mi yo siento personalmente que como este curso tuve muchas cosas , no lo que hubiera esperado pero si...

**Investigadora:** okay, y ¿en qué aspecto piensas que mejoraste?

**Participante 3:** en... creo que un poco de la redacción escrita, siento que me falla más , aunque todavía tengo muchos problemas con la ortografía...

**Investigadora:**¿piensas que el pensamiento crítico influyo en ese rendimiento del francés que mejoraste?

**Participante 3:** si porque en este curso vimos textos más largos ... en si...

**Investigadora:** bueno, okay, hemos terminado, ¡gracias! ... resumes todo muy bien.

#### **PARTICIPANTE 4**

**Investigadora:** ¿Qué es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 4:** Creo que es una manera de ver las cosas, es como un no sé... no sé si haya sido propuesto por alguien o algo sí. En caso de haber sido así es como así decirlo es como una teoría en la que alguien propuso que las cosas pudieran ser analizadas. Y en mi opinión es nada más de que respecto a un tema, a una decisión, algo así de que... analizarlo, ver de que las causas de esa situación; analizar todas las posibles consecuencias que eso podría traer y o sea como analizar y en base a eso tomar una postura al respecto. Analizar también los puntos, los puntos negativos de las debilidades de esos puntos positivos/negativos y sus fortalezas y todo. Las debilidades de esos puntos negativos.



**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso?

**Participante 4:** A mí ya se me había implementado no la misma mecánica, pero sí había visto el pensamiento crítico en la prepa incluso en la secundaria. Y siendo honor, yo creo que ya de una manera ya lo implementaba en mi vida diaria. Sin embargo, creo que esto me dio la oportunidad de hacerlo en mi clase de francés porque todos los semestres pasados habían sido de que “no pues esta es la teoría, esto es así y así” pero no habíamos tenido la oportunidad de entrar como que a esa parte de la vida real de aplicar nuestros conocimientos a una situación de la vida real. Esto me dio la oportunidad de empezar en el francés, en eso.

**Investigadora:** ¿Crees que tu manera de pensar ha mejorado? De ser así, en qué aspectos o dimensiones.

¿Alguna de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? ¿Y de ser así, de qué manera? *Evaluar la credibilidad de una fuente, analizar argumentos, presentar una postura por escrito o realizar inferencias.*

**Participante 4:** Pues creo que el de presentación de una postura por escrito siento que fue el que fortalecimos más de acuerdo con las actividades vistas en el semestre.

**Investigadora:** ¿Y de esos cuatro elementos, cuál es para ti el más importante?

**Participante 4:** Creo que de entrada, es que siento que analizar argumentos, engloba las demás tres y si los analizamos a consciencia y como debe ser para empezar evaluaríamos la credibilidad de una fuente.

**Investigadora:** ¿Reflexionas más sobre tu forma de pensar que al principio del curso?

**Participante 4:** En mi clase de francés sí, en mi vida cotidiana ya lo hacía más no en la clase de francés.

**Investigadora:** ¿De los elementos que vimos del modelo del pensamiento crítico; que son ocho: *el propósito, el planteamiento del problema, la información, las interpretaciones, las suposiciones o hipótesis las implicaciones, los conceptos, los supuestos y los puntos de vista.* ¿Cuál fue para ti el más difícil de utilizar? ¿Y por qué?

**Participante 4:** Tal vez yo creo que el objetivo sí, sí y también que yo me confundía entre lo que tú asumes y tus interpretaciones y deducciones.

**Investigadora:** ¿Y te agradó el modelo del pensamiento crítico?

**Participante 4:** Sí porque yo siento que es muy muy importante que para pensar correctamente, para ser más asertivos necesitamos emplear este método, no simplemente nos

debemos dejar llevar por lo que nosotros creemos o lo que nosotros pensamos. Hay que considerar la diversidad de opiniones que hay en la sociedad. Y también hay que pensar mejor en lo que nosotros pensamos. O sea no porque yo lo diga está bien, tengo que pensar qué consecuencias tiene eso, qué las demás opiniones. No es como que nada más “ah, lo que yo digo”, hay que considerar a los demás.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 4:** Yo creo que como para empezar, para adentrarte en eso tienes que tener la curiosidad, o sea eso que me decía que no nada más es lo que yo digo, hay más entonces yo quisiera descubrir qué más hay.

**Investigadora:** ¿Y cuál es la actitud que te falta por desarrollar?

**Participante 4:** Yo creo que más que nada es la confianza en mi propio razonamiento lo que yo digo. A veces como que por lo mismo que considero que hay otras opiniones me hace dudar de mis propios argumentos.

**Investigadora:** ¿Encuentras una relación entre el aprendizaje del francés y el pensamiento crítico?

**Participante 4:** Pues es que como decía en la entrevista grupal, en mi opinión, el idioma debe ser enseñado poco a poco. Entonces, no puedes empezar de entrada con “ah sí, en primer nivel ponte a darle su postura sobre eso, más si no tienes el vocabulario necesario. Entonces, yo creo que en cuanto a la enseñanza del idioma debe ser gradual. Pero ya en ese nivel que estamos, para poder tener un mayor nivel de la lengua ya es necesario que nosotros podamos dar argumentos al respecto. Y ahí es donde entra el pensamiento crítico. No podemos prescindir de él porque sino nuestra enseñanza del idioma sería muy superficial.

**Investigadora:** ¿Y en cuanto al idioma francés, crees haber mejorado en este curso?

**Participante 4:** Sí, que de alguna manera yo ya puedo expresarme o sea no siempre usar como que los mismos verbos y siempre decir lo mismo, decir lo mismo. O sea ahora esto ya como que me hizo darme cuenta que la importancia que es ya desarrollar mi propia postura dentro del idioma. Ya no puedo seguir así de que tan sistemática, tan teórica de que siempre lo mismo, lo mismo, lo mismo, la misma oración y todo. Ya me hizo darme cuenta que estoy en un nivel en el que ya es necesario que yo haga un análisis...

**Investigadora:** ¿Entonces crees que el pensamiento crítico influyó en tu rendimiento del idioma francés?

**Participante 4:** Sí, digo en algunos otros aspectos todavía me falta. O sea en cuanto en mi vocabulario, mi gramática pero esto me hizo ponerme las pilas.

**Investigadora:** Bueno, pues hemos concluido la entrevista.

## PARTICIPANTE 5

**Investigadora:** Bueno, ¿Qué es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 5:** pues es una forma o una manera en la que nos ayudamos para poder tomar un punto de vista o una posición sobre dar un tema y también para ordenar nuestras ideas...

**Investigadora:** Muy bien, tienes la impresión de que tu pensamiento crítico se ha desarrollado desde el principio del curso ¿crees que tu manera de pensar ha mejorado?

**Participante 5:** si, si la verdad porque...bueno, antes de los otros niveles veíamos la gramática, la clase y ya, pero en este curso siento que me fue mejor gracias al pensamiento crítico, porque es investigar más sobre los temas.

**Investigadora:** okay, en... algunas de las operaciones que voy a mencionar a continuación ¿ha mejorado en ti? Por ejemplo; evaluar la actividad en una fuente, analizar argumentos, presentación de una postura por escrito, o ¿realizar inferencias?

**Participante 5:** creo que la de presentación de una postura por escrito

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 5:** con todos los trabajos que hicimos de los ensayos, pude... A falta de mi vocabulario y mejoré mi gramática, me di cuenta de cómo debo escribir y como debo argumentar.

**Investigadora:** ¿Cuál es la más importante de esas cuatro para ti? Y ¿Por qué?

**Participante 5:** de esas... creo que la de analizar argumentos, porque de esa manera podemos darnos cuenta el, que postura podemos tomar sobre algo

**Investigadora:** muy bien, del modelo de enseñanza que vimos, el cual es uno de tantos ¿Qué piensas? ¿Te agrado?

**Participante 5:** sí ... Estuvo muy bien muy completo pero muy tedioso.

**Investigadora:** okay, ¿Por qué tedioso?

**Participante 5:** porque yo tuve problemas con, identificando las hipótesis, las inferencias, que para mí eran más o menos lo mismo, pero no son lo mismo...

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 5:** creo que la de búsqueda de la verdad, porque es, a veces con lo que encontraste, no importa si... ¿Cómo era esa?

**Investigadora:** ¿la búsqueda de la verdad? Es obtener la información no importa ganar el argumento

**Participante 5:** si ganar el argumento, es a lo que me refiero, con que sepas la verdad, es lo importante y es lo que me faltaría a mí.

**Investigadora:** y ¿Cuál de estas tú crees que sea más importante para pensar críticamente?

**Participante 5:** la primera, la curiosidad intelectual

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 5:** es como que la base para todas las demás, con esa empiezas a tener curiosidad o querer buscar algo que no te dicen ...

**Investigadora:** ¿hay algún aspecto en particular que quisieras mejorar en tu forma de pensar?

**Participante 5:** mmm... no

**Investigadora:** okay ... en ¿Qué relación encuentras entre el pensamiento crítico y una lengua extranjera o el francés?

**Participante 5:** pues que con el pensamiento crítico para cualquier lengua, te ayuda a no solo quedarte con lo que te den en clase, si no que a también pensar, por ejemplo puede ser el coreano que yo lo estudio , con lo que me daban en clase está bien ,te ayuda es una base, pero tú también tienes que buscar más a fondo, puedes conocer; cultura, puedes conocer, música, puedes conocer muchas cosas , también con el francés...

**Investigadora:** ¿al ser más inquisitivo?

**Participante 5:** ajam!

**Investigadora:** y ¿crees haber mejorado en tu rendimiento del idioma francés?

**Participante 5:** si la verdad si

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 5:** siento que este semestre mis calificaciones subieron más que los pasados, no sé si fue por la presión de que ya es 6to nivel y tenía que conocer más la gramática y dominarla o si la verdad fue que con el pensamiento crítico, la tarea de buscar y conocer más...

**Investigadora:** ¿sobre qué?

**Participante 5:** sobre la gramática principalmente porque en eso mejore más ...

**Investigadora:** en eso mejoraste más... entonces ¿piensas que el pensamiento crítico pudo haber influido?

**Participante 5:** sí!

**Investigadora:** ¿en qué forma? ¿En esa o existe otra? O ¿en la que es más inquisitiva?

**Participante 5:** no, en esa.

**Investigadora:** ¿de veras?

**Participante 5:** sí.

**Investigadora:** a okay, bueno hemos terminado, muchas gracias, Nos vemos la próxima semana.

## PARTICIPANTE 6

**Investigadora:** ¿Qué es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 6:** Es un pensamiento más analista, más como analizar más las ideas de algo que lees que simplemente lo escucha, lo ves no sé ves a profundidad lo vas pues partiendo en pedacitos o desglosando para poder analizar pues lo que estás buscando según sea el tema.

**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso? ¿Crees que tu manera de pensar ha mejorado? De ser así, en qué aspectos o dimensiones.

**Participante 6:** Bueno a mí en lo particular sí me ha funcionado o sea en general no había tenido yo una oportunidad o una clase de. . . poner a prueba mi capacidad de análisis o desarrollarla más bien. Yo estudié ingeniería o sea mis análisis son diferentes., yo pienso ...más objetivo o sea más dentro de las ciencias exactas entonces aquí son más subjetivas como una idea, una novela o una película la empiezo a analizar de una manera diferente pues no son como las matemáticas o sea nada más hay una respuesta. Entonces yo sí siento que la desarrollé, o sea me sirvió bastante.

**Investigadora:** ¿Alguna de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? *Evaluar la credibilidad de una fuente, analizar argumentos, presentar una postura por escrito o realizar inferencias.* ¿Y de ser así, de qué manera?

**Participante 6:** Bueno analizar argumentos, evaluar la credibilidad de una fuente creo que siempre lo he hecho. Pero analizar argumentos o sea de que ¿qué me dice eso no? y realizar inferencias yo creo como también he desarrollado un poquito más a partir de la idea que era el pensamiento crítico

**Investigadora:** ¿Y de esos cuatro elementos, ¿cuál es para ti el más importante?

**Participante 6:** Analizar argumentos porque como lo había dicho no era una habilidad que había tenido oportunidad de desarrollar.

**Investigadora:** ¿Y te agradó el modelo del pensamiento crítico?

**Participante 6:** Sí me agradó por la forma en que está detallado. O sea son muchas partes que se parte o se divide un análisis o en este caso una lectura o algo que talvez nunca me las hubiera preguntado. Entonces podías irte pedacito por pedacito y ya podías inferir o ver más cosas.

**Investigadora:** ¿De los elementos que vimos del modelo del pensamiento crítico; que son ocho...: ¿Cuál fue para ti el más difícil de utilizar? ¿Y por qué?

**Participante 6:** Interpretación porque a veces nada más veo la idea como se trasmite o sea a veces no la analizo. No sé cómo explicar eso. Tal vez recibo la idea así como la plantean o sea no me voy analizando "Y por qué dice que esto y por qué lo otro" entonces pienso que como no había tenido práctica sí se la encuentro como más difícil encontrar la interpretación del autor.

**Investigadora:** ¿Y cuál es el elemento más importante?

**Participante 6:** Creo que la cuestión de la información y conceptos que te proveen en ese texto o película porque es la información en la que basas tu análisis o tu intuición.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 6:** Pues en mi caso la confianza en el razonamiento. Pues la curiosidad me gusta leer o ver y conocer más siento que necesito desarrollar más esa parte como profundizar más en el razonamiento.

Y para que alguien piense críticamente es la curiosidad intelectual, el querer saber.

**Investigadora:** ¿Y hay algún aspecto en particular en tu forma de pensar que te gustaría mejorar?

**Participante 6:** Sería una capacidad de análisis que básicamente es lo mismo de razonarlo un poquito más

**Investigadora:** ¿Encuentras una relación entre el aprendizaje del francés y el pensamiento crítico?

**Participante 6:** Yo siento que sí, ya antes nivel que vemos más o sea son más cosas: analizar ideas, analizar este pues no sé lecturas, películas y luego en francés.

Pienso que sí es una ayuda. O sea en mi caso particular sí es una ayuda, siento que no vimos nada más una simple clase “pues esto es así y así”. Incluimos dentro del aprendizaje del francés la aplicación del mismo en análisis de situaciones o de lecturas como en este caso el tema del arte. Pienso yo que es un buen ejemplo

**Investigadora:** ¿Y en cuanto al idioma francés, crees haber mejorado en este curso?

**Participante 6:** Sí

**Investigadora:** ¿Y en qué aspecto dirías tú que mejoraste?

**Participante 6:** Pienso que comprendí mejor unas cosas que a lo mejor estaban muy como no muy asentadas, muy claras o consolidadas. En cuanto a los análisis que vimos, los debates, los ensayos como que me hicieron una y otra vez pensar en qué iba a escribir y cómo lo iba a escribir, cómo se debía escribir.

**Investigadora:** Bueno, pues hemos concluido la entrevista.

## PARTICIPANTE 7

**Investigadora:** ¿Qué es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 7:** Pues..el pensamiento crítico, para mi es, es...el como nosotros...ehh...por así decirlo...pues como explicarlo, ohh...como...tomamos o sea, como, toda la información que decimos, como la...la...pos la coeficamos por asi decirlo paraa pos tener un pensamiento mas mas pos mas interno por asi decirlo sí. Osea... supongamos que te dan una idea pero con el pensamiento crítico tú ya te pones a pensar y ampliar pos el concepto dee de esa idea no nomas tomar de que jahh no si;tienes lo...lo haces mas como que amplio ósea más abierto lo que piensas de esa idea de ese comentario que estas leyendo o que dicen.

**Investigadora:** Muy bien, eh... ¿Tienes la impresión que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso?, ¿Crees que tu manera de pensar a mejorado, de ser asi en que aspectos o dimensiones? se lo mas sincero posible...

**Participante 7:** Pues sí, porque realmente en otr, en cursos anteriores no habíamos... no habíamos pos visto ese tema, si acaso lo llegue a ver... una que otra vez, no sé, en... la preparatoria o en alguna clase de universidad, pero... realmente no...no pues no hemos visto, ósea en lo largo de...pos de mis estudios no he, no he visto ese tema, pero pos también un tema interesante porque pues te hace como que. ...pensar más, y ver más allá...de como son...

**Investigadora:** Ehh, ¿en tu carrera, estas estudiando todavía?

**Participante 7:** Si

**Investigadora:** ¿en tu carrera no ves ese tema de manera quizás implícita?¿Qué estas estudiando?

**Participante 7:** Negocios, internacionales. Pues... lo vemos; pero ya como que lo tienen como que por hecho de que ya lo debes de, de...tener como por sentido común yo creo

**Investigadora:** ¿entonces este curso te ayudo a pensar mejor?

**Participante 7:** Si

**Investigadora:** Okey. ¿alguna de las operaciones que voy a mencionar, han mejorado?¿de ser así, de qué manera?, evalúa la revidad de una fuente, analiza argumentos, ¿presentación una postura por escrito o realizar inferencias?

**Participante 7:** mm... más que nada el de analizar argumentos porque ... supongamos, cuando tee... comentan algún... o te has algún comentario así...la mayoría de la gente pues no sé, responde o,o... dice lo primero que se le viene a la cabeza, pero ya con el pensamiento crítico pues lo.. lo, como que lo piensas un poco mejor... te haces una idea de lo que vas a responder y pos analizas también toda la...la información antes de, de...pos de hablar no dices lo primero que te viene, ya lo ana... lo tienes como que más analizado o así

**Investigadora:** okey. ¿Y de estas ah... cual es más importante para ti?

**Participante 7:**¿de estas cuatro?

**Investigadora:** ¿igual?...

**Participante 7:** Igual, yo pienso que analizar argumentos

**Investigadora:** ¿por qué?

**Participante 7:** Porquee... supongamos, evalúa la credibilidad de una fuente, pues... más que nada... no, no, nos, no... es también un poco por sentido común... porque no va... supongamos si vine una persona equis aa,aa a decirte esta información, pues puede que le creas puede que



no, pero si viene ósea si lo lees en algún..emm, en algún... medio que está respaldado que es lo, ósea tiene información seria..., ve...,veledi...

Verídica...

Verídica perdón, ee..., pues ahí es como que tienes más confianza aa, esas cosas que sea verda...

Ahora, este... vimos un modelo de tantos modelos que existen, para aa, para pensar, ayudar a pensar ee de manera.. .de forma crítica, estee, ¿te agrado este modelo?

Si...

**Investigadora:** ¿Por qué te agradó?

**Participante 7:** Pues porque... bue,e,me confundí al principio un poco pero, si me agrado porque ósea a la manera en que te lo expli..., lo expresa, pues si es como queee.. como que te pones a pensar así ¡a no poso sea si es cierto! Ósea los puntos de vista de, de... del jacks y de lliniot

Y si es como que pos te pones en el lugar de, de cada uno y dices bueno ósea... si, si tal vez si te lo expresan de alguna forma pues.... tú lo ves así, pero ya si te, si t,e

**Investigadora:** Vimos el modelo del pensamiento crítico y sus ocho elementos: *el propósito, el planteamiento del problema, la información, las interpretaciones, las suposiciones o hipótesis las implicaciones, los conceptos, los supuestos y los puntos de vista.* ¿Te agrado el modelo?

**Participante 7:** Si, pos yo siento que está muy muy completo, porque incluso cosas que... tal vez yo había pensado del pensamiento crítico, ósea ahí como que más elementos que yo no consideraba ...

**Investigadora:** Okey

**Participante 7:** Pero si las,le,las el de las oposiciones, ta,no osea no lo tenía tan presente , ni tampoco el de las diferencias

**Investigadora:** Yyyy, ¿de estos cuales, sé que se te hizo poquito más difícil de utilizar, o de identificar, que tu dijeras ¡nombre cuando me ponían yo decía ah... es que no sé cómo cual esoo

**Participante 7:** El del concepto

**Investigadora:** ¿Los conceptos implicados no?

**Participante 7:** Aja, porque ósea bueno a mí se me hacía como que ósea si los entendía, pero si se me hacía pues...ósea que... pos no es tan así tan exa... los conceptos porque namas son como que puntos así

**Investigadora:** ¿y cual piensas que es más importante para pensar críticamente, de todos?

**Participante 7:** E,el del objetivo

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 7:** Porque, pos al fin de cuentas...pos todos...están relacionados a que van a lo mismo al objetivo. Saa...de, depende de todos los elementos...pues el objetivo es como que no se, quieres ósea , como que supongamos que tú vas a cambiar... he de parecer a la persona...pos tú sabes todos los elementos para llegar a ese mismo

**Investigadora:** Reflexionas eh... más sobre tu forma de pensar ahora que al inicio de este curso?

si

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 7:** Porque pos de...de los elementos que ... pos.. yo no consideraba antes... del pensamiento crítico pos ya vi como que hay unos nuevos que pos aprendimos también en este curso, y que también pues ya los tengo.. osea ya los considero ahora, al pos... tomar así una decisión cuando utilizo el pensamiento crítico.

**Investigadora:** ¿Hay algún aspecto en particular que si haz mejorado sobre tu forma de pensar?

**Participante 7:** Pues...

**Investigadora:** ¿Qué te gustaría desarrollar?

**Participante 7:** Pues al igual y ampliar un poco más eso pues tendría que yo, también pues de mi parte... eh como que pues... como que igual, investigar como que más elementos, de que manera puedo mejorar mi pensamiento crítico también pero, pues eso ya depende de muchas cosas.

**Investigadora:** En tu opinión ¿encuentras alguna relación entre el pensamiento crítico y el aprendizaje del francés?

**Participante 7:** Pues al igual si, porque... es como todo los idiomas, el... el por decir el... cuando uno trata de pensar en español, pero lo quiere traducir al francés no son las mismas como que ideas o la misma manera de expresarse , pues también tienes que utilizar, pensar

como que más en francés, como cuando utilizas el inglés que tienes que pensarlo en inglés, las oraciones y lo que vas a decir o expresarte porque... si lo piensas en español es de una manera totalmente diferente.

**Investigadora:** En el rendimiento del francés ¿crees haber mejorado en tu rendimiento del francés? Sé honesto

**Participante 7:** ¿En este curso?

**Investigadora:** Si, sé honesto

**Participante 7:** Al principio si, osea como que... no... no me metí por completo en el curso, no les eché las suficientes ganas pero... ya me puse las pilas y sentí que si mejoré un poco.

**Investigadora:** ¿Y en qué piensas que mejoraste?

**Participante 7:** Pues en la expresión oral, era algo con lo que batallé los primeros dos parciales también mucho, pero pues lo estuve practicando también, mi compañero Nelson me ayudó y nos juntamos de vez en cuando también en mi casa, y al igual yo hablaba con él y él me decía como mejorar también eso y pues gracias a eso tuve un poco más de fluidez en el último parcial.

**Investigadora:** ¿Crees que el pensamiento crítico te pudo haber ayudado en tu rendimiento del francés sí, sí ¿por qué? Y si, no ¿por qué no?

**Participante 7:** Pues sí pero, yo pienso que más en la gramática, porque... pues al igual como digo de que ya como que empecé a ver más las cosas de manera... como que yo trataba de traducirlas al español y pues también es como que aparte que es más tedioso y tardado, no construyes las mismas ideas también y ya con el pensamiento crítico pues te pones como que a buscar de qué manera lo puedes ya interpretar en francés, igual las mismas ideas decirlas así en francés, no pensarlas en español y luego quererlas traducir al francés.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿cuál de éstas crees que es la más importante para pensar críticamente: la curiosidad, sistematicidad, búsqueda de la verdad, la tolerancia o mente abierta o la confianza en el razonamiento?

**Participante 7:** Yo pienso que las dos más importantes son primero la curiosidad, porque... si tú no tienes ese ese... como que hambre de poder razonarlo más o como que ... como decirlo... de tener más ese conocimiento, ninguna de las demás te va a funcionar porque pos, principalmente no estás interesado ni siquiera en conocer más del tema. Y la segunda para mí, sería la... la tolerancia, porque si uno na más piensa en sí mismo en que él está en lo correcto, él está en lo correcto, pos jamás vas a saber las ideas que los demás te están proponiendo o te

comentan y va a ser lo mismo y vas a terminar en el mismo lugar que tú tienes la razón y pues en realidad no es así ..que nadie te va a hacer cambiar de opinión.

**Investigadora:** Bueno pues hemos concluido, muchas gracias, nos vemos bonnes vacances, bon Noel.

## **PARTICIPANTE 8**

**Investigadora:** ¿Qué es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 8:** Yo creo que es una manera de ver lo que hay detrás de las cosas, de las situaciones. O sea, ver más allá de lo aparente. Más que nada es reflexionar acerca de qué hay detrás de lo que pudiera parecer en cierto texto o cierto diálogo; este mejorar la manera en que pensamos y no nos vamos por la primera impresión; sino que este analizamos la información y después de analizarla este ahora sí podemos emitir nuestro criterio considerando todos los aspectos de ciertos temas.

**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso? ¿Crees que tu manera de pensar ha mejorado? De ser así, en qué aspectos o dimensiones.

**Participante 8:** Eh pues ha sido un poco diferente porque por ejemplo durante la carrera sí ves lo que es el pensamiento crítico; sobre todo cuando ves textos científicos. Pero ya cuando terminé yo por ejemplo la carrera como que es una parte que ya había olvidado, entonces el volverlo a retomar pues sí me sirve, aunque fue un poco difícil porque generalmente tú lo estructuras en español y en ese momento, en otro idioma pues es otra experiencia diferente. Entonces fue un poco para mí difícil porque yo pensaba que es algo que ya traía dominado y el hecho de hacerlo en otro idioma como que es diferente no sé; siento como si estuviera viendo el tema de nuevo, o sea, desde un principio. No sé si es por el hecho de estar pensando en el otro idioma. A lo mejor porque como todavía no dominamos el idioma este a lo mejor es difícil encontrar las palabras que quieran expresar todo lo que tú quieras decir.

**Investigadora:** ¿O sea te costó doble trabajo?

**Participante 8:** Sí

**Investigadora:** ¿Pero piensas que el curso te ayudó a pensar mejor?

**Participante 8:** Sí

**Investigadora:** ¿Alguna de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? ¿Y de ser así, de qué manera?

**Participante 8:** Yo creo que más que nada evaluar la credibilidad de una fuente porque generalmente te vas con el día tras día y cualquier cosa que lees o sea ya lo tomas o sea por hecho. Y el simple hecho de analizar un texto ahora sí en lo demás que revisas ahora sí te

preguntas: “Ah, este lo está diciendo con hechos respaldados en algo más o lo está diciendo por opinión. Yo creo que sólo en el evaluar la credibilidad de una fuente, es lo que se ha quedado en mí en este curso.

**Investigadora:** ¿Y de esos cuatro elementos, ¿cuál es para ti el más importante?

**Participante 8:** Mmm yo creo que analizar argumentos porque como decía, hay que ver más allá de lo que parece; como que llegar a la raíz de eso. Creo que hay un estudio sobre eso; de no irte por lo que dices; sino llegar al porqué.

**Investigadora:** ¿De los elementos que vimos del modelo del pensamiento crítico; que son ocho....: ¿Cuál fue para ti el más difícil de utilizar? ¿Y por qué?

**Participante 8:** Yo creo que todavía a la fecha hay un problema en lo que es la interpretación y deducciones y las suposiciones. Sí porque como que hay todavía una dificultad en ver una diferencia entre las dos. Sí las deducciones son más o son de la persona que expone el tema.

**Investigadora:** ¿Y te agradó este modelo o te pareció hizo complicado?

**Participante 8:** Se me hace complicado, se me figura que son muchos puntos que hay que considerar. Y a veces este no sé pienso que contestó deducciones y luego cuando vuelvo a ver otro punto digo “a lo mejor eso ya lo dije; a lo mejor lo estoy repitiendo o estoy haciendo mucho hincapié en ese punto”. Y a veces como que queremos reestructurar todo nuestro pensamiento y queremos que esto quepa aquí, que esto quepa aquí”. Y quiero contestar este punto y cuando veo otro punto digo: “Ya lo contesté y no quiero contestar lo mismo”. Como que uno está acostumbrada a que queremos todo este organizado y que cada cosa encaje en un solo punto; pero nunca pensamos que esto también puede ser parte del otro punto.

**Investigadora:** ¿Reflexionas más sobre tu forma de pensar ahora que al inicio del curso?

**Participante 8:** Yo creo que un poco pero yo siento que me falta todavía más.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 8:** Mmm sólo una?? Yo creo que la curiosidad intelectual porque es a través de ella que podemos aprender más cosas a hacer lo que nos motiva a buscar mejorarnos a nosotros mismos, desarrollarnos como personas. Y ya después de eso ya yo metería las otras como bueno ya tienes curiosidad intelectual bueno ahora metes sistematización y ya piensas de una manera ordenada.

**Investigadora:** ¿Y cuál piensas tú que te falta por desarrollar?

**Participante 8:** Yo creo que a mí me falta es la confianza en el razonamiento porque a veces dudo o sea, pienso que lo sé pero me falta esa confianza de decir estoy segura o no.

**Investigadora:** ¿Y hay algún aspecto en tu forma de pensar que te gustaría mejorar?

**Participante 8:** Pues yo creo que con el día a día como es muy rápido todo el ambiente sobre todo en el trabajo que tienes que estar reaccionando rápido yo creo que me falta el detenerme y realmente reflexionar qué es lo que está detrás de las cosas porque a veces necesito sacar el trabajo y . . . si a de ser eso o sea ni siquiera lo consideras porque quieres sacar el trabajo. Realmente tomarme el tiempo de reflexionar y pensar todas las causas y las consecuencias y todo.

**Investigadora:** ¿Y en cuanto al idioma francés, crees haber mejorado en este curso?

**Participante 8:** Sí, pero por alguna razón me falta y tengo dudas de que pudiera hacer para mejor aún más.

**Investigadora:** ¿Y en qué aspecto dirías tú que mejoraste?

**Participante 8:** Pues básicamente mejoré en gramática, vocabulario este yo creo que lo que sí he visto es que en el examen escrito sí lo he podido contestar más rápido o sea en los primeros semestres me tardaba, me llevaba casi la mayoría del tiempo del examen hacer la parte escrita, o sea la del final. Y ahora es algo que puedo hacer un poco más rápido.

**Investigadora:** ¿Y a qué crees que se deba esto?

**Participante 8:** Pues yo creo que es un conjunto de todo de que a lo mejor tengo mayor vocabulario, mayor gramática y también de que sí me ha servido pensar cómo organizar el texto.

**Investigadora:** ¿Encuentras una relación entre el aprendizaje del francés y el pensamiento crítico?

**Participante 8:** Yo creo que solamente en la parte escrita. Por ejemplo; ahorita que estamos en el texto ya estoy pensando en lo que voy a poner. Yo creo que eso es lo que el pensamiento crítico me ha llevado a desarrollar la parte escrito.

**Investigadora:** Bueno, pues hemos concluido la entrevista.

## PARTICIPANTE 9

**Investigadora:** ¿Qué es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 9:** Como yo lo había entendido antes era como a los paradigmas dominantes, hegemónicos no poder, realizar como una crítica de sus debilidades que son muchas. Por ejemplo, de la influencia que pueden tener en la política pública, etc., etc.. Pero ahorita se me hace como algo más hacia el diálogo.

Sí hay cosas como que debilidades pero pues también se debe consensar en las fortalezas.

Sí lo veo así como más un diálogo el poder como incluso si se pudiera consensuar como para poder pasar a la práctica en acciones pero ya como en esta manera más amplia no nada más este desacreditando a alguien o a algunas corrientes.

**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso? ¿Crees que tu manera de pensar ha mejorado? De ser así, en qué aspectos o dimensiones.

**Participante 9:** Yo creo que sí porque por ejemplo en mi formación sí ha sido como una postura crítica pero sí creo que me sirve... tendemos a como a subestimar por ejemplo no sé las corrientes proneoliberales. Entonces a veces por ejemplo si me habían pasado que dos líneas de un texto que sustentan el neoliberalismo era como que ya no lo soportaba y ya no leía. Y a pesar de que sabemos que hay que conocer todas las posturas entonces ahora sí como lo estoy pensando es que hay que conocer la postura a favor y en contra para poder concluir algo más amplio. Y lo mismo así como que en la vida personal muchas veces estas opiniones que son diferentes a las nuestras. Yo creo que los sociólogos tendemos mucho a desacreditar a otros. Entonces como que.. .Por ejemplo, me acuerdo mucho del diagrama en la lectura este como que “también las opiniones que son diferentes a las nuestras es necesario escucharlas y conocerlas ¿no?” Más allá del ámbito profesional como humano. Entonces sí como que me está dando esa apertura.

Ser más no tolerante, como que escuchar más ampliamente. Porque por ejemplo, opiniones que se consideran moralistas pues así como que en sociología Durgen, no ni lo leía. Por ejemplo, sí es necesario porque sí hay alumnos que les interesan esa corriente por más que uno como que no pueda estar de acuerdo, pues hay personas que sí están interesados por lo que sea. Y como que es necesario, pues sí porque en realidad debe existir un diálogo.

**Investigadora:** ¿Alguna de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? ¿Y de ser así, de qué manera? *Evaluar la credibilidad de una fuente, analizar argumentos, presentar una postura por escrito o realizar inferencias.*

**Participante 9:** Yo creo que sobretodo la de la credibilidad de una fuente porque pues sí académicamente sí nos enseñan como a buscar fuentes confiables pero no nos enseñan a escuchar como al otro, o sea al otro que puede por ejemplo ser proneoliberal. Debe tener alguna razón y a veces hasta como que a veces son muy tajantes y a veces como que hasta nos callábamos.

**Investigadora:** ¿Y de esos cuatro elementos, cuál es para ti el más importante?

**Participante 9:** Yo creo que analizar argumentos, escucharlos y analizarlos porque pues como construyen muchas cosas, siento que había sido como imparcial (bueno quizás todavía lo soy) y a lo mejor un poco cerrada al escuchar al otro, la postura del otro.

**Investigadora:** ¿Reflexionas más sobre tu forma de pensar que al principio del curso?

**Participante 9:** Yo creo que eso de escuchar a la otra persona puede modificar mi propia postura a lo mejor no radicalmente pero sí al menos ya hay como ese diálogo.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 9:** Yo creo que la confianza en el propio razonamiento porque a veces como que en la misma curiosidad intelectual hace que siempre nos estemos nuevas preguntas. Y por ejemplo, al menos yo, si como que “¿Si estará bien lo que me estoy planteando? ¿Si estará bien a lo que he llegado? Sobre todo porque como trabajamos con personas, a pesar de que se sigue todo un método y demás siempre me queda la angustia de que si estoy interpretando bien las entrevistas.

**Investigadora:** ¿Y te agradó el modelo del pensamiento crítico?

**Participante 9:** Sí porque me parece como que toma en cuenta, o sea, clarifica como varias cosas que a lo mejor hacemos automáticamente. Entonces ya ahí es como ponerlo en partes, de una manera ya no tan automática.

**Investigadora:** ¿De los elementos que vimos del modelo del pensamiento crítico; que son ocho: *el propósito, el planteamiento del problema, la información, las interpretaciones, las suposiciones o hipótesis las implicaciones, los conceptos, los supuestos y los puntos de vista.* ¿Cuál fue para ti el más difícil de utilizar? ¿Y por qué?

**Participante 9:** Yo creo que a mí me confundía un poco los puntos de vista con los interpretaciones y deducciones. Parecen muy similares entonces como para poder aclarar cuáles son ... Muchas de las veces en los ejercicios el punto de vista como lo tomábamos no en el marco más amplio

**Investigadora:** ¿Y hay algún aspecto en particular en tu forma de pensar que te gustaría mejorar?

**Participante 9:** Pues poder como lograr una síntesis yo creo que eso es lo que... yo creo que en general eso es lo que los sociólogos es un punto que debemos trabajar de poder como tesis, antítesis y poder llegar a una síntesis.

**Investigadora:** ¿Encuentras una relación entre el aprendizaje del francés y el pensamiento crítico?

**Participante 9:** Sí, por ejemplo, en varias de las lecturas de este nivel poder identificar primero que nos íbamos con la finta del círculo y luego pues como cuál es el trasfondo de la lectura no nada más hacer la lectura por hacerla. Tener en claro qué hay, qué posturas hay detrás de esa lectura.

**Investigadora:** ¿Y en cuanto al idioma francés, crees haber mejorado en este curso?



**Participante 9:** Sí, porque hay cosas . . . pero no le he estado dedicando suficiente tiempo. Entonces yo creo que se puede integrar con un poco más de tiempo con lo aprendido pues ya. .

En mi caso es por cuestiones más, pero si me pareció muy. . . no sé me gustó.

**Investigadora:** Bueno, pues hemos concluido la entrevista.

## PARTICIPANTE 10

**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio de este curso de francés sexto nivel, crees que tu manera de pensar ha mejorado?

**Participante 10:** Creo que este curso no ayudó mucho a que mejorara... porque, bueno llevo, estoy en la facultad y llevo otras materias y que si me han ayudado de otra manera, pero siento que este curso no me ha ayudado mucho porque como no es en francés y no comprendo completamente el francés, batallo mucho como para... por ejemplo, me dan cierta información y trato de comprenderla lo más posible pero para dar mi pensamiento crítico acerca de eso pues tengo que comprenderlo muy bien y no puedo porque no domino el francés, tampoco al momento de dar mi opinión, no puedo darla perfectamente porque no lo hablo perfectamente el francés, entonces, puedo pensar una cosa pero decir otra.

**Investigadora:** ¿Entonces piensas que el idioma te bloqueó para pensar críticamente?

**Participante 10:** Sí, en este caso si porque pues no lo domino

**Investigadora:** ¿En tu vida personal, no tanto en el área de francés, piensas que este curso te ayudó? ¿En tu vida personal o en otras materias, en otros aspectos?

**Participante 10:** No, o sea lo que vi aquí es sobre el pensamiento crítico, lo he visto en otras materias o sea eso ya lo había comprendido por otras materias, entonces no aportó nada nuevo.

**Investigadora:** ¿Y te habían enseñado el pensamiento crítico de manera explícita?

**Participante 10:** No.

**Investigadora:** ¿Nunca, o sea todo fue de manera implícita?

**Participante 10:** Sí.

**Investigadora:** Ahora, ¿algunas de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? Sí, de ser así, ¿de qué manera? son estas cuatro:

- 1) Evaluar la credibilidad de una fuente.
- 2) Analizar argumentos.

- 3) Presentación de una postura por escrito.
- 4) Realizar inferencias.

**Participante 10:** En cuanto a evaluar la credibilidad de una fuente creo que si ha sido bueno porque o sea nos preguntó siempre: ¿saben de dónde está saliendo esta información? Y pues ahí ya fue como pensar un poquito más en lo que estábamos leyendo.

**Investigadora:** Pero de las cuatro, ¿Cuál piensas tú que ha mejorado?

**Participante 10:** Bueno, esa en ese aspecto de analizar argumentos también ha mejorado, ¿De qué manera? Pues igual, si dice algo cierto texto, en pensar en porque lo dice, en qué es lo que hay de eso que se está diciendo.

**Investigadora:** De estos, ¿Cuál es el más importante para ti?

**Participante 10:** Lo de los argumentos; analizar argumentos tal vez es lo más importante.

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 10:** Porque no nos quedamos con lo que se nos dice, este... pensamos más allá, como que vamos más allá de lo que dice una persona, o sea parece muy convencida la persona, sí, pero... que es lo que es está diciendo en realidad, porque lo está diciendo.

**Investigadora:** Y una pregunta que fue la primera que no la incluí aquí, pero me gustaría incluirla, es la definición del pensamiento crítico, ya que estamos hablando de todo eso, ¿Para ti qué es?

**Participante 10:** ¿Pensamiento crítico? Es, pues como le he estado diciendo es, no quedarnos solamente con lo que se dice, a pesar de que diga una persona ser, bueno yo me he dado cuenta que una persona diga ser un doctor en lo que sea, no escuchar y creer solamente por eso sino analizar lo que se está diciendo, ver más allá de lo que se esta diciendo.

**Investigadora:** Y del modelo que vimos para pensar críticamente, vimos ocho elementos, ¿Cuál de estos crees tú que es fue el más difícil para ti utilizar y por qué?

**Participante 10:** El más difícil... yo creo que este de interpretación y deducción.

**Investigadora:** ¿Por qué? Esas son las conclusiones a las cuales tú llegas ¿Sí?

**Participante 10:** Sí, porque creo que era con este con el que lo confundíamos siempre con el punto de vista.

**Investigadora:** ¿Con el punto de vista? Me parece ser que era con las hipótesis.

**Participante 10:** Las hipótesis... ah sí, sí, había dos que siempre nos confundíamos, que cual era la diferencia entre interpretación y si batallaba un poquito en comprender la diferencia.

**Investigadora: Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué? ¿cuál de estas tú piensas que tú has desarrollado más o has más utilizado en este curso?

**Participante 10:** Más utilizado... yo creo que este...

**Investigadora:** ¿Mentalidad abierta...?

**Participante 10:** Sí

**Investigadora:** ¿Por qué? ¿Tienes algún ejemplo, no sé?

**Participante 10:** Por ejemplo, cuando nos pidió tareas acerca de... busca puntos a favor y puntos en contra y había a veces opiniones que eran con las que yo no concordaba, pero pues servían como para dar una conclusión acerca de lo que estábamos viendo como había una opinión en contra y una a favor y ah pues yo decía ah bueno según estas dos, esto en lo que yo concluí.

**Investigadora:** ¿O alguna vez cambiaste de punto de vista, después de tomar en cuenta a los demás o seguiste...?

**Participante 10:** Tal vez, no completamente cambié de punto de vista pero si me ayudó como que a dar otra perspectiva a lo que pienso, como agregar eso que esas personas decían para... por ejemplo, que era lo que nos había pedido... la ley... nos dijo que buscáramos bueno... a favor y en contra y nuestro punto de vista, había un punto en contra, yo estaba en contra de esa ley y había un punto a favor y bueno, ese punto a favor me sirvió para decidir, este... tal vez está bien pero esto... o sea como que... me sirvió para dar una conclusión, no sé cómo explicarlo. (6:00)

**Investigadora:** Este modelo para pensar críticamente, ¿te agradó o no te agradó?

**Participante 10:** O sea, así nada más ¿para pensar críticamente?

**Investigadora:** Claro, hay más modelos

**Participante 10:** A ok, no mucho porque no me parece muy atractivo.

**Investigadora:** ¿Qué sugerirías tú?

**Participante 10:** ¿Qué sugeriría? Este...

**Investigadora:** ¿Cómo te gustaría que el maestro te hubiera enseñado el pensamiento crítico?

**Participante 10:** Ok, este... me gusta la parte donde hace preguntas y hace que nosotros tratemos de... como hacer inferencias de lo que nos está preguntando, esa parte, o sea, está

padre porque ya hace que nosotros mismo pensemos, pero... así este... así como que decirnos hagan esto, esto y esto, y esto pero ustedes mismos eso no... se me hace un poquito aburrido, me parece mejor cuando el maestro interactúa con los alumnos...

**Investigadora:** Te gustó más la parte interactiva...

**Participante 10:** Mjh... (Sí)

**Investigadora:** De estas actitudes, ¿cuál piensas tú que es la más importante por desarrollar, en tu opinión?

**Participante 10:** Tal vez esta, la curiosidad

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 10:** Porque... bueno muchos temas que nos ponía eran nada más... no eran tan interesantes para mí y no estaba como que... muy adentrada en el tema, era nada más por hacerlo.

**Investigadora:** Sí, esa fue la parte más difícil para mí porque no sabía que tema les interesaba por eso hice el cuestionario, les pregunté en whatsapp para que votaran porque... pues... realmente no sabía que les gustaba, si entonces, es muy importante.

¿Hay algún aspecto en particular que quisieras mejor en tu manera de pensar?

**Participante 10:** Sí, por ejemplo, esto de pues tal vez regularmente las personas tenemos un punto de vista y nos aferramos mucho a eso y a veces damos nuestra opinión sin pensar por ejemplo, no sé, en lo que la otra persona, porque la otra persona actuó de tal manera, porque habló de esta manera, tal vez es más como... no dar una opinión si no... sí dar una opinión pero considerando lo de la otra persona, lo que la otra persona piensa o lo que... porque la otra persona actuó de cierta manera, este... en la vida diaria también siento que es importante.

**Investigadora:** En tu opinión respecto al idioma francés, ¿crees haber mejorado en este curso en tu idioma de francés? Honestamente.

**Participante 10:** Siento que... ¿en cuanto a todo, así general?

**Investigadora:** En tu rendimiento sí.

**Participante 10:** No siento que haya mejorado mucho, siento que... estoy más o menos, o sea igual, aprendí algunas cosas sobre gramática, pero... no siento, por ejemplo, en los trabajos que nos...

**Investigadora:** ¿En qué piensas que no has mejorado o que no mejoraste?

**Participante 10:** En que no mejoré... bueno en cuanto... yo siempre he querido mejorar en la escritura, en como por ejemplo se expresan los franceses, yo siento que me expreso muy diferente por lo mismo de que hablo español, entonces siento que... cuando he escrito, no lo

he escrito de la manera que una persona francesa lo ha hecho, siento que eso no he mejorado en absoluto y... que hay cosas sobre gramática que tampoco he mejorado.

**Investigadora:** ¿Y a qué se debe eso? ¿qué piensas que faltó en el curso?

**Participante 10:** Que aplicara un poquito más, por ejemplo, a mí no me gustaba de que... nos explicara rápidamente las reglas de... de gramaticales y eso, y que no nos permitiera analizarlo un poquito más después de que nos explicara o que nos pusiera más este... nos diera chance por ejemplo de copiar lo que venía en el pizarrón (sí) porque a mí me ayuda mucho eso de que estoy viendo las reglas, (escribir) las anoto y eso me ayuda a reflexionar como funciona más lento, entonces eso me hubiera gustado más porque, de la manera que nos decía bueno, las voy a subir a Dropbox y ustedes las copian, en mi casa pues no, no lo voy a hacer de la misma manera, tal vez solo lo vaya a hacer así, pero aquí en la clase ya es como que más detenido, pienso, porque por lo mismo de que estoy aquí, le pregunto a mis compañeros, de que oye que entendiste de esto, me ayudan, eso es lo que... yo creo que más me sirve a aprender.

**Investigadora:** Bueno, creo que ya esta pregunta ésta de más pero bueno, como quiera te la voy a formular, ¿crees que el pensamiento crítico te ayudó a mejorar tu rendimiento del idioma francés? Justifica. ¿O qué relación tu encuentras, encuentras alguna relación?

**Participante 10:** ¿Entre el pensamiento crítico y la mejora del francés? Siento que... no me ayudó mucho por lo que digo de que, no soy, no tengo un nivel más alto de francés, me gustaría, tal vez si yo tuviera un nivel más alto de francés, por ejemplo, y nos pusiera ese tipo de ejercicios de que... este, hagan, este, bueno tengan pensamiento crítico sobre algo, este, yo aprendería más palabras, aprendería más, este, como pensar críticamente más rápido, no sé... este, pero como le digo... no domino el francés o por lo menos no un nivel que me ayude el pensamiento crítico, pues este, siento que no me ayudó mucho...

**Investigadora:** A comparación de otros cursos, ¿en otros cursos si viste mejora? ¿otros semestres?

**Participante 10:** ¿Del francés? Mjh... (sí), sí, por ejemplo, cuando estaba en... que fue... que semestre fue, el pasado, el antepasado, el semestre antepasado (en cuarto), si, vimos las reglas gramaticales y la maestra nos decía: cópienlas y enton... ya las copiábamos y eso nos ayudaba como le digo a reflexionar, nos daba el tiempo para copiarlas, para pensar y luego ya después ejercicios y luego, que es lo que no entendieron o volvía a explicar, eso, eso es lo que me ayudó mucho.

**Investigadora:** Ok, muy bien, pues muchas gracias por tu participación, como quiera puedes seguir, este... en la actividad de expresión escrita.

**Participante 10:** Gracias.

**Investigadora:** Sí a ti

### **PARTICIPANTE 11**

Bueno, ¿Que es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 11:** Para mí el pensamiento crítico es una manera en .. En la que podemos analizar las situaciones que se nos presentan, es una manera de ser objetivos...de este... quitar esas...este... alomejor nuestras creencias personales o incluso también morales y este analizar una situación.

**Investigadora:** Muy bien, ¿tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso? o sea, ¿crees que tu manera de pensar ha mejorado?

**Participante 11:** si

**Investigadora:** ¿de qué manera? mmm... De que maneras. ¿En qué aspectos o dimensiones?

**Participante 11:** bueno, Si de hecho desde mi carrera pues es todo eso de analizar siempre es el quitarte todos los prejuicios y todo lo que tengas y abordar las situaciones, analizarlas. Entonces yo siento que yo ya traía ciertas bases entonces al momento en que usted nos enseña el pensamiento crítico, entonces yo me siento familiarizada con todo esto...no siento que..

**Investigadora:** que ha habido mejora

**Participante 11:** ajam!

**Investigadora.** okay, en algunas de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado?

Evaluar la actividad en una fuente, Analizar argumentos, Presentar una postura por escrito, Realizar inferencias ¿Cuál de estas piensas que ha mejorado en ti? Tienes que elegir solo una, la que más ha mejorado!

**Participante 11:** en cuanto a la presentación por escrito

**Investigadora:** ¿porque?

**Participante 11:** este...Bueno por lo que usted nos ha pedido.. Los este.. Como textos y ensayos siento que es donde eh pues tomas este, si , más en práctica lo que usted nos ha enseñado si en cuanto a eso entonces es yo siento que en eso es lo que ha mejorado un poco

**Investigadora:** y ¿cuál de estos cuatro crees que sea más importantes?

**Participante 11:** Estoy entre analizar argumentos y también. y realizar inferencias , con eso de realizar inferencias le voy a ser sincera , no me queda claro, bueno si me queda claro pero

al momento en que lo veo en un texto digo no, no lo ubico , no lo capto. Sé que es por ejemplo to... digo ay! Si usted trae galletas u yo digo me gustan mucho las galletas pues yo estoy ahí ya dado a entender que quiero galletas entonces usted ahí me va a ofrecer sin la necesidad de yo decir maestra me da galletas.. Bueno eso es lo que yo pienso de las inferencias, pero es en lo que si que en los textos no lo puedo ubicar.

**Investigadora:** ¿De los elementos que vimos del modelo del pensamiento crítico; que son ocho: *el propósito, el planteamiento del problema, la información, las interpretaciones, las suposiciones o hipótesis las implicaciones, los conceptos, los supuestos y los puntos de vista.* ¿Cuál fue para ti el más difícil de utilizar? ¿Y por qué?

**Participante 11:** mmm...Pues depende, por ejemplo en el primer ejercicio que nos puso fue el este el objetivo... Fue en ese en el que ... Incluso mi equipo lo dejamos hasta al final (la maestra se sorprende)porque no lo.. Bueno yo no lo ubicaba y es dije cuál es el objetivo que era el de la pareja que discutía y todo eso , y ahí pues la verdad no, no lo pude identificar ,siento que en ese ...y no me acuerdo en cual otro era

**Investigadora:** ¿pero actualmente cual crees tú que ahorita cual el mas difícil? ¿Si te pongo un ejercicio Sigue siendo, el objetivo?

**Participante 11:** no se me hace que a lo mejor no... Las este... Conceptos no Interpretaciones...

**Investigadora:** as interpretaciones son las conclusiones a las cuales tu llegas ..y las suposiciones son las hipótesis y que pasaría si esto.. Y si es que me está invitando esto quiere decir que es esto..

**Participante 11:** mmm... se me hace que a lo mejor entre ... Si este.

**Investigadora:** las suposiciones okey

**Participante 11:** si las suposiciones

**Investigadora:**¿es el más difícil para ti? Ahora te agrado este modelo que vimos, existen otros modelos para pensar críticamente, te agrado en particular este, o ¿no? Y ¿porque?

**Participante 11:** mmm no me gustó mucho porque siento que son.. Demasiados elementos y como que ... Bueno a mí en lo personal siento que me revuelve un poco y siento que...es este .. Digo Y desconozco si haya algún otro modelo que lo explique de manera más, como que más breve no que todo esté tan desglosado, porque siento que al momento de que son demasiados elementos es cuando se preste a la confusión, de que decíamos algo y nosotros decíamos ay es información y decíamos estas seguro que es información o son puntos de vista ... Cosas así verdad!

**Maestra:** ¿te hubiera gustado que, alomejor cada elemento se hubiera trabajado de manera individual?

**Participante 11:** ajam , si , o que sea ...

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento.¿Cuál de estos puntos piensas tu que has adquirido en este curso?

**Participante 11:** sistematización mmm... si , porque bueno, la curiosidad intelectual no creo...(ríe)

**Investigadora:** no tanto, es la que menos...

**Participante 11:** si, el pues de mente abierta , digo es que yo siempre, me considero una persona de mente abierta, este...lo de buscar la verdad pues eso también , la de confianza también, nada más la sistematización porque siento que, en algunas ocasiones que se diera un orden , algo más estructurado ¡Valla! Entonces pienso que en eso.

**Investigadora:**¿Cuál sería más importante? ...¿Cuál piensas tu que de estas sería la más importante?

**Participante 11:** mmm... la de mente abierta... yo pienso

**Investigadora:** ajam.. ¿Por qué?

**Participante 11:** porque puedes tener todo lo demás pero si tus prejuicios te siguen , por decir... si eres esclavo por así decirlo , de tus prejuicios , no vas a buscar la verdad ... no vas a ... si este.. Siempre vas a tener ese obstáculo.

**Investigadora:** muy bien, muy bien...¿ hay un aspecto en particular que te gustaría mejorar en tu forma de pensar?

**Participante 11:** mmm...No (ríe)

**Investigadora:**¿no? mmm, en cuanto al idioma francés ¿Qué relación encuentras tú, entre el pensamiento crítico y el idioma francés?

**Participante 11:** en que, por ejemplo que ahorita en el curso yo siento que en todo esto del pensamiento crítico, puedo ordenar mejor mis ideas , siento que fue una... es una manera en el francés pero no una manera aislada de vocabulario o de este... pedir información en un aeropuerto , pedir alguna dirección , es una manera más este... sofisticada más elevada en que tu... se va desarrollando tu vocabulario...



**Investigadora:** okay, entonces ¿piensas que ha mejorado tu rendimiento del francés en este curso de 6to nivel? Y ¿sí o no? y ¿Por qué?

**Participante 11:** yo pienso que sí, este... pero en base a lo del pensamiento crítico o...

**Investigadora:** con base a todo, en todo ..

**Participante 11:** a en todo, si , si eh mejorado con las clases, este... las actividades que nos ponen los ejemplos , con todo eso yo si siento que eh mejorado , ahorita pues... como en este semestre empecé a trabajar , no me puedo acomodar muy bien para las tareas , este pero... si

**Investigadora:** y en cuanto al pensamiento crítico ¿piensas que mejoraste en cuanto al idioma francés? o sea ¿en qué manera contribuyo? O ¿No contribuyo en tu rendimiento del francés?

**Participante 11:** mmm... siento que si contribuyo pero... osea muy poco

**Investigadora:** muy poco... ¿por qué? ¿De qué manera?

**Participante 11:** siento que esto es algo muy, muy básico y fue como que así de repente, si esto se empezara a dar desde los primeros niveles, siento que tendría un impacto...

**Investigadora:** significativo

**Participante 11:** si, significativo.

**Maestra:** Muy bien, mmm... creo que es la misma pregunta... ¿crees que el pensamiento crítico pueda mejorar tu rendimiento en el idioma francés? Ya contestaste que un poco... es todo ¡ya! Fueron 12 minutos (ríen) creo que las mujeres nos tardamos un poquito más.

## PARTICIPANTE 12

**Investigadora:** ¿Qué es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 12:** Creo que es analizar una idea o un texto y de ahí sacar tus propias conclusiones.

**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso?

**Participante 12:** Bueno sí, el pensamiento crítico pues tanto se ajusta en cualquier idioma. Igual en español cuando nos lo están enseñando, bueno pues en mi caso que estoy en derecho te enseñan a interpretar las leyes y de ahí sacar una conclusión o tu argumento el por qué estás a favor o en contra.

**Investigadora:** ¿Crees que tu manera de pensar ha mejorado? De ser así, en qué aspectos o dimensiones.

**Participante 12:** Porque el idioma nos enseña casi siempre a interpretar nada más; a hablar algo continuo y no lo analizas. Entonces fue algo que nos ayudó. O sea lo hablas por default, así lo aprendiste. Y el pensamiento crítico pues no, te enseña a desmenuzar cada una de las cosas que tiene.

**Investigadora:** ¿Alguna de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? ¿Y de ser así, de qué manera? *Evaluar la credibilidad de una fuente, analizar argumentos, presentar una postura por escrito o realizar inferencias.*

**Participante 12:** Creo que todas pero especialmente analizar argumentos. En este caso si tienes que analizar y a pesar de que a veces bueno en mi caso el argumento es válido pero tú tienes que defender tu propio argumento.

**Investigadora:** ¿Y de esos cuatro elementos, cuál es para ti el más importante?

**Participante 12:** Sí analizar argumentos y después realizar inferencias porque de ahí tú partes para tener tus propios argumentos.

¿Reflexionas más sobre tu forma de pensar que al principio del curso?

**Participante 12:** No, en lo personal pues así me manejo con argumentos y pensamientos. Pero en el idioma francés si lo aprendí porque no sabía hacerlo o no lo utilizaba, no lo aplicaba.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 12:** La búsqueda de la verdad, primero porque creo que debes de partir de ser algo neutral o dejar ataduras o prejuizar alguna idea y de ahí partir ya en búsqueda de la verdad. Esté o no de acuerdo en lo que piensas. Y pues las demás también pero supongo que esta es la más importante.

**Investigadora:** ¿Y te agradó el modelo del pensamiento crítico?

**Participante 12:** Pues es un modelo que supongo que hay diferentes, ¿no? pero si está bien enfocado. Lo que batallaba más era en saber qué era interpretación, inferencia, suposición. Entonces ahí, esos pasos bueno yo siento que no nos quedaba muy claro. Igual oía a otros compañeros que no sabían cuál poner. Pero pues si nos sirvió este modelo.

**Investigadora:** ¿Y hay algún aspecto en particular en tu forma de pensar que te gustaría mejorar?

**Participante 12:** A lo mejor el no prejuizar, mejorar eso y los demás pues sí aplicarlo.

**Investigadora:** ¿Encuentras alguna relación entre el aprendizaje del francés y el pensamiento crítico?

**Participante 12:** Sí, sí, sí; bueno pues es como lo mencionaba. El idioma también nos deben de enseñar a reflexionarlo o a entenderlo, analizarlo. No nada más el hablarlo así por default. Entonces por eso se relaciona yo creo el francés. Igual cuando te enseñan literatura te ponen un texto y tú lo tienes que interpretar que supongo que es cuando enseñan el español, igual.

**Investigadora:** ¿Y en cuanto al idioma francés, crees haber mejorado en este curso?

**Participante 12:** Bueno el ver cómo analizar el francés sí, pero me faltaba el tener los conocimientos para poderme expresar el punto de vista que tenía sobre algo. El pensamiento crítico me ayudó a que no simplemente decir lo que está escrito, sino que tienes que buscar otro sentido de expresar lo que estás leyendo. Entonces eso fue lo que me ayudó.

**Investigadora:** Bueno, pues hemos concluido la entrevista.

### PARTICIPANTE 13

**Investigadora:** ¿Qué es para ti el pensamiento crítico? Lo primero que se te venga a la mente, acuérdate que no hay respuestas ni correctas ni incorrectas.

**Participante 13:** Pienso que es analizar un tema, desglosarlo.

**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde principio del curso, o sea crees que tu manera de pensar ha mejorado? Se, honesto.

**Participante 13:** Pienso que sí.

**Investigadora:** ¿En qué aspectos?

**Participante 13:** ¿En qué aspectos? Pues... no sé cómo explicarlo, pero... pues por todos los ejercicios que hemos hecho me han ayudado.

**Investigadora:** Algunas de las operaciones que voy a mencionar a continuación ¿ha mejorado? De ser así ¿de qué manera?

- 1) Evaluar la credibilidad de una fuente.
- 2) Analizar argumentos.
- 3) Presentación de una postura por escrito.

4) Realizar inferencias

**Participante 13:** Ninguna.

**Investigadora:** ¿Ninguna?

**Participante 13:** No

**Investigadora:** Ok, ¿Cuál piensas que es la más importante?

**Participante 13:** Pues pienso que evaluar la credibilidad.

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 13:** ¿Por qué? Pues eso nos ayuda cuando estas tomando decisiones.

**Investigadora:** ¿Reflexionas más sobre tu forma de pensar ahora que al principio del curso? Honestamente.

**Participante 13:** Pues, creo que... honestamente no.

**Investigadora:** Ok, ¿por qué?

**Participante 13:** Bueno, no sé, siento que mi forma de aprender es diferente a la de la mayoría.

**Investigadora:** ¿Cómo es tu forma de aprender?

**Participante 13:** Mas por práctica y por como una manera más natural como se aprende la lengua materna, para mi... este... ha sido así como que un poquito difícil estar con todo eso del pensamiento crítico y todo eso, porque de la misma manera que aprendí el inglés, o sea, para mi yo no estoy pensando en el subjuntivo y cuando estoy hablándolo, estoy pensando naturalmente.

**Investigadora:** ¿Con el pensamiento crítico no pensaste naturalmente? Sé honesto.

**Participante 13:** Si pensé naturalmente, pero no sé... siento que me faltó.

**Investigadora:** ¿Te agradó el modelo que vimos para pensar críticamente, el cual, no sé si recuerdas, vimos 8 elementos: el propósito de lo que vamos a discutir, las preguntas que nos vamos a hacer respecto al tema, la información, identificar toda la información, identificar las interpretaciones, los conceptos, las hipótesis o las suposiciones, las implicaciones o consecuencias y los puntos de vista? ¿Te gradó el modelo?

**Participante 13:** Sí, eso sí me agradó porque te va dando la guía, te va... no te... o sea está todo muy desglosado pues te ayuda cuando estas, así analizando un tema.

**Investigadora:** ¿Cuál fue el elemento más difícil para ti identificar?

**Participante 13:** ¿De todas éstas? Pues... no creo que... bueno cuando vimos esto no se me hizo nada difícil ninguno, todos por igual.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

¿cuál piensas tu que no la has desarrollado?

**Participante 13:** Pues... sí, la confianza es la que me falta.

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 13:** Porque es lo mucho de mis pensamientos, a veces...

**Investigadora:** ¿Inclusive en tu vida real, en tu vida personal perdón?

**Participante 13:** Sí.

**Investigadora:** ¿Cuál piensas que es más importante para pensar críticamente?

**Participante 13:** La curiosidad

**Investigadora:** ¿Por qué?

**Participante 13:** Porque así, este... investigas más, sabes más cosas

**Investigadora:** ¿Hay algún aspecto en particular que quisieras mejorar en tu forma de pensar?

**Participante 13:** Pues sí, como ya dije, en la confianza.

**Investigadora:** En cuanto al idioma francés, ¿encuentras una relación entre el pensamiento crítico y el idioma francés o el aprendizaje del idioma francés?

**Participante 13:** ues sí, pues pienso que, para todo, para cualquier idioma.

**Investigadora:** ¿Por qué? ¿Cuál es la relación?

**Participante 13:** Pues, este... como que te empuja a buscar y utilizar vocabulario y todo eso.

**Investigadora:** ¿Piensas haber mejorado en tu rendimiento de francés? Honestamente.

**Participante 13:** Honestamente, si siento que me faltó.

**Investigadora:** ¿Por qué? ¿Te quedaste igual que el semestre pasado? ¿Piensas que no aprendiste nada o sea fue igual como si estuvieras en quito, supongamos?

**Participante 13:** No, o sea no digo que no haya aprendido, sino que, si me faltó para el nivel que estamos, debería de estar...

**Investigadora:** ¿Pero si aprendiste algo?

**Participante 13:** Sí.

**Investigadora:** ¿O sea si mejoraste en tu rendimiento del idioma?

**Participante 13:** Sí mejoré.

**Investigadora:** ¿En qué? ¿En algún aspecto, en la escritura, en la expresión oral, en la comprensión oral o en vocabulario, algo específico?

**Participante 13:** En la comprensión oral, al escuchar los audios ya entiendo más palabras y el contexto de lo que se está hablando.

**Investigadora:** ¿Crees que el pensamiento crítico te pudo haber ayudado a mejorar tu rendimiento de francés? O sea, me acabas de decir que no fue muy significativo tu mejora en cuanto a rendimiento de francés, pero, podrías decir que puede... ¿influyó algo o no influyó?

**Participante 13:** Sí influyó.

**Investigadora:** ¿En qué? ¿De qué manera pudo haber influido?

**Participante 13:** Pues... pues este... como dije por los ejercicios que hicimos, este... pues estar practicando.

**Investigadora:** *Muchas gracias, es todo, sí ya... gracias.*

#### **PARTICIPANTE 14**

**Investigadora:** ¿Qué es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 14:** Pues para mi viene siendo como una forma de analizar mejor las ideas, una forma de desglosar una idea o un tema para analizarlo y una vez que tú los desglosas así puedes llegar a tener una mejor comprensión a sólo pensarlo así tu opinión.

**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso?

**Participante 14:** Pues si vaya, antes de conocer lo del pensamiento crítico pues como que no me analizaba así tan bien; pero ahora como que ya tengo una nueva forma...

**Investigadora:** ¿Crees que tu manera de pensar ha mejorado? De ser así, en qué aspectos o dimensiones.

**Participante 14:** Más que nada en caso de decisiones difíciles, el pensamiento crítico puede llegar a ayudarme a tener una buena conclusión.

**Investigadora:** ¿Alguna de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? ¿Y de ser así, de qué manera? *Evaluar la credibilidad de una fuente, analizar argumentos, presentar una postura por escrito o realizar inferencias.*

**Participante 14:** Creo que presentar una postura por escrito porque me ayuda a primero pues presentar los puntos a favor, en contra. Y a partir de ahí ya checando ambas bien saber cuál es la mejor conclusión.

**Investigadora:** ¿Y de esos cuatro elementos, ¿cuál es para ti el más importante?

**Participante 14:** Yo creo que analizar argumentos para saber si estoy de acuerdo con ellos y si me convencen.

**Investigadora:** ¿De los elementos que vimos del modelo del pensamiento crítico; que son ocho: *el propósito, el planteamiento del problema, la información, las interpretaciones, las suposiciones o hipótesis las implicaciones, los conceptos, los supuestos y los puntos de vista.* ¿Cuál fue para ti el más difícil de utilizar? ¿Y por qué?

**Participante 14:** Creo que la interpretación más que nada porque lo confundía mucho con las suposiciones.

**Investigadora:** ¿Y te agradó el modelo del pensamiento crítico?

**Participante 14:** Sí me agradó porque como que es una forma más profunda de ver las cosas; más precisa.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 14:** Yo creo que el espíritu abierto porque incluso si no estás de acuerdo con lo que está diciendo la otra persona, debes de seguir pensando... no debes de rechazar la primera. Seguir con la mente abierta y pensar y pensar el por qué te lo está diciendo hasta que ya lo comprendas si es correcto o no.

**Investigadora:** ¿Y hay algún aspecto en particular en tu forma de pensar que te gustaría mejorar?

**Participante 14:** Pues no sé, aunque si estoy mal pues no sé estoy abierto a las cosas.

**Investigadora:** ¿Encuentras una relación entre el aprendizaje del francés y el pensamiento crítico?

**Participante 14:** Pues no, siento como que el pensamiento crítico es algo más universal...

**Investigadora:** ¿Y en cuanto al idioma francés, crees haber mejorado en este curso?

**Participante 14:** Sí, sobre todo por hacer los ensayos esos y saber usar las palabras que juntan, los conectores.

**Investigadora:** ¿Y piensas que el pensamiento crítico ayudó a tu rendimiento del francés?

**Participante 14:** Pues yo creo que más que nada a eso de practicarlo, a hablar más.

**Investigadora:** Bueno, pues hemos concluido la entrevista.

## PARTICIPANTE 15

**Investigadora:** ¿Qué es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 15:** Es poner en duda cualquier afirmación que se haga para ver si realmente tiene un objetivo claro, un fundamento bueno.

**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso?

**Participante 15:** No sé, no lo he pensado mucho pero ...creo que una de las bases que hemos tenido en la formación de la carrera de ingeniería industrial pero no es algo que lleváramos en práctica, como llegar a la causa o raíces de las cosas. Entonces algo del pensamiento crítico ( a lo que entendí) llegar al punto final de algún argumento. Digo no lo había hecho con esa estructura, entonces yo creo que en ese sentido dar una estructura definida pues sí puede ayudar.

Para pensar mejor de una manera más estructurada.

**Investigadora:** ¿Alguna de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? ¿Y de ser así, de qué manera? *Evaluar la credibilidad de una fuente, analizar argumentos, presentar una postura por escrito o realizar inferencias.*

**Participante 15:** La parte de presentar una postura por escrito yo creo que es un tema que estuvimos repasando bastante y yo creo que sí me ayudó. Igual te podía dar un argumento pero no siempre seguía una estructura que fuera tesis, antítesis, síntesis. Yo creo que es una buena estructura para demostrar un punto final.

**Investigadora:** ¿Y de esos cuatro elementos, ¿cuál es para ti el más importante?



**Participante 15:** Una pregunta difícil. Yo partiría de analizar argumentos es lo más importante porque a partir de ahí voy a forzarme tendría que ver qué tan creíble son las fuentes del argumento y tendría que despegar las demás.

**Investigadora:** ¿De los elementos que vimos del modelo del pensamiento crítico; que son ocho: *el propósito, el planteamiento del problema, la información, los conceptos, las interpretaciones, las suposiciones o hipótesis, las implicaciones, los supuestos y los puntos de vista?* ¿Cuál fue para ti el más difícil de utilizar? ¿Y por qué?

**Participante 15:** El más difícil de utilizar... yo creo que la diferencia de cuando veíamos la interpretación y los supuestos porque a veces podía al menos con la definición que estábamos trabajando., podía empatarse una cosa con otra. Era difícil de identificar si eso era la interpretación que yo estaba dando o eso era a suposición que estábamos tomando.

**Investigadora:** ¿Y te agradó este modelo para pensar críticamente?

**Participante 15:** Sí, digo no podría ser muy objetivo en esa respuesta porque no conozco otros modelos. Entonces digo dentro de lo que cabe pues está bien pero tengo que ver otros.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 15:** De esas cinco, la curiosidad intelectual, creo que a partir de ahí se puede partir de ahí para poder entender bien un tema.

Y la que más usé en el curso fue la sistematización tratábamos siempre de llevar un orden más que la curiosidad acerca del tema estábamos viendo el enfoque en el sistema.

**Investigadora:** ¿Y hay algún aspecto en tu forma de pensar que te gustaría mejorar?

**Participante 15:** Sí, por ejemplo, me ha tocado estar interactuando ahora en donde trabajo con personas que tienen un poco más de experiencia que yo en el campo. Entonces es bien interesante ver cómo ante una situación tenemos puntos de vista muy diferentes. Y no sé pasa algo y yo veo el futuro inmediato y ellos ven tres o cuatro pasos más adelante. Entonces ese es un punto que me gustaría a mí, entender cómo ellos... yo sé que lo hacen por experiencia pero no creo que necesariamente con experiencia sea el único factor para poder yo a desarrollarme y estar pensando así.

**Investigadora:** ¿Crees que tu manera de pensar ha mejorado? De ser así, en qué aspectos o dimensiones.

**Participante 15:** Yo creo que igual porque a pesar de que lo estuvimos viendo varias veces no sé yo creo que no le tomé así una importancia tan grande al estar tratando de aplicarlo bien.

**Investigadora:** ¿Encuentras una relación entre el aprendizaje del francés y el pensamiento crítico?

**Participante 15:** Yo creo que el pensamiento crítico lo puedes expresar en cualquier idioma. Entonces no se me hace como que esté tan relacionado específicamente a un idioma pero más a la manera en que estás analizando los datos.

**Investigadora:** Crees que el pensamiento crítico te ha ayudado a mejorar en tu rendimiento en ¿Y en cuanto al francés?

**Participante 15:** Yo creo que no, pero creo que sí lo pudo haber hecho creo que si hubiera estado más preparado para todos los pensamientos al momento de desarrollarlos en francés y no desarrollarlos en español y luego traducirlos al francés hubiera podido funcionar. Yo creo que por el nivel de francés que tengo. Yo creo que es un buen método aún en español para entender más y hacer que empieces a hacer relaciones en tu mente en palabras o formar frases en la mente, está bien como reto. Pero ahorita no tengo todo el vocabulario que necesito para formar las frases que quiero hacer. Entonces las hago en español y luego las trato de poner en francés.

Yo creo que sí mejoré, pero no sé si es solamente por la aplicación del pensamiento. Trato de seguir los pasos en mi mente o sigo los pasos para llegar a la resolución. Pero no estoy trabajando (al menos en mi opinión), en mi mente no estoy pensando en francés. Leo el texto en francés, lo analizo y lo pienso en español. Entonces lo pienso en español, lo maquilo y luego lo expreso en francés. En español, le estoy dando más estructura a la manera en cómo estaba analizando un problema.

El tratar de expresar la idea que quería dar para llegar a mi punto era donde ya necesitaba buscar más recursos, más palabras para poder darlo.

**Investigadora:** Bueno, pues hemos concluido la entrevista.

## PARTICIPANTE 16

**Investigadora:** ¿Qué es para ti el pensamiento crítico?

**Participante 16:** Es preguntarte el porqué de todo, cuestionar todo y no estar de acuerdo con lo que me digan nada más porque sí.

**Investigadora:** ¿Tienes la impresión de que tu pensamiento se ha desarrollado desde el principio del curso? ¿Crees que tu manera de pensar ha mejorado? De ser así, en qué aspectos o dimensiones.

**Participante 16:** Sí, ya me pregunto pues la causa de las cosas. No es tanto de que si me dices que se hace de una manera, tiene que ser de esa manera. Si puedo aprender de otra manera para no pararlo pues es mejor.

**Investigadora:** ¿Alguna de las operaciones que voy a mencionar ha mejorado? *Evaluar la credibilidad de una fuente, analizar argumentos, presentar una postura por escrito o realizar inferencias.* ¿Y de ser así, de qué manera?

**Participante 16:** Analizar argumentos... ya me preguntó o puedo debatir con mis ideas.

**Investigadora:** ¿Y de esos cuatro elementos, ¿cuál es para ti el más importante?

**Participante 16:** Analizar argumentos es importante tener ideas propias y además defender tus puntos de vista.

**Investigadora:** ¿De los elementos que vimos del modelo del pensamiento crítico; que son ocho: *el propósito, el planteamiento del problema, la información, las interpretaciones, las suposiciones o hipótesis las implicaciones, los conceptos, los supuestos y los puntos de vista.* ¿Cuál fue para ti el más difícil de utilizar? ¿Y por qué?

**Participante 16:** Creo que interpretación y deducciones porque a pesar de estar leyendo artículo que es de opinión de alguien más, cuando quieres plasmar cuál son sus interpretaciones y deducciones también estás muy pegado a tus puntos de vista. Entonces, yo que tú quisiste decir esa cosa. Creo que es difícil despegarse y ser totalmente neutral.

**Investigadora:** ¿Y te agradó el modelo del pensamiento crítico?

**Participante 16:** Sí me gustó porque puedes ver puntos de vista externos y los propios y te da mucha facilidad para poder expresar los tuyos.

**Investigadora:** Hay actitudes que un pensador crítico debe tener para pensar críticamente...: curiosidad, mentalidad abierta, sistematización, búsqueda de la verdad y confianza en su razonamiento. ¿Cuál de estas actitudes piensas que es la más importante en desarrollar y por qué?

**Participante 16:** Creo que la sistematización porque por seguir las etapas.

Y la que más he desarrollado en este curso creo que la mente abierta, el saber los demás puntos de vista sin importar el mío solamente. Bueno, yo me siento una persona muy voluble. Entonces en mi opinión pues no sé si tiendo a cambiar si me dicen las razones.

**Investigadora:** ¿Y hay algún aspecto en particular en tu forma de pensar que te gustaría mejorar?

**Participante 16:** No lo sé. Creo que soy muy terco, eso sí con mis ideas. Soy contradictorio, sí soy muy voluble en cuanto a lo que me dicen y sí necesito razonarlo pero cuando tengo algo muy arraigado sí me cuesta trabajo deshacerme de esa idea.

**Investigadora:** ¿Encuentras una relación entre el aprendizaje del francés y el pensamiento crítico?

**Participante 16:** Pues sí, personalmente con todo esto como te obliga a pensar más, he aprendido a desarrollar . . .ya no tengo que traducir todo en mi cabeza. Ya puedo formular ideas en francés, en un idioma.

**Investigadora:** ¿Y en cuanto al idioma francés, crees haber mejorado en este curso?

**Participante 16:** Sí, he mejorado mucho. Pues en los trabajos escritos ya no tengo que consultar el diccionario o para formular ideas que antes las pensaba en español y tenía que estar traduciendo. Ahora ya las puedo pensar en francés.

**Investigadora:** ¿Cómo calificarías este curso diferente a otros que has tomado?

**Participante 16:** Que muy pocos te piden que plasmes tus ideas en el idioma, casi siempre son de que ejercicios que sí son importantes de que aprender la gramática, aprender vocabulario. Creo que me falta más vocabulario. Pero esto es importante porque son tus ideas y las puedes aprender en un idioma. No es tanto muy teórico o muy estandarizado porque pues puedes expresarte en el idioma que es lo que se busca cuando aprendes un idioma.

**Investigadora:** Bueno, pues hemos concluido la entrevista.