



**UNA E**

## **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Carrera de:**

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Exploración de la literacidad crítica desde los contenidos de Estudios Sociales en estudiantes de 7.º y 8.º año de  
EGB

Trabajo de titulación previo a la obtención del título  
de Licenciada en Educación Básica

Autoras:

Rivera Avellán Anie Karenina

CI: 1310182033

Vélez Alcívar Rosa Liceth

CI: 1313668467

Tutor:

Francisco Javier Martínez Ortega

CI: 0151941481

**Azogues**

02 de Marzo del 2020

## RESUMEN

La presente investigación presenta una breve exploración del desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes de 7.º y 8.º frente a los contenidos de Estudios Sociales. La criticidad frente a textos ha sido abordada por múltiples autores y organizaciones; sin embargo, es preciso brindarle nuevas acepciones desde la lectura de la ideología del texto y las fuentes de información, para la posterior reflexión de la producción escrita. La literacidad crítica plantea una perspectiva sociocultural de la cultura escrita, para el análisis y construcción del discurso, a fin de proporcionar herramientas útiles para la comprensión y cuestionamiento de las prácticas sociales.

Para la exploración, se caracterizó el posicionamiento de los estudiantes frente a temáticas sociales e históricas, se realizaron actividades para conocer el desarrollo de la criticidad de los estudiantes y, posteriormente, analizar los indicios de literacidad crítica encontrados. Para ello, se realizó un acercamiento etnográfico, utilizando una lógica cualitativa, basada en la observación participante y el método comparativo constante para el procesamiento de la información, desde la categorización de los resultados y el análisis de la producción oral y escrita de los estudiantes.

Inicialmente, se realizó un diagnóstico de la criticidad de los estudiantes, en que se analizaron las representaciones sociales del género como tema, la lectura de textos referentes a discapacidad, la elaboración de un discurso de un tema libre y de un tema impuesto. Luego, se estructuraron actividades para el desarrollo de la criticidad, tales el debate, la crítica al texto, la entrevista a padres y la entrevista a los estudiantes, a fin de analizar la construcción de sus discursos. Finalmente, se trianguló la información del acercamiento a los textos, desde la producción oral y escrita de las temáticas abordadas, identificando la interiorización de argumentos externos o la apropiación del contenido a modo de reproducción, resistencia o cuestionamiento.

Dadas las implicaciones descriptivas del proceso de análisis, las conclusiones presentadas responden a un modelo explicativo, que interpreta los resultados del proceso de desarrollo de la criticidad en los estudiantes seleccionados. Entre los principales aportes se encuentra la importancia del acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento de la cultura escolar, así como la revisión de los contenidos y los textos a utilizar. Los criterios y posicionamientos de los estudiantes, en la presente investigación, responden a fuentes de autoridad, sin previa reflexión, a menos que las consignas de trabajo lo expliciten, por lo que el clima escolar y la permanente revisión de la calidad del proceso son de vital importancia. Al ser un proceso transversal, se destaca la necesidad de tiempo para la implementación de las actividades y una secuenciación oportuna de las



mismas. Además, es preciso replantearse la pertinencia y utilidad de las actividades, de acuerdo al grupo de estudiantes, sus intereses, potencialidades, logros y dificultades.

Para la implementación de los planteamientos antes realizados, se propone el uso didáctico de las contradicciones encontradas en los discursos de los estudiantes y en las actividades propuestas, desde el andamiaje y la metacognición, mediante el uso de diagramas de flujo para la identificación de incongruencias y el diseño de un proceso de acompañamiento del desarrollo de la literacidad crítica.

**Palabras claves:** Texto, Discurso, Criticidad, Apropiación, Literacidad crítica

### **ABSTRACT**

This research presents a brief exploration of the critical literacy development in students of 7th and 8th grade facing contents of Social Studies. Criticality over texts has been addressed by multiple authors and organizations; however, it is necessary to provide new meanings from the interpretation of the ideology of the text and the sources of information, for the subsequent reflection of the written production. Critical literacy raises a sociocultural perspective of written culture, for the analysis and construction of discourse, in order to provide useful tools to understanding and questioning social practices.

For the exploration, the positioning of the students was characterized with the use of activities of social and historical themes to learn about the development of the criticality of the students and, subsequently, to analyze the critical literacy evidence found in them. For this, an ethnographic approach was carried out, using a qualitative logic, based on the participant observation and the constant comparative method for the processing of the information, from the categorization of the results and the analysis of the oral and written production of the students.

Initially, a diagnosis was made of the criticality of the students, about social representations of gender as the discussing main topic, the reading of texts referring to disability, the elaboration of a discourse on a free topic and a subject imposed. Then, activities for the development of criticality were structured, such as the debate, the criticism of the text, the interview with parents and the interview with the students, in order to analyze the construction of their speeches. Finally, the information about the approach to the texts was triangulated, from the



oral and written production of the topics addressed, identifying the internalization of external arguments or the appropriation of the content to determinate its reproduction, resistance or questioning nature.

Given the descriptive implications of the analysis process, the conclusions presented respond to an explanatory model, which interprets the results of the criticality development process in the selected students. Among the main contributions is the importance of the accompaniment of the teaching-learning process and knowledge of the school culture, as well as the review of the contents and texts to be used. The criteria and positions of the students, in the present investigation, responds to sources of authority, without prior reflection, unless the work slogans explain it, so that the school climate and the permanent review of the quality of the process are of Vital importance. Being a transversal process, the need for time for the implementation of the activities and a timely sequencing of them is highlighted. In addition, it is necessary to rethink the relevance and usefulness of the activities, according to the group of students, their interests, potentialities, achievements and difficulties.

For the implementation of the previously made approaches, the didactic use of the contradictions found in the students' speeches and in the proposed activities is proposed, from the scaffolding and metacognition, through the use of flowcharts to identify incongruities and the design of a process to accompany the development of critical literacy.

**Keywords:** Text, Speech, Criticality, Appropriation, Critical Literacy

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
<b>1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Formulación del problema .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3. Objetivos.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3.1. General.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3.2. Específicos.....</b>	<b>9</b>
<b>1.4. Justificación de la investigación .....</b>	<b>10</b>
<b>1.5. Limitaciones .....</b>	<b>11</b>
<b>2. REFERENTES TEÓRICOS.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Antecedentes de la investigación.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Bases teóricas.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.1. Pensamiento crítico en la escuela .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.2. Literacidad .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2.2.1. Literacidad crítica .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2.2.2. El acercamiento a los textos en la literacidad crítica .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.2.3. Autor-lector de un discurso, reflexión-crítica de un sujeto.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.2.4. Apropiación del texto .....</b>	<b>19</b>
<b>2.3. Definición de términos básicos .....</b>	<b>21</b>
<b>3. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1. Procesamiento y análisis de datos .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1.1. Resultados de actividades de diagnóstico .....</b>	<b>26</b>
<b>3.1.2. Resultados actividades de exploración de la criticidad .....</b>	<b>39</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>62</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>63</b>
<b>4. PROPUESTA.....</b>	<b>64</b>
<b>5. REFERENCIAS.....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>75</b>

## INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico es un término que, dependiendo del autor y su campo de estudio (filosófico, psicológico, educativo, etc.), ha ido adquiriendo distintas definiciones y descripciones. Existen acuerdos y desacuerdos entre ellos, que van desde el campo de acción, las concepciones teóricas o las discusiones metodológicas; sin embargo, todos estos planteamientos, exigen reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, reemplazando lo repetitivo y memorístico por alternativas reflexivas, consecuentes y pertinentes.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), presenta criterios de análisis para el desarrollo de pensamiento crítico. Entre ellos, se encuentra la emisión de opiniones propias del texto, la identificación de ideas y argumentos en un texto, el posicionamiento frente a un discurso y el análisis contextual del texto. Además, resalta el interés por lograr que los procesos de enseñanza favorezcan la “recuperación de información que permita inferir nueva información a partir de la lectura realizada, para relacionar los contenidos leídos y realizar una reflexión derivada de ellos” (OCDE, 2019, p. 8). Conforme a estas habilidades, definidas como irrenunciables para los países involucrados e interesados en formar parte de esta red global que diagnostica para diseñar acciones de mejora, el pensamiento crítico debe ser desarrollado desde todas las asignaturas, en función del análisis del texto y la interiorización del propio discurso.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por su parte, se enfoca en la formación ciudadana para un mundo globalizado de escenarios cambiantes, en el que los estudiantes puedan ser capaces de comprender e incidir en el medio para actuar desde el pensamiento crítico, creativo e innovador. Dicha entidad afirma que “es posible una sociedad más justa, pacífica, tolerante e inclusiva” (UNESCO, 2016, p.2).

En el caso particular de Ecuador, la formación de una ciudadanía crítica y responsable con el bien común se establece desde el currículo, acompañado de las planificaciones institucionales y áulicas que respaldan la actuación docente y orientan un proceso de apropiación de contenidos desde la interpretación de eventos comunicativos. De acuerdo a los planteamientos del Ministerio de Educación (2011), el estudiante es capaz de comprender un texto cuando interpreta el mensaje de un autor e interactúa con él de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas. En este sentido, se plantea el manejo didáctico de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico valorativo. En el primer nivel, el estudiante será capaz de comprender todas las palabras del texto y entender su función desde la estructura de oraciones y párrafos, hasta la relación de las ideas. Para el nivel inferencial, el estudiante debe poder interpretar lo que el autor intenta expresar, más allá de las palabras textuales,



desde los elementos explícitos en el texto. Para la fase crítico-valorativa, se requiere proyectar y juzgar el texto, tomando una posición frente a lo que el autor expresa y argumentándolo desde las posibles implicaciones a través de relaciones lógicas. Estas fases no se desarrollan de manera lineal, sino que se van construyendo a partir de las experiencias de lectura. Lo importante es que todas las reflexiones surjan de lo que el autor afirma de forma explícita, interpretando el mensaje y re-significándolo, pero siempre a partir de la información proporcionada por el texto.

Dentro de la descripción del subnivel medio de EGB, además del plan de la transición por los niveles de lectura, se hace énfasis en promover el aprendizaje a través del estudio histórico-cultural del Ecuador, pues de esta forma se generará un proceso valorativo de gran significado identitario para el estudiante. En este propósito, se resalta la importancia de valorar críticamente los procesos sociales e históricos y reconocer la propia realidad como el resultado de los pensamientos y acciones precedentes, permitiendo el desarrollo de ciudadanos conscientes y reflexivos además de responsables con el medio en que viven y que modifican constantemente.

En este sentido, la relación de los sujetos con el medio, está ligada directamente a la capacidad que estos tengan para cuestionar, argumentar o desafiar lo considerado natural: “El pensamiento crítico posibilita que los seres humanos sean cada vez más sociales y por tanto inciden en la transformación del entorno y las circunstancias que lo rodean” (Medina Peña, Medina de la Rosa y Moreno, 2017, p.174). No es posible valorar un texto si el estudiante no se reconoce inicialmente, si no interactúa permanentemente y si no busca la transformación de la situación analizada.

La formación de un pensamiento crítico desde la educación formal es un proceso necesario en una sociedad en la que los individuos requieren de destrezas sociales, de análisis, interpretación, compromiso y activismo para generar un cambio a la situación de conflicto o reflexión. Para lograrlo, necesitan dudar de sí mismos y de las concepciones o creencias que ellos mismos defienden. Sin ello, es imposible generar un impacto social (Santiesteban, 2009). Como todas las habilidades, el pensamiento crítico debe ser desarrollado, fortalecido y evaluado constantemente, para apoyar su desarrollo. La educación formal, al abarcar la mayor parte de la vida de los individuos, debería involucrarse en el análisis de los contenidos para acompañar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de manera transversal.

En la enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela, es preciso revisar incluso la información de los libros de texto que, voluntaria o involuntariamente, adoptan una postura que es llevada a un encuentro directo con el contexto en el que se desarrollan los estudiantes (Santiesteban, 2009). Este hecho, mediante el desarrollo del pensamiento



crítico, puede transformarse en una estrategia efectiva para el desarrollo de las destrezas y la consecución de los objetivos planteados.

La literacidad crítica propone considerar el pensamiento crítico desde el análisis del contexto, los modos de pensamiento y la interpretación de los discursos existentes o creados. Así, se analizan las prácticas sociales, culturales e históricas, encuentros y desencuentros conceptuales o metodológicos para su abordaje desde las relaciones de poder, el aprendizaje informal, los modos de organización visibles y la atribución de significados en la cultura escrita (Cassany, 2015).

Desde esta perspectiva, se plantea la presente investigación, mediante el estudio de la cultura escolar en relación con la criticidad, la lectura y las fuentes de información comprendidas por los estudiantes. Con esto se busca promover el diálogo de saberes y la formación de nuevos conocimientos en el marco de una pedagogía crítica, que cuestione, transforme y se enfoque en ser una fuerza social por y para la construcción colectiva de conocimiento (Ramírez, 2008). Para garantizar a los estudiantes esta educación coherente con los objetivos globales de lectura, comprensión, análisis y reflexión que se requieren en la sociedad para la toma de conciencia y el diálogo, se presenta la presente investigación, en la que se explora el pensamiento crítico estipulado en las normativas y textos, en contraste con lo observado en la cotidianidad del aula.



## **1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Planteamiento del problema**

Durante las prácticas preprofesionales, en clases de Ciencias Sociales de 8.º de Educación General Básica (en adelante, EGB), de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo, de la ciudad de Cuenca, se evidenciaron incongruencias entre teoría y práctica con respecto al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Actualmente, en 7.º de EGB, de la misma institución, se observa que estas incongruencias también podrían responder al manejo didáctico de la asignatura. La falta de criticidad de los estudiantes frente a información recibida, demostrada en diálogos, actividades y evaluaciones, muestra la necesidad del trabajo para el desarrollo del pensamiento crítico desde estrategias didácticas y autorregulación. Los alumnos escuchan, leen y comprenden parcialmente los textos, sin cuestionar su origen o veracidad.

Dado que ciertas temáticas de 7.º de EGB responden a temas sociales, se identificó la necesidad de identificar o generar criterios de análisis para reflexionar sobre la criticidad de los estudiantes: ¿qué es?, ¿cómo se manifiesta?, ¿cómo se puede desarrollar en el aula? Este aprendizaje se concibe frente a tópicos relevantes en su cotidianidad y como respuesta a discursos con el potencial de manipular; buscando la emancipación con respecto a la forma de comunicarse, actuar, producir, consumir, pensar y expresar (Pérez, 2013), para evitar la repetición acrítica de opiniones de figuras de autoridad. En 8.º de EGB, las exigencias conceptuales añaden temas históricos, lejanos al contexto social de los estudiantes, que requieren un buen manejo de las actividades planteadas para involucrar la criticidad de manera transversal. Cuestionar la información se vuelve imprescindible para una sociedad informada y reflexiva, que dude y proponga nuevos caminos de pensamiento y acción a los que su cultura plantea y dispone.

### **1.2. Formulación del problema**

¿Cómo se desarrolla la criticidad en los estudiantes de Séptimo y Octavo Año de EGB de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. General**

Explorar el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes del Séptimo y Octavo Año de EGB de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo en la asignatura de Estudios Sociales.

#### **1.3.2. Específicos**

- Caracterizar las posturas de los estudiantes frente a textos relacionados con la asignatura de Estudios Sociales, examinando su criticidad.
- Documentar actividades para la exploración de la criticidad frente a textos.



- Analizar indicios de criticidad de los estudiantes a partir su producción oral y escrita.

#### **1.4. Justificación de la investigación**

En el plan de lectura crítica, el Ministerio de Educación (2016), se plantea la importancia de desarrollar competencias textuales que permitan comprender, caracterizar e interpretar el uso, funcionamiento e intencionalidad de un discurso. Es importante destacar que los planteamientos teóricos de la asignatura de Lengua y Literatura, son transversales, por lo que se articulan con el Currículo de Ciencias Sociales, que estipula que la educación debe vincular a todos los actores sociales (Ministerio de Educación, 2016). Por este motivo, la presente investigación se centra en el abordaje reflexivo de los contenidos de dicha asignatura. En esta etapa de desarrollo, difícil de definir y responsable de la transición cognitiva y actitudinal, los estudiantes han mostrado mayor interés en temáticas sociales y poseen una comprensión mayor de los sucesos históricos relevantes, desde el cuestionamiento de los hechos descritos en los medios y libros de texto y la metacognición (Adrián, 2013).

El Ministerio de Educación (2016) expone la necesidad de que el estudiante sea crítico, “en la medida en que demande un ejercicio intelectual fundamentado en la investigación, la crítica técnica y ética de fuentes y el contraste de diversos puntos de vista” (p. 51). Por esto, se busca analizar la práctica docente, desde una metodología activa y participativa que enseñe a cuestionar lo establecido y acompañe la apropiación de contenidos.

La Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo (2017), en su Planificación Curricular Institucional (en adelante, PCI) destaca la pedagogía crítica propositiva como base estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella, se define la “realidad como punto de partida del acto de conocer (...) y el pensamiento (...) cimentado en el concepto de libertad, concepto (...) en función de la transformación de los procesos educativos y sociopolíticos” (p 4). Así, propone como prioritarias estrategias de enseñanza-aprendizaje y reflexión para la búsqueda de ciudadanos coherentes y consecuentes con la realidad nacional y local.

Entre los objetivos integradores del subnivel establecido en el PCI, la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo (2017) propone “crear un pensamiento crítico ordenado y estructurado, construido a través del uso ético y técnico de fuentes, tecnología y medios de comunicación en procesos de creación colectiva, en un contexto intercultural de respeto” (p. 8) y “construir, interpretar y debatir discursos y expresiones de diversa índole de forma responsable y ética, por medio del razonamiento lógico, logrando acuerdos y valorando la diversidad” (p.10).

Por su parte, el Proyecto Curricular Anual (en adelante, PCA) señala el “análisis crítico estructurado y fundamentado sobre problemáticas complejas de índole global, regional y nacional, empleando fuentes fiables,



relacionando indicadores socioeconómicos y demográficos y contrastando información de los medios de comunicación” (Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo, 2017, p.1).

Los documentos institucionales fundamentan la presencia del pensamiento crítico en las planificaciones; y, por su parte, la teoría respalda su relevancia social y científica. Sin embargo, el mayor problema surge al evaluar estas habilidades de pensamiento crítico sin considerar el contexto ni contribuir a la apropiación de herramientas de criticidad y comprensión de discursos.

Los procesos de construcción de conocimiento, en esta línea, deben formar estudiantes que además de ser críticos con la información, consideren sus fuentes y se anticipen a la manipulación, desde una educación que enseñe a clasificar, recopilar y contrastar datos para generar aprendizaje auténtico (Vargas, 2015). Estos procesos han sido estudiados desde una perspectiva sociocultural y crítica desde los estudios de literacidad crítica, pues añade una dimensión comunicativa en la evolución de las formas de leer y escribir compartidas en diferentes contextos sociales (Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016).

### **1.5. Limitaciones**

Una de las dificultades de este estudio fue la denominada “muerte de informantes”. Ésta, refiere a los estudiantes que, al pasar de año (de séptimo a octavo), debieron cambiar de paralelo, de horario o de escuela, lo que ocasionó una ruptura en la continuidad del análisis en función de estos estudiantes, muchos de los cuales parecían casos interesantes.

Otra dificultad fue la llegada de nuevos informantes. Al inicio del curso, se inscribieron nuevos estudiantes, que no tenían relación con el proceso anterior, pero cuyos resultados se incluyen en la investigación.

Además, hubo restricciones de tiempo, debido a que las clases destinadas al desarrollo del proyecto fueron cada vez más limitadas, motivo por el cual ciertas actividades debieron fragmentarse en días y, en ocasiones, posponerse de una semana a otra. Este hecho ocasionaba pérdidas de tiempo en la recuperación de la información y mala continuidad de los temas abordados. Sin embargo, esta situación fue aprovechada para analizar la permanencia de los contenidos, puesto que el objetivo no era únicamente desarrollar un argumento, sino mantener su coherencia y darle continuidad, así como analizar la utilidad de las estrategias.

La disponibilidad de la docente presentó ciertas dificultades. Inicialmente, las actividades eran realizadas durante las clases de Estudios Sociales, facilitando el uso de herramientas de argumentación y reflexión de temas sociales o históricos. Pero, durante la segunda fase, se generó la imposibilidad de intervenir en esta asignatura, motivo por



Universidad Nacional de Educación

**UNAE**

el cual se adaptaron las herramientas y actividades desde la asignatura de Lengua y Literatura. Este hecho, permite mostrar la versatilidad del manejo de la lengua desde distintas asignaturas, sin perder de vista el planteamiento de situaciones comunicativas en que la crítica sea necesaria para justificar, apoyar o replicar un texto.



## **2. REFERENTES TEÓRICOS**

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

El término literacidad apareció como una alternativa a “alfabetización”, debido a la anterior concepción de este término, con cuestionamientos referentes a la comprensión y producción de códigos escritos mediante la lectura y escritura que, en ocasiones, ignoraba la cultura pre-existente de los discursos. Por el contrario, la literacidad propone nuevas maneras de concebir la lengua escrita, compartida en una comunidad o contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, se considera a las actividades de leer y escribir como dependientes de los contextos socioculturales donde se desarrollan. Leer y escribir ahora implica considerar el punto de vista del autor y la cultura del lector, así como las perspectivas inherentes al texto. De esta forma, se muestran los objetos de conocimiento como entes dialógicos que se producen en contexto (Cassany, 2008). Es decir, aquellos sujetos estudiados, dejan de ser un texto aislado, con símbolos y representaciones individuales, para vincularse a la investigación, para aportar con nuevos significados a cada objeto o idea, desde el diálogo permanente y la relación con el entorno.

Según Cassany (2015), el concepto de literacidad crítica proviene de múltiples corrientes y autores. Entre los principales destacan la teoría crítica (Escuela de Frankfurt con referentes como Horkheimer, Adorno y Habermas), la pedagogía crítica (Freire, Macedo, Giroux), la retórica contrastiva (Kaplan, Connor, Canagarajah), los estudios lingüísticos (Halliday, Appraisal Analysis), el postestructuralismo (Gee, Barton, Zavala, Ames), los estudios culturales (Derrida, Foucault) y los estudios de literacidad como tal (Van Dijk, Fairclough, Wodak, Luke, Freebody).

Desde la literacidad se aborda la lectoescritura como práctica social, y ésta adquiere un enfoque sociocultural determinado por la lectura crítica, la lectura en varias lenguas y culturas, las nuevas comunidades discursivas y los nuevos géneros (Díaz, Berrecil, Guadarrama, 2007).

En esta línea, la investigación ha seguido varias vertientes. Por ejemplo, algunos estudios planean discutir la realidad en búsqueda de propuestas de mejora, otros utilizar la literacidad como herramienta de empoderamiento de los oprimidos, otros en el proceso de análisis (inferencias, opinión, contenido) y otros en la ideología de los textos, desde el análisis crítico del discurso (Cassany, 2008).

Tejada y Vargas (2007) consideran que el elemento principal es el leer tras las líneas, que define Cassany. Así, la reflexión no se queda en las ideas del autor (leer las líneas) ni en las deducciones o inferencias (leer entre las líneas), sino que permite conocer nuevos puntos de vista, descubrir la intencionalidad del texto y el razonamiento que genera un buen texto y las propias habilidades de literacidad crítica (tras las líneas). En su investigación, se



busca la formación de lectores y escritores autónomos, analíticos y críticos, desde el acceso al discurso escrito (comprendido como la capacidad de comprender e interpretar las representaciones e ideas del mismo). Además, plantea la pluralidad de ideas y voces como único medio para la educación consciente y real. En su estudio, diferencia la literacidad crítica de la literacidad funcional y la literacidad cultural.

Otro estudio relevante es el de Ortega y Pagés (2017), quienes explican que no es suficiente recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las palabras anteriores o posteriores. La pauta inicial para el pensamiento crítico es la comprensión de textos y la utilización de los mismos en situaciones reales. Conforme a este propósito, los autores encabezan una investigación bastante decisiva. En ella, hacen frente a los problemas sociales que consideran menos abordados (desigualdad de género e invisibilidad social), para interpretar las narrativas de los participantes desde la perspectiva técnico-excluyente, socio-asimilacionista y la crítica-transformadora. Entre sus principales conclusiones establecieron la necesidad de formación de la capacidad crítica para identificar ideologías, discursos y concepciones utilitarias en el medio social. Por este motivo, y situando las maneras presentadas para concebir el texto, se presenta la presente investigación, en que se busca mostrar el anclaje de la criticidad en la experiencia real de manera transversal durante las clases de Estudios Sociales y Lengua y Literatura.

De acuerdo a esta investigación, la perspectiva técnico-excluyente, permite evidenciar la concepción curricular y la transmisión estática de conocimientos, como una realidad externa. La perspectiva socio-asimilacionista, agrega a esta concepción, la participación activa de los involucrados, la adaptación al cambio, la socialización y reconstrucción de conceptos. Finalmente, la perspectiva crítica-transformadora, problematiza, acompaña e interviene mientras analiza los sucesos. Cada uno de estos elementos, contribuyen a la planeación, diseño y aplicación de actividades, para el logro de los aprendizajes básicos imprescindibles, deseables y los planteamientos teóricos del currículo.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1. Pensamiento crítico en la escuela**

Para Halpern (1998) el pensamiento crítico “es una forma de reflexión, racionalización e interpretación implícitamente profunda, donde múltiples factores tienden a ser valorados, medidos y redefinidos a partir de los objetivos a cumplir por cada sujeto” (p.53). Teniendo en cuenta esta definición se podría llegar a sugerir entonces que el pensamiento crítico es una destreza que puede ser aprendida y desarrollada por los sujetos.



Ya en el campo educativo según Bezanilla, et al. (2018) sería Ennis en los años 60 quien daría inicios a los estudios sobre el pensamiento crítico señalando que “es un proceso de orden cognitivo complejo que implica disposiciones y capacidades de orden lógico, criterial, y pragmática” (p.27).

De acuerdo a la investigación de Paul y Elder (2003), el pensamiento crítico es un proceso que nace de la disposición del individuo, por lo cual es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-correctivo, teniendo como resultado la mejora de la calidad del pensamiento mediante el apoderamiento y sometimiento del acto de pensar a los diferentes estándares intelectuales.

En la misma corriente de pensamiento, Scriven y Paul (2003) sostienen que el estudiante puede ser guiado y formado para llegar a desarrollar el pensamiento crítico ya que el mismo se compone tanto de destrezas y creencias como de hábitos de aplicación de dichas destrezas y creencias.

“El pensamiento crítico posibilita que los seres humanos sean cada vez más sociales y, por tanto, incidan en la transformación del entorno y las circunstancias que lo rodean” (Medina Peña, Medina de la Rosa y Moreno, 2017, p.174). La formación de un pensamiento crítico desde la educación formal es un proceso necesario en una sociedad democrática en la que los individuos requieren de destrezas sociales, de análisis, interpretación, compromiso y activismo para generar un cambio a la situación de conflicto o reflexión. De allí surge la necesidad de exponer al sujeto a situaciones problemáticas, que le brinden nuevas perspectivas e información relevante de sus intereses personales, las búsquedas sociales y los planteamientos contextuales.

### **2.2.2. Literacidad**

La literacidad es el resultado de la investigación exhaustiva de nuevas formas de pensar, nombrar y estudiar el desarrollo de la lengua desde un contexto social, cultural y político. Así, es preciso hablar de alfabetización, como término clave en el proceso de adquisición o apropiación de la lengua y su uso en distintos contextos, sociedades y planes de estudio.

Kalman (2008), presenta nuevas concepciones de alfabetización, que van más allá de lo etnocéntrico y de la decodificación de signos lingüísticos. Entre las principales declaraciones conceptuales, se plantea que la alfabetización crea civilización, democratiza, crea prosperidad e ilustra. Asimismo, su investigación presenta las definiciones de alfabetización de cada país para la creación de políticas públicas que orientan el accionar educativo y las decisiones pedagógicas. En esta revisión, descubre que hay muy pocas pautas de un proceso formativo y que la mayoría de definiciones dependen del aprendizaje individual y no comprenden la interpretación del entorno como parte de la lectoescritura ni su rol prioritario en la construcción de la sociedad justa, libre y democrática.



Por este motivo, se decide renombrar esta categoría como cultura escrita, para evitar clasificar a los individuos y cuantificar sus habilidades de lectura o escritura. Este término es más coherente con las nuevas búsquedas y alcances de la investigación desde disciplinas como la antropología, la sociolingüística, la psicología y el análisis del discurso. Dicho campo de investigación considera el desarrollo de la conciencia de la cual hablaba Paulo Freire en su momento; además, considera la complejidad de la cultura y establece vínculos entre el lector y el texto (Kalman, 2008). “Estar alfabetizado”, deja de ser un resultado y, en su lugar, la alfabetización empieza a mirarse como un proceso inacabable de construcción sociocultural, que comprende a la lengua como un cúmulo de usos, significados y representaciones que deben ser comprendidos en el medio, no aprendidos de manera aislada.

Al hablar de cultura escrita, surge la necesidad de mencionar la carga ideológica de los textos. En torno a la ideología del texto, Street, B. (2003) posiciona la lengua como práctica social, entendida como un camino recurrente de un colectivo determinado, para comprender y construir conceptos fundamentales que le permiten una visión particular de la realidad observada, usada para dominar o para liberar estructuras mentales, colectivas o políticas. Su modelo es relevante porque menciona eventos de cultura escrita, donde confluyen creencias, expectativas y formas de lectoescritura heterogéneas. Además, contextualiza relaciones de poder e involucra tradiciones discursivas (Kalman, 2008). La carga ideológica en el estudio de la cultura escrita, requiere ver el texto y el contexto de manera global, integrando permanentemente las nuevas prácticas y las reflexiones conceptuales que de ellas surgen, conscientes o inconscientes del colectivo al que pertenecen. Además, la ideología del texto especifica valores culturales y proporciona coherencia a las creencias de un grupo, coordinando acciones conjuntas e interacciones; comprenden relaciones de poder, resisten a ellas, o reproducen sus estructuras (Van Dijk, 2005).

Así, el concepto de literacidad no se limita al estudio de la comprensión o producción de códigos escritos mediante la lectura y escritura, sino que intenta explicar la cultura pre-existente en aquellos discursos que investiga. La literacidad es definida entonces, como un tejido (texto) porque ayuda a develar y comprender las estructuras sociales, y sus implicaciones en “las relaciones de poder, las tensiones y las inequidades que caracterizan la vida política e institucional” (Zavala, Niño-Murcia, & Ames, 2004, p.9). De esta manera, aquellas interpretaciones de la realidad observada y construida, se reconfiguran desde el uso de la palabra: aquello que puede ser nombrado y descrito, es aquello que puede ser practicado y, aquello que puede ser comprendido como colectivo, es aquello que puede ser reconfigurado.



### **2.2.2.1.Literacidad crítica**

Desde una perspectiva sociocultural se considera a las actividades de leer y escribir como dependientes del entorno donde se desarrollan. Leer y escribir implica la capacidad para ser crítico. Además de acceder a la información, implica considerar la carga ideológica de los discursos (antes mencionada) y su uso en situaciones comunicativas diversas. La lengua no puede estar alejada de hechos sociales ni de los conflictos políticos, económicos ni culturales que la atraviesan. Pese a ello, los problemas particulares distraen el análisis de las situaciones en toda su complejidad, diferenciando los hechos del lenguaje de los hechos sociales. La lengua, en la literacidad crítica, es una perspectiva de teorización, análisis y aplicación de la realidad (Soler, 2008).

Al trabajar en el contexto escolar, es imprescindible considerar la movilidad social de los discursos existentes en los diálogos, medios de comunicación y las lecturas de los estudiantes, comprendiendo la cultura escrita como un proceso dinámico de relación sujeto-entorno. Se reconfigura desde la percepción, el juicio crítico y el cuestionamiento de conceptos u opiniones, brindando coherencia en la acción cotidiana.

Gamboa, Muñoz y Vargas (2016), definen a la literacidad crítica como “la lectura que examina, valora la representación y distribución de poder tangible en los discursos” (p.2). Estos autores consideran la necesidad del conocimiento de la cultura para la interpretación de textos en el ejercicio de la formación de ciudadanos responsables. El lenguaje, así, adquiere un vínculo con el ámbito de aprendizaje, exigiendo a la enseñanza un rediseño de su acción para lograr la criticidad en la comprensión y la producción textual, desde cualquier asignatura.

Para Gamboa, Muñoz y Vargas (2008), construir el sentido de los discursos orales o escritos, desde la competencia de criticidad, requiere aprender a interpretar la oferta informativa de los medios escritos con una mirada incluyente, integral y responsable. Para Martínez-Ortega (2019), esta responsabilidad implica trascender las habilidades, que en muchas propuestas de enseñanza han sido consideradas como aisladas (como leer, interpretar y evaluar); y, en su lugar, considerarlas como acciones contextualizadas: para qué leer, cómo se interpreta y qué relación existe con los referentes.

Usualmente, la evaluación persigue objetivos determinados; pero, en este caso, la evaluación formativa se basa en las finalidades generales y comprende el proceso de manera transversal. Un aspecto importante a considerar es que no es igual construir o enfrentar un argumento de un tema de interés personal que de uno seleccionado externamente y las posturas se desarrollan en distintos modos de acuerdo al grado de conocimiento previo o las realidades del individuo. Por ejemplo: pedir a niños de educación básica que elaboren opiniones sobre el



desarrollo minero, podría resultar insensato, pero es obligación de quienes trabajan en la obra, tener conocimiento de las acciones realizadas y esperadas en el lugar, porque se involucran en la minería directamente.

Zavala et al. (2004) abordan, en función de esta inquietud, los modos de pensamiento que generan “descontextualización y abstracción, razonamiento lógico y conciencia metalingüística” (p. 8), defendiendo que estos criterios no son una consecuencia de la literacidad en sí misma ni del uso de herramientas lingüísticas en la escritura, sino que se ven configuradas por el uso de la palabra en el sistema escolar. De allí surge el interés por conocer los mecanismos de acceso a recursos y posibilidades discursivas, para desentrañar algunos encuentros teóricos o pragmáticos del uso de la lectura y escritura en la construcción de un mundo simbólico que se refleja en un texto.

Sobre los diferentes aspectos de la literacidad crítica, Cassany (2015) expone elementos imprescindibles. La comprensión del código escrito, abordaría lo antes llamado alfabetización, en que el individuo tiene acceso a la información. Luego, se encuentran los géneros discursivos, que permiten acercarse al texto como un ente cambiante y cargado de significados. Sin embargo, no es hasta cuestionar los roles de autor y del lector, que es posible conocer la organización social, los valores o representaciones y las formas de pensamiento que preceden o sostienen a un texto.

#### **2.2.2.2. El acercamiento a los textos en la literacidad crítica**

Para Martínez-Ortega (2019), al abordar la lectura crítica en la enseñanza es importante repensar la noción de habilidad. Así, cuando se habla de literacidades o alfabetismos críticos o informacionales, orientados a la búsqueda y procesamiento de información, realmente se hace referencia a una actividad situada, ligada al contexto social y cultural del texto y al tema que contiene, en un evento particular de lectura en que se puede identificar relaciones de poder o desenmascarar información falsa.

En este marco, se consolida la idea de que no es nuevo el hecho de que exista desinformación en los medios. Lo importante entonces, es que hay gente susceptible a creerla. Y es allí donde es posible actuar, en aquellas situaciones reales y concretas que permiten desarrollar estas habilidades y no solamente evaluarlas.

Según Cooke (2018), el motivo por el que se transmiten estos datos alterados a modo de información es que el ser humano tiende a aceptar la información que comprueba sus creencias y a ignorar la que las cuestiona. Además, aunque la publicación sea eliminada o desmentida, gracias a la tecnología, esta se queda alojada en diversos sitios que pueden volver a ser consultados y confirmados entre sí.

Conocer que existe un beneficio económico detrás de la aceptación o rechazo del texto, del interés o desinterés por la propiedad intelectual es un hecho relevante en la selección del texto a leer o analizar, pero muy pocas veces



considerado al clasificar la información. Además, la exposición selectiva a ciertos tipos de textos, según Cooke (2018), satura la capacidad para contrastar argumentos y genera criterios de satisfacción con el contenido único y la evasión de información. Para marcar una diferencia, Cooke (2018) propone utilizar como recursos para clasificar información: triangulación de información, autocuestionamiento de creencias y tendencias y la lectura del contenido en diversos medios y perspectivas.

### **2.2.2.3. Autor-lector de un discurso, reflexión-crítica de un sujeto**

Dado que en un texto existe con una intención comunicativa precisa, la comprensión de un mensaje implica ver al autor y al lector en un diálogo que busque la reflexión o la crítica a situaciones sociales-históricas desde una cultura determinada. Es relevante entonces, conocer a los sujetos que usan herramientas digitales fuera del aula para acceder a la información, que leen y escriben textos pero que en ocasiones no manejan el contenido a publicar y contradicen su discurso en la práctica (Cooke, 2018).

García Canclini, Gerber Bicecci, & López Ojeda (2015), plantean reconsiderar los nuevos soportes y modos de conocer a los lectores y sus vínculos, brindando un acercamiento de cómo llega la lectura a los individuos y cuestionando la comparación o jerarquización de las formas de lectura. Es pertinente en este diálogo entre estudiantes y docentes, entre jóvenes y adultos, entre niños y su transición a la adolescencia, preguntar(se) cuándo leen y cómo, más que cuánto o qué (cómo orientan la mayoría de las investigaciones). Es decir, conocer a los lectores, qué esperan conseguir al leer o lo que logran, para, de acuerdo con ello, reconfigurar las clases y considerar las interacciones sociales como un cúmulo de percepciones y experiencias con un texto.

La historia personal de los sujetos marca el rumbo de la información seleccionada, leída, comprendida e interpretada, pero es sólo mediante la puesta en común, donde se puede generar escenas de enseñanza-aprendizaje para grupos y personas diversas, que sea útil para los individuos y no una categorización de “cultura general” o “ignorancia”. Desde conocer lo que comparten en redes y el valor personal que se le brinda a las pantallas o al papel, se encuentra un objeto de investigación, que parte del sujeto holístico y las características del grupo en un contexto determinado (García Canclini et al., 2015).

### **2.2.2.4. Apropiación del texto**

En el debate escolar, suele ocurrir que no se logra definir qué es leer, pero, este proceso, no figura en un contexto social y político estático, sino que está en continuo movimiento y construcción (Zavala et al., 2004). Así, los estudiantes permanentemente piensan, elaboran, recrean o juzgan discursos, pero no son conscientes del proceso que utilizan para hacerlo. La escuela, descuida en ocasiones otros textos que configuran el pensamiento funcional,



sin preocuparse demasiado por los indicios de criticidad presentados en los estudiantes, reforzando conductas de indiferencia debido al buen comportamiento, y contradiciendo la opinión que sobresale a las pautas regulares.

Las formas de actuar y creer, así como las interacciones con las herramientas de acceso a la información, están más bien vinculadas a la historia, a la cultura y a los discursos, en un sistema de comunicación que no es siempre explícito, sino que se adhiere al individuo desde sus prácticas sociales (maneras de leer y escribir). Allí es donde ocurre un proceso denominado “distracción”, en que involuntariamente se evade o ignora información que es considerada poco importante de acuerdo a las búsquedas personales y los criterios sociales. Los estudiantes no solo aprenden cuando se les pide hacerlo, no solo leen lo que se les envía de deber, no solo preguntan sobre lo que leen. La mayor parte del tiempo, los alumnos se apropian de un contenido al discutirlo, escucharlo, decirlo o dudarlos (García Canclini et al., 2015). La escuela puede aprovechar estas instancias para acompañar el proceso de formación y consolidar aprendizajes desde una visión crítica de los contenidos.

La ideología de falta de progreso o falta de inteligencia del “analfabeto”, o del sujeto que no logra incorporar un sistema de códigos a su cotidianidad, establece una dificultad en la planificación de las experiencias de aprendizaje y las metodologías, puesto que parten de una persona aislada en un contenido particular en un sistema de actividades.

No podemos esperar que simplemente un cambio de metodología signifique una mejor enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, ya que, como hemos visto, es también necesario entender los significados, los usos y las prácticas comunicativas que giran alrededor de la lectura y la escritura (Zavala et al., 2004, p.13).

La productividad en la lectura y escritura, no debiera ser el objetivo de la clase de Lengua o la exigencia en la clase de Historia, sino que, aprovechando la conciencia de la distracción frente a determinados textos, autores o temas, es posible desautorizar esquemas, reconfigurar la dinámica social y orientar el conocimiento a nuevas perspectivas (Kristeva, 1972).

La institución educativa ejerce una visión colectiva de lo que significa leer y potencia los intereses aislados, ejercidos colectivamente (García Canclini et al., 2015). Por tanto, debiera volverse editora de saberes dispersos, facilitar el discernimiento, proponer nuevas lecturas y escribir nuevos caminos. El reto mayor sería, de esta manera, partir de un texto, de un sujeto puesto en común en una familia, una escuela y una sociedad para crear nuevos significados y comprender los existentes.



### **2.3. Definición de términos básicos**

En la presente investigación, existen términos que están cargados de significados diversos, además de los expresados en el marco conceptual. Por ello, se presenta a continuación la definición de las categorías conceptuales más utilizadas.

Discurso: “Práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico coyunturales” (Pecheux y Robin, en Gutiérrez, 1995, p.5).

Texto: Evento comunicativo basado en la lengua escrita (Beaugrande, 2004).

Apropiación: “Transmisión activa, transformadora e instrumental de la herencia cultural, arraigada en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras” (Rockwell, 2005, p.29)

Género: Conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual (Lamas, 1986).



### **3. MARCO METODOLÓGICO**

Para Merriam (2002), los significados son construidos socialmente por los individuos en su interacción con su mundo. Partiendo de esta premisa, se entrevista a múltiples voces para construir categorías de análisis con las que no se busca explicar sino comprender los discursos y las posturas de los estudiantes frente a textos. Siguiendo una lógica cualitativa, se describe a continuación el método utilizado.

Para el trabajo de campo, se realizó una observación participante durante las prácticas preprofesionales, de la cual se han definido dos fases. En la primera fase, llevada a cabo durante (fechas), se realizó un análisis preliminar del pensamiento crítico en los estudiantes del Octavo Año de EGB, desde el diagnóstico. En la segunda fase, llevada a cabo durante (fechas), se trabajó con estudiantes del Séptimo Año de EGB, con el diagnóstico y la posterior implementación de actividades para el desarrollo de la criticidad (que se detallarán más adelante).

Para Martínez-Ortega, F., Subías, J., y Cassany, D. (2016) hay una diferencia entre etnografía y acercamiento etnográfico, según estos autores la etnografía implica adentrarse de forma íntegra para describir las prácticas de determinadas comunidades; un acercamiento etnográfico se enfoca en describir y analizar un conjunto definido de dichas prácticas.

Para Jociles, M. (2018) la observación participante se utiliza “siempre en relación con un objeto de estudio concreto, cuando lo que se persigue es profundizar en los discursos o en la ideología de los sujetos”(p. 123).

Para Salgado, A. (2007), la lógica cualitativa, toma como base el supuesto de que la sociedad se compone de signos y símbolos, de allí que la intersubjetividad se comprende como una herramienta para la comprensión de estos significados sociales, es decir la lógica cualitativa busca el comprender los significados de una sociedad a través de los sujetos.

Posteriormente, se acompañó a los mismos estudiantes durante el Octavo Año de EGB y se implementaron nuevas actividades para buscar indicios de literacidad crítica.

Los temas con los que se ha explorado la criticidad de los estudiantes fueron distintos. En octavo de EGB, durante la primera fase, se trabajaron temas históricos, que requerían un nivel de abstracción y una comprensión más literal de los temas. En séptimo de EGB, durante la segunda fase, se manejaron temas sociales, que permitían al estudiante interpretar textos a partir de sus conocimientos previos, posicionarse frente al texto e, incluso, reflexionar respecto a sus propias acciones. Al llegar a octavo, debido a limitaciones contextuales, estos mismos estudiantes continuaron siendo parte de la investigación desde la asignatura de Lengua y Literatura, con temas



como la entrevista y los derechos de los niños, que permitían la metacognición y la interacción más directa con los textos.

Para el diagnóstico de la primera fase, se utilizó la observación participante sobre las actividades realizadas en el aula (organizadores gráficos, síntesis y redacción de textos); esto se registró por medio de diarios de campo. Además, se aplicaron dos instancias de argumentación; se trata de un ejercicio que exigía el posicionamiento del estudiante frente a un tema libre y un tema seleccionado por el docente. Esta fase se desarrolló durante las clases de Estudios Sociales, con el tema de Grecia y Roma, Bloque 1, Unidades 6 y 7. Se manejaron como temáticas de contraste: economía, organización social, educación y rol de la mujer. Se realizó una lectura rápida, un debate y, finalmente, unas elecciones sobre... En este último apartado, se evidenció la relevancia que le otorgaban los estudiantes al último aspecto para la toma de decisiones (rol de la mujer), debido a que se trataba de un tema social, controversial y cercano a sus realidades.

En la segunda fase del diagnóstico, se utilizó un acróstico, una imagen y un texto falso, para identificar la toma de posición frente a un tema, desde su propia representación de la realidad, la empatía con el otro y el diálogo con las fuentes de información.

Para el desarrollo del pensamiento crítico, se realizaron actividades, tales como la lectura de un cuento invertido (estereotipos de género), la significación de objetos (culturas del Ecuador) y la lectura de experiencias de vida del tema abordado (discapacidad).

Luego de estas actividades, se identificó la relevancia que brindaban los estudiantes a los temas sociales, pero específicamente, al tema de género, del cual realizaban descripciones, posicionaban casos y generaban argumentos, a diferencia de los resultados obtenidos con las otras temáticas abordadas. Por este motivo, y dada la prevalencia del interés desde la primera fase, se decidió continuar el proceso de análisis con este tema. Es importante destacar que la presente investigación considera el género como tema y no como enfoque, dadas las circunstancias, el contexto y el posicionamiento emergente de los estudiantes.

Para dar continuidad a esta fase, en búsqueda de indicios de literacidad crítica, se realizaron cuatro actividades: un debate, una entrevista a padres o cuidadores, un texto para posicionamiento crítico y una entrevista a estudiantes.

En definitiva, se realizó un *acercamiento etnográfico* (autor, año) a la literacidad crítica en el aula, a través de una descripción e interpretación de lo que ocurre en el aula a la luz de la teoría. Como técnicas, se generó la recopilación de discursos de los estudiantes y la observación participante.



### **3.1. Procesamiento y análisis de datos**

Para el análisis de la información se inició transcribiendo las entrevistas y triangulando la información obtenida en las actividades. Para ello, fue necesario relacionarla con la teoría existente, a fin de generar categorías pertinentes que reflejen los discursos presentados, seleccionar frases significativas y casos interesantes; todo lo anterior mediante códigos. Cabe destacar que se parte de la definición de codificación de Strauss y Corbin (2002), en cuyo texto se establece como “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (p.11).

Para la interpretación de los datos se utiliza el método comparativo constante. Este método fue desarrollado por Glasser y Strauss (1967) y retomado por Strauss y Corbin (1991). Para García (2019), este método se define como la “puesta en marcha de un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos” (p. 34). El proceso incluye la formulación de categorías de análisis, la reflexión reducción y organización de los mismos, para su posterior redacción.

En la aplicación de actividades se construyeron categorías en varias etapas. Inicialmente, se diseñaron actividades con su respectiva valoración, esta partía de aspectos considerados relevantes desde el marco conceptual. Sin embargo, las categorías resultantes, en ocasiones no respondían al núcleo y no permitían integrar discursos ni analizarlos. Por este motivo, se definieron propiedades a cada categoría, desde el diálogo de las investigadoras y la confrontación permanente con los textos. La unidad conceptual se mantenía, pero las formas de expresión de la realidad observada, escuchada, leída o vivida, facilitaba o dificultaba la comprensión del texto. Así, se identificaron las distintas concepciones de los estudiantes sobre los temas tratados, se clasificaron por categorías y, finalmente, se vincularon al texto, a través de redes, registros y la construcción de patrones o elementos no categorizables.

La subjetividad de los análisis fue un elemento a considerar permanentemente, por lo que fue de gran importancia la comprobación de datos u opiniones, la relectura de textos y la relación con el mensaje desde distintas fuentes. En función de este propósito, Bourdieu (2001) afirma que es importante trasladarse con el pensamiento hacia la ubicación de su objeto, a fin de captar su punto de vista. Este proceso de objetivación, implicó el desarraigo de opiniones propias y el continuo cuestionamiento de las impresiones personales, de los juicios interiorizados y las expectativas frente a las respuestas de los estudiantes.



Al concluir este proceso, se evidenció cada fase del método: comparación de incidentes, integración de categorías y propiedades y codificación selectiva (García, 2019). Así, se identificaron acciones pertinentes, errores y planteamientos no encausados, discursos interesantes e indicios de pensamiento crítico que contribuyeron al desarrollo de la propuesta. A continuación se muestran los resultados de las actividades de diagnóstico y las actividades de exploración de la criticidad frente a textos.



### 3.1.1. Resultados de actividades de diagnóstico

#### FASE I

Dentro de la asignatura Estudios Sociales específicamente en el Bloque 1, unidad 2 *Grandes imperios antiguos* se tratan temas que se relacionan al surgimiento de los imperios que marcaron la historia, además de ello esta unidad cuenta con un apartado interesante llamado *estructura de la desigualdad en la historia*, el mismo que busca que los estudiantes conozcan estructuras históricas de desigualdad y la contraste con su realidad. En general la unidad es una descripción del surgimiento, economía, estructura social y educación de cada imperio tratado como tema individual, de entre estos temas individuales se han seleccionado el tema 6: *Los pueblos del mediterráneo: Grecia* y el tema 7 *Imperio Romano*, debido a la relación e influencia que existía entre estos imperios.

Los temas se han trabajado de forma simultánea para lograr la comparación de las estructuras de cada imperio, teniendo como temáticas: la organización social, organización política, economía, religión, educación y el rol de la mujer; temáticas que permiten tener una visión clara de estructuras de desigualdad de cada imperio. Para el desarrollo de estas actividades se llevaron a cabo distintas actividades de las cuales los estudiantes mostraron mayor interés en la temática *rol de la mujer*, emitiendo argumentos de protesta ante el trato de la mujer en aquellas épocas remotas.

De entre las actividades tenemos:

#### 1. Cambio del rol de la mujer

Luego de tratar la temática *rol de la mujer*, se ha pedido a los estudiantes que elaboren una lista de roles de la mujer Antes (en la antigua Grecia y Roma) y Ahora, (en su contexto), para conocer sus perspectivas acerca de las realidades experimentadas y el contraste con las anteriores. De esta actividad han surgido 9 categorías de análisis.

- Igualdad (I): hace referencia a que ahora la mujer tiene los mismos “privilegios” que el hombre, en su cotidianidad, se muestran en expresiones como “puede hacer lo mismo que el hombre”
- Libertad (L): hace referencia a la cuestión de no ser vista o tratada como esclava , se identifica en argumentos como “No es tratada como esclava”



- Libertad de acción (L.A): en respuestas como “puede hacer lo que quiera”, hace referencia a una libertad para actuar, salir, sin tener que verse en dependencia de otra persona.
- Libertad de decisión (L.D): hace referencia al empoderamiento de la mujer sobre las decisiones que toma en su cotidianidad y para su futuro, se manifiesta en expresiones como “puede decidir si casarse o no”
- Participación ciudadana (P.C): es decir el ser considerada ciudadana y por ende disfrutar de los privilegios que ello implica, como el derecho al voto, y el ser considerada para cargos de gobierno, se manifiesta en respuestas como: “ahora pueden votar”
- Respeto a los derechos (R.D): “ahora tienen derechos” en afirmaciones como esa, hacen alusión a que si bien la mujer siempre ha tenido una condición humana, ahora esa condición es reconocida y por ende sus derechos deben ser respetados.
- Trabajo remunerado (T.R): se refiere al acceso a la posibilidad de trabajar y sustentarse por sí sola, a que su labor sea reconocida y por ello remunerada, tiene lugar en afirmaciones como “Ahora les pagan por su trabajo”
- Sin derechos: hace referencia a que aún existen mujeres sin derechos y que no dista mucho su rol actual del antiguo.
- S/ Fundamento(S/F): estudiantes que no tenían una respuesta en cuanto al cambio del rol de la mujer..

Llaman la atención argumentos de estudiantes con respecto al tema, como “las dejan ir a las escuelas”, “algunas son felices” y “son obligadas a todo aún, a casarse, a no dar votos”, en los que se puede entender que hay un tipo de descontento dentro de los estudiantes con respecto al rol de la mujer, pero no se puede afirmar como tal sin conocer el motivo por el cual lo dicen, o su fuente de información. Esto abrió una vía de indagación para posteriores actividades.

## **2. Cambios necesarios en el rol actual de la mujer**

En relación con la actividad anterior, luego de que los estudiantes contrasten las realidades de la mujer pasadas y presente, se procedió a preguntar, sobre que creen ellos que aún se necesite mejorar en sus contextos, de las cuales surgieron dos categorías generales:

- a) Argumentos de resistencia: son argumentos que van en contra de opiniones sesgadas o estereotipadas que insisten en repetir modelos de superioridad del hombre por sobre la mujer.
- b) Argumentos de reproducción: son argumentos que repiten modelos estereotipados de superioridad.



Dentro de estas categorías surgen categoría más específicas, las cuales se detallan a continuación.

- Erradicación de la violencia (E.V): tiene relación con la violencia intrafamiliar, los casos de femicidio, entre otras situaciones en los que la mujer es vulnerada, se manifiesta en frases como “muchas mujeres son maltratadas, asesinadas”
- Erradicación del machismo (E.M): hace referencia a la necesidad de eliminar completamente el machismo para mejorar las condiciones de vida de la mujer, se manifiesta en frases como “Que se elimine el machismo, porque aún hay mucho”.
- Independencia económica (I.E): hace referencia a ciertas situaciones, en las que la mujer al no tener trabajo, se queda a cargo de la casa y depende económicamente de su esposo, lo cual la pone en un tipo de vulnerabilidad ante situaciones de maltrato, está en argumentos como “Hay mujeres que no pueden conseguir trabajo”
- Igualdad (I): se refiere a mejorar las situaciones sin tener preferencia por el ser hombre o mujer, sino por el hecho de ser humanos, está en frases como “Que hombre y mujeres tengan derechos por igual, que nadie se crea más que otro.”
- Libertad (Lib): se refiere a que hay situaciones extremas en las que viven ciertas mujeres, sujetas a la autoridad de una persona, que decide por ella, “Aún hay mujeres que no pueden hacer los que quieren”
- Respeto a los derechos (R.D): menciona situaciones de otro países donde aún la mujer no puede reclamar sus derechos o ser mirada como “digna” de ellos, “Hay países donde la mujer es maltratada y obligada”
- Sin cambios (S/C): argumentos que mencionan la no necesidad de un cambio, que todo ahora funciona mejor en comparación con el pasado: “ahora todo está bien”
- Sin Argumentos (S/A): estudiantes que no han podido responder a la pregunta, o se han limitado al “Sí o No”.
- No categorizables (N/C): para poder entenderlos se necesita de conocer el contexto de su emisor y la razón de tal afirmación “No puede ser que se prostituyan”

Un argumento que se consideró neutral es: “no exagerar los derechos de la mujer es necesaria la igualdad”. Este presenta un tipo de postura neutral frente a la realidad de los roles femeninos y al mismo tiempo se puede presentar como un tipo de protesta.

### 3. Entrevistas de tema libre.

Luego de haber realizado las actividades con producción escrita, y obtener varios de ellos sin argumentos sólidos, o simplemente sin algún tipo de argumento, se llega a cuestionar si es posible que los estudiantes argumenten hablando de algún tema de su interés, es por ello que se ha procedido a realizar las entrevistas de tema libre.

La entrevista ha tenido como objetivo conocer el nivel de argumentación de los estudiantes con respecto a un tema de su preferencia, éstas han sido realizadas a una muestra de 15 estudiantes, escogidos de forma aleatoria, para el procesamiento de la información levantada se ha procedido a analizar mediante parámetros del discurso argumentativo lo cual ha dado como resultado lo siguiente.

En cuanto a la centralidad, en su mayoría los estudiantes entrevistados mantuvieron y desarrollaron un tema en específico exceptuando a dos que cambiaron de tema. Los temas tratados por los estudiantes han variado, desde deportes, barbería, religión, las ideas como base de funcionamiento de la sociedad

En cuanto a la revisión de investigaciones previas, pocos son los estudiantes entrevistados (4 de 15) que han dado muestra de tener un tipo de conocimiento informado con respecto al tema que han desarrollado durante la entrevista, tales como: “por ejemplo el hombre que inventó la bombilla, él tuvo una idea, la llevó a cabo y ahora todos nos beneficiamos de ello”. Y otros que abordan el tema desde la sola experiencia o deducción en argumentos como: “Es que hay personas que quieren ser tus amigos y quieren que seas perfecta, y te llegan a traicionar”.

Oposición o conformidad con lo existente ha tenido tres estudiantes que no se encuentran conformes con lo ya existente, y buscan el conocimiento como herramienta para cambiar dicha realidad, estos han tratados temas como: *el Islán, las ideas como base de la sociedad, el atletismo en Ecuador.*

Indicación de una carencia se refiere que han sido 4 estudiantes que han detectado carencias específicas con respecto al tema desarrollado durante la entrevista, los cuales van desde los procesos de la escuela hasta la realidad ecuatoriana “En Ecuador hace falta que se apoye mucho más a los atletas olímpicos”.

Continuación o ruptura con la tradición es un parámetro que ha llamado la atención debido que en este se encuentran 2 estudiantes opuestos entre sí: uno que continua con la tradición “Mis papás son cristianos y yo soy



cristiano (...) me ayuda a reflexionar sobre mis acciones” y el otro que la rompe “El Islam me parece interesante ya que no concuerda del todo con las cosas que yo creo”. Esto se podría relacionar con que ambos estudiantes han coincidido en hablar del tema religioso.

Explicación del propósito o interés del tema se refiere a la intención del estudiante por dejar claro la razón de hablar del tema escogido y ha sido el que ha tenido mayor cantidad de frecuencia en comparación con los demás durante el desarrollo de las entrevistas, de tal manera que cinco estudiantes han sabido definir el propósito del tema abordado

Anuncio de investigación se refiere a que los estudiantes logren establecer la fuente de la cual han obtenido sus argumentos. Este es otro parámetro que solo ha tenido dos frecuencias.

Viendo el análisis del discurso argumentativo como un proceso es posible notar que como parámetro final los estudiantes deberían haber llegado al punto de Anuncio de los principales descubrimientos, es decir si luego de encontrarse con información sobre un tema de su interés, si esto produjo un cuestionamiento, un cambio o un nuevo conocimiento; pero no se ha podido evidenciar que los estudiantes llevaran a cabo alguna consulta de información desde sus preferencias temáticas.

Llaman la atención casos en los que los estudiantes han tenido las siguientes expresiones: “No sólo porque son pobres no les dejen entrar en las campañas, sino que yo también quiero que, por ejemplo, algún señor que porque es de bajos recursos no le ponen en la candidatura pero los que son de altas familias sí”. Este argumento reclama frente a una realidad vivida, pero no del todo entendida. Parece ser un argumento que nace de un constante cuestionamiento frente al contexto en el que se desarrolla.

“La literatura, la matemática, la ciencia y el estudio, que son las materias básicas, y después las más complicadas, como son la química y como la física. Y todas estas tienen origen en el pensamiento”. Este argumento también muestra un proceso de formación y transición en el que el emisor, después de tener dudas, inicia un proceso de formación autónoma para intentar despejarlas, es decir luego de encontrarse con una duda, que causa desequilibrio cognitivo, el mismo empieza a despejarla buscando información de ella y en proceso va formando una opinión del tema al ser contrastada con su realidad.

Y por último “hay que ser hasta la amiga del enemigo, porque yo prefiero ser amiga de mi enemigo”. Teniendo en cuenta que la estudiante da este argumento al momento de referirse a las relaciones interpersonales que se



crean dentro del aula de clases y que de alguna manera le afectan, es un argumento que se despega de lo religioso y busca lo estratégico para lograr alguna meta.

**4. Comparación tema libre vs tema impuesto.**

A continuación, se realiza una pequeña comparación de 5 casos de estudiantes para conocer su nivel de argumentación en un tema libre (entrevista) y un tema impuesto (prueba rol de la mujer en Grecia).

Tabla 1: Comparación tema libre y tema impuesto

Caso	Tema libre	Tema impuesto
V.G	Y ellos pueden pensar que 20 dólares es demasiado, pero no es así y le están robando y después cuando ya puedan vender pueda que se haga más territorio y puede que le dejen a la persona más pobre de lo que ya estaba.	Hay algunas cosas que hay que mejorar para las mujeres porque hasta ahora hay machismo

Fuente: elaboración propia

En este caso, se puede observar una mayor capacidad de argumentación con respecto al tema libre, *el abuso a los pobres*, pero en ambos casos se mantiene en una postura de denuncia ante las realidades que percibe como injustas o incorrectas.

Tabla 2: Comparación tema libre y tema impuesto

Caso	Tema libre	Tema impuesto
I.A	Me ayuda a guiarme en algunas cosas, cuando hago mal sé recapacitar eso y en vez de hacer eso hago otra cosa. Como cuando voy a	Es necesario que el rol de la mujer cambie porque algunas mujeres no pueden conseguir un trabajo estable



hacer una travesura y ya no hago, por el miedo a que me hablen.	
---	--

Fuente: elaboración propia

En este caso se puede percibir una mayor capacidad argumentativa e incluso crítica con respecto al tema impuesto en comparación con el tema libre, el cual fue el cristianismo. Su postura se muestra cambiante con respecto al tema de dialogo, pues da argumentos de que le interesaría conocer más del tema debido a que él es cristiano, luego alude a su familia dando señales de tradicionalismos y luego el cristianismo como un tipo de conciencia que le permite o no llevar a cabo ciertas acciones.

Tabla 3: Comparación tema libre y tema impuesto

Caso	Tema libre	Tema impuesto
K.T	No todo el mundo, las personas que les interesa sí, no todo el mundo, y a los que no les gusta que primero conozcan y luego opinen de esto.	No se debe exagerar en cuánto a los derechos de las mujeres, porque si no hay muchas mujeres que se aprovechan de eso para creerse mejores que los hombres, debe haber igualdad.

Fuente: elaboración propia

En este caso existe una mayor argumentación en el tema impuesto en comparación con el tema: El fútbol femenino. Su argumento del tema impuesto se muestra neutral y orientado a la búsqueda de la igualdad y en el caso del tema libre, su argumento se orienta al respeto.

Tabla 4: Comparación tema libre y tema impuesto

Caso	Tema libre	Tema impuesto
F. P	Por ejemplo, yo no puedo pensar igual que usted o usted igual a su compañera. Y eso demuestra que todos los humanos	Es necesario tener una mejor organización contra el maltrato a la mujer y es más necesario



somos diferentes pero similares, ya que tenemos ideas parecidas, pero no iguales.	porque así se podría evitar el femicidio.
---	---

Elaboración propia

En este caso la argumentación en ambos temas es bastante buena y no se desliga del diálogo y su foco de atención, por lo que el emisor muestra una capacidad para entender el objeto de los temas y a partir de ello tomar una postura.

Tabla 5: Comparación tema libre y tema impuesto

Caso	Tema libre	Tema impuesto
<b>T.S</b>	Yo creo que sí para ser sociables y conocer personas, los defectos, los errores, porque nosotros no podemos tener una amistad perfecta sin errores porque siempre vamos a cometer errores	Se debe mejorar el machismo... porque todos somos iguales no importa el género, todos valemos lo mismo

Fuente: elaboración propia

En este caso, la argumentación la estudiante ha querido referirse al tema *la amistad*, es un tipo de llamado de atención al cuidar las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula de clases; en este argumento se puede notar sentimentalismo, y experiencia como base de construcción del discurso. En contraste con el tema impuesto, ambos parecen tener sus bases en la experiencia y no en alguna otra fuente de información.

## FASE II

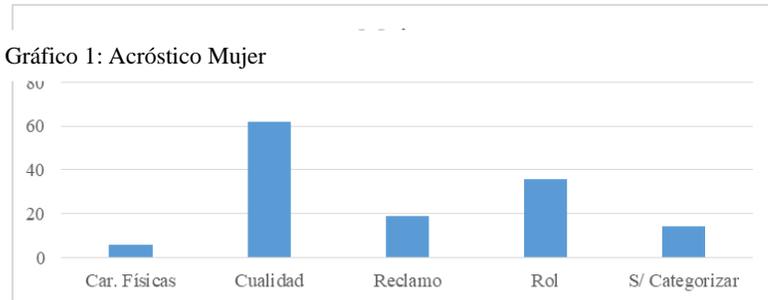
Dentro de las clases de Estudios Sociales en el 7° EGB, se encuentra en el bloque 3, unidades 8 y 7 contenidos, que hacen referencia a problemáticas sociales tales como: el machismo, la discapacidad, las etnias, las diferencias religiosas teniendo esto en cuenta se ha realizado las siguientes actividades de diagnóstico.



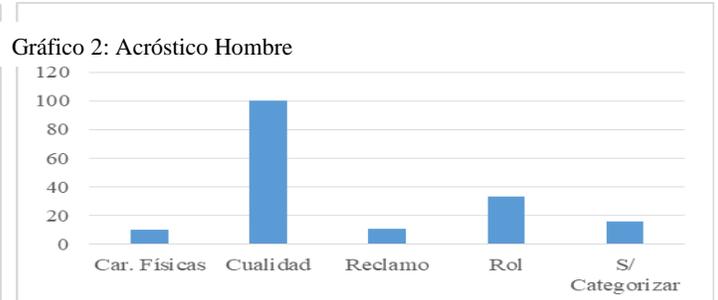
### 1. Acróstico

Para el análisis las características brindadas por los estudiantes en la realización del acróstico con las palabras “mujer” y “hombre”, se ha procedido a realizar un análisis categorial a las respuestas brindadas por los estudiantes. Las categorías a analizar son las siguientes:

- a) Características físicas. Cualidades físicas que han dado a las palabras propuestas. “Barrigón”
- b) Calidad. Características actitudinales, ya sean éstas positivas o negativas. “Juguetona”
- c) Reclamo. Palabras que expresan desacuerdo con la actitud o el trato recibido por alguno de los sujetos. “Maltrata a la mujer”
- d) Rol. Roles que según los estudiantes deben cumplir cada uno de los sujetos que responden a las palabras propuestas. “Madre”
- e) Sin categorizar. Palabras propuestas que se desvían del objetivo de la actividad o falta de palabras.



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

Llama la atención que dentro de la categoría *cualidades* han predominado cualidades positivas en la palabra “mujer”, mientras que la palabra “hombre” han sido las cualidades negativas las de mayor dominio. Esto puede deberse que al momento de construir el acróstico para mujer muchos tenían como referente de la palabra a su madre y sus ideas giraban en torno a su figura.

*Rol* ha sido la segunda categoría con mayor incidencia, siendo sus expresiones características que los estudiantes han evidenciado en sus progenitores o a los estereotipos interiorizados.

Es interesante el encontrar que hay estudiantes a quienes les faltan palabras para poder dar características a “hombre” y además de ello palabras inventadas en el momento para completar el acróstico.

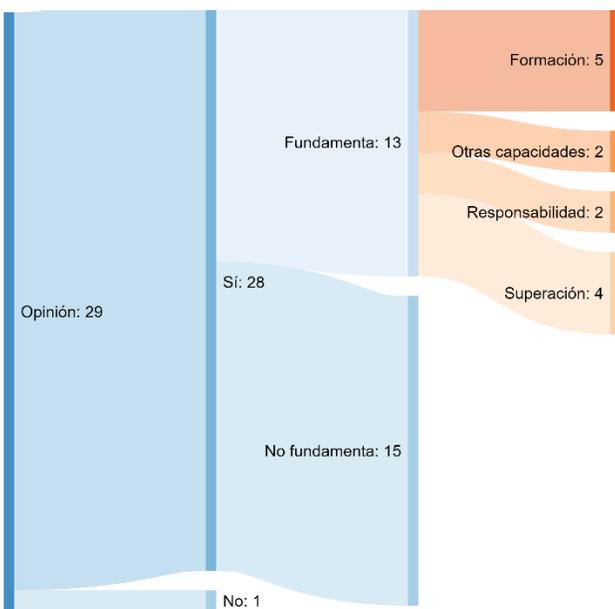


Cabe destacar que los estudiantes han construido los acrósticos con base en diferentes fuentes de información, tales como una experiencia, noticias, discursos escuchados en los contextos en los que se desenvuelven como la escuela, familia y comunidad. Cabe destacar que hay coincidencia de palabras, lo cual se debe a la copia de ideas.

Se puede llegar a afirmar que los estudiantes han desarrollada la habilidad de “Análisis”, una de las principales para el desarrollo de pensamiento crítico, de acuerdo al curso de didáctica del pensamiento crítico del Ministerio de Educación (2009). Este, menciona que esta habilidad tiene como fin la expresión de información, pensamientos, juicios, experiencias, entre otras. Y esto es lo que se ha podido evidenciar en la producción escrita de esta actividad.

## 2. Análisis del texto

Gráfico 3: Análisis del texto



Fuente: elaboración propia

Se propuso a los estudiantes la lectura de textos distintos. Estos contaban historias sobre personas con algún tipo de discapacidad y cómo han logrado superarse, ya sea en el desarrollo de su cotidianidad o en alguna situación específica. Luego de esta lectura se hizo a los estudiantes 4 preguntas: “¿qué intención tiene el texto?, ¿qué parte llamó más tu atención? ¿Qué opinas del texto? ¿Qué harías si él o ella fuese tu compañero?”, que han pretendido detectar las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas por los mismos, de lo cual se ha encontrado lo siguiente.



- **Intencionalidad del texto.**

Al preguntar a los estudiantes sobre la intención comunicativa del texto, se ha obtenido que quienes lograron identificar dicha característica del texto han sido pocos (10 de 35) y en mayor cantidad han sido los que no lograron identificar. Esto sugiere que es posible que haya necesidad de fortalecer el conocimiento de las intenciones comunicativas y el cómo reconocerlas, desde la clase de Lengua y Literatura. Por otro lado, también podría ser que los textos proporcionados fueron poco claros en sus intenciones, lo que sugeriría una configuración en la actividad planteada.

- **Selección de fragmento significativo**

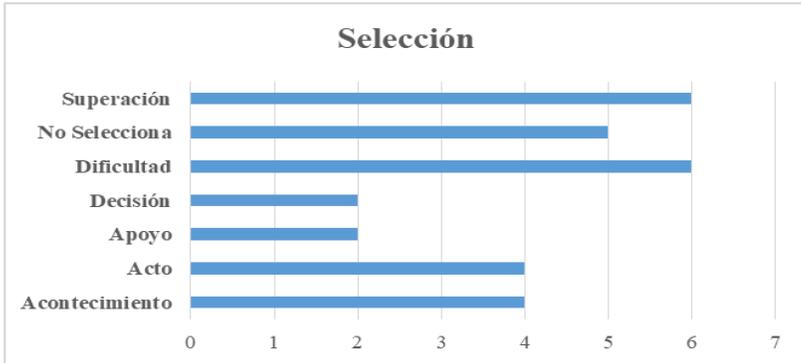
Cómo siguiente actividad se propuso a los estudiantes seleccionar un fragmento del texto que les haya parecido importante y explicar su selección. Para esto se tomó en cuenta la claridad de su explicación.

Se encontró que, de los textos brindados, los estudiantes han seleccionado ideas que hacen referencia a categorías como:

- Superación: el proceso llevado a cabo por el protagonista del texto para sobrellevar y salir adelante con su condición.
- Dificultad: se refiere a la condición del personaje, que discapacidad experimenta.
- Acontecimiento: determinada situación que puso en peligro la integridad del protagonista.
- Actuar: lo que hizo el protagonista para superar el acontecimiento que lo puso en riesgo.
- Decisión: la decisión tomada por los protagonistas o sus familiares ante la amenaza de discapacidad.
- Apoyo: el apoyo de la familia en todo el proceso del protagonista.



Gráfico 3: Selección fragmento significativo



Fuente: elaboración propia

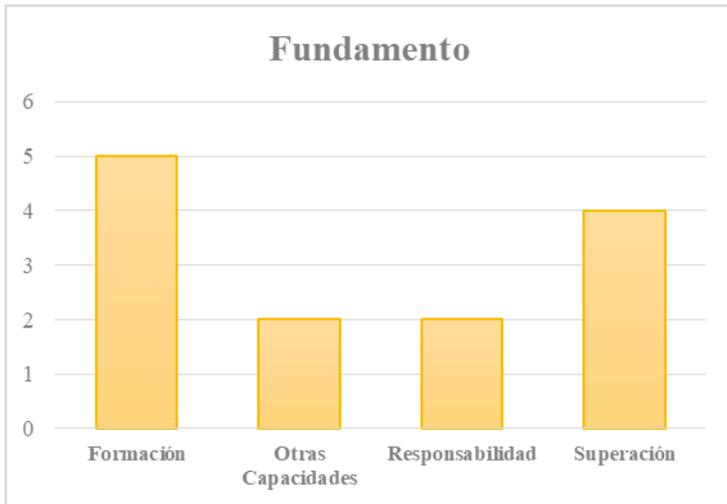
El número de estudiantes que pudieron expresar sus ideas con claridad es alto en relación con los que no explicaron sus motivos de selección o no son claros. Las razones sustentadas por los estudiantes para respaldar su selección han sido categorizadas en: impacto, admiración, indignación, advertencia y novedad y quienes no han dado una razón como tal cuentan cómo sin datos. Admiración ha sido la categoría con un mayor número de frecuencia, seguida de impacto; lo cual se puede deber a que los estudiantes han expresado no tener una relación directa con personas en condiciones de discapacidad.

- **Opinión acerca del texto**

Se les ha pedido a los estudiantes que emitan su opinión acerca del texto y que fundamenten su respuesta. De ello hemos obtenido que todos los estudiantes han tenido una opinión acerca del texto pero los estudiantes que han fundamentado su opinión están en menor número que los que no lo han hecho.



Gráfico 4: Solución a situación hipotética



Fuente: Elaboración propia

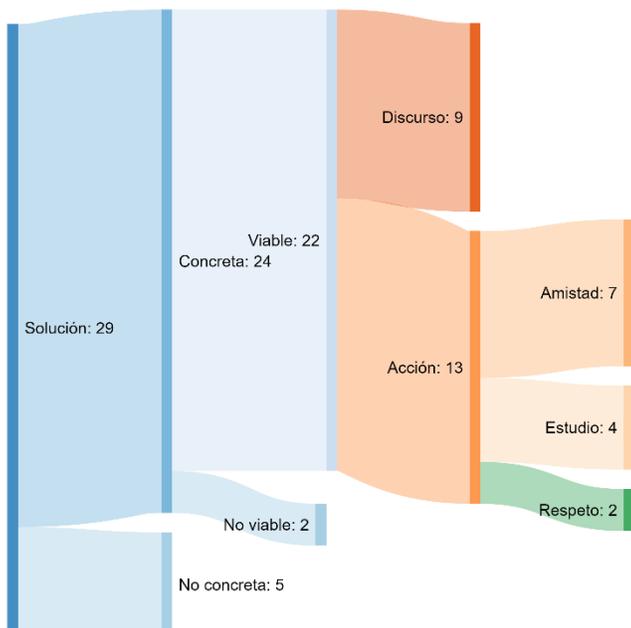
De los estudiantes que han emitido su opinión obtenemos argumentos de superación: “no importa la condición en la que estés lo importante es seguir adelante”, formación “el texto me ayuda a conocer de que hay personas que hacen las mismas cosas en forma distinta”, responsabilidad: “debemos ser más respetuosos y ayudar a estas personas” y desarrollo de otras capacidades: “es importante siempre tener un plan alternativo”; siendo como fundamento que el texto sirve para la formación de los estudiantes y de quienes sufren alguna discapacidad para poder así superar su condición.

- **Situación Hipotética**

Se ha pedido a los estudiantes que mencionen cuál sería su actuar si tuviesen un compañero con algún tipo de discapacidad en su aula de clases. De esto hemos obtenido que en su mayoría han mencionado acciones concretas, viables y que tienden a canalizarse en discursos, pero la mayor parte de estas se derivan a acciones, siendo así que estas han sido divididas en categorías según su alcance, las cuales son: amistad, estudio y respeto.



Gráfico 5: Solución a situación hipotética



Fuente: elaboración propia

Esta situación llama la atención puesto que en aula de clases se ha detectado a un estudiante con discapacidad mental y no se han observado las acciones propuestas por los estudiantes. Esto se puede deber a que estas discapacidades las han considerado solo desde lo físico o anatómico, requiriendo de esta forma una mayor profundización y aclaración del tema de las discapacidades.

### 3.1.2. Resultados actividades de exploración de la criticidad

Para la obtención de resultados, se han aplicado distintas actividades dentro de los horarios de clases y acorde a los temas tratados dentro de las materias Legua y Literatura y Estudios Sociales, cada una de las actividades se ha adaptado al contenido y tiempo de las asignaturas.

En primera instancia las investigadoras en conjunto con los estudiantes, en el tema *la entrevista* de la materia Lengua y Literatura han elaborado una guía de entrevista la cual se aplicaría a los representantes de los estudiantes para conocer los roles que se desarrollan en casa. Luego con los temas *rol de la mujer en Grecia* de Estudios Sociales y *la discusión* de lengua y literatura se ha procedido a la realización de un debate. Finalmente con el tema *conectores causales* se facilitaron a los estudiantes 2 textos que hablaban de la distribución de las tareas domésticas, a partir de los cuales deberían tomar una postura y argumentar la misma.

A continuación el detalle de las actividades y los resultados de las mismas.



La actividad ha iniciado con la proyección de un vídeo<sup>1</sup> sobre algunas diferencias estereotípicas entre hombres y mujeres, este presenta premisas repetidas durante años con respecto a hombres y mujeres tales como: “Las mujeres se demoran más alistándose”, “Las mujeres se demoran más comprando”, “Las mujeres gastan más dinero”, “Las mujeres son más celosas”, entre otras.

Luego de mostrar el vídeo, el cual ha generado risas entre los estudiantes se procedió a preguntar “¿es esto cierto?” a lo que se recibió un SÍ general. Cuestión que los investigadores consideran como un indicador de recepción acrítica de información.

Luego se hicieron preguntas un poco más personales como: “Cuando comen pollo, ¿a quién se le da la presa más grande?”, “¿quién se despierta primero?”, “¿quién duerme más?”, “¿quién debe administrar el dinero?”, entre otras. Luego, se ha guiado a la reflexión de los roles que se cumplían en casa de acuerdo al género y de la necesidad de conocer las opiniones de los actores de éstas realidades, lo que llevó a la conformación de grupos de trabajo a los que se pidió elaborar 3 preguntas que puedan ayudar a conocer los roles que se cumplen en casa y lo que opinaban sus actores, de lo cual se obtuvieron las siguientes preguntas:

- ¿Cuántas tareas hace tu papá en casa?
- ¿Qué opina tu mamá de las tareas hechas por tu papá?
- ¿Cómo se sienten?
- ¿Por qué mamá tiene que hacer el aseo?
- ¿Por qué papá es el que tiene el control de la casa?
- ¿Por qué la mamá debe cuidar la casa y no trabajar?
- ¿Qué opinas del trabajo que realiza papá?
- ¿Qué piensas del lavado de ropa?
- ¿Qué piensas cuándo mamá hace sola los quehaceres?
- ¿Qué opina si mamá maneja el dinero?
- ¿Qué opina papá del trabajo hecho por mamá?
- ¿Por qué el hombre debe encargarse de las tareas fuertes?

---

<sup>1</sup> El video se puede consultar en <https://youtu.be/iJDKtQX81dI>



¿Cree que desarrolla un buen papel en casa?

¿Cree que cumple su rol?

¿Puedes hacer lo mismo que mamá?

¿Están de acuerdo con sus roles?

¿Están conformes con sus roles?

¿Cómo te sientes con tu rol?

¿Por qué los papás duermen más tiempo?

¿Por qué no ayudan a la mamá?

Posterior a ello y utilizando el tema de la entrevista en Lengua y literatura, se compartió con los estudiantes las preguntas realizadas y se propuso la construcción de una entrevista estructurada que nos ayude a conocer las opinión de sus padres o tutores legales en relación a los roles cumplidos en casa, de lo cual se ha obtenido una guía de entrevista que los estudiantes aplicarían a sus representantes.

Esta entrevista se ha concebido como un intento de conocer un poco la realidad vivida por el estudiante y su percepción de la misma de tal manera que, para su análisis se ha procedido a dividir la misma en tres temas:

1. Compartir tareas domésticas, es decir, cómo se han dividido las tareas en casa, si hay una mayor carga a determinados miembros del hogar
2. Percepción de los entrevistados sobre la división de tareas, si aceptan o rechazan aquellas condiciones
3. Percepción de obligaciones como el cuidado de los niños y el liderazgo de la familia, que por tradición se podrían ver como exclusivos de determinados miembros teniendo en cuenta su género.

Tabla 6: Compartir tareas domésticas

<b>Compartir tareas domésticas</b>					
		<b>Percepción Padres</b>			<b>Total</b>
		<b>Rechazo</b>	<b>Aceptación</b>	<b>Sin datos</b>	
<b>Compartir tareas domésticas Padres</b>	<b>No</b>	1	9	0	10
	<b>Sí</b>	0	20	0	20
	<b>No es claro</b>	0	4	0	4
	<b>Sin datos</b>	0	0	7	7
<b>Total</b>		1	33	7	41

Fuente: elaboración propia



Llama la atención que sólo un representante de los estudiantes se encuentra en desacuerdo sobre la división de tareas domésticas, lo que lleva a cuestionar la postura de los estudiantes frente a marcadas situaciones. Por otro lado, a la necesidad de conocer la noción de responsabilidad que tienen los padres frente al tema del liderazgo en la familia y la cuidado de los hijos.

Tabla 7: Noción de obligaciones en casa

<b>Noción obligaciones</b>	
Exclusivas	10
Mutuas	22
Sin responder	2
Sin datos	7
Total	41

Fuente: elaboración propia

### **3.1.2.2. Debate**

De acuerdo al tema del rol de la mujer en Grecia de la materia de Estudios Sociales y *la discusión* en Lengua y Literatura, se ha propuesto a los estudiantes la realización de un debate, cuya temática central es el rol de la mujer en la sociedad actual. Para ello, los estudiantes han decidido sus posturas (a favor o en contra) en los siguientes temas:

1. Brecha laboral: es decir defender si es o no cierto que hay preferencias laborales que tienen que ver con el género.
2. Roles en casa: delegación de distintas tareas domésticas a los integrantes de la familia y como creen que debiese funcionar de forma correcta.
3. Estereotipos: la existencia de estereotipos, si es correcta o no y si debiese o no existir.

En el desarrollo del debate han surgido distintos argumentos de acuerdo a la temática, pero, entre ellos, se ha posicionado como principales:

- “Todos los que viven en una casa deben colaborar, no dejarle todo a la mamá, ya que no es justo porque todos viven allí”.



- “El papá pasa todo el día trabajando en distintas cosas, y llega a la casa muy noche, o sea que eso no es hacer bien en la casa”.
- “Todos pueden ser como quieran, nadie tiene porque decirle a otra persona como ser”.
- “Los estereotipos te muestran formas de comportarte para que todo se cumpla en la ciudad”.
- “En Ecuador los hombres tienen mejores trabajos que las mujeres, hay mujeres que trabajan mucho y ganan muy poco”
- “La mujer tiene las mismas oportunidades y derechos que los hombres y aun así los hombres son los que hacen trabajos muy pesados y feos”.

Luego de debatir cada tema los estudiantes que formaban parte del público, debían decidir mediante un voto argumentativo al grupo ganador del debate, siendo las tendencias el estar a favor de compartir las tareas en casa, estar en contra de la existencia de estereotipos y la existencia de una brecha laboral.

Como resultado de los análisis, con base en los argumentos dados por los estudiantes para defender sus posturas, se ha obtenido distintas categorías en las que tienen base dichos argumentos estas son transversales a todo los temas y se explican a continuación:

Valores morales éticos: se apreciaron a partir de expresiones como: “No está bien que se quiera cambiar la forma de ser de las personas” sobre el tema de estereotipos. Argumentos de este tipo están basados en los valores que los estudiantes han recibido en su casa o en su congregación religiosa (“lo aprendí en la iglesia”).

Comparación/contraste: “los hombres reciben los mejores puestos de trabajo y la mujer no” con expresiones semejantes los estudiantes basan sus argumentos en las comparación de las actividades y roles cumplidos por hombres y mujeres.

Afectivo/emotivo: con expresiones como: “Sí la mamá no recibe ayuda para hacer las tareas de la casa, se va a sentir como una sirvienta” esta categoría hace referencia a aquellos argumentos que se basan en los sentimientos de los estudiantes.

Experiencia: los argumentos de los estudiantes se basan en situaciones experimentadas por ellos, ya sea de forma directa o indirecta, lo cual se evidencia en expresiones como “en casa tenemos que ayudar todos, para que todo esté muy bien”



Causa/efecto: argumentos basados en la relación causa/efecto de distintos actos u actividades manifiestas en el desenvolvimiento de las personas en la sociedad dependiendo del género, argumentos tales como “Las mujeres pueden trabajar, y con eso aportan dinero a la casa”

Ejemplificación: “un ejemplo de los estereotipos, son los bomberos que no tienen tiempo de pensar como quieren actuar, sino que sigue lo aprendido en el entrenamiento” mediante la presentación de un hecho o caso, los estudiantes intentan explicar y defender su postura frente los temas planteados.

No argumenta: esta categoría hace referencia a los estudiantes que no han tomado una postura o no han podido argumentar su posicionamiento ante los temas planteados.

Sin datos: estudiantes que no han tenido participación en la actividad.

Tabla 8. Resultados debate Roles de casa

Roles de casa								
		Argumento						Total
		No argumenta	Experiencia	Valores morales/éticos	Comparación /contraste	Afectivo/e motivo	Sin datos	
Postura	En contra	0	6	1	1	0	0	8
	A Favor	2	23	2	0	1	0	28
	Sin datos	0	1	0	0	0	4	5
Total		2	30	3	1	1	4	41

Fuente: elaboración propia

Dentro de los roles de casa se puede apreciar que hay una gran frecuencia en los estudiantes a favor y en contra del tema cuyos argumentos se han basado en la experiencia.



Tabla 9. Resultados debate Estereotipos

Estereotipos								
		Argumento						Total
		No argumenta	Valores morales/éticos	Afectivo/emotivo	Comparación/contraste	Ejemplificación	Sin datos	
Postura	En contra	3	13	1	7	0	0	24
	A favor	2	2	0	0	1	0	5
	No decide	7	0	0	0	0	0	7
	Sin datos	0	0	0	0	0	5	5
Total		12	15	1	7	1	5	41

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los estereotipos, se puede notar que aquellos que no han decidido su postura, tampoco han argumentado el porqué de la misma. De igual forma, se puede apreciar que una de las bases argumentativas más fuertes para estar en contra de los estereotipos, son aquellos basados en valores morales y éticos.

Tabla 10. Resultados debate Brecha laboral

Brecha laboral										
		Argumento							Total	
		No argumenta	Causa/effecto	Valores morales/éticos	Afectivo/emotivo	Comparación/contraste	Ejemplificación	Experiencia		Sin datos
Postura	En contra	3	0	9	5	5	2	3	0	27
	A favor	1	1	3	0	2	0	0	0	7
	No decide	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	Sin datos	0	0	0	0	0	0	0	5	5
Total		6	1	12	5	7	2	3	5	41

Fuente: elaboración propia

Al igual que en los estereotipos, los valores morales y éticos tienen gran peso al momento de decidir la postura a tomar con respecto a la brecha laboral, lo que podría llevar a la reflexión de la fuerte influencia de la ética y la moral al momento de tomar posturas o juzgar distintos acontecimientos que pudieran llegar a suscitarse.

*3.1.2.3. Texto*

Luego de facilitarles textos que aparezcan en los distintos medios de comunicación sobre la delegación de tareas domésticas, los estudiantes deberán seleccionar uno de los textos y posicionarse decidir si criticarlo, contradecirlo o secundarlo, pero argumentando el porqué de la selección del texto y su decisión frente al mismo.

De estos posicionamientos surgen como categorías de análisis, las siguientes:

- Valoración: alude a aquellos argumentos que mencionan el valor de la mujer, y la necesidad de que este sea visto y reconocido “No está bien porque las mujeres deben ser valoradas”.
- Experiencia: en esta se agrupan argumentos con los que el niños expresa identificarse con el texto al vivir o experimentar situaciones similares “Estoy de acuerdo con el texto ya que se parece a lo que pasa”.
- Igualdad: bajo esta categoría se agrupan los distintos discursos que llaman a la repartición igualitaria de las tareas domésticas, sin tener en cuenta el género al momento de ejecutarlas “Hombres y mujeres deben hacer las cosa por igual”.
- Justicia: argumentos en los que los estudiantes expresan que las relaciones entre hombre y mujer pueden a llegar a ser injustas. “este texto es el más justo y correcto porque esto es lo que debería pasar”.
- Educación: afirmaciones que mencionan que la respuesta a problemas de relación por género es la educación desde. “Los padres deben enseñar a los hijos a hacer las labores en casa”.
- Machismo: estudiantes mencionan que el que la mujer se haga cargo de las tareas de la casa es una forma de machismo: “Este tipo de prácticas representan al machismo”.
- Responsabilidad: mencionan que las tareas de la casa es responsabilidad de todos lo que en ella habitan: “Las personas tienen que hacer algo en la casa, desde los adultos jóvenes y niños”.



Tabla 11. Crítica al texto

Texto escogido			Texto								Total
			Argumento								
			Sin argumento	Valoración	Experiencia	Igualdad	Justicia	Educación	Machismo	Responsabilidad	
Texto 1	Postura	En contra	0	1	1	1	1		0	1	5
		A favor	1	0	1	0	0		1	3	6
	Total		1	1	2	1	1		1	4	11
Texto 2	Postura	En contra	0	1	2		0	0		0	3
		A favor	1	0	8		4	2		3	18
	Total		1	1	10		4	2		3	21

Fuente: elaboración propia

Se puede observar que los argumentos para tomar una postura ya sea a favor o en contra del texto, se basan en la experiencia de los estudiantes.

#### **3.1.2.4. Entrevista estudiantes**

La entrevista ha sido realizada con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes sobre las actividades realizadas con anterioridad y los temas tratados en las mismas, además de su opinión frente a diversas situaciones motivo de discusión en el país, como la discriminación por género.

Para su análisis, esta entrevista se ha dividido en 4 apartados, de los cuales 2 se han contrastados con actividades anteriores.

##### **a) Roles en casa**

En este primer grupo de preguntas se pretende conocer el posicionamiento de los estudiantes frente a lo expresado con anterioridad por sus representantes en las entrevistas, con esto se busca conocer el posicionamiento de los estudiantes frente a las distintas realidades experimentadas, el cómo perciben la dinámica de su cotidianidad, además de su percepción de justicia frente a la misma, las cuales actuarán de variables.

Dentro de la variable Situación, se han identificado las siguientes categorías



- Igualdad: los estudiantes toman por igualdad el hecho de que en su casa se compartan las labores domésticas entre los miembros de la familia “Todos tenemos algo que hacer y así todos colaboramos”
- Equidad: “mi papá está estudiando la universidad por eso solo cocina los sábados y domingos”, con argumentos similares los estudiantes ha expresado la equidad como el hecho de que aunque un miembro de la familia no colabore de forma asidua en casa, tiene otras ocupaciones que también aportan al hogar-
- Desigualdad: se percibe como desigualdad, cuando un solo miembro o unos miembros de la familia toman las responsabilidades domésticas como suyas, sin recibir colaboración de los demás.

Frente a la situación experimentada en casa los estudiantes también han debido tomar una postura las cuales son el Estar de acuerdo o en desacuerdo con la situación que experimenta, y además de ello argumentar esta postura. En estos argumentos se han identificado las siguientes categorías.

- B. Personal: son argumentos en los que el estudiante muestra que su posición frente a lo experimentado en casa va a depender de su bienestar propio, de su comodidad. “No me gusta porque me hacen cocinar y yo no sé hacerlo”
- B. Común: “porque así todos estamos bien” en los argumentos de los estudiantes se ha encontrado que para tomar una postura se apegan a que la división de las tareas del hogar les resulta beneficioso para todos.
- Bienestar: “es que así está bien” en otro sentido también se puede identificar esta categoría como el hecho de tener un ambiente de comodidad en general dentro de casa.
- Circunstancial: “mi papá llega cada 15 días por eso no puede ayudar en la casa” con afirmaciones como estas, se identifican que estos argumentos solo pueden ser aceptados por determinadas circunstancias, pero que en otras no se podría aceptar.
- Conformismo: hace referencia a argumentos que muestran poca importancia a la situación experimentada, se pone de manifiesto en frases como “Pues así funciona y ya”.
- Funcionalidad: “nos hemos acostumbrado y así las cosas funcionan bien” Mientras la cotidianidad en el hogar no se vea afectada, nadie tiene objeciones a como se han dividido los roles en casa.
- Impotencia: se pone de manifiesto en argumentos como “Es que aunque quiero, no puedo hacer nada”, que evidencia el malestar por no poder cambiar la situación.



- Igualdad: percepción de justicia como igualdad, sin privilegiar o afectar por sobre los demás, “Todos tenemos que hacer, si alguien no hace sería injusto”.

Tabla 12.

Roles de casa desde la perspectiva de los estudiantes											
Percepción Situación Estudiantes			Percepción de justicia								Total
			Bienestar Personal	Bienestar Común	Bienestar	Circunstancial	Conformismo	Funcionalidad	Impotencia	Igualdad	
Desigualdad	Postura	Desacuerdo		2		0	0	0		1	3
		Acuerdo		1		1	1	3		0	6
	Total		3		1	1	3		1	9	
Igualdad	Postura	Desacuerdo	2	0	2			0	0	0	4
		Acuerdo	0	5	4			8	1	1	19
	Total	2	5	6			8	1	1	23	
Equidad	Postura	Acuerdo		1	1	1	1	3			7
	Total			1	1	1	1	3			7
Total	Postura	Desacuerdo	2	2	2	0	0	0	0	1	7
		Acuerdo	0	7	5	2	2	14	1	1	32
	Sin datos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

Fuente: elaboración propia

**b) Debate**

Con estas preguntas se pretende conocer los argumentos detrás de la toma de postura de los estudiantes en la actividad del debate sus opiniones, además la fuente de información en la que tienen bases los argumentos emitidos en la ya mencionada actividad.

De estas preguntas se han obtenido los siguientes temas:

1. Búsqueda de información: los estudiantes para emitir este argumento, buscaron información en el tema y de ser así, en que medio se realizó esta búsqueda
2. Base del argumento: se cuestiona la base de la que parten los estudiantes para emitir sus argumentos de acuerdo a la problemática tratada, de lo cual se han obtenido las siguientes categorías de análisis.
  - Información: los estudiantes ha recurrido a fuentes de información para dar una base a su argumento.



- Experiencia: los estudiantes basan sus argumentos en experiencias vividas, ideas pre-concebidas y nociones escuchadas en su contexto
  - Información y experiencias: los estudiantes basan sus argumentos en el contraste de la información encontrada y las situaciones vividas en su cotidianidad
  - Contexto: el estudiante relaciona su idea del concepto, contrastándolo con los acontecimientos de su contexto diario
  - No definido: los estudiantes no definen la base de los argumentos emitidos.
3. La postura del estudiante frente a determinados temas, en base a sus argumentos esta postura se categoriza de la siguiente manera.
- Resistencia: con sus argumentos muestran indicios de tomar una postura que se resiste a continuar la corriente de discursos tradicionalistas estereotipados. “No pasa nada con que un hombre haga las tareas de la casa”
  - Reproducción: son argumentos que toman una postura que sigue una corriente tradicionalista estereotipada “Para mí sería muy raro el que un hombre llegue un día con aretes y pelo largo a la escuela

Tabla 13. Percepción debate

			<b>Debate</b>					
<b>Tema</b>			<b>Base Argumento</b>					
			No definido	Información	Experiencia	Info y exp.	Contexto	Total
Roles en casa	Postura Debate	Reproducción	1	1	0	0		2
		Resistencia	2	3	5	5		15
	Total			3	4	5	5	
Estereo tipos	Postura Debate	Reproducción	0	0	1	1		2
		Resistencia	1	2	5	2		10
	Total			1	2	6	3	
Brecha laboral	Postura Debate	Resistencia	2		4	2	1	9
	Total			2		4	2	1
Total	Postura Debate	Reproducción	1	1	1	1	0	4
		Resistencia	5	5	14	9	1	34
		Sin datos	0	0	0	0	0	3
	Total			6	6	15	10	1

Fuente: elaboración propia

**c) Existencia de discriminación:**

Estas preguntas tenían el objetivo de conocer si los estudiantes consideran o no que existe discriminación por el hecho de ser hombre o mujer en el país. Esta respuesta nos llevará a la siguiente variable, en donde se puede notar la existencia de estas realidades y finalmente el posicionamiento del estudiante ante ello.

Teniendo esto en cuenta cabe recalcar la definición de las categorías surgidas del posicionamiento de los estudiantes:

- Repetición: son ideas que están limitadas a la repetición de la información que llega, sin criticarla, justificarla o contradecirla. “Las personas dicen que las mujeres son más débiles que los hombres”
- Refutación: son ideas que expresan la información que les llega pero tienden a contradecirlas o criticarlas “Hay personas que ven mal a las mujeres que hacen cosas de hombres, pero eso está mal porque todos podemos hacer todo”
- No categorizable: ideas que no obedecen a ninguna categoría por no expresar claridad.
- Sin datos: estudiantes que no participaron en esta actividad

Tabla 14.

<b>Percepción Discriminación</b>							
Existencia Discriminación			Posicionamiento				Total
			No categorizable	Repetición	Refutación	Sin datos	
No	Información	No menciona	0		1		1
		Contexto	4		0		4
	Total			4		1	
Sí	Información	No menciona	1	2	0		3
		Contexto	1	6	9		16
		Internet	0	1	1		2
		Noticias	0	2	4		6
		Tv	0	0	7		7
	Total			2	11	21	
Total	Información	No menciona	1	2	1	0	4
		Contexto	5	6	9	0	20
		Internet	0	1	1	0	2
		Noticias	0	2	4	0	6

	Tv	0	0	7	0	7
Total		6	11	22	2	39

Fuente: elaboración propia

**d) Frases**

Con el uso de frases, que podrían ser escuchadas en cualquier lugar, se ha buscado que los estudiantes al escuchar una de ellas tomen una posición y argumenten su decisión, pues se ha planteado el análisis de las respuestas de los mismos en textos que no denoten abiertamente sus intenciones o implicaciones. Estas frases tienen implícitas situaciones de estereotipos y relaciones de poder:

“Los hombres son racionales y las mujeres emocionales”

“Cuando las mujeres tienen poder, mejoran inmensamente la vida de quienes están a su alrededor”

“Una mujer te pegó (Risa burlona)”.

Las categorías surgidas a partir de los argumentos planteados por los estudiantes para defender su postura son las siguientes:

- No categorizable: estudiantes que no han entendido la frase.
- Igualdad: argumentos que no tienen connotación con respecto a diferencia de género, que priorizan a la persona. “No depende de ser hombre o mujer”
- Estereotipación: representación esquemática de los sujetos que ha sido generalizada “Si las mujeres se hacen respetar, digamos que va a cambiar”
- Representación negativa: características negativas no generalizables “Los hombres son más egocéntricos”
- Idealización: Características positivas no generalizables “La mujer siempre piensa antes de actuar”

Tabla 15. Postura frente a frase

		Frases					
Frase Escogida		Argumento					Total
		No categorizable	Igualdad	Estereotipación	Representación negativa	Idealización	
1	Postura						
	En contra	1	7	1		1	10
	A favor	2	1	5		1	9
Total		3	8	6		2	19

2	Postura	En contra	0	7	0	4	0	11
		A favor	1	1	2	1	3	8
	Total			1	8	2	5	3
3	Postura	En contra		1				1
	Total			1				1

Fuente: elaboración propia

Dentro de esta actividad se pueden notar que la categoría Igualdad ha sido una de las más repetidas frente a frases que de forma disimulada ponen en un tipo de conflicto al género.

### 3.1.2.5. Contraste actividades

Dentro de cada una de las actividades los estudiantes han mostrado sus opiniones de un mismo tema, pero presentado de diferentes formas, y en esas diferencias de presentación se dan contradicciones que pueden ser utilizadas para apoyar las prácticas de desarrollo de criticidad en los estudiantes, las contradicciones se presentan a continuación.

#### a) Compartir tareas domésticas

Tabla 16.

Percepción estudiantes vs padres						
		Compartir T.D				Total
		No	Sí	No es claro	Sin datos	
Percepción estudiantes	Desigualdad	2	4	1	2	9
	Igualdad	4	14	2	3	23
	Equidad	4	2	1	0	7
	Sin datos	0	0	0	2	2
Total		10	20	4	7	41

Fuente: elaboración propia

Se ha procedido a comparar la opinión de los padres con respecto a los roles en casa con la percepción que tienen los estudiantes de los mismos, llama la atención la contradicción que se presenta entre la opinión de algunos



padres que han mencionado que se comparten las tareas domésticas, con la de los estudiantes que han mencionado que no se comparten estas tareas en casa.

**b) Aceptación o rechazo de la situación**

Tabla 18.

Postura Padres vs Postura Estudiantes					
		Postura estudiantes			Total
		Desacuerdo	Acuerdo	Sin datos	
Percepción	Rechazo	0	1	0	1
	Aceptación	6	27	0	33
	Sin datos	1	4	2	7
Total		7	32	2	41

Fuente: elaboración propia

Dentro de aceptar o rechazar la situación de los roles de casa también se han presentado por parte de los padres, solo una situación de rechazo, mientras que varios estudiantes que han mencionado el que existe una situación de desigualdad muestran su rechazo a tal situación bajo diferentes percepciones de justicia, entre ellas el bienestar común, otros mencionan estar de acuerdo con tal desigualdad bajo su percepción de la justicia como funcionalidad.

Además de ello, es interesante la coincidencia entre el compartir las tareas domésticas desde las perspectivas de padres y estudiantes, pero aun así, ciertos estudiantes no se muestran de acuerdo con la situación de compartir tareas domésticas, bajo la perspectiva del bienestar personal, al sentir las tareas domésticas como un tipo de responsabilidad que no quieren asumir por el momento.

**c) Roles de casa, entrevista y debate**

Tabla 19.

Roles de casa estudiantes	
	Total



		No argumenta	Experiencia	Valores morales/éticos	Comparación /contraste	Afectivo/emotivo	Sin datos	
Percepción estudiantes	Desigualdad	0	5	0	1	0	3	9
	Igualdad	1	18	3	0	1	0	23
	Equidad	1	5	0	0	0	1	7
	Sin datos	0	2	0	0	0	0	2
Total		2	30	3	1	1	4	41

En este sentido, no se han encontrado contradicciones significativas, sólo la ratificación de posturas y dar base a los argumentos antes emitidos por los estudiantes en el debate. Cabe destacar que al momento de expresar sus criterios dentro del debate se notaba un cambio de postura, debido a la influencia de la información encontrada, o no, por los estudiantes.

**d) Texto con postura explícita vs texto con postura inferencial**

Tabla 20.

Frase vs Debate					
		Debate			Total
		Reproducción	Resistencia	Sin datos	
Argumento	No categorizable	0	4	0	4
	Igualdad	3	13	1	17
	Estereotipación	0	8	0	8
	Representación negativa	1	4	0	5
	Idealización	0	5	0	5
	Sin datos	0	0	2	2
Total		4	34	3	41

Fuente: elaboración propia

En este sentido, se pueden encontrar contradicciones en el sentido de que los argumentos de estereotipos, en su mayoría, son de resistencia. Sin embargo, algunos, al momento de enfrentarse a un texto cuya intención no es explícita han cambiado sus argumentos cayendo en estereotipación, idealización y representación negativa.

También es interesante destacar que varios estudiantes, cuyo argumento en el debate seguía una corriente de reproducción, frente a un texto de intención no explícita, cambian su argumento con la base de la igualdad.



**e) Postura estereotipos debate vs frase**

Tabla 21. Debate estereotipos y postura de frase

		Estereotipos				Total
		Debate				
		En contra	A favor	No decide	Sin datos	
Postura frente a la frase	En contra	13	3	4	2	22
	A favor	11	1	2	3	17
	Sin datos	0	1	1	0	2
Total		24	5	7	5	41

Fuente: elaboración propia

De esta forma, se puede constatar, cómo hay estudiantes que pueden llegar a mantener su postura frente a un texto de intención no implícita, y otros mediante el reconocimiento de la contradicción y un proceso guiado podrían llegar a tomar conciencia de su propio proceso de posicionamiento ante determinados temas.

**3.1.2.6. Casos Interesantes**

En las actividades aplicadas los estudiantes, se ha evidenciado indicios de criticidad frente a determinados textos, pero en cada texto, dependiendo la claridad de la intención, pudieron sobresalir algunas contradicciones en el discurso de los estudiantes, posiblemente no conscientes. De estas contradicciones se seleccionaron 9 casos, de acuerdo a la claridad con que se presentan.

Tabla 22. Caso 1

Código	Entrevista: Roles	Debate: Estereotipos	Argumento Postura	Frase	Respuesta	Categoría
4	“En mi casa todos tenemos algo que hacer, todos ayudamos” está de acuerdo con ello	Se muestra en contra de la existencia de estereotipos	"No deben existir los estereotipos, la mujer debe hacerse respetar"	"Cuando las mujeres tienen poder mejoran inmensamente la vida de todos los que están a su alrededor"	Cierta: “Cuando una mujer trabaja piensa en los demás y ayuda, en cambio los hombres son más egocéntricos"	Representación negativa

Fuente: elaboración propia

En este caso, se puede notar en principio un argumento de igualdad y de resistencia frente a los estereotipos, pero se presenta una contradicción al mencionar “la mujer debe hacerse respetar”, una frase que suena como por tradición en todos lados, mostrando el respeto como un privilegio más no como un derecho básico, frente a la frase su respuesta deja de lado cualquier indicio de igualdad y toma una postura en contra del hombre.



Este tipo de contradicciones pueden deberse a las intenciones no declaradas de los textos, o la intención del estudiantes por intentar decir lo que piensa es lo que las investigadora quieren escuchar.

Tabla 23. Caso 2

Código	Entevista padres	Entrevista: Roles	Debate: Roles de casa	Argumento Postura	Discriminación	Frase	Respuesta	Categoría
6	Mencionan no compartir las tareas domésticas	Menciona que la ayuda de su papá en casa no es significativa debido a que estudia, y que está de acuerdo con ello	A favor de que se compartan los roles de casa	"No hay que dejar que la mamá haga todas las labores en cas"	Existe: "En mi entrenamiento le hace hacer más fuerza a los hombres que a las mujeres"	"Los hombres son racionales y las mujeres son emocionales"	Falsa: "También hay mujeres racionales y hombres emocionales"	Igualdad

Fuente: elaboración propia

En este caso, se puede notar un argumento de reproducción de ideas tradicionalistas estereotipadas, pero luego en la actividad del debate y las consiguientes a esta, muestra una postura de resistencia, emitiendo un discurso de igualdad, mostrando un claro desequilibrio en el discurso.

Esta contradicción se puede deber al contexto del estudiante y a sus sentimiento de afecto a quienes componen su familia, que no le permiten notar la contradicción en la que cae, lo que apoya la idea de que la criticidad en el discurso de los individuos, está influenciada por su contexto, creencias, afectividad y educación.

Tabla 24. Caso 3

Código	Entrevista padres	Entrevista: Roles	Debate: Roles de casa	Argumento Postura	Discriminación	Frase	Respuesta	Categoría
12	Mencionan no compartir las tareas domésticas	"Mi mamá me pide que yo le ayude (...) mi papá trabaja y se va a tomar con los amigos". Está en contra de ello	En contra de que sea la mujer quien se encargue de todo	"La mujer hace todo en la casa, el hombre puede llegar a casa borracho y usar a la mujer, la usa como objeto sexual"	Existe: "Hay familias en las que si comparten las tareas y en otras no"	"Los hombres son racionales y las mujeres emocionales"	Cierta: "Hay mujeres que no son tan emocionales, y los hombres son todos racionales"	Estereotipación

Fuente: elaboración propia

Este caso resulta bastante interesante, por las fuertes afirmaciones de la estudiante, las cuales se deben a su contexto con el cual en la mayoría de sus discursos muestra su desacuerdo, pero cae en algún tipo de resistencia



disimulado al responder que está de acuerdo con la frase, cayendo de así en un discurso estereotipado, lo que podría conducir a la deducción de que se debe a ese mismo concepto contra el que lucha en su interior.

Otra posibilidad puede ser el como la estudiante percibe el término emocional, ya que teniendo en cuenta el contexto de su entrevista, este término en el imaginario de la estudiante, puede hacer alusión a la felicidad, por lo que su contradicción podría deberse a la contextualización del término.

Tabla 25. Caso 4

Código	Entrevista padres	Entrevista: Roles	Debate: Roles de casa	Argumento Postura	Discriminación	Frase	Respuesta	Categoría
14	Mencionan no compartir las tareas domésticas	Menciona que junto a su mamá se encarga de las labores en casa y su hermano colabora de forma mínima, no está de acuerdo	A favor de que se compartan las tareas de casa	"todas las personas tienen que hacer lo mismo no hacer cosas diferentes, tienen que ayudar en casa"	Existe: "Si hay una pareja casada, el hombre le va a maltratar a la mujer y eso es injusto"	"Cuando las mujeres tienen poder mejoran inmensamente la vida de todos los que están a su alrededor"	Cierta: "A veces las mujeres hacen lo que ellas quieren, y casi nunca ayudan"	Representación negativa

Fuente: elaboración propia

En este caso se pueden notar la inconformidad con posturas de reproducción que puede experimentar la estudiante en su casa, pero llega a un punto de desequilibrio en un mismo argumento como es la respuesta a la frase, cayendo en una representación negativa, cayendo en corrientes contra las que en un principio lucha. Esto podría deberse a las competencias de comprensión lectora, es decir que se muestra la posibilidad de que no haya una comprensión ni siquiera literal del texto lo cual afecta a su discurso de resistencia.

Tabla 26. Caso 5

Código	Entrevista padres	Entrevista: Roles	Debate: Estereotipos	Argumento Postura	Discriminación	Frase	Respuesta	Categoría
22	Mencionan que en su casa no se comparten las tareas domésticas	"Yo y mi hermano ayudamos a mi mamá y a su esposo a ordenar la casa y los cuartos", y está de acuerdo con ello	En contra de la existencia de estereotipos	No tiene	Existe: "hay personas que juzgan a los hombres que usan aretes, dicen que parecen mujeres."	"Cuando las mujeres tienen poder mejoran inmensamente la vida de todos los que están a su alrededor"	Falsa: "porque las mujeres suelen apoderarse de la cosas"	Representación Negativa

Fuente: elaboración propia



La contradicción desde el inicio entre lo que respondió su mamá en la entrevista y lo que el estudiante menciona con respecto a la división de las labores domésticas, su argumento en contra de la discriminación y su respuesta ante la frase que entra en la categoría de representación negativa, muestra un desequilibrio fuerte de su argumento. Esto podría deberse a distintas situaciones, en la primera podría deberse a un intento por decir lo correcto es decir lo que considera que las investigadoras quieren escuchar.

Con respecto a su argumento de discriminación el mismo está un poco sesgado por corrientes de reproducción ya que al preguntar su postura ante lo que dice la gente se mostró indeciso para tomar una

Y finalmente la respuesta a la frase podría deberse al intento de llegar a un punto de equilibrio entre a frase propuesta y la cotidianidad a la que se puede enfrentar.

Tabla 27. Caso 6

Código	Entevisa padres	Entrevista: Roles	Debate: Estereotipos	Argumento Postura	Discriminación	Frase	Respuesta	Categoría
23	Mencionan que en su casa no se comparten las tareas domésticas	Menciona que junto a su mamá se encarga de las labores en casa y su papá solo trabaja, está de acuerdo con ello	En contra de la existencia de estereotipos	"Cada quién puede elegir cómo vestirse y con qué jugar, el color, o a veces no les gusta jugar con lo mismo, y ya quieren cambiar de cosas, ser libres de sus decisiones."	Existe: "ahora hay muchos asesinatos hacia las mujeres y les hacen varias cosas"	"Cuando las mujeres tienen poder mejoran inmensamente la vida de todos los que están a su alrededor"	Cierta: "Porque si las mujeres se hacen respetar, digamos que va a cambiar"	Representación negativa

Fuente: elaboración propia

Se puede apreciar una postura de reproducción frente a las tareas del hogar, y de resistencia ante los estereotipos, pero caes en un tipo de desequilibrio al invocar al respeto como un privilegio que hay que ganarse y no como un derecho primario, esto es interesante el ver nuevamente el mismo discurso al referirse a la mujer, pero este es más interesante debido a que pone el ganarse el respeto como una condición para el cumplimiento de una frase que de acuerdo a las categorías propuestas en la presente investigación, entra en *idealización*.

La reproducción de esta frase en estos y otros argumentos, podría llegarse a notar como algo cultura, que hace parte de la crianza de los niños y niñas en el contexto cercano a la unidad educativa, lo que es un nuevo indicio de que la criticidad y la conciencia de la misma depende del contexto en el que se desarrolle el individuo.

**Tabla 28. Caso 7 y 8**

Anie Karenina, Rivera Avellán  
Rosa Liceth, Vélez Alcívar



Códigos	Entrevista padres	Entrevista: Roles	Debate: Estereotipos	Argumento Postura	Discriminación	Frase	Respuesta	Categoría
25	Mencionan que en su casa se comparten las tareas domésticas	“En mi casa todos, hacen algo (...) si estamos haciendo deberes mi mamá solo me llama a mí y a mi hermano no, y en ocasiones él ya ha terminado (...) ella me dice que es así porque somos mujeres”. Está de acuerdo con ello.	En contra de la existencia de estereotipos	"Dicen que las mujeres son unas cualquiera porque salen, por vestirse como quieren, les tratan mal porque hablan con muchas personas, con hombres, las tratan de pu."	Existe: "el racismo de los grupos, porque algunas veces no las dejan a las mujeres porque dicen que las mujeres son el género débil"	"Los hombres son racionales y las mujeres emocionales"	Cierta: "Yo igual soy muy emocional"	Estereotipación
26	Mencionan que en su casa se comparten las tareas domésticas	“Todos ayudamos en mi casa, lavamos platos, ordenamos los cuartos”. Está de acuerdo con ello	En contra de que se deleguen las tareas de casa solo a la mujer	"Todos deben hacer las cosas, sería una explotación pero un machismo más que nada si se dice que solo la mujer debe limpiar y el hombre solo debe estudiar y trabajar"	Existe: "en todos estos años no ha habido una presidenta, eso es un machismo"	"Los hombres son racionales y las mujeres emocionales"	Falsa: "Las mujeres economizan bien la plata y tiene una inteligencia mayor que los hombres"	Igualdad

Fuente: elaboración propia

En estos casos, se ha considerado pertinente agruparlos en una misma tabla, debido a que los estudiantes son hermanos y el cómo su percepción de las realidades de un mismo hogar y grupo de personas dista mucho entre sí. En la parte posterior se presentan argumentos de la estudiante y en la inferior, argumentos de su hermano.

Partiendo desde el punto de la división de las tareas domésticas, según su percepción, se puede apreciar el descontento de uno de ellos al mencionar ser quien tiene una mayor carga en comparación con su hermano quien lo percibe como un reparto igualitario de tareas.

En el primer caso de forma general se puede apreciar un argumento que busca la resistencia, pero llega a la fase del reclamo, pero cae en la contradicción del estereotipo al fijarse en ella como regla general de una mayoría, lo



que lleva a que su argumento caiga en estereotipación, lo que podría ser producto de un proceso de normalización de argumentos reproductivos de discursos y practicas tradicionalistas estereotipadas.

El segundo caso resulta interesante al notar desigualdad en las dinámicas de género solo en el ámbito de la política, lo cual podría deberse a una normalización de prácticas machistas, por lo que su argumento puede perder equilibrio al contrastarse con la realidad.

Tabla 29. Caso 9

Código	Entrevista padres	Entrevista: Roles	Debate: Estereotipos	Argumento Postura	Discriminación	Frase	Respuesta	Categoría
31	Mencionan que en su casa no se comparten las tareas domésticas	“Mi mami es costurera y mi papá es profesor. Mi mami lava los platos y cocina y mi papi arregla los cuartos” Está de acuerdo.	En contra de la existencia de estereotipos	"Que los hombres y las mujeres tienen derecho a jugar con las cosas que hacen los hombres y ellos también."	Existe: "Que todos tengan los mismos derechos, tanto hombres como mujeres. Que no sólo las mujeres tengan derechos, los hombres también."	"Cuando las mujeres tienen poder mejoran inmensamente la vida de todos los que están a su alrededor"	Falsa: "porque a veces sí hay mujeres que son aprovechadoras y también los hombres no van a vivir solo bajo su mando"	Representación Negativa

Fuente: elaboración propia

En una revisión general de los argumentos plateados por la estudiante parecería ser argumentos que buscan un equilibrio e igualdad en las dinámicas de las relaciones de género hombre-mujer, pero al acercarnos al cada uno de ellos podríamos notar contradicciones.

En las primeras actividades se muestra a favor de la delegación de los roles de casa a la madre; luego, se emite un discurso de reclamo frente a los estereotipos para caer en representaciones negativas de la mujer, lo cual podríamos inferir que es un tipo de reclamo influenciado por su contexto.

Resulta interesante el notar casos en los que al estar frente a el tema de os estereotipos en textos con intenciones explícitas, han mostrado estar en contra de estos, pero al no estar explícito en el texto se generan discursos contradictorios de los cuales los estudiantes al parecer no son conscientes y, posiblemente, los docentes tampoco.

## CONCLUSIONES

Los criterios y posturas de los estudiantes proceden de figuras de autoridad impuesta (docentes, padres, instructores, familiares cercanos) o autoridad seleccionada (programas de TV, artistas, youtubers). La información recibida, se confirma con noticias de televisión, publicaciones de redes sociales o comentarios de la comunidad para ser asumidos por los estudiantes como verdades innegables, sin previo cuestionamiento de la confiabilidad de las fuentes de información, la intencionalidad del texto o la veracidad de los datos, generando certezas sin sustento teórico ni posicionamiento crítico. Considerando que esta reproducción de contenido es evidente en todo el grupo, se considera un problema social del entorno en que los estudiantes se desenvuelven y la ciudadanía que se consolida con las acciones cotidianas.

Se puede determinar que los estudiantes cuentan con una de las habilidades básicas del pensamiento crítico: la expresión organizada de ideas. Sin embargo, las fuentes de información que orientan la elaboración y comunicación de estas ideas, no justifican un argumento ni permiten la construcción de discursos críticos frente a temáticas sociales o históricas. Las actividades propuestas han mostrado indicios de criticidad frente a textos con intenciones explícitas, mas no frente a textos que requieren inferencias. Además, las afirmaciones aceptadas como verdaderas dependen de la coincidencia con las propias opiniones o con una *mayoría* asumida. Se considera relevante, el acompañamiento de la producción oral y escrita desde el andamiaje de la criticidad, en todas las actividades planteadas, a fin de generar discursos pertinentes, argumentados teóricamente y coherentes.

Se evidencia la deficiencia de las estrategias tradicionales de enseñanza de Estudios Sociales respecto a la criticidad en nuevas formas de leer y escribir. La ideología, como sistema de creencias socialmente compartido implícito en el texto, requiere herramientas de lectura crítica que vayan más allá de la comprensión literal. Este proceso, implica el estudio de la cultura escolar en relación con los procesos de interpretación de textos cargados



de significados y representaciones del autor o el lector. La investigación desde la cercanía y actuación favorece la interpretación de los resultados y el diseño de actividades en función de las características del grupo.

El contexto de los estudiantes es un factor que influye de manera significativa al momento de criticar determinadas realidades, así como la información a la que tienen acceso, es por ello que es importante conocer el mismo para encontrar la razón de las distintas contradicciones que se pueda presentar en su discurso, y así utilizarlas de forma pedagógica para generar hábitos de cuestionamiento, reflexión, crítica y evaluación de las fuentes de información en la lectura y escritura de textos.

### **RECOMENDACIONES**

Proponer preguntas generadoras de reflexión, en un clima escolar abierto a la crítica, a fin de que las actividades planteadas se desarrollen orientadas a la construcción colectiva de conocimiento y a la selección de fuentes de información pertinentes con los argumentos planteados.

Plantear el vínculo entre la acción y el discurso de los estudiantes, para el desarrollo de posturas coherentes y para potenciar hábitos de pensamiento crítico desde la identificación de la contradicción, la evaluación de la información y el acercamiento a textos.

Considerar el conocimiento como construcción cultural, permitiéndose conocer las fuentes de información a las que los estudiantes tienen acceso. La escuela posee una deuda pedagógica para la lectura y escritura de textos, por lo que debe empezar a considerar el universo cultural de los estudiantes, comprendiendo la historia de sus comunidades, cómo viven las realidades sociales y la cuestión crítica.

#### 4. PROPUESTA

## Uso didáctico de la contradicción para el desarrollo de la literacidad crítica

---



La contradicción (dialéctica) es definida como la fuente interna de todo movimiento, la raíz de la vitalidad, el principio del desarrollo (Rosental y Iudín, 1985).

Es importante destacar la premisa de la contradicción, en que si dos proposiciones se niegan entre sí, no pueden ser a la vez verdaderas. Así, al evidenciar inconsistencias entre el pensamiento anterior y las premisas de lo nuevo, se es consciente de que un mismo objeto de conocimiento no puede tener dos propiedades que se excluyan mutuamente, por lo que están negándose y transformándose conceptualmente de manera permanente, hasta la desaparición de la contradicción.

### ANDAMIAJE DE LA CONTRADICCIÓN



La presente propuesta parte de los resultados de acercamiento a los textos de los estudiantes, desde la teoría del andamiaje.

En la primera fase del proceso educativo planteado por Bruner (en Guilar, 2009), denominada *revolución cognitiva*, se manejan tres implicaciones pedagógicas: el aprendizaje por descubrimiento, los contenidos como representación y el currículo en espiral. Así, el docente ayudará a que las ideas y conceptos se profundicen progresivamente para categorizar, conceptualizar y representar el mundo

Durante el desarrollo de esta fase, se identificaron las primeras contradicciones. Se manejó un modelo de aprendizaje por descubrimiento, caracterizado por brindar oportunidades para involucrarse activamente en el propio aprendizaje, desde la organización y construcción del propio punto de vista (de temas referentes a discapacidad, género, etnias y diferencias religiosas). Posteriormente, se trabajó desde la representación de los contenidos, utilizando la reflexión de la acción, las imágenes mentales y el lenguaje (descripción de las temáticas desde las actividades cotidianas, para posteriormente contrastarlas con realidades contradictorias desde imágenes y un video, y, finalmente, elaborar argumentos para respaldar la idea del tema). Dada la diversidad de conceptos, ideas y realidades de los estudiantes, el manejo de los temas fue progresivo, contribuyendo al modelo en espiral y acompañando de manera personalizada el proceso. Gracias a este último planteamiento, se obtuvieron algunas incongruencias en el discurso de los estudiantes, lo que fue considerado, inicialmente, como una dificultad, y, posteriormente, como una oportunidad.

En la segunda fase, denominada *revolución cultural*, se plantean como implicaciones: la adecuación del grado de ayuda al estudiante, la responsabilidad y el dominio de la tarea otorgado al estudiante de acuerdo a su competencia (desde el instrumento, concepto, habilidad o conocimiento), la construcción conjunta de significados, y la enseñanza recíproca propuesta por Ann Brown.



Esta segunda fase, se evidenció durante el diseño de actividades para potenciar la criticidad, generando distintas consignas de acuerdo a los resultados individuales y asignando roles de acuerdo al desempeño, interés y lecturas previas de los estudiantes. Durante cada actividad, de manera autónoma, en grupo y en diálogos con las practicantes, se reflexionó respecto a cada concepto o idea, a fin de generar nuevas búsquedas y criterios que coincidan o se contrapongan a la idea inicial, a modo de argumentos.

Argumentar, según Weston (1986), implica ofrecer razones o pruebas en apoyo a una idea. Es decir, partir de premisas para llegar a una conclusión. En la práctica cotidiana, es común generar afirmaciones que responden a la idea planteada, mas no brindan razones como argumentos. Frente a temáticas sociales, en entornos académicos, que requieren un posicionamiento argumentado, es importante comprender las propias premisas y aprender a construirlas para generar conclusiones. Por este motivo, se analiza la calidad de los argumentos generados por los estudiantes, a partir de sus ideas frente a la equidad y la diversidad, encausadas a la construcción de premisas y conclusiones.

Durante la investigación, fue evidente la contraposición de ideas, durante un mismo discurso o en la explicación de una idea, de un tema estudiado a profundidad o de un tema emergente, frente a un texto explícito o uno inferencial, de la realidad doméstica o la percepción conceptual de una problemática social. Estas ideas que se niegan entre sí, exigen la comprensión de la propia percepción, para luego buscar la transformación.

Sin embargo, antes de analizar los discursos congruentes o incongruentes respecto a una idea o tema establecido, es preciso conocer a los sujetos que construyen estos discursos. Los estudiantes de la presente investigación, se encuentran en la pre-adolescencia y algunos en la adolescencia inicial. Krauskopf (2015) explica que, en esta etapa, el ser humano es portador de los cambios culturales, se vuelve crítico de los tiempos en que vive y se replantea la definición personal y social. A nivel cognitivo, los estudiantes en esta etapa desarrollan autoconciencia de las necesidades, una preocupación por la justicia, curiosidad investigativa, movimientos de regresión y avance en la exploración y abandono de la dependencia.

Estos estudiantes se enfrentaron a situaciones de desequilibrio cognitivo, reescribiendo discursos para defender sus argumentos y cuestionar ideas preconcebidas en función de nuevas preguntas y vacíos conceptuales. Al inicio de la primera fase, durante las entrevistas de tema libre, se generaron algunas contradicciones, uno de los cuales se presenta a continuación:



Tema	¿Por qué es interesante?	Razón personal	Fuente de información	Significado	Ejemplo
Origen del cristianismo	Porque casi la mayoría de personas son de religión cristiana.	Yo creo porque sí me gusta, sí está relacionado con todo.	Eso viene de mis padres, que me han enseñado que nosotros siempre hemos seguido a la religión cristiana porque debo seguirla	Ser cristiano es seguir al dios en que yo creo	Como cuando voy a hacer una travesura y ya no hago, porque luego me hablan. Ser cristiano es no hacer cosas malas, así.

Inicialmente, el estudiante define el tema del que desea hablar, un tema del currículo. Luego, afirma que quiere saber del tema por una generalidad. Enseguida revela que a él le gusta el tema, para afirmar después que sus padres se lo han inculcado como tradición. Al preguntar respecto al significado de su creencia, vuelve a la primera persona; y, al ejemplificar lo que significa serlo, utiliza un argumento moral, responsabilidad de los actos y temor al reproche.

En un mismo discurso, el estudiante presenta argumentos contradictorios entre sí. Cada una de sus explicaciones, habían sido interiorizadas en distintas circunstancias, pero no habían sido comprendidas del todo. Al ser puestas en palabras, inicia un proceso de reflexión. Si el proceso no inicia automáticamente, y las respuestas se dieron sin previo ni posterior planteamiento, es posible igual presentarlas al estudiante, acompañarlo en la búsqueda de coherencia frente a sus propias creencias, desligándose en cierta forma de la tradición familiar, o asumiéndola con motivos propios, que le permitan argumentar su pensamiento de manera consecuente.

Tesis	Justificación	Opinión	Solución	Recomendación
Todos tenemos derecho a que nos traten igual	La discapacidad no quiere decir que seamos diferentes	No deben hacernos sentir mal porque no podemos hacer lo que otras personas pueden	Debemos hacer un esfuerzo para hacernos respetar	No se rindan y sigan adelante

Durante el desarrollo de argumentos en torno a una idea, la estudiante inicia su planteamiento con una premisa de que se tiene derecho a la igualdad, para luego expresar que una limitación no implica diferencia, coincidiendo con la frase anterior. Al generar una opinión, alude a una razón emocional para pedir un trato igualitario. Sin embargo, al momento de plantear una solución, la estudiante expresa que considera necesario “esforzarse” para lograr no el trato igualitario, sino el respeto (derecho inherente). Finalmente, la recomendación que brinda es la perseverancia. Es importante destacar que su discurso no está dirigido a un público definido ni lleva una secuencia lógica, usando inicialmente un *nosotros* tácito, para luego referirse a un *ellos*, volver al *nosotros*, para concluir con un *ustedes*.



Si bien el texto anterior es la transcripción de una entrevista, fruto de la oralidad, este ejemplo pertenece a un ejercicio de escritura, en que la estudiante tuvo la oportunidad de releer su discurso y corregirlo. Sin embargo, la premura de su entrega (fue la primera estudiante en entregarla), muestra un hábito no desarrollado de corrección del texto, que puede ser abordado reconociendo aquellas contradicciones e ideas mal argumentadas, a fin de expresar con claridad y pertinencia la propia opinión.

Tema	Entrevista a padres	Entrevista a estudiante	Postura frente a la distribución de roles en su casa	Postura teórica	Percepción de la situación de desigualdad en el país	Postura frente a situación de desigualdad externa
Distribución de roles en casa	Compartimos las tareas domésticas	Mi mamá es la que hace todo en casa, nosotros estudiamos y andamos en el teléfono. Mi papá trabaja.	De acuerdo	Todos tienen que hacer, no sólo uno	No existe, yo no he visto que hagan eso	No solo ella tiene que ayudar, todos tienen que ayudar. No sería justo que solo ella haga las labores de la casa

En el último ejemplo, la percepción de la realidad inicia con lo que los padres afirman respecto a la distribución de roles en casa, cuyo discurso se contradice con la descripción del estudiante. Él está de acuerdo con cómo se manejan estos roles, en una situación clara de desigualdad. Sin embargo, cuando expresa su postura en general, afirma que es importante que todos realicen labores en casa. En su opinión, la desigualdad no existe, y se indigna frente a la situación de desigualdad descrita, mientras sea externa a él. La presente contradicción es probablemente la más preocupante, puesto que el argumento cambia frente a la propia realidad y a la externa, el discurso no coincide con la acción.

Frente a cada una de las situaciones descritas, el docente, además de mostrar el discurso y favorecer la inferencia de la contradicción, no puede actuar, sino mostrar el camino de “pensar sobre el pensamiento” (Cheng, en Jaramillo y Sambaña, 2014, p.302).

Kingler y Vadillo (en Jaramillo y Simbaña, 2014), explican que la entrevista es una herramienta útil para la autoconciencia y la autorregulación del proceso cognitivo. La metacognición, entendida como “la capacidad de reconocer con precisión el propio conocimiento y emociones, (...) la capacidad de comprender la interacción potencial o real de estos pensamientos y emociones y su impacto en el comportamiento” (Irwin, 2017, p. 454), es un proceso que vale considerar para el desarrollo de la criticidad. Así, si bien el docente debe asumir el acompañamiento personalizado al inicio del andamiaje, poco a poco irá asignando un rol más protagónico al estudiante y enseñando a analizar el propio discurso, a fin de generar argumentos más coherentes y, posteriormente, evaluar la veracidad y el contenido no explícito de un texto.

Es importante anticipar, que para involucrarse en el proceso, el estudiante debe poseer un interés por la temática a ser abordada, predisposición frente a las actividades y algunas herramientas de comprensión lectora, claves para el autoconocimiento y la autorregulación que requieren para enfrentarse de manera crítica al texto. El docente, en este sentido, también precisa formación crítica, tiempo y disposición para el acompañamiento, que, en ocasiones, requiere ser personalizado, de la elaboración de los discursos y las diversas lecturas de un texto.

A continuación, se presenta la descripción de las fases sugeridas para el análisis del desarrollo de la literacidad crítica a partir de los indicios de criticidad, la identificación de las contradicciones y la sistematización de los procesos de producción oral y escrita.

### **Acercamiento al texto**

En esta fase, los estudiantes se enfrentan a una serie de representaciones sociales, conceptuales, lingüísticas y procesuales, sin ser directamente conscientes de ello. Existe gran variedad de medios de acercarse a un texto, en las que influye el medio de búsqueda de información, la selección de autores, la identificación de ideas principales y argumentos destacados. Cada una de estas acciones, requieren decisiones, que en muchas ocasiones se realizan involuntariamente. Para el docente, es importante conocer este proceso para poder acompañarlo. Por este motivo, se propone la creación de diagramas de flujo que reflejen didácticamente la secuencia de acciones previas a la lectura y selección de un texto.

### **Lectura crítica**

Para la lectura crítica de un texto, es necesario que los estudiantes reconozcan pistas teóricas en un texto (nivel literal), de las cuales podrán realizar inferencias. El objetivo de esta fase es la apropiación de bases conceptuales, desde la relación con sus propias experiencias y con su contexto inmediato. Para la síntesis y sistematización de la información encontrada, se propone la utilización de organizadores gráficos, que permitan a los estudiantes estructurar las ideas, graficar planteamientos y relacionarlos de acuerdo a criterios propios. Es importante que este proceso se realice de manera individual, porque cada estudiante posee particulares maneras de comprender la misma información y puede generar relaciones explicativas distintas, que le ayuden a comprender de mejor manera un texto.

### **Posicionamiento teórico**

El estudiante, luego de un acercamiento a varias lecturas y la organización de las ideas, toma una postura y es capaz de justificarla. Sin embargo, para poder argumentar y ser coherente con sus planteamientos, requiere una investigación de los términos, autores e implicaciones de aquella postura. A través de este contraste de fuentes de información, el estudiante



puede expresar su propia opinión con fundamentos claros. Para evidenciar el posicionamiento, se sugiere un esquema de contenidos, en que el estudiante pueda mostrar los autores y sus respectivos argumentos, identificando puntos de coincidencia con su propia opinión a través del respaldo teórico.

### **Posicionamiento crítico**

Luego de haber realizado lecturas y posicionado su pensamiento de manera teórica, el estudiante debe ser capaz de generar un contraste de estos textos. Para ello, precisa conocer posturas distintas a la que consideran correcta o personal. Para este proceso, se sugiere un debate, en que los estudiantes defiendan su postura y reciban contraargumentos. Para lograr desarrollar esta fase, los estudiantes deben defender sus ideas, utilizando los autores antes seleccionados y ser capaz de explicarlos a sus compañeros.

### **Construcción del discurso**

Si bien todas las fases requieren un discurso, en esta ocasión los estudiantes deben hallar las contradicciones de los argumentos antes mencionados, y sus principales errores conceptuales, a fin de construir argumentos sólidos que coincidan con sus opiniones de manera pertinente, precisa y coherente. Para ello, se sugiere verificar:

- Que las ideas sean claras y concisas
- Que las premisas elaboradas sean fiables
- La relación de las premisas con la conclusión
- La fiabilidad de las premisas
- Los términos utilizados
- La ideología de las fuentes de información
- La veracidad de los datos de las fuentes de información
- El contexto de las generalidades
- Que los ejemplos sean representativos
- Cómo la causa conduce al efecto, sin asumir ni suponer
- Que los hechos estén relacionados, no sólo correlacionados

Evitando:

- La emotividad en el discurso
- La ambigüedad
- Descalificar un argumento con ataques personales

Y recordando:



- Citar las fuentes de información
- Conocer los contraargumentos

### **Revisión**

Posteriormente, los estudiantes, junto al docente, deben revisar el texto, compartiendo los logros y dificultades de cada fase del proceso. En esta etapa, es importante la autocrítica y la evaluación formativa. El proceso es mucho más importante que el resultado; por ende, el docente en este momento debe ser mediador de la contradicción, resaltando resultados positivos y brindando una retroalimentación constructiva.

### **Diálogo**

Para evidenciar la apropiación del texto, el estudiante requiere poder expresarlo. Para ello, se propone la síntesis de las ideas en una metáfora o analogía, misma que será mostrada a los demás estudiantes en un periódico mural, que refleje las opiniones (debidamente argumentadas anteriormente) y muestre los resultados de manera creativa.

### **Reflexión**

Partiendo de las impresiones, experiencias y el diálogo, se plantea una última etapa, en que se reflexione, se debata y se generen conclusiones generales del proceso. Luego de concluir esta fase, se sugiere contrastar los resultados iniciales con los finales, presentando la criticidad como la superación de contradicciones, como un proceso personal y social, acompañado en todo momento, pero también autorregulado.



## 5. REFERENCIAS

- Adrián, J. (2013). El desarrollo cognitivo del adolescente. Recuperado de <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%202%20El%20desarrollo%20cognitivo%20del%20adolescente.pdf>
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 1, 89-113. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Cassany, D. (2008). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2015). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/251839730>
- Díaz, J., Berrecil, F., Guadarrama, A. (2007). Cassany y las prácticas de literacidad crítica como práctica social: Estrategias digitales para la comprensión crítica. Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5146.pdf>
- Gamboa, A., Muñoz, P., Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- García, P. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10 (15), pp. 27-43.
- González, N. y Santisteban, A. (2011) Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 41-47.
- Halpern, D. (1998). La enseñanza del pensamiento crítico para transferir todos los dominios. *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.
- Jaramillo, L. & Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 16 (1), pp. 299-313.
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00121.pdf>
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. *Nueva antropología*, 30(8), pp.173-198.



Martínez-Ortega, F., Subías, J., y Cassany, D. (2016). Acercamiento etnográfico a la alfabetización digital en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria en Barcelona. *Revista de Investigación Educativa* 23, 193-215. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1870-53082016000200190&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-53082016000200190&lng=es&nrm=iso)

Medina-Peña, R., Medina-de-la-Rosa, R. E., & Moreno-Montañez, M. (2017). Pensamiento crítico y aprendizaje grupal: vía para mejorar la comunicación en alumnos universitarios. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 168-176. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Recuperado de [https://www.academia.edu/27681357/CURR%C3%8DCULO\\_DE\\_LOS\\_NIVELES\\_DE\\_EDUCACI%C3%93N\\_OBLIGATORIA](https://www.academia.edu/27681357/CURR%C3%8DCULO_DE_LOS_NIVELES_DE_EDUCACI%C3%93N_OBLIGATORIA)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). Habilidades para un mundo cambiante. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/01-Esther-Care-ESP-AprendizajeyDocencia.pdf>

Ortega, D. y Pagés, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117. Recuperado de [http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/4848/1/Ortega-REIDICS\\_2017.pdf](http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/4848/1/Ortega-REIDICS_2017.pdf)

Paul, R. & Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPConceptsandTools.pdf>

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Segunda Época*, 28, 108-119. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf> [16/02/2020].

Salgado, A. (2007). INVESTIGACION EDUCATIVA: DISEÑOS, EVALUACIÓN DEL RIGOR METODOLÓGICO Y RETOS. *LIBERABIT*. 13, 71-78.

Santisteban, A. (2009). “Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana”. *Aula de Innovación*, 187, 12-15. Córdoba, España.

Scriven, M. & Paul, R. (2003). Defining critical thinking. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>



Universidad Nacional de Educación

**UNAE**

Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197-209. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/tejada-vargas-2007-literacidadespdf-Cq36j-articulo.pdf>

## ANEXOS

### Anexo 1.- Comparación rol de la mujer antes y ahora

El Rol de la Mujer:

(En g)

En Grecia:

- \* Prostituta.  
A las mujeres se las obligaba a tener relaciones sexuales con cualquier hombre.
- \* Madre  
Podían ser madres pero no solteras, los hombres ejercían poder sobre ellas, (especialmente su padre y esposo). Ella era la encargada de cuidar a sus hijos y hacer las cosas del hogar.
- \* Esposa  
La "Esposa" estaba bajo el poder del hombre (Esposo) ella no tenía derecho a opinar en nada así fuera algo sobre el hogar la esposa era encargada de atender a su marido y no podía trabajar, solo podía permanecer en su hogar.

Actualmente:

- \* Prostituta.  
Hay en día las mujeres ya no son obligadas a prostituirse si lo hacen es por su propia cuenta.
- \* Madre  
Actualmente hay muchas madres solteras, ellas pueden criar a sus hijos sin que el hombre (Padre del niño) ejerza poder sobre ellas, también las mujeres pueden buscar trabajo que no tenga que ver con ser ama de casa.
- \* Esposa.  
Los dos tanto hombre como mujer tienen derecho a opinar dentro de su relación matrimonial.

Reflexión: Mi criterio sobre el tema es que el rol de la mujer es mejor que es actualmente ya que tienen más derechos pero también no se debe exagerar en cuanto a eso porque no hay muchas mujeres que se aprovecharían de eso para creerse superiores a los hombres. (Debe haber igualdad)

Anexo 2.- Cambios necesarios en el rol actual de la mujer

¿Va cambiando el Rol?  
El rol a cambiado por que ya no se prostituyen, ahora tienen su propio hogar  
¿Es mejor o peor?  
Es mejor por que alimentan a sus hijos y tambien educarlos  
¿Qué se puede mejorar?, ¿Es necesario?, ¿Por qué?  
Se puede mejorar en las pocas mujeres que se prostituyen si es necesario por que  
no puede ser que se prostituyan



**Anexo 3.- Entrevista tema libre**

ISMAEL, 12 años.

**El origen del cristianismo**

A: ¿Por qué te parece interesante este tema?

I: Porque a mí sí me gustaría conocer cómo vivían así en la época donde había nacido Cristo, si ahí habían esclavos, si toda la gente era ciudadana, sus formas de vivir, sus costumbres, entre otras cosas.

A: ¿Por qué es importante?

I: Eso es importante en la mayoría de personas porque casi la mayoría de personas son de religión cristiana.

A: ¿Es útil para ti?

I: Me sirve para conocer más sobre algo que yo creo. Yo creo porque sí me gusta, sí está relacionado con todo.

A: ¿Qué es para ti ser cristiano?

I: Ser cristiano es seguir al dios en que yo creo.

A: ¿Cómo te ayuda ser cristiano?

I: Me ayuda a guiarme en algunas cosas, cuando hago mal sé recapacitar eso y en vez de hacer eso hago otra cosa.

A: ¿Me puedes dar un ejemplo de lo que es ser cristiano?

I: Como cuando voy a hacer una travesura y ya no hago, por el miedo a que me hablen. Ser cristiano es no hacer cosas malas, así.

A: ¿Ser cristiano es no hacer cosas malas?

I: Sí.

A: ¿De dónde viene eso?, ¿Quién te lo ha enseñado?

I: Eso viene de mis padres, que me han enseñado que nosotros siempre hemos seguido a la religión cristiana porque debo seguirla, y yo estoy de acuerdo con eso.

A: ¿La escuela te ayuda con eso?

I: La escuela me apoya en el tema que me gustaría saber, me da información con el tema



**Anexo 4.- Acróstico Mujer**

<b>M</b>	
<b>Cualidad</b>	1
<b>Reclamo</b>	5
<b>Rol</b>	18
<b>S/ Caracteriza</b>	4

<b>U</b>	
<b>Cualidad</b>	18
<b>Reclamo</b>	4
<b>Rol</b>	3
<b>S/ Caracteriza</b>	3

<b>J</b>	
<b>Cualidad</b>	19
<b>Reclamo</b>	3
<b>Rol</b>	3
<b>S/ Caracteriza</b>	3

<b>E</b>	
<b>Car. Físicas</b>	5
<b>Cualidad</b>	12
<b>Reclamo</b>	4
<b>Rol</b>	5
<b>S/ Caracteriza</b>	2

<b>R</b>	
<b>Car. Físicas</b>	1
<b>Cualidad</b>	14
<b>Reclamo</b>	3
<b>Rol</b>	7
<b>S/ Caracteriza</b>	3

<b>Mujer</b>	
<b>Car. Físicas</b>	6
<b>Cualidad</b>	62
<b>Reclamo</b>	19
<b>Rol</b>	36
<b>S/ Categorizar</b>	14



**Anexo 5.- Acróstico Hombre**

<b>H</b>	
<b>Cualidad</b>	18
<b>Reclamo</b>	1
<b>Rol</b>	3
<b>S/ Caracterizar</b>	6

<b>O</b>	
<b>Cualidad</b>	21
<b>Reclamo</b>	1
<b>Rol</b>	3
<b>S/ Caracterizar</b>	3

<b>M</b>	
<b>Car. Físicas</b>	1
<b>Cualidad</b>	21
<b>Reclamo</b>	3
<b>Rol</b>	1
<b>S/ Caracterizar</b>	2

<b>B</b>	
<b>Car. Físicas</b>	8
<b>Cualidad</b>	7
<b>Reclamo</b>	2
<b>Rol</b>	8
<b>S/ Caracterizar</b>	3

<b>R</b>	
<b>Car. Físicas</b>	0
<b>Cualidad</b>	16
<b>Reclamo</b>	2
<b>Rol</b>	9
<b>S/ Caracterizar</b>	1

<b>E</b>	
<b>Car. Físicas</b>	1
<b>Cualidad</b>	17
<b>Reclamo</b>	2
<b>Rol</b>	7
<b>S/ Caracterizar</b>	1

<b>HOMBRE</b>	
<b>Car. Físicas</b>	10
<b>Cualidad</b>	100
<b>Reclamo</b>	11
<b>Rol</b>	33
<b>S/ Categorizar</b>	16

## Anexo 6.- Historias de discapacidad

### Texto 1

#### La historia de Nickole Cheron



En el 2008, una inusual tormenta invernal dejó a Portland, en Oregon, bajo más de un pie de nieve. La ciudad estaba paralizada. Nickole Cheron estuvo atrapada en su casa por ocho días. Muchas personas lo considerarían un inconveniente. Para Nickole, cuyos músculos están muy débiles para soportar su cuerpo, esos ocho días pusieron, potencialmente, su vida en peligro.

Nacida con atrofia muscular espinal, una enfermedad genética que progresivamente debilita los músculos del cuerpo, Nickole depende por completo de una silla de ruedas y de personas que la cuidan tiempo completo y la ayudan en la mayoría de sus tareas cotidianas. Estar sola por ocho días no era una opción. Por esa razón, Nickole se inscribió en "Ready Now!," un programa de capacitación para la preparación para emergencias creado a través de la Oficina de Discapacidades y Salud de Oregon.

"Lo más importante que aprendí de 'Ready Now!' fue que se debe tener un plan alternativo en caso de una situación de emergencia", dijo. "Cuando escuché que venía la tormenta de nieve, les mandé correos electrónicos a todas las personas que me cuidan para saber quién vivía cerca y estaría disponible. Me aseguré de tener un generador, baterías para mi silla de ruedas y suministros de alimentos, agua y medicinas recetadas para por lo menos una semana", agregó.

Recuperado de: <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/stories.html>

### Texto 2

#### Andrea Bocelli

Tenor, músico, escritor y productor musical de origen italiano. Ha vendido más de 75 millones de discos.

Nació con glaucoma congénito que lo dejó parcialmente ciego, algo que no le impidió tomar clases de piano a los seis años. Pero a los 12 años sufrió un golpe durante un partido de fútbol que lo dejó completamente ciego.

Dotado de un espíritu de superación innato decidió centrarse por completo en la música, concretamente en el canto. También estudio Derecho.

En uno de sus diálogos, narra que su madre decidió tenerle aunque le sugirieron que la mejor solución era abortar porque su bebé nacería con discapacidad. Pese a ello, ella agradece haber nacido y ha podido sobrellevarlo todo con fuerza de voluntad.



Texto 3



Stephen Hawking | Científico

Stephen Hawking nació el 8 de enero de 1942, en Cambridge, Reino Unido. Fue uno de los más brillantes científicos de la historia del mundo, abrazando la física, la teoría, la astrofísica, la investigación, y el estudio del cosmos.

Vivió su niñez, adolescencia y juventud como cualquier joven de su edad, hasta que a los 21 años se le diagnosticó esclerosis lateral amiotrófica, lo que tuvo más de tres décadas paralizado de pies a cabeza, utilizando un sintetizador de voz para poder comunicarse.

Su condición física nunca fue impedimento para desarrollar de manera plena y maravillosa su cerebro. Sus estudios son un aporte y una luz para la humanidad.

Además, otras conjeturas del funcionamiento del universo elaboradas por Hawking en sus largos años de investigación son la teoría del tiempo imaginario, y aquella que postula que el universo no tiene límites como tal, por lo que el mismo tiempo se originó en el propio Big Bang.

Stephen Hawking destacó desde su infancia por su brillantez. Tanto es así que presentó sus tesis doctoral con tan solo 24 años. La tesis, denominada 'Propiedades de Universos en Expansión', es pública desde 2017, y puede consultarse en la Universidad de Cambridge.

Texto 4

La historia de Suhana



Suhana tiene una hermana, Shahrine, que es 18 meses mayor que ella. Cuando la madre de Shahrine estaba embarazada de Suhana, un tío llegó de visita. Durante la visita, el tío notó rápidamente que Shahrine no parecía hablar a un nivel apropiado a su edad, ni respondía cuando la llamaban. Shahrine también subía el volumen de la televisión y la radio cuando los otros podían escucharlas sin dificultad. Los padres de Shahrine pensaban que su desarrollo del habla y su conducta eran normales para una niña pequeña, pero gracias a que el tío expresó sus preocupaciones la familia pronto tomó medidas. Una prueba de audición encontró que Shahrine tenía dificultades auditivas.

Debido al diagnóstico de Shahrine, a Suhana se le hizo una prueba de la audición al nacer y se encontró que también tenía dificultades auditivas. Si no hubiese sido por las preocupaciones expresadas por el tío de las niñas, no solo la pérdida auditiva de Shahrine podría haber seguido por más tiempo sin detectarse, sino que probablemente no se le habría hecho una prueba de audición a Suhana al nacer.

Como consecuencia del diagnóstico temprano, los padres de Suhana y Shahrine pudieron adquirir los conocimientos necesarios para asegurarse de que sus hijas pudieran alcanzar su potencial máximo en la vida. Tuvieron acceso en una etapa temprana a servicios provistos por un equipo de médicos, terapeutas del habla, consejeros y maestros.

Recuperado de: <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/stories.html>

**Anexo 7.- Plantilla para posicionamiento en el debate**

Tema	Postura	Argumento
	A favor	
	En contra	
Nombre:		

Aquí los estudiantes que hacían parte del público, deberías tomar su postura frente al tema tratado y argumentar el porqué de su decisión

Tema	Opinión	Argumento
Nombre		

Aquí los estudiantes que tomaban parte en el debate deberían registrar el tema a debatir, su opinión y postura frente al mismo y sustentarla con un argumento

### Anexo 8.- Guía de entrevista para padres

**Objetivo:** Conocer la opinión de las madres, padres u otras personas cercanas a los estudiantes acerca de los roles cumplidos dentro del hogar con respecto al género.

1. ¿Qué labores realizan en casa?

Padre

Madre

2. ¿Está de acuerdo con éstas labores? ¿Por qué?

3. ¿Cambiaría sus labores? ¿Por qué?

4. ¿Usted cree que desarrolla un buen papel en casa?

5. ¿Qué opina de que sea la mujer quién maneje el dinero?

6. “El hombre es el líder de la familia” ¿Está de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?

7. “La mamá debe cuidar a los hijos” ¿Está de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?



### Anexo 9.- Guía de entrevista a estudiantes

**Objetivo:** Conocer el posicionamiento de los estudiantes frente a los roles cumplidos en casa de acuerdo al género, frente a lo expresado por sus padres en las entrevistas y el texto seleccionado dentro de la clase y la razón de los mismos.

1. ¿Qué te pareció la tarea de entrevistar a tus padres?
2. ¿Qué tipo de actividades domésticas se realizan en tu casa?
3. ¿Qué actividades haces tú?
4. ¿Estás de acuerdo con los roles que cumplen el hombre y la mujer dentro del hogar? ¿Por qué?
5. ¿Crees que las cosas funcionarían igual si los roles se cambian?
6. Recordemos el debate ¿Estabas a favor o en contra?
7. ¿Te informaste sobre esa postura?
8. ¿Cuál crees es el argumento más fuerte para defender tu postura?
9. ¿Qué tema te interesa más?
10. ¿Qué argumento hubiese usado?
11. ¿Consideras que existe una desigualdad o discriminación por género en este país? ¿Por qué?
12. ¿Cómo crees que esto debería cambiar?
13. Escucha atentamente la siguiente afirmación y toma una postura
14. “Los hombres son racionales y las mujeres emocionales”
15. "Cuando las mujeres tienen poder, mejoran inmensamente las vidas de todos los que están a su alrededor"
16. “¿Te pegó una mujer? Jajajaja”



**Anexo 10.- Textos para toma de postura**

**Texto 1**

Cuando llegan a la adolescencia los varones no hacen muchas tareas del hogar; sin embargo, las mujeres cada vez hacen más.

Algunas razones por las que los varones no realizan tareas del hogar son: “eso no es cosa de hombres”, “no sé cómo hacerlo” y “no quiero hacerlo porque ya trabajo fuera de casa”. La participación de los varones en las tareas domésticas depende en mucha mayor medida de su “buena voluntad”, por lo contrario en las mujeres es percibida y aceptada como una obligación. En muchos lugares se considera que el hombre es quien provee a la familia, pasa mucho tiempo trabajando fuera de casa y al regresar a la misma debe ser atendido, ya que ha cumplido con sus labores y con su parte en el sustento del hogar.

La mayor parte de las tareas domésticas son responsabilidad de la mujer, sobre todo de la madre ayudada en algunos casos por las hijas y otros familiares.

**Texto 2**

Tenemos aún un modelo de familia patriarcal en el que hay un reparto de tareas definido: el hombre es el proveedor de recursos, la mujer encargada del hogar.

La mujer hoy en día, aunque sigue profundamente discriminada socialmente, tiene la capacidad de desarrollar una carrera profesional en los mismos ámbitos que un hombre y, si decide dedicarse al cuidado de los hijos es, en la mayoría de los casos, por una elección personal, y no por falta de oportunidades o derechos.

Hoy en día las tareas del hogar se deberían repartir

Según el horario y disponibilidad de los miembros de la familia, qué injusto sería un reparto de tareas 50-50 en un caso en el que la mujer llegara a casa a las 20:00 después de 12 horas de trabajo, y su pareja llevara mediodía en casa.

Un reparto “mitad tú, mitad yo” sería tremendamente injusto. Es recomendable enseñar a los hijos a asumir un rol en su a edades tempranas, ya que así se consigue que vean las labores domésticas como un hábito

**Texto:** \_\_\_\_\_

**¿Qué te parece esta afirmación?**

---

---

**¿Estás de acuerdo con ella?**

---

---

**Anexo 11.- Tabulación de entrevista realizada a los padres**

<b>Código</b>	<b>Compartir T.D</b>	<b>Percepción</b>	<b>Obligación</b>
1	No es claro	Aceptación	Sin respuesta
2	Sí	Aceptación	Mutuas
3	Sí	Aceptación	Mutuas
4	Sin datos		
5	Sin datos		
6	No	Aceptación	Mutuas
7	Sí	Aceptación	Mutuas
8	Sí	Aceptación	Mutuas
9	Sí	Aceptación	Mutuas
10	Sí	Aceptación	Mutuas
11	No	Aceptación	Mutuas
12	No	Aceptación	Mutuas
13	Sí	Aceptación	Exclusivas
14	No	Rechazo	Mutuas
15	Sin datos		
16	No es claro	Aceptación	Mutuas
17	Sin datos		
18	Sí	Aceptación	Exclusivas
19	Sí	Aceptación	Mutuas
20	No	Aceptación	Exclusivas
21	Sí	Aceptación	Exclusivas
22	No	Aceptación	Exclusivas
23	No	Aceptación	Exclusivas
24	Sí	Aceptación	Mutuas
25	Sí	Aceptación	Mutuas
26	Sí	Aceptación	Exclusivas
27	Sin datos		
28	Sí	Aceptación	Mutuas
29	Sí	Aceptación	Mutuas
30	Sí	Aceptación	Mutuas
31	No	Aceptación	Exclusivas
32	No es claro	Aceptación	Mutuas
33	No es claro	Aceptación	Mutuas
34	Sí	Aceptación	Exclusivas
35	Sí	Aceptación	Exclusivas
36	Sí	Aceptación	Exclusivas
37	No	Aceptación	Mutuas
38	Sin datos		
39	Sin datos		
40	Sí	Aceptación	Mutuas
41	No	Aceptación	Mutuas

**Anexo 12.- Registro de Posturas y argumentos del debate por temas.**

ESTUDIANTE	Postura	Estereotipos	Postura	Roles en casa	Postura	Brecha laboral
1	en contra	Valores morales/éticos	en contra	Experiencia	a favor	Causa efecto
2	en contra	Valores morales/éticos	a favor	No argumenta	en contra	Valores morales/éticos
3	en contra	Afectivo/emotivo	en contra	Valores morales/éticos	en contra	Afectivo/emotivo
4	en contra	Valores morales/éticos	en contra	Experiencia	en contra	No argumenta
5	en contra	Comparación/contraste	a favor	Experiencia	a favor	Comparación/contraste
6	sin datos					
7	en contra	Comparación/contraste	en contra	Comparación/contraste	en contra	Valores morales/éticos
8	a favor	Valores morales/éticos	a favor	afectivo/emotivo	en contra	Comparación/contraste
9	a favor	No argumenta	a favor	Experiencia	en contra	Afectivo/emotivo
10	en contra	Comparación/contraste	a favor	Valores morales/éticos	en contra	Afectivo/emotivo
11	en contra	Valores morales/éticos	a favor	No argumenta	en contra	Valores morales/éticos
12	en contra	Valores morales/éticos	en contra	Experiencia	en contra	Experiencia
13	sin datos					
14	en contra	No argumenta	a favor	Experiencia	en contra	Comparación/contraste
15	No decide	No argumenta	a favor	Experiencia	en contra	Ejemplificación
16	en contra	Afectivo/emotivo	a favor	Valores morales/éticos	en contra	Valores morales/éticos
17	a favor	No argumenta	en contra	Experiencia	a favor	Valores morales/éticos
18	en contra	Valores morales/éticos	a favor	Experiencia	en contra	Afectivo/emotivo
19	en contra	Valores morales/éticos	a favor	Experiencia	en contra	Valores morales/éticos
20	No decide	No argumenta	a favor	Experiencia	en contra	Comparación/contraste
21	en contra	Valores morales/éticos	a favor	Experiencia	en contra	Afectivo/emotivo
22	No decide	No argumenta	a favor	Experiencia	a favor	Comparación/contraste
23	en contra	Valores morales/éticos	a favor	Experiencia	en contra	Valores morales/éticos
24	en contra	Comparación/contraste	a favor	Experiencia	a favor	Valores morales/éticos
25	sin datos					
26	en contra	Valores morales/éticos	a favor	Experiencia	en contra	Valores morales/éticos
27	en contra	No argumenta	a favor	Experiencia	no decide	No argumenta
28	sin datos					
29	en contra	Comparación/contraste	a favor	Experiencia	en contra	Comparación/contraste
30	en contra	Valores morales/éticos	en contra	Experiencia	en contra	Ejemplificación
31	en contra	Valores morales/éticos	en contra	Experiencia	en contra	Experiencia
32	en contra	Valores morales/éticos	a favor	Experiencia	en contra	Experiencia
33	sin datos					
34	a favor	Ejemplificación	a favor	Experiencia	en contra	Valores morales/éticos
35	No decide	No argumenta	a favor	Experiencia	no decide	No argumenta
36	No decide	No argumenta	a favor	Experiencia	a favor	Valores morales/éticos
37	en contra	No argumenta	a favor	Experiencia	en contra	Comparación/contraste
38	a favor	Valores morales/éticos	a favor	Experiencia	a favor	No argumenta
39	No decide	No argumenta	a favor	Experiencia	en contra	No argumenta
40	en contra	Comparación/contraste	a favor	Experiencia	en contra	Valores morales/éticos
41	No decide	No argumenta	a favor	Experiencia	en contra	No argumenta

**Anexo 13.- Registro de texto escogido, postura y opinión**

<b>Código</b>	<b>Texto elegido</b>	<b>Postura</b>	<b>Crítico</b>	<b>Argumento</b>
1	1	Contra	sí	valoración
2	2	a favor	sí	experiencia
3	2	a favor	no	experiencia
4	1	Contra	sí	igualdad
5	1	Contra	sí	justicia
6	2	a favor	sí	experiencia
7	2	a favor	sí	justicia
8	2	Contra	no	valoración
9	2	a favor	sí	educación
10	1	a favor	sí	machismo
11	2	a favor	sí	educación
12	1	Contra	sí	experiencia
13	2	a favor	no	no
14	sin datos			
15	sin datos			
16	1	a favor	no	experiencia
17	sin datos			
18	2	A favor	no	responsabilidad
19	1	Contra	sí	experiencia
20	2	A favor	no	no
21	1	A favor	no	experiencia
22	2	A favor	sí	responsabilidad
23	2	A favor	sí	justicia
24	2	A favor	no	responsabilidad
25	1	A favor	sí	experiencia
26	2	A favor	no	responsabilidad
27	sin datos			
28	2	A favor	sí	responsabilidad
29				
30	2	A favor	sí	responsabilidad
31	2	A favor	no	responsabilidad
32	sin datos			
33	sin datos			
34	1	Contra	sí	responsabilidad
35	sin datos			
36	sin datos			
37	1	Contra	sí	responsabilidad
38	2	A favor	sí	justicia
39	2	A favor	sí	experiencia
40	1	A favor	no	experiencia
41	2	A favor	sí	justicia

**Anexo 14.- Entrevista: roles de casa**

<b>Código</b>	<b>Situación</b>	<b>Postura</b>	<b>Percepción de justicia</b>
1	Igualdad	Desacuerdo	B. Personal
2	Igualdad	Desacuerdo	B. Personal
3	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
4	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
5	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
6	Desigualdad	Acuerdo	B. Común
7	Desigualdad	Acuerdo	Conformismo
8	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
9	Igualdad	Acuerdo	Bienestar
10	Igualdad	Acuerdo	Bienestar
11	Equidad	Acuerdo	Circunstancia
12	Desigualdad	Desacuerdo	B. Común
13	Equidad	Acuerdo	Funcionalidad
14	Equidad	Acuerdo	Conformismo
15	Sin datos	Sin datos	Sin datos
16	Desigualdad	Desacuerdo	Bienestar
17	Sin datos	Sin datos	Sin datos
18	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
19	Equidad	Acuerdo	Funcionalidad
20	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
21	Igualdad	Acuerdo	B. Común
22	Equidad	Acuerdo	B. Común
23	Desigualdad	Acuerdo	Impotencia
24	Desigualdad	Desacuerdo	Bienestar
25	Desigualdad	Desacuerdo	Igualdad
26	Igualdad	Acuerdo	B. Común
27	Igualdad	Acuerdo	Bienestar
28	Desigualdad	Acuerdo	Circunstancia
29	Desigualdad	Acuerdo	Funcionalidad
30	Equidad	Acuerdo	Funcionalidad
31	Igualdad	Acuerdo	Bienestar
32	Equidad	Acuerdo	Funcionalidad
33	Desigualdad	Acuerdo	Funcionalidad
34	Igualdad	Acuerdo	B. Común
35	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
36	Igualdad	Acuerdo	B. Común
37	Equidad	Acuerdo	Bienestar
38	Desigualdad	Desacuerdo	B. Común
39	Desigualdad	Acuerdo	Funcionalidad
40	Igualdad	Acuerdo	Igualdad
41	Equidad	Acuerdo	B. Común

**Anexo 15.- Entrevista: debate**

<b>Codigo</b>	<b>Tema</b>	<b>Información</b>	<b>Fuente</b>	<b>Base Argum</b>	<b>Postura</b>
1	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
2	Brecha Laboral	N/ menciona	carece	N/ definido	Resistencia
3	Estereotipos	Sí	Internet	Información	Resistencia
4	Roles en casa	No	carece	Experiencia	Resistencia
5	Brecha Laboral	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
6	Roles en casa	Sí	Internet	Información	Resistencia
7	Roles en casa	No	carece	Experiencia	Resistencia
8	Estereotipos	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
9	Estereotipos	Sí	Noticias	inf y exp	Reproducción
10	Estereotipos	Sí	Noticias	inf y exp	Resistencia
11	Roles en casa	Sí	Internet	Información	Reproducción
12	Roles en casa	No	no tiene	Experiencia	Resistencia
13	Roles en casa	Sí	Tv	inf y exp	Resistencia
14	Brecha Laboral	No	carece	Experiencia	Resistencia
15	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
16	Roles en casa	N/ menciona	carece	N/ definido	Resistencia
17	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
18	Roles en casa	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
19	Estereotipos	Sí	Internet	Información	Resistencia
20	Roles en casa	No	carece	s/argumento	_
21	Brecha Laboral	No	carece	Experiencia	Resistencia
22	Roles en casa	N/ menciona	carece	N/ definido	Resistencia
23	Roles en casa	No	carece	Experiencia	Resistencia
24	Estereotipos	No	carece	N/ definido	Resistencia
25	Estereotipos	No	carece	Experiencia	Resistencia
26	Brecha Laboral	No	carece	Experiencia	Resistencia
27	Roles en casa	No	carece	Información	Resistencia
28	Estereotipos	No	carece	Experiencia	Resistencia
29	Estereotipos	No	carece	Experiencia	Resistencia
30	Roles en casa	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
31	Estereotipos	No	carece	Experiencia	Resistencia
32	Roles en casa	Sí	Internet	Información	Resistencia
33	Brecha Laboral	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
34	Estereotipos	No	carece	Experiencia	Resistencia
35	Roles en casa	No	carece	Experiencia	Resistencia
36	Roles en casa	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
37	Brecha Laboral	No	carece	Experiencia	Resistencia
38	Estereotipos	Sí	Preguntas	Experiencia	Reproducción
39	Brecha Laboral	No	carece	N/ definido	Resistencia
40	Roles en casa	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
41	Brecha Laboral	No	carece	Contexto	Resistencia

**Anexo 16.- Entrevista: desigualdad en Ecuador**

Código	Existencia	Información	Pocisionamiento	Información	Solución
1	Sí	No solo obedece a razones de género	Repetición	Contexto	No
2	Un poco	No tiene	No categorizable	No menciona	No
3	Sí	No solo obedece a razones de género	Repetición	Internet	No
4	Sí	Desigualdad en actividades	Refutación	Pláticas	Igualdad
5	Sí	la mujer es considerada como débil	Refutación	Contexto	No
6	Sí	los hombres tienen más fuerza que	Refutación	Contexto	Igualdad
7	No	No lo ha visto	No categorizable	Contexto	No
8	Sí	Femicidios debido al machismo	Repetición	Noticias	erradicación Machismo
9	Sí	un hombre le grita a la mujer	Refutación	Contexto	Igualdad
10	Sí	No solo obedece a razones de género	Refutación	Noticias	erradicación
11	Sí	las personas privilegian al hombre	Refutación	Contexto	No
12	Sí	No en todas las familias	Refutación	Contexto	cambio pensamiento
13	No	No lo ha visto	No categorizable	Contexto	Autoridades
14	Sí	Maltrato hacia la mujer	Refutación	Tv	Leyes
15	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
16	Sí	A la mujer le pagan menos	Refutación	Tv	No
17	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
18	Sí	las personas llegan a ver mal el que una mujer haga tareas que supuestamente solo le	Refutación	Contexto	Superación
19	Sí	los hombres tienen mejores oportu	Refutación	Tv	Igualdad
20	Sí	juzgan a los hombres que usan are	Refutación	Contexto	No
21	Sí	condiciones laborales de ecuatorial	No categorizable	Experiencia	No
22	Sí	No solo obedece a razones de género	Refutación	Tv	No
23	Sí	Femicidios	Refutación	Contexto	Igualdad
24	Sí	Maltrato hacia la mujer	Refutación	Exp e Int	Respeto
25	Sí	dicen que las mujeres son el género	Repetición	Experiencia	
26	Sí	no hay mujeres en la presidencia	Refutación	Clases	No
27	Sí	Maltrato hacia la mujer	Refutación	Noticias	Concientización
28	Sí	Derechos	Repetición	No menciona	Igualdad
29	Sí	Derechos de la mujer	Repetición	No menciona	No
30	Sí	a las mujeres les dan cargos bajos, humillan y no les pagan lo	Refutación	Tv	No
31	No	Feminismo	Refutación	No menciona	Igualdad
32	Sí	A los hombres los exponen más	Repetición	Contexto	No
33	No	No lo ha visto	No categorizable	Contexto	No
34	Sí	mundo laboral sin tener en cuenta	Refutación	Tv	Igualdad
35	No	Yo creo que está todo bien	No categorizable	Contexto	No
36	Sí	mujeres como sirvientas	Refutación	Tv	Equidad
37	Sí	Falta de respeto	Refutación	Noticias	No
38	Sí	Oportunidad laboral	Repetición	Noticias	No
39	Sí	A los hombres los tratan con rudez	Refutación	Contexto	Igualdad
40	Sí	Machismo	Refutación	Internet	Apoyo mutuo
41	Sí	Femicidios	Refutación	Noticias	Leyes



Anexo 17.- Entrevista: frases

Código	Frase	Postura	Argumento	Categoría
1	1	Contra	no depende de ser hombre o mujer	Igualdad
2	1	Contra	no entiende la frase	No categorizable
3	1	Contra	cada persona es distinta	Igualdad
4	2	Acuerdo	Los hombres son mas egocentrico	Representación negtiva
5	2	Acuerdo	la mujer es fuerte y delicada	Idealización
6	1	Contra	no se puede generalizar	Igualdad
7	2	Contra	no solo la mujer tiene que ayudar	Igualdad
8	1	Contra	pueden cambiar los papeles	Igualdad
9	2	Contra	El hombre tiene sus derechos y facultades	Igualdad
10	2	Contra	depende de la persona, no de ser hombre o mujer	Igualdad
11	2	Acuerdo	los hombres también pueden hacerlo	Igualdad
12	1	Acuerdo	no argumenta	No categorizable
13	3	Contra	no hay que burlarse	Igualdad
14	2	Contra	Las mujeres a veces hacen lo que quieren	Representación negtiva
15	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
16	2	Acuerdo	a las mujeres no les interesa tanto el dinero	Estereotipación
17	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
18	1	Acuerdo	así lo veo	Estereotipación
19	1	Contra	las mujeres piensan más	Idealización
20	2	Contra	las mujeres suelen <b>apoderarse</b> de la cosas	Representación negtiva
21	1	Contra	no se puede generalizar	Igualdad
22	1	Acuerdo	Hay unas que son más inteligentes	Igualdad
23	2	Acuerdo	si las mujeres se hacen respetar, digamos que va	Estereotipación
24	1	Acuerdo	La mujer siempre piensa	Idealización
25	1	Acuerdo	Yo soy muy sensible igual	Estereotipación
26	2	Acuerdo	la mujer tiene una inteligencia mayor	Idealización
27	1	Contra	es al revés	Estereotipación
28	1	Acuerdo	mi paoá me dice qye estudie, mi mamá que haga	Estereotipación
29	1	Acuerdo	Así lo hacen sus padres	Estereotipación
30	1	Contra	Hombres y mujeres son iguales	Igualdad
31	2	Contra	Las mujeres pueden ser mandonas	Representación negtiva
32	2	Contra	no se puede hacer felices a todos	Igualdad
33	1	Acuerdo	yo soy así	Estereotipación
34	1	s/p	no entiende la frase	No categorizable
35	2	Acuerdo	las mujeres ayudan con lo que sea	Idealización
36	2	Contra	no depende de ser hombre o mujer	Igualdad
37	1	Contra	pueden cambiar los papeles	Igualdad
38	2	Contra	ayudar no es cuestión de ser hombre o mujer	Igualdad
39	2	Contra	todos pueden hacer felices a los demas	Igualdad
40	2	Acuerdo	Conquista de derechos de la mujer	No categorizable
41	2	Contra	La mujer suele ser vengativa	Representación negtiva

**Anexo 18.- Entrevista: roles de casa**

<b>Código</b>	<b>Situación</b>	<b>Postura</b>	<b>Percepción de justicia</b>
1	Igualdad	Desacuerdo	B. Personal
2	Igualdad	Desacuerdo	B. Personal
3	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
4	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
5	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
6	Desigualdad	Acuerdo	B. Común
7	Desigualdad	Acuerdo	Conformismo
8	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
9	Igualdad	Acuerdo	Bienestar
10	Igualdad	Acuerdo	Bienestar
11	Equidad	Acuerdo	Circunstancia
12	Desigualdad	Desacuerdo	B. Común
13	Equidad	Acuerdo	Funcionalidad
14	Equidad	Acuerdo	Conformismo
15	Sin datos	Sin datos	Sin datos
16	Desigualdad	Desacuerdo	Bienestar
17	Sin datos	Sin datos	Sin datos
18	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
19	Equidad	Acuerdo	Funcionalidad
20	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
21	Igualdad	Acuerdo	B. Común
22	Equidad	Acuerdo	B. Común
23	Desigualdad	Acuerdo	Impotencia
24	Desigualdad	Desacuerdo	Bienestar
25	Desigualdad	Desacuerdo	Igualdad
26	Igualdad	Acuerdo	B. Común
27	Igualdad	Acuerdo	Bienestar
28	Desigualdad	Acuerdo	Circunstancia
29	Desigualdad	Acuerdo	Funcionalidad
30	Equidad	Acuerdo	Funcionalidad
31	Igualdad	Acuerdo	Bienestar
32	Equidad	Acuerdo	Funcionalidad
33	Desigualdad	Acuerdo	Funcionalidad
34	Igualdad	Acuerdo	B. Común
35	Igualdad	Acuerdo	Funcionalidad
36	Igualdad	Acuerdo	B. Común
37	Equidad	Acuerdo	Bienestar
38	Desigualdad	Desacuerdo	B. Común
39	Desigualdad	Acuerdo	Funcionalidad
40	Igualdad	Acuerdo	Igualdad
41	Equidad	Acuerdo	B. Común



<b>Codigo</b>	<b>Tema</b>	<b>Información</b>	<b>Fuente</b>	<b>Base Argum</b>	<b>Postura</b>
1	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
2	Brecha Laboral	N/ menciona	carece	N/ definido	Resistencia
3	Estereotipos	Sí	Internet	Información	Resistencia
4	Roles en casa	No	carece	Experiencia	Resistencia
5	Brecha Laboral	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
6	Roles en casa	Sí	Internet	Información	Resistencia
7	Roles en casa	No	carece	Experiencia	Resistencia
8	Estereotipos	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
9	Estereotipos	Sí	Noticias	inf y exp	Reproducción
10	Estereotipos	Sí	Noticias	inf y exp	Resistencia
11	Roles en casa	Sí	Internet	Información	Reproducción
12	Roles en casa	No	no tiene	Experiencia	Resistencia
13	Roles en casa	Sí	Tv	inf y exp	Resistencia
14	Brecha Laboral	No	carece	Experiencia	Resistencia
15	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
16	Roles en casa	N/ menciona	carece	N/ definido	Resistencia
17	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
18	Roles en casa	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
19	Estereotipos	Sí	Internet	Información	Resistencia
20	Roles en casa	No	carece	s/argumento	_
21	Brecha Laboral	No	carece	Experiencia	Resistencia
22	Roles en casa	N/ menciona	carece	N/ definido	Resistencia
23	Roles en casa	No	carece	Experiencia	Resistencia
24	Estereotipos	No	carece	N/ definido	Resistencia
25	Estereotipos	No	carece	Experiencia	Resistencia
26	Brecha Laboral	No	carece	Experiencia	Resistencia
27	Roles en casa	No	carece	Información	Resistencia
28	Estereotipos	No	carece	Experiencia	Resistencia
29	Estereotipos	No	carece	Experiencia	Resistencia
30	Roles en casa	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
31	Estereotipos	No	carece	Experiencia	Resistencia
32	Roles en casa	Sí	Internet	Información	Resistencia
33	Brecha Laboral	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
34	Estereotipos	No	carece	Experiencia	Resistencia
35	Roles en casa	No	carece	Experiencia	Resistencia
36	Roles en casa	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
37	Brecha Laboral	No	carece	Experiencia	Resistencia
38	Estereotipos	Sí	Preguntas	Experiencia	Reproducción
39	Brecha Laboral	No	carece	N/ definido	Resistencia
40	Roles en casa	Sí	Internet	inf y exp	Resistencia
41	Brecha Laboral	No	carece	Contexto	Resistencia

**Anexo 20.- Entrevista: desigualdad en Ecuador**

Código	Existencia	Información	Pocisionamiento	Información	Solución
1	Sí	No solo obedece a razones de género	Repetición	Contexto	No
2	Un poco	No tiene	No categorizable	No menciona	No
3	Sí	No solo obedece a razones de género	Repetición	Internet	No
4	Sí	Desigualdad en actividades	Refutación	Pláticas	Igualdad
5	Sí	la mujer es considerada como débil	Refutación	Contexto	No
6	Sí	los hombres tienen más fuerza que	Refutación	Contexto	Igualdad
7	No	No lo ha visto	No categorizable	Contexto	No
8	Sí	Femicidios debido al machismo	Repetición	Noticias	erradicación Machismo
9	Sí	un hombre le grita a la mujer	Refutación	Contexto	Igualdad
10	Sí	No solo obedece a razones de género	Refutación	Noticias	erradicación
11	Sí	las personas privilegian al hombre	Refutación	Contexto	No
12	Sí	No en todas las familias	Refutación	Contexto	cambio pensamiento
13	No	No lo ha visto	No categorizable	Contexto	Autoridades
14	Sí	Maltrato hacia la mujer	Refutación	Tv	Leyes
15	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
16	Sí	A la mujer le pagan menos	Refutación	Tv	No
17	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
18	Sí	las personas llegan a ver mal el que una mujer haga tareas que supuestamente solo le	Refutación	Contexto	Superación
19	Sí	los hombres tienen mejores oportunidades	Refutación	Tv	Igualdad
20	Sí	juzgan a los hombres que usan are	Refutación	Contexto	No
21	Sí	condiciones laborales de ecuatoriana	No categorizable	Experiencia	No
22	Sí	No solo obedece a razones de género	Refutación	Tv	No
23	Sí	Femicidios	Refutación	Contexto	Igualdad
24	Sí	Maltrato hacia la mujer	Refutación	Exp e Int	Respeto
25	Sí	dicen que las mujeres son el género	Repetición	Experiencia	
26	Sí	no hay mujeres en la presidencia	Refutación	Clases	No
27	Sí	Maltrato hacia la mujer	Refutación	Noticias	Concientización
28	Sí	Derechos	Repetición	No menciona	Igualdad
29	Sí	Derechos de la mujer	Repetición	No menciona	No
30	Sí	a las mujeres les dan cargos bajos, humillan y no les pagan lo	Refutación	Tv	No
31	No	Feminismo	Refutación	No menciona	Igualdad
32	Sí	A los hombres los exponen más	Repetición	Contexto	No
33	No	No lo ha visto	No categorizable	Contexto	No
34	Sí	mundo laboral sin tener en cuenta	Refutación	Tv	Igualdad
35	No	Yo creo que está todo bien	No categorizable	Contexto	No
36	Sí	mujeres como sirvientas	Refutación	Tv	Equidad
37	Sí	Falta de respeto	Refutación	Noticias	No
38	Sí	Oportunidad laboral	Repetición	Noticias	No
39	Sí	A los hombres los tratan con rudeza	Refutación	Contexto	Igualdad
40	Sí	Machismo	Refutación	Internet	Apoyo mutuo
41	Sí	Femicidios	Refutación	Noticias	Leyes

Anexo 21.- Entrevista: frases

Código	Frase	Postura	Argumento	Categoría
1	1	Contra	no depende de ser hombre o mujer	Igualdad
2	1	Contra	no entiende la frase	No categorizable
3	1	Contra	cada persona es distinta	Igualdad
4	2	Acuerdo	Los hombres son mas egocentrico	Representación negtiva
5	2	Acuerdo	la mujer es fuerte y delicada	Idealización
6	1	Contra	no se puede generalizar	Igualdad
7	2	Contra	no solo la mujer tiene que ayudar	Igualdad
8	1	Contra	pueden cambiar los papeles	Igualdad
9	2	Contra	El hombre tiene sus derechos y facultades	Igualdad
10	2	Contra	depende de la persona, no de ser hombre o mujer	Igualdad
11	2	Acuerdo	los hombres también pueden hacerlo	Igualdad
12	1	Acuerdo	no argumenta	No categorizable
13	3	Contra	no hay que burlarse	Igualdad
14	2	Contra	Las mujeres a veces hacen lo que quieren	Representación negtiva
15	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
16	2	Acuerdo	a las mujeres no les interesa tanto el dinero	Estereotipación
17	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
18	1	Acuerdo	así lo veo	Estereotipación
19	1	Contra	las mujeres piensan más	Idealización
20	2	Contra	las mujeres suelen <b>apoderarse</b> de la cosas	Representación negtiva
21	1	Contra	no se puede generalizar	Igualdad
22	1	Acuerdo	Hay unas que son más inteligentes	Igualdad
23	2	Acuerdo	si las mujeres se hacen respetar, digamos que va	Estereotipación
24	1	Acuerdo	La mujer siempre piensa	Idealización
25	1	Acuerdo	Yo soy muy sensible igual	Estereotipación
26	2	Acuerdo	la mujer tiene una inteligencia mayor	Idealización
27	1	Contra	es al reves	Estereotipación
28	1	Acuerdo	mi paoá me dice qye estudie, mi mamá que haga	Estereotipación
29	1	Acuerdo	Así lo hacen sus padres	Estereotipación
30	1	Contra	Hombres y mujeres son iguales	Igualdad
31	2	Contra	Las mujeres pueden ser mandonas	Representación negtiva
32	2	Contra	no se puede hacer felices a todos	Igualdad
33	1	Acuerdo	yo soy así	Estereotipación
34	1	s/p	no entiende la frase	No categorizable
35	2	Acuerdo	las mujeres ayudan con lo que sea	Idealización
36	2	Contra	no depende de ser hombre o mujer	Igualdad
37	1	Contra	pueden cambiar los papeles	Igualdad
38	2	Contra	ayudar no es cuestión de ser hombre o mujer	Igualdad
39	2	Contra	todos pueden hacer felices a los demas	Igualdad
40	2	Acuerdo	Conquista de derechos de la mujer	No categorizable
41	2	Contra	La mujer suele ser vengativa	Representación negtiva



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el  
Repositorio Institucional

---

Yo, Anie Karenina Rivera Avellán, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Exploración de la literacidad crítica desde los contenidos de Estudios Sociales en estudiantes de 7.º y 8.º año de EGB", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNA E una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNA E para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 11 de mayo de 2020.

---

Anie Karenina Rivera Avellán  
C.I: 131018203-3



## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Yo, Anie Karenina Rivera Avellán, autora del trabajo de titulación “Exploración de la literacidad crítica desde los contenidos de Estudios Sociales en estudiantes de 7.º y 8.º año de EGB”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de sus autoras.

Azogues, 11 de mayo de 2020.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'AR', is written over a horizontal line.

Anie Karenina Rivera Avellán  
C.I: 131018203-3



Clausula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio  
Institucional

---

UNA E

Rosa Liceth Vélez Alcívar en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Exploración de la literacidad crítica desde los contenidos de Estudios Sociales en estudiantes de 7.º y 8.º año de EGB", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNA E una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNA E para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 11 de mayo 2020

---

Rosa Liceth Vélez Alcívar

C.I: 1313668467



## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

**UNA E**

Rosa Liceth Vélez Alcívar, autor/a del trabajo de titulación "Exploración de la literacidad crítica desde los contenidos de Estudios Sociales en estudiantes de 7.º y 8.º año de EGB", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 11 de mayo del 2020

---

Rosa Liceth Vélez Alcívar

C.I: 1313668467



## Certificación del Tutor

**UNA E**

Yo, **Francisco Javier Martínez Ortega**, tutor del trabajo de titulación denominado **“Exploración de la literacidad crítica desde los contenidos de Estudios Sociales en estudiantes de 7.º y 8.º año de EGB”** perteneciente a los estudiantes: **Anie Karenina Rivera Avellán (1310182033)** y **Vélez Alcívar Rosa Liceth (1313668467)**. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio (Turnitin) que reportó el **3 %** de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 11 de mayo de 2020

Francisco Javier Martínez Ortega

C.I: 0151941481