

INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS: ESCENARIO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA

YOMAIRA ANGÉLICA HERREÑO-CONTRERAS*
Universidad Santo Tomás-Colombia

RESUMEN: Este artículo da cuenta de una propuesta metodológica encaminada al desarrollo de la competencia argumentativa en lengua extranjera inglés. Está compuesta por tres fases y fue implementada en los espacios académicos de inglés 6, 7, inglés legal 1 y 2 de la facultad de derecho en la Universidad Santo Tomás sede Villavicencio (Colombia). Se realizó bajo el enfoque de la investigación cualitativa, y se originó en la necesidad de desarrollar la producción oral y propiciar el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento de orden superior, la autonomía y la autorregulación. Para ello, se diseñó un ciclo de argumentación legal que a lo largo de las tres fases descritas fue enriquecido con diversas estrategias metodológicas como: la narrativa digital de historias, la narrativa de noticias, el debate, las metas SMART y la taxonomía de Bloom. Los instrumentos de recolección de datos fueron el diario de los estudiantes, una rúbrica para evaluar la habilidad de habla y una encuesta. Los resultados sugieren que el inglés con propósitos específicos es un escenario de aprendizaje propicio para la formación integral de la persona como sujeto histórico comprometido con la transformación de su contexto.

PALABRAS CLAVE: argumentación legal, habilidades de pensamiento de orden superior, metas SMART, ciclo de argumentación legal, inglés como lengua extranjera.

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: SCENARIO FOR THE DEVELOPMENT OF THE ARGUMENTATIVE COMPETENCE

ABSTRACT: This article displays a methodological proposal aimed at the development of the argumentative competence in English as a foreign language. It consists of three stages and was implemented in subjects such as English 6, 7, legal English 1 and legal English 2 at the law faculty from Universidad Santo Tomás in Villavicencio (Colombia). It was developed under the framework of the qualitative research approach, and sought to respond to students' needs in terms of the development of the oral production and the strengthening of Higher Order Thinking Skills, autonomy

* Para correspondencia, dirigirse a: Yomaira Herreño-Contreras (yomis@outlook.com).

and self-regulation. Consequently, a legal argumentation cycle was designed and implemented over the course of the three pedagogical stages. It was enriched with various methodological strategies, such as digital storytelling, news storytelling, debate, SMART goals and Bloom's taxonomy. The instruments to collect data were students' journals, a speaking rubric and a survey. The results suggest that English for Specific Purposes is a suitable learning scenario for the person's integral education as a historical subject committed to transforming his context.

KEY WORDS: legal argumentation, higher order thinking skills, SMART goals, legal argumentation cycle, English as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

La situacionalidad social constituye el eje de los cursos de inglés con propósitos específicos, y a partir de ella se desencadenan contextos e interacciones determinadas (García-Laborda & Litzler, 2015). En esta propuesta metodológica la situacionalidad social estuvo enmarcada en la competencia argumentativa como una habilidad fundamental en el ejercicio profesional del abogado. Por lo tanto, los tres ciclos pedagógicos ejecutados se diseñaron con el propósito de familiarizar a los estudiantes con elementos propios de su área de estudio como: vocabulario legal, jurisprudencia en inglés, análisis de casos, y la argumentación, entre otros.

La argumentación es una habilidad esencial para el abogado, y hace parte de la tipología comunicativa propia de su profesión. Dunbar, Brooks y Kubicka-Miller (2006) destacan que en la educación superior el desarrollo de habilidades esenciales como la comunicación oral debe dirigirse hacia la formación de empleados eficaces y ciudadanos responsables. Es decir, la situacionalidad social trasciende la proficiencia comunicativa y se instala en el ejercicio profesional y de la propia ciudadanía.

Escalona y Lombardi (2016) resaltan la importancia de la argumentación como razonamiento en el ámbito educativo, a su vez, la asocian con la validación de discursos y “la apropiación progresiva de los modos de producción, comunicación y legitimación en las diferentes disciplinas” (p. 3). Luego, la argumentación es meta y estrategia de aprendizaje. En esta propuesta metodológica los estudiantes tuvieron como sustrato lingüístico el conocimiento previo de la lengua, y como sustrato disciplinar el saber específico en temáticas jurídicas.

Este artículo presenta los principales hallazgos a raíz de la implementación de esta propuesta metodológica, cuyo objetivo principal fue el desarrollo de las habilidades de argumentación mediado por diversas estrategias pedagógicas. La argumentación fue el punto de partida para fomentar otras habilidades de pensamiento superior como el análisis, la evaluación, la creatividad, la autonomía y la autorregulación. Por lo tanto, se expone a continuación la fundamentación teórica, los objetivos, la metodología de investigación, la caracterización de los tres ciclos de intervención realizados, el análisis de los datos y las conclusiones.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. *Inglés con propósitos específicos*

La enseñanza del inglés con propósitos específicos se remonta a la década de los sesenta y consiste en el diseño de cursos para responder a las necesidades específicas de los aprendices. Inicialmente las necesidades fueron entendidas como palabras y estructuras usadas en contextos específicos (Halliday, Strevens & McIntosh, 1964); los fines, habilidades, el discurso y los géneros apropiados (Dudley-Evans & St. John, 1998), y ulteriormente, el uso del lenguaje en contextos determinados (Belcher, 2006). Es decir, se trascendió de la estructura a la interacción.

En sentido general, los cursos de inglés con propósitos específicos están dirigidos a la obtención de un nivel de desempeño a partir de las condiciones iniciales del aprendiz. Para ello, se realiza el análisis de necesidades, que de acuerdo con Barrantes-Montero (2009) es un proceso continuo que implica la variación de las mismas en su realización. Por otro lado, Dudley-Evans y St. John (1998) indican que la metodología propia de estos cursos favorece la integración del aprendizaje del lenguaje con el aprendizaje de contenidos disciplinares.

2.2. *De la argumentación a la competencia argumentativa*

De acuerdo con Drid (2014), la argumentación entraña la exposición de razones con el propósito de fundamentar las aseveraciones propias, y causar un efecto en las opiniones y acciones de otros. En el contexto educativo la argumentación sitúa a los estudiantes en la coautoría de “su proceso de construcción del conocimiento” (Lagos, s.f: 5), y expande el espectro hacia “las habilidades de pensamiento, comunicación, investigación, sociales y de autogestión” (Lagos, s.f: 5). Es decir, las prácticas pedagógicas sustentadas en la argumentación contribuyen a la formación del estudiante para afrontar situaciones, contextos y problemáticas reales.

Con respecto a la argumentación legal, Toulmin (2003) propone un modelo en el cual plantea paralelismos entre las características de los argumentos y el proceso judicial. En su modelo existe una etapa inicial en la cual la declaración o reclamación es expuesta. Luego, se presentan las pruebas y/o testimonios que la fundamentan, y finalmente se dicta un veredicto, se pronuncia la sentencia u otro acto judicial.

Esta correspondencia entre el desarrollo de la argumentación legal y un proceso judicial, también es visible en la microestructura del argumento. Freeley y Steinberg (2000) proponen seis elementos constitutivos del argumento: las declaraciones (statements), los fundamentos (grounds), las garantías (guarantees), las pruebas adicionales, las calificaciones (qualifications) y los contraargumentos (counter-arguments).

Los constructos previos conducen al concepto de competencia argumentativa. Augustiniene y Ciuciulkiene (2012) la definen como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permite examinar tesis, presentar argumentos

claros, confiables, éticos y precisos, y garantizar la recopilación, codificación, decodificación e interpretación de información.

2.3. Habilidades de pensamiento de orden superior

La taxonomía de Bloom *et al.* (1956), posteriormente revisada por Anderson y Krathwohl (2001), es un conjunto de objetivos de aprendizaje estructurados en seis categorías principales conocidas como: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. De acuerdo con Herreño-Contreras y Huertas-Torres (2019), es indispensable que los estudiantes fortalezcan habilidades para indagar respuestas, asumir posturas y proponer soluciones a partir de su compromiso como sujetos, ciudadanos y seres humanos inmersos en realidades particulares. Así, serán capaces de transitar la ruta propuesta por Bloom y considerar analíticamente diversos entornos, generar posibles soluciones y comprender las circunstancias y problemáticas actuales.

3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

A continuación se hace una breve relación de las estrategias pedagógicas implementadas en cada una de las etapas de esta propuesta metodológica.

3.1. Planteamiento de metas SMART

El planteamiento de metas es crucial para el aprendizaje autorregulado. Cuando los estudiantes establecen metas, organizan su propio aprendizaje y evalúan su desempeño, son capaces de hacer los ajustes necesarios, y al lograr los resultados deseados, se plantean metas aún mayores y su motivación aumenta (Schunk, 1990). A su vez, Klimas (2011) afirma que al ser conscientes de sus metas de aprendizaje, sobresalen en compromiso, persistencia, atención y actitudes.

En este sentido, el planteamiento de metas sustentado en un plan de acción concreto permite al estudiante monitorear su propio aprendizaje, definir pautas y prioridades, hacer ajustes y cambios en relación con la consecución de la meta planteada. Para ello, Dörnyei (2001) define cuatro mecanismos principales: focalización en actividades relevantes para la consecución de la meta propuesta, ajuste del nivel de esfuerzo en correlación con el nivel de dificultad de la actividad a desarrollar, persistencia en el ejercicio de obtener la meta propuesta, y finalmente, definición y seguimiento de estrategias apropiadas con miras al alcance de la meta planteada.

Con respecto a la caracterización de una meta SMART, Rubin (2015) indica que deben ser específicas, medibles, alcanzables, realistas y pertinentes.

3.2. Digital storytelling (narrativa digital)

La narrativa digital hace referencia a una película corta (3-5 minutos), basada en una creación hecha por los estudiantes, que ha sido grabada, y a la cual se le ha adicionado

música, imágenes y/o video para representar el contenido de la historia (Caverly, Gregory & Steelman, 2010).

Sobre su implementación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Razmia, Pournalib y Nozad (2014) afirman que es una herramienta efectiva para mejorar la producción oral, el compromiso, interés y responsabilidad de los estudiantes, e implica la selección de un tema, investigar, escribir un guión y desarrollar una historia interesante.

Además, su uso contribuye al desarrollo de la autoconfianza. En el estudio realizado por González, Herreño-Contreras y Vargas (2016) los participantes afirmaron que la representación virtual de una historieta fortaleció sus habilidades de trabajo en equipo, las competencias tecnológicas, e incidió en la reducción de los niveles de ansiedad.

3.3. *Narrativa de noticias (newstelling)*

Con relación al uso de noticias en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Banville (2005) afirma que hablar sobre noticias crea un contexto más significativo para los estudiantes, y promueve el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Por su parte, Farmer (2008) expresa que una clase que vincule las noticias será efectiva si trasciende la noticia misma. Al respecto, Herreño-Contreras (2019) indica que las noticias como punto de partida en las clases de inglés como lengua extranjera contribuyen al mejoramiento de la expresión de puntos de vista, toma de posición, sustentación y defensa de argumentos, resolución de problemas, presentación de contraargumentos, entre otros.

3.4. *Debate*

De acuerdo con Rybold (2006), el debate simula una competencia en la cual cada bando trata de ganar presentando mejores argumentos, o haciendo que los argumentos contrarios parezcan menos razonables o débiles. Para Želježič (2017), al debatir se presentan dos perspectivas contrapuestas en torno a una temática. En esencia, el debate como herramienta pedagógica enriquece sustancialmente el proceso de aprendizaje de una lengua porque genera las condiciones para que los estudiantes se expresen, desarrollen habilidades de pensamiento de orden superior y reduzcan la memorización *per se*. Igualmente, es una ruta hacia la toma de decisiones y la asunción de posturas fundamentadas y validadas (Zare & Othman, 2015).

Por otro lado, Iman (2017) destaca el enriquecimiento del debate y el desarrollo de pensadores críticos a partir de la implementación de la taxonomía de Bloom. A su vez, Akerman y Neale (2011) afirman que el debate incide favorablemente en la motivación y el compromiso, mejora el conocimiento de temáticas específicas, ayuda a la aplicación del conocimiento en situaciones reales y fortalece el trabajo en equipo, la interacción, la escritura y la investigación.

4. OBJETIVO DE LA PROPUESTA

La propuesta en cada una de sus fases tuvo como objetivo general el fortalecimiento de la competencia argumentativa en lengua extranjera inglés mediante el uso de estrategias problematizadoras. Inicialmente, la estrategia problematizadora articuló la narrativa digital de historias (*digital storytelling*) y el debate. Posteriormente, se incluyó una tercera estrategia: la narrativa de noticias en inglés (*newstelling*). Y finalmente, la cuarta estrategia se compuso del establecimiento de metas SMART y la taxonomía de Bloom. De esta manera, el objetivo inicial fue enriquecido por otros propósitos conexos como el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento de orden superior, y la promoción de la autonomía y la autorregulación.

5. METODOLOGÍA

5.1. Contexto

Esta propuesta metodológica fue implementada en la Universidad Santo Tomás sede Villavicencio. Su modelo pedagógico promueve la formación integral comprendida en términos de la acción humana: ser, hacer y obrar, y orientada al crecimiento de la persona (Universidad Santo Tomás, 2010). Por medio del estudio constante, la criticidad y la creatividad, la realidad se conoce y aprehende, es decir, se ve, observa, reflexiona y analiza para emitir juicios sobre ella, y así actuar para transformarla en la medida de lo posible (Universidad Santo Tomás, 2015).

Con respecto a las políticas de lengua extranjera, estas se sustentan en el Acuerdo 46, en correspondencia con el Plan Nacional de Inglés 2015-2025, promulgado por el Ministerio de Educación Nacional, que define las metas de bilingüismo en Colombia.

5.2. Participantes

Los participantes en cada fase fueron estudiantes de derecho vinculados a los cursos de inglés 6, 7, Legal 1 y 2. Conforme con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), al realizar esta investigación, tenían un nivel de proficiencia B1 y eran capaces de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones [...] conocidas, [...] participar espontáneamente en una conversación sobre temas cotidianos de interés personal o [...] pertinentes para la vida diaria [...] explicar y justificar brevemente opiniones y proyectos. (2002: 26-30)

5.3. Método de investigación

Este estudio aplicó los postulados de la investigación cualitativa. Según Ruiz (2012), “los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de *insider*, de captar el *significado particular*, que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como *piezas de un conjunto*

sistemático” (p. 17). Este estudio indagó sobre el impacto de estrategias pedagógicas como el debate, la narrativa digital, la narrativa de noticias, el planteamiento de metas SMART en el desarrollo de la competencia argumentativa en inglés, la potenciación del pensamiento superior, la autonomía y la autorregulación.

Consecuentemente, el desempeño oral (*speaking*) fue la unidad de análisis determinante para la exploración de datos, categorización, descripción de experiencias, interpretación y explicación de los datos en función del planteamiento del problema, y a la luz del contexto, para así generar una teoría fundamentada en los datos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Por otro lado, se adoptó el ciclo de la investigación-acción (Burns, 2009) que comprende cuatro fases: planeación, acción, observación y reflexión. Finalmente, Sañudo (2006) afirma que “las personas involucradas deben tener información clara de la investigación que se está realizando, de sus objetivos y posibles implicaciones y, con base en esta información, decidir voluntariamente colaborar en la investigación” (p.93). Por lo tanto, a la luz de los principios éticos de la investigación los estudiantes fueron comunicados sobre sus objetivos, y se solicitó su consentimiento para usar los datos, resultados y documentos derivados de la investigación.

5.4. Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos en un estudio cualitativo se centra en la obtención de los mismos a partir de fuentes diversas con el fin de “analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014: 396-397).

En este sentido, este estudio requirió de sesiones de intervención pedagógica realizada en ciclos de cuatro meses entre 2015 y 2017, en diversos grupos correspondientes a los niveles de inglés 6,7, legal 1 y legal 2 orientados en la facultad de derecho de la Universidad Santo Tomás en Villavicencio (Colombia). Los instrumentos fueron el diario de los estudiantes (Apéndice C), una rúbrica para evaluar la habilidad de habla (Apéndice A) y una encuesta (Apéndice B).

Diarios. De acuerdo con Park (2003), la escritura de un diario requiere la reflexión sobre algo, y el registro de los pensamientos al respecto. A su vez, Langer (2002) afirma que escribir un diario representa una herramienta formal para el desarrollo del pensamiento reflexivo.

En cuanto a la organización interna del diario, Langer (2002) hace referencia a diarios no estructurados y estructurados. Con los diarios no estructurados, los estudiantes tienen la autonomía para escoger un formato. Estos diarios se caracterizan por un estilo de escritura libre y abierta a amplias posibilidades de contenido y diseño. En este estudio, los estudiantes produjeron diarios no estructurados en las fases 1 y 2. En la fase 3, registraron sus experiencias de aprendizaje en un formato previamente diseñado. Es decir, un diario estructurado (Apéndice C) como guía para la escritura de sus experiencias de aprendizaje, y reflexiones al respecto.

Rúbrica para evaluar la habilidad de habla. En términos generales una rúbrica se define como un documento que articula las expectativas, los criterios y los niveles de desempeño en relación con una actividad y/o asignación (Andrade & Du, 2015). De acuerdo con Huang y Gui (2015), su uso facilita el aprendizaje porque dirige la atención de los estudiantes sobre áreas específicas, e igualmente, los guía en la valoración y revisión de su propio desempeño con miras a superarse.

En la fase 1 se usó una rúbrica para valorar aspectos relacionados específicamente con la expresión verbal en debates, y la argumentación. En las fases 2 y 3 la rúbrica (Apéndice A) usada correspondió al documento avalado institucionalmente para evaluar la habilidad de habla.

Encuesta. Al concluir cada fase, se realizó una encuesta para reunir las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias empleadas y los ciclos pedagógicos ejecutados. García-Ferrando (1993) define la encuesta como una técnica que emplea diversos procedimientos estandarizados para recolectar y analizar datos suministrados por una muestra representativa, y así explorar, describir, predecir y/o explicar características, fenómenos, sucesos, etc.

En este caso las muestras correspondieron a estudiantes de derecho matriculados en cursos de inglés con propósitos específicos, quienes respondieron preguntas sobre la clase de inglés, tendientes a medir el impacto de las estrategias y los ciclos pedagógicos implementados. La estructura de las encuestas (Apéndice A) varía en razón del ciclo pedagógico ejecutado.

5.5. Etapas de la propuesta metodológica (intervención)

Cada etapa tuvo como punto de partida el análisis de necesidades de los estudiantes, y así se evidenció la pertinencia de generar e implementar experiencias de aprendizaje

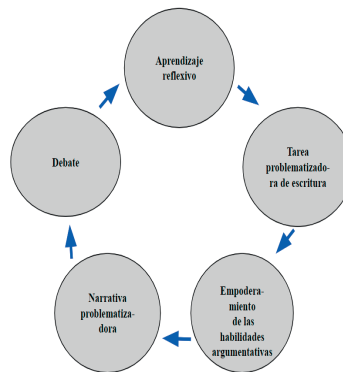


Figura 1: Ciclo de Argumentación Legal

Fuente: González, Herreño-Contreras & Vargas. (2016). *Ciclo de argumentación mediante estrategias problematizadoras para promover la competencia argumentativa oral y escrita en un curso de Inglés Legal.*

más significativas y correlacionadas con su perfil profesional. Como resultado, se implementaron tres ciclos pedagógicos (fases). El primero de ellos denominado ciclo de argumentación legal.

El ciclo de argumentación propuesto en la primera fase se fundamentó en el modelo argumentativo de Toulmin (2003), que contempla seis tipos de declaraciones dentro del discurso argumentativo: las pretensiones o declaraciones (*claim*), datos (*grounds*), las garantías (*warrants*), los fundamentos (*backing*), los cualificadores modales y las condiciones de refutación. A su vez, este ciclo se centró en el análisis de casos reales como actividad previa a las tareas (*tasks*) de escritura –*tareas problematizadoras de escritura y empoderamiento de las habilidades argumentativas*–. Se usó la herramienta tecnológica *Goanimate* para la creación de una historia digital del caso estudiado.

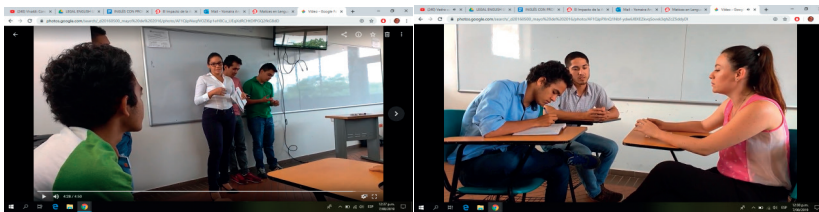


Figura 2: Ejercicios de clase

Estudiantes de Inglés Legal 2 participando en un debate, mayo 11 de 2016 (derecha), y presentando alternativas de solución para el trabajo infantil, mayo 2 de 2016 (izquierda)

En la segunda fase se implementó una nueva estrategia denominada narrativa de noticias (*newstelling*). Sin embargo, el ciclo conservó en gran parte los elementos constitutivos previos.

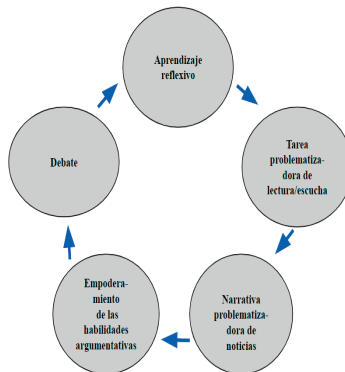


Figura 3: Ruta pedagógica propuesta para la segunda fase

Fuente: Adaptado de Herreño-Contreras (2019). *From newstelling to news debating: a path to foster EFL argumentation skills.*

El punto de partida fue una tarea de lectura o escucha sobre una noticia real y actual. Seguidamente, se hacía una puesta en común en torno a las ideas presentadas en la noticia, y específicamente sobre el rol del derecho en el abordaje de los hechos expuestos. El ciclo concluía con un debate que involucraba la casuística y la legislación en relación con la temática estudiada.

Finalmente, el tercer ciclo preservó el objetivo inicial (la competencia argumentativa), de la mano con las habilidades de pensamiento superior, la autonomía y la autorregulación.

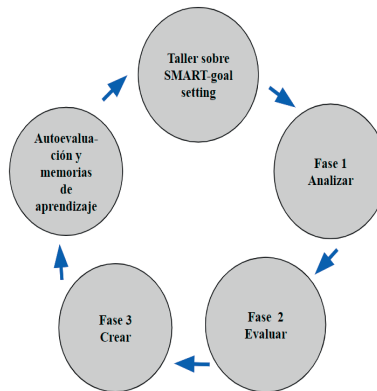


Figura 4: Ruta pedagógica propuesta para la tercera fase
Elaboración de Herreño-Contreras, Y.A. & Huertas-Torres, J.A.

Esta fase incorporó el establecimiento de metas SMART y la taxonomía de Bloom. En 1956, Bloom y su equipo consolidaron la taxonomía de objetivos educativos como un compendio de metas de aprendizaje estructuradas en seis categorías, posteriormente revisadas y definidas por Anderson y Krathwohl (2001) como recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear. En esta fase los estudiantes participaron en actividades de análisis y evaluación de temáticas legales. El debate fue sustituido por la proposición de soluciones y/o perspectivas divergentes sobre casos reales y problemáticas en las cuales el derecho tiene un rol fundamental (creación).

El establecimiento de metas SMART (*SMART goal-setting*), se concibe como una estrategia para incentivar a los estudiantes a involucrarse activamente en su propio aprendizaje mediante la reflexión sobre sus debilidades y fortalezas, y así elaborar un plan de acción para superar sus dificultades. Al iniciar el semestre, se desarrolló una sesión de aprestamiento al planteamiento de metas SMART, con el fin de guiar a los estudiantes en la concreción de objetivos claros de aprendizaje y uso del inglés como lengua extranjera. Como parte de este proceso, ellos socializaron sus metas con el grupo y el docente titular.



Figura 5: Actividades de clase
Estudiantes de inglés 6 socializando sus metas SMART, 25 de septiembre de 2017

6. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Cada fase contó con los siguientes instrumentos para la recolección de datos: diario de los estudiantes (Apéndice C), una rúbrica para evaluar la habilidad de habla (Apéndice A) y una encuesta (Apéndice B). Los estudiantes escribieron diarios no estructurados en las fases 1 y 2. En la fase 3 se utilizó un diario estructurado (Apéndice C). Con respecto a las rúbricas, en las fases 2 y 3 se usó la rúbrica institucional (Apéndice A) diseñada y validada por el Comité de Docencia, Currículo y Evaluación del Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Santo Tomás sede Villavicencio. Esta rúbrica es usualmente implementada para evaluar el desempeño en la habilidad de habla en lengua extranjera-inglés.

Las encuestas fueron diseñadas teniendo en cuenta los objetivos propuestos para cada fase y los constructos teóricos que las sustentan. A su vez, cada instrumento fue evaluado y validado por pares expertos teniendo en cuenta los criterios de pertinencia, suficiencia y claridad.

El análisis de datos se realizó mediante la teoría fundamentada (*grounded theory*). Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que “se trata de un proceso no lineal [...] sumamente iterativo [...] y en ocasiones es necesario retornar al campo por más datos enfocados (entrevistas, documentos, sesiones, etcétera)” (p. 422). Los datos recolectados fueron analizados y categorizados mediante un doble proceso de codificación. Es decir, la codificación abierta (primer plano) enfocada en la comparación y generación de categorías, y la codificación axial (segundo plano) orientada a la agrupación e identificación de las categorías principales.

7. HALLAZGOS

Cada una de las fases implementadas concluyó con la clasificación de los hallazgos en diversas categorías. A continuación se enuncian y analizan las categorías emergentes de cada fase.

Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Fortalecimiento de terminología con enfoque legal	Narrativa digital- autoconfianza	Competencia argumentativa: un desafío profesional

Tabla 1: *Categorías Emergentes en la Fase 1*

Fuente: Adaptado de González, Herreño-Contreras & Vargas. (2016). *Ciclo de argumentación mediante estrategias problematizadoras para promover la competencia argumentativa oral y escrita en un curso de Inglés Legal.*

7.1. Fortalecimiento de terminología con enfoque legal

El dominio de vocabulario propio de su campo profesional es fundamental para la participación más activa, efectiva y persuasiva en las actividades planteadas en la clase de inglés legal, y el escaso conocimiento de terminología legal en inglés interfiere en la interacción. Sobre este aspecto una estudiante expresó: “mi dificultad fue el vocabulario legal porque es difícil comprenderlo y aprenderlo” (Encuesta, estudiante 6, 27-10-2015). No obstante, el hecho de tratar temáticas sobre su área profesional estimuló la búsqueda y aprendizaje de terminología específica. De los 13 estudiantes encuestados, 53.8% (7 estudiantes) resaltó el aprendizaje de vocabulario como una contribución de las clases de inglés legal.

Al respecto, se resalta que la investigación en torno a la enseñanza de vocabulario señala la importancia de estudiar y enseñar la terminología en su contexto más amplio (O’Keefe, McCarthy & Carter, 2007). En este sentido, esta propuesta sugirió temáticas diversas dentro del extenso marco del derecho, con el fin de propiciar la sincronía del aprendizaje de vocabulario legal, y el análisis de temas en los cuales el derecho tiene un papel fundamental. Luego, el aprendizaje de vocabulario estuvo inmerso en las actividades propuestas y en el material diseñado. Sobre las actividades, un estudiante manifestó lo siguiente: “podemos hablar y aprender mucho cuando practicamos” (Encuesta, estudiante 3, 27-10-2015).

Sobre el diseño de material, Breeze (2015) señala que su escasez conlleva un mayor compromiso docente con el estudio y conocimiento del vocabulario presente en los documentos legales, y sus funciones en contexto. Esta familiarización con el vocabulario implica la creación de actividades pedagógicas enfocadas en el conocimiento funcional de la terminología legal.

7.2. *Narrativa digital-autoconfianza*

Representar un caso a través de una historieta virtual fortaleció el trabajo colaborativo y redujo los niveles de ansiedad. Además, los estudiantes fortalecieron sus competencias argumentativas y tecnológicas con un propósito académico. De igual forma, las actividades del ciclo de argumentación incidieron en las competencias profesionales, hecho corroborado por 53.8% de la población encuestada. Al respecto, una estudiante opinó: “la experiencia fue fabulosa porque en primer lugar aprendí cómo hacer una narrativa digital en el computador, y además me familiaricé con el vocabulario legal” (Encuesta, estudiante 2, 27-10-2015).

Estos hallazgos se correlacionan con el estudio hecho por Razmia, Pouralib y Nozad (2014), quienes afirman que la integración de la tecnología contribuye a incrementar los índices de autoconfianza, motivación y producción oral. Sobre la representación de casos legales mediante el uso de herramientas tecnológicas, únicamente 30.7% lo percibió como una forma divertida de aprender. En contraste, 61.5% de la población encuestada ponderó el trabajo colaborativo como una de las habilidades cultivadas a raíz de la creación de una narrativa digital. En este sentido, una estudiante afirmó que recrear el caso legal en una narrativa digital contribuyó al trabajo colaborativo en la medida en que “se necesita la ayuda de los compañeros” (Encuesta, estudiante 13, 27-10-2015). Igualmente, otra estudiante destacó: “la realización de la narrativa digital implicaba que cada uno colaborara con su propio conocimiento” (Encuesta, estudiante 5, 27-10-2015). Por consiguiente, la narrativa digital permitió el mutuo reconocimiento de necesidades, habilidades, destrezas y saberes compartidos y socializados.

7.3. *Competencia argumentativa: un desafío profesional*

En general los estudiantes superaron dificultades para expresar y defender sus puntos de vista, resolver problemas, contra-argumentar y pensar divergentemente sobre las temáticas tratadas en clase. Al estar inmersos en sesiones de aprendizaje que exigían desarrollar habilidades adicionales o mejorar las actuales, no se limitaron al reporte habitual de hechos y participaron en discusiones (debates). Al indagar sobre las actividades desarrolladas, de los 13 estudiantes encuestados, 53.8% (7 estudiantes) indicó el debate como la más significativa; 38,4 % (5 estudiantes) prefirieron el análisis de casos, y 7,6 % (1 estudiante) el juego de roles.

Esta fase del estudio propuso un ciclo de argumentación legal como ruta de acercamiento y familiarización con este tipo de acto comunicativo en inglés, y se adhirió a las perspectivas de aprender a argumentar, y argumentar para aprender. De esta manera, la argumentación se tornó herramienta de aprendizaje con miras al desarrollo del razonamiento académico, el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento (Pérez-Echeverría, Postigo & García-Mila, 2016).

Respecto al desarrollo de la competencia argumentativa, 53.8% de la población encuestada la relacionó con el aprendizaje de vocabulario. Es decir, los estudiantes percibieron que el manejo de vocabulario específico influyó en la elaboración de argumentos. Por otro lado, 46.1 % de los estudiantes ponderó la importancia de los

ejercicios prácticos para fomentar la expresión oral y la argumentación. Sobre las temáticas, 46.1 % de los estudiantes destacó la correlación entre los temas propios de su carrera profesional, y la asignatura de inglés legal. Una estudiante expresó: “En la clase de inglés legal estuvimos estudiando los mismos temas que estábamos viendo en otras asignaturas de nuestra carrera” (Encuesta, estudiante 12, 27-10-2015).

<p>Categoría 1</p> <p>La narrativa de noticias como una estrategia orientada a la promoción del compromiso social</p>	<p>Categoría 2</p> <p>Acercamiento a la argumentación legal en inglés</p>
<p>Subcategoría 1</p> <p>Adquisición de vocabulario</p> <p>Subcategoría 2</p> <p>La narrativa problematizadora de noticias como fundamento para la resolución de problemas</p>	<p>Subcategoría 1</p> <p>Empoderamiento de los estudiantes para desempeñarse en situaciones reales propias de su ámbito profesional</p>

Tabla 2: Categorías Emergentes en la Fase 2

Fuente: elaboración propia

7.4. *La narrativa de noticias como una estrategia orientada a la promoción del compromiso social*

Este estudio se adhirió a la noción de la clase de inglés como escenario propicio para suscitar aprendizajes y cultivar habilidades más allá de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Al respecto, Chen (2005) manifiesta que el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras trasciende la adquisición de elementos lingüísticos, no lingüísticos y culturales, y debe orientarse hacia la transformación del individuo en términos personales y sociales.

A partir de las noticias presentadas se observó la realidad circundante desde el rol como estudiante de derecho. De esta manera, los estudiantes no se limitaron a reportar sobre la noticia leída. Por el contrario, se involucraron en sesiones de lluvia de ideas para analizar el papel del derecho, los procesos legales realizados y las posibles soluciones. Al respecto, una estudiante opinó: “Al analizar casos, aplicamos el sistema legal colombiano, el vocabulario, los puntos de vista y la realidad que vivimos día a día” (Registro de diario # 8-Estudiante 4).

En esta fase de la propuesta, la narrativa de noticias antecedió el ejercicio del debate, y se propició el desarrollo sincrónico de competencias comunicativas y argumentativas. Los estudiantes hicieron lectura inferencial de las noticias, y confrontaron sus ideas,

la realidad circundante y la información adicional obtenida de otras fuentes (Herreño-Contreras, 2019).

Adquisición de vocabulario

Esta propuesta metodológica implicaba el uso de nuevo vocabulario y el conocimiento del derecho. Al respecto, una estudiante comentó: “Pudimos aprender términos nuevos relacionados con nuestra carrera» (Registro de diario # 5-Estudiante 2). Xhaferi (2010) afirma que en los cursos de inglés específico convergen la enseñanza del inglés y contenidos temáticos específicos. Por lo tanto, la presentación de vocabulario y temas propios de su área profesional influyen positivamente en el aprendizaje del idioma y el refuerzo de conocimientos previos. En este sentido, una estudiante indicó: “las actividades nos ayudaron a reforzar lo que sabíamos con temas de nuestra carrera. Como son temas interesantes para nosotros, hicieron que el inglés fuese más fácil de aprender” (Registro de diario # 2-Estudiante 1). Por consiguiente, los estudiantes debían aplicar sus conocimientos en derecho, y a su vez, familiarizarse con vocabulario legal para expresar sus ideas y puntos de vista sobre los temas estudiados.

7.5. Acercamiento a la argumentación legal en inglés

El plan de estudios del programa académico de derecho contempla áreas (Gramática y Retórica 1 y 2, Argumentación y Lógica Jurídica) que en cierta medida deben contribuir al desarrollo de la competencia argumentativa en lengua materna. En este sentido, Quintana y Correnti (2019) señalan que la literatura existente evidencia una escasa instrucción directa y explícita de la argumentación, aparentemente ofrecida en virtud del interés particular en el tema, y bajo la premisa de una proficiencia argumentativa básica. En este estudio el inglés con propósitos específicos fue el escenario para aproximarse a la argumentación en inglés. Las clases tenían en cuenta la ruta pedagógica propuesta (Figura 2), que incorporó etapas de aprendizaje reflexivo, tareas problematizadoras y la narrativa de noticias como preámbulo al empoderamiento de habilidades argumentativas y la participación en debates. Una estudiante expuso esta cuestión así: “la docente estaba con nosotros en las actividades y nos explicaba cómo intervenir en los debates, y preparar nuestros argumentos” (Registro de diario # 3-Estudiante 3).

Los estudiantes fueron guiados para superar dificultades en la expresión de puntos de vista, defensa de su posición, contraargumentación y proposición de soluciones a problemas cotidianos desde una perspectiva legal (Herreño-Contreras, 2019). En cuanto a la proficiencia argumentativa básica, al ser estudiantes de derecho estaban constantemente expuestos a instancias en las cuales era indispensable argumentar en lengua materna. No obstante, en los cursos de inglés legal ellos tienen su primer acercamiento a la argumentación legal en inglés.

7.6. Empoderamiento de los estudiantes para desempeñarse en situaciones reales propias de su ámbito profesional

En consonancia con la enseñanza de lenguas extranjeras más allá de la competencia comunicativa *per se*, esta propuesta metodológica tuvo como objetivo contribuir a la formación profesional integral de la persona. De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Santo Tomás, la promoción integral de la persona se orienta a su formación como ser individual “abierto a la comunicación y al desarrollo en relación constante con ideas y valores, capaz de crear y realizarse por autodeterminación” (USTA, 2004: 24). Es decir, la persona está impregnada por su interacción con el contexto, sus características específicas, razonamientos, representaciones y situaciones que además de coadyuvar al desarrollo individual, en palabras de Santo Tomás de Aquino, deben conducir a la *elevación gradual*, a “la capacidad estimativa autónoma y responsabilidad en el uso de la libertad, guiada por la prudencia o aptitud para la acción valiosa, de cara a los distintos desafíos situacionales” (USTA, 2004: 23-24). Además, la respuesta del profesional tomasino debe sustentarse en la ética, la creatividad y la crítica, y sus acciones deben regirse por elementos de reflexión, la articulación de saberes, experiencias, hallazgos, aprendizajes, el análisis y la apreciación de la realidad (USTA, 2004).

Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Las metas SMART como punto de partida para la resolución de necesidades académicas	Las clases de inglés como escenarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior	Afianzamiento de la habilidad de habla en lengua extranjera

Tabla 3: *Categorías Emergentes en la Fase 3*

7.7. Las metas SMART como punto de partida para la resolución de necesidades académicas

De 36 estudiantes encuestados, 27 (75%) concluyeron que el establecimiento de metas SMART incidió en su rendimiento en las clases de inglés porque se familiarizaron con sus planteamientos, la autonomía y la reflexión. En este aspecto, una estudiante expresó: “tener clara y determinada cada una de las metas fue una forma efectiva para mi organización y ejercitarme para mejorar académicamente” (Encuesta, estudiante 14, 17-11-2017). A su vez, otra estudiante indicó: “el establecimiento de metas SMART fue efectivo porque me ayudó a tener mayor fluidez y confianza al momento de hablar en inglés” (Encuesta, estudiante 1, 17-11-2017).

Estos hallazgos se correlacionan con el estudio realizado por Klimas (2011), que sugiere los beneficios de un proceso de aprendizaje sustentado en el establecimiento de metas. En este sentido, una estudiante expresó que establecer metas SMART

fue beneficioso porque ella “pudo ser competitiva consigo misma” (Encuesta, estudiante 29, 16-11-2017). Asimismo, Klimas (2011) indica que al tener metas de aprendizaje claras, es mucho más fácil para los estudiantes ser consistentes con su esfuerzo. Al respecto, un estudiante afirmó: “la meta SMART implicaba sacrificio y esfuerzo” (Encuesta, estudiante 9, 16-11-2017). Además, Klimas (2011) resalta que las dificultades implícitas en la consecución de la meta no desaniman fácilmente a los estudiantes porque se enfocan en los objetivos planteados. Correspondientemente, una estudiante afirmó: “al principio no fue tan fácil concretar las metas, pero una vez hecho esto, logré mejorar y avanzar en el proceso de aprendizaje” (Encuesta, estudiante 2, 16-11-2017).

Luego, se deduce que la trascendencia del planteamiento de metas SMART radica en la motivación. Es decir, el proceso conductual motivado inicia cuando el estudiante define una meta, y se consolida en un plan de acción tendiente a su consecución (Öztürk, 2019).

7.8. Las clases de inglés como escenarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior

De 36 estudiantes encuestados, 100% declaró que las clases de inglés y la metodología implementada contribuyeron al desarrollo de la criticidad y fomentaron el análisis, la evaluación y la creación. A este respecto una estudiante expresó que las clases de inglés le ayudaron a “analizar e investigar, a indagar sobre los diversos temas, y ser creativa en el momento de exponerlos” (Encuesta, estudiante 22, 17-11-2017). Por su parte, otro estudiante indicó que las clases le “ayudaron a pensar” (Encuesta, estudiante 13, 17-11-2017).

Chen (2016) afirma que el enfoque más efectivo para formar pensadores críticos y ciudadanos conscientes comprende la integración de la educación del pensamiento y la enseñanza del idioma. Para hacerlo, esta fase incluyó problemáticas actuales para ser abordadas a la luz del derecho, siguiendo la ruta pedagógica propuesta (Figura 4). Los temas controversiales y las problemáticas actuales suscitan la aplicación y ampliación del propio marco de saberes. En este sentido, una estudiante opinó lo siguiente:

Los temas tratados en clase me ayudan a ampliar mi conocimiento con respecto a la legislación vigente a nivel internacional y nacional [...] las habilidades de pensamiento de orden superior son útiles porque pretenden el conocimiento, la identificación de la información, y además buscan la comprensión y la aplicación de dicho conocimiento en situaciones concretas. (Encuesta, estudiante 6, 17-11-2017)

7.9. Afianzamiento de la habilidad de habla en lengua extranjera

De 36 estudiantes encuestados, 35 (97,2%) consideraron haber mejorado su habilidad de habla en inglés. En lo relativo a su desempeño una estudiante afirmó: “no sabía cómo empezar. Durante el curso fui corrigiéndolo y hablando más” (Encuesta,

estudiante 1, 17-11-2017). De igual forma, otro estudiante resaltó: “en la clase de inglés fue necesario participar si uno quería aprender” (Encuesta, estudiante 9, 17-11-2017).

En consonancia con la ruta pedagógica propuesta, los estudiantes participaron en diversas actividades tendientes al desarrollo de sus habilidades de pensamiento de orden superior, y al mejoramiento de su desempeño verbal en lengua extranjera. De 36 estudiantes encuestados, 26 (72.2%) prefirieron los debates. Una estudiante consideró esta actividad significativa para fortalecer su habilidad de habla en virtud del “ejercicio previo de investigación y búsqueda de la temática” (Encuesta, estudiante 27, 16-11-2017). Este aspecto concuerda con lo expuesto por Akerman y Neale (2011) sobre los beneficios inherentes al debate, entre ellos, el desarrollo del hábito mental de cuestionar, así como indagar sobre temáticas actuales de orden social.

Por otro lado, 12 estudiantes (33.3%) consideraron que las presentaciones orales favorecían mucho más el desarrollo de la habilidad de habla. Al respecto, un estudiante expresó: “debía prepararme antes de la clase, aprender sobre el tema, vocabulario y practicar mi pronunciación” (Encuesta, estudiante 30, 16-11-2017). Finalmente, 4 estudiantes (11.1%) indicaron que el análisis de casos incidía positivamente en el desarrollo de la habilidad de habla. En este sentido, una estudiante manifestó que “analizar los casos fue interesante porque este era el punto de partida para exponer los casos y debatirlos” (Encuesta, estudiante 21, 16-11-2017).

8. CONCLUSIONES

Este documento presentó un recorrido al interior de una propuesta metodológica para abordar la enseñanza de inglés con propósitos específicos –en este caso inglés legal–, compuesta por tres fases dirigidas al desarrollo de la competencia argumentativa en inglés, y enriquecida por diversos constructos teóricos, concretados en estrategias, tareas y actividades específicas.

La argumentación se constituyó en la matriz de las habilidades de pensamiento de orden superior, la autonomía y el aprendizaje autodirigido. Igualmente, se amplió el espectro de estrategias implementadas que nutrieron las tareas (tasks) específicas de habla, y los ejercicios de debate. En este sentido, Želježič (2017) subraya que el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la discusión de temas controversiales en el contexto de las clases de inglés, requiere cultivar la interacción argumentativa de manera repetida y sistemática, y es precisamente ello lo que se hizo en el marco de los tres ciclos expuestos previamente.

Cada ciclo en su particularidad condensa y expone una alternativa para emprender la enseñanza del inglés con propósitos específicos, bajo el enfoque de la observación y análisis de la realidad circundante. De esta manera, el contexto ingresó al espacio dedicado al aprendizaje de una lengua extranjera, no solamente para ser examinado sino también para ser pensado, intervenido y transformado. La ejecución de los ciclos propuestos también evidenció transformaciones significativas en áreas determinantes dentro del marco de este estudio como el desarrollo de la autonomía y

la autorregulación; y la refinación de una mirada inquisitiva de la realidad fraguada por la potenciación de las habilidades de pensamiento de orden superior.

9. REFERENCIAS

- AKERMAN, R. Y I. NEALE. 2011. Debating the evidence: an international review of current situation and perceptions. Londres; RU: The English Speaking Union. Disponible en: http://debate.uvm.edu/dcpdf/ESU_Report_debatingtheevidence_FINAL.pdf.
- ANDERSON, L. Y D. KRATHWOHL. 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Nueva York, NY: Addison Wesley Longman.
- ANDRADE, H. E Y. DU. 2005. Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation* 10/3:1-11[en línea]. Disponible en: <http://pareonline.net/pdf/v10n3.pdf>
- AUGUSTINIENE, A. Y N. CIUCIULKIENE. 2012. Development of argumentation skills in IBT/L context: A complex case study of teacher professional development programme. Kaunas, LU: Kaunas University of Technology. Disponible en: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64
- BANVILLE, S. 2005. Creating ESL/EFL lessons based on news and current events. *The Internet TESL Journal* 11(9). Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Banville-News/>
- BARRANTES-MONTERO, L. 2009. A brief view of the ESP approach. *Letras* 46: 125-143 [en línea]. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/1661/1576>
- BELCHER, D. 2006. English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life. *TESOL Quarterly* 40/1:133-156 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/40264514>
- BLOOM, B., M.ENGELHART., E. FURST., W.HILL Y D. KRATHWOHL. 1956. Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain. Nueva York, NY: David McKay.
- BREEZE, R. 2015. Teaching the vocabulary of legal documents: a corpus-driven approach. *E.S.P Today* 3/1: 44-63 [en línea]. Disponible en: https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/2015/3.%20RUTH%20BREEZE%20-%20full%20text.pdf
- BURNS, A. 2009. Action research in second language teacher education. En A. Burns y J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Pp. 289-297. Nueva York, NY: Cambridge.
- CAVERLY, D. C., K. GREGORY Y J. STEELMAN. 2010. Techtalk: Digital storytelling and developmental education. *Journal of Developmental Education* 33/2: 42-43.
- CHEN, H. 2005. The rationale for critical pedagogy in facilitating cultural identity development. *Curriculum and Teaching Dialogue* 7/1-2:11-22.
- CHEN, M. H. 2016. Theoretical framework for integrating higher-order thinking into L2 speaking. *Theory and Practice in Language Studies* 6/2 :217-226 [en línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0602.01>
- DÖRNYEI, Z. 2001. Teaching and researching motivation. Harlow, RU: Longman.

- DRID, T. 2014. Exploring the use of through-argumentation and counter-argumentation in Arabic-speaking EFL learners' argumentative essays. *Arab World English Journal* 5/4: 336-352 [en línea]. Disponible en: <https://www.awej.org/index.php/volume-5-2014/53-awej-vouolume-5-number-4-2014/592-touria-drid>
- DUDLEY-EVANS, T. Y M.J. ST. JOHN. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- DUNBAR, N., C. BROOKS. Y T. KUBICKA-MILLER. 2006. Oral communication skills in higher education: using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education* 31/2:115-128 [en línea]. doi: 10.1007/s10755-006-9012-x
- ESCALONA, A. Y G. LOMBARDI. 2016. Aprender a argumentar y argumentar para aprender. Trabajo presentado en XIV Jornadas de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación, Caracas, Venezuela. doi: 10.13140/RG.2.2.35355.77605
- FARMER, J.A. 2008. How to effectively use news articles in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal* 14/12 [en línea]. Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Farmer-News.html>
- FREELEY, A. Y D. STEINBERG. 2000. *Argumentation and debate: critical thinking for reasoned decision making*. Belmont, Canada: Wadsworth, Thomson Learning.
- GARCÍA-FERRANDO, M. 1993. La encuesta. En M. García., J. Ibáñez y F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Pp. 141-170. Madrid, España: Alianza Universidad Textos.
- GARCÍA-LABORDA, J. Y M. LITZLER. 2015. Current perspectives in teaching English for Specific Purposes. *ONOMÁZEIN* 31: 38-51 [en línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/287206321_Current_Perspectives_in_Teaching_English_for_Specific_Purposes
- GONZÁLEZ, L., Y.A. HERREÑO-CONTRERAS. Y S. VARGAS. 2016. Ciclo de argumentación mediante estrategias problematizadoras para promover la competencia argumentativa oral y escrita en un curso de Inglés Legal. Trabajo presentado en Tercer Encuentro de Experiencias Investigativas en torno a la Enseñanza-Aprendizaje de las Lenguas. Actualidad y Proyecciones USTA Colombia, Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/11795/2017Gonz%C3%A1lezHerre%C3%B1oVargas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- HALLIDAY, M.A.K., A. MCINTOSH. Y P. STREVEVS. 1964. *The linguistic sciences and language teaching*, Londres, RU: Longmans.
- HERNÁNDEZ, R., C. FERNÁNDEZ. Y M.BAPTISTA. 2014. *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.
- HERREÑO-CONTRERAS, Y.A. Y J.A. HUERTAS-TORRES. 2019. Empowering HOTS in EFL settings: a lesson on child prostitution. *Humanising Language Teaching* 21/3 [en línea]. Disponible en: <http://hltmag.ng3.devwebsite.co.uk/june19/empowering-hots>
- HERREÑO-CONTRERAS, Y.A. 2019. From newstelling to news debating: a path to foster EFL argumentation skills. *Lenguas en contexto* 10: 70-85 [en línea]. Disponible en: <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?idrevista=26#26.70>
- HUANG, Y. Y M. GUI. 2015. Articulating teachers' expectations afore: impact of rubrics on Chinese EFL learners' self-assessment and speaking ability. *Journal of Education and Training Studies* 3/3: 126-132 [en línea]. doi:10.11114/jets.v3i3.753

- IMAN, J.N. 2017. Debate instruction in EFL classroom: impacts on the critical thinking and speaking skill. *International Journal of Instruction* 10/4: 87-108 [en línea]. doi: <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1046a>
- KLIMAS, A. 2011. Enhancing EFL learners' motivation by a goal-setting procedure. *Anglica Wratislaviensia* 49: 171-184.
- LAGOS, M.L. (s.f). Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el programa de la escuela primaria (PEP) [en línea]. Disponible en: <https://www.ibo.org/contentassets/4ccc99665bc04f3686957ee197c13855/research-jtra-teaching-learning-argumentation-pyp-exec-summary-es.pdf>
- LANGER, A. 2002. Reflecting on practice: using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education* 7/3: 337-351 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562510220144824>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL. 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Madrid; España: Secretaría General Técnica del MECED-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- O'KEEFE, A., M. MCCARTHY Y R. CARTER. 2007. *From corpus to classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ÖZTÜRK, O. 2019. Personal goal-setting in an EFL writing class. *Dil Dergisi Language Journal* 170/1: 89-107 [en línea]. doi: 10.33690/dilder.528983
- PARK, Ch. 2003. Engaging students in the learning process: the learning journal. *Journal of Geography in Higher Education* 27/2: 183-199 [en línea]. doi: 10.1080/03098260305675
- PÉREZ-ECHEVERRÍA, M., Y. POSTIGO Y M. GARCÍA-MILA. 2016. Argumentation and education: notes for a debate. *Infancia y Aprendizaje* 39/1: 1-24 [en línea]. doi: 10.1080/02103702.2015.1111607
- QUINTANA, R. Y R. CORRENTI. 2019. The right to argue: teaching and assessing everyday argumentation skills. *Journal of Further and Higher Education* 43/8: 1133-1151 [en línea]. doi: 10.1080/0309877X.2018.1450967
- RAZMIA, M., S. POURALIB. Y S. NOZAD. 2014. Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story: a pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 98: 1541-1544 [en línea]. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.576
- RUBIN, J. 2015. Using goal setting and task analysis to enhance task-based language learning and teaching. Trabajo presentado en SCOLT, Decatur, Georgia State University. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080303.pdf>
- RUIZ, J.I. 2012. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- RYBOLD, G. 2006. *Speaking, listening and understanding: debate for non-native English*. Nueva York, NY: International Debate Education Association.
- SAÑUDO, L.E. 2006. La ética en la investigación educativa. *Hallazgos* 3/6: 83-98 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.05>
- SCHUNK, D. H. 1990. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist* 25/1: 71-86 [en línea]. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- TOULMIN, S. 2003. *The uses of argument*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS. 2015. Filosofía y Cultura Institucional. Volumen I. Bogotá: Ediciones USTA.

_____. (diciembre 3, 2014). Políticas de adquisición de lengua extranjera. [Acuerdo 46] [en línea].

Disponible en: https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/acuerdos/acuerdo_46.pdf

_____. 2010. Modelo Pedagógico Educativo. Bogotá: Ediciones USTA.

_____. 2004. Proyecto Educativo Institucional. Bogotá: Ediciones USTA.

XHAFERI, B. 2010. Teaching and learning ESP vocabulary. Revista de Lenguas para Fines Específicos 16: 229-255 [en línea]. Disponible en: <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/135/123>.

ZARE, P. Y M. OTHMAN. 2015. Students' perceptions toward using classroom debate to develop critical thinking and oral communication ability. Asian Social Science 11/9: 158-170 [en línea]. doi:10.5539/ass.v11n9p158

Želježič, M. 2017. Debate in the EFL classroom. ELOPE 14/1: 39-54 [en línea]. doi:10.4312/elope.14.1.39-54

Apéndice A

Rúbrica usada en las fases 2 y 3



SPEAKING RUBRIC

STUDENT'S NAME:

ACADEMIC PROGRAM: SEMESTER:

SCALE	1	2	3	4	TOTAL SCORE
FEATURE	LOW	MID-LOW	MID-HIGH	HIGH	
Vocabulary	Manages very short, isolated, mainly pre-packaged utterances to refer to particular concrete situations. Makes frequent errors in word choice.	Manages a very basic repertoire of verbs and simple expressions related to particular concrete situations. Makes some errors in word choice.	Manages an average repertoire of verbs and expressions, but makes minimal errors in word choice.	Manages a wide repertoire of verbs and expressions, makes minimal errors in word choice. Uses vocabulary which is straightforward and to-the-point.	

(continúa en la página siguiente)

(viene de la página anterior)

Accuracy	Uses a variety of language structures and sentence patterns with some errors.	Uses very few simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Language use is usually correct.	Language use is mostly correct.	
Fluency	Occasionally speaks clearly and at a good pace. Much pausing and hesitation to search for expressions to articulate less familiar words.	Speech is sometimes clear and at a moderately slow pace.	Speech is usually clear and fluent.	Speech is clear, fluent and expressive.	
Interaction	Most questions can not be answered. Hesitation, difficulty and very little knowledge of the topic is demonstrated.	Not all questions could be answered. Questions answered with difficulty, and little knowledge of the topic is demonstrated.	Most questions answered. Answers show good knowledge and understanding of the topic. Language is mainly correct.	Questions are answered with little difficulty. Very good knowledge of the topic is demonstrated. Language is correct and fluent.	
Pronunciation	Mispronunciation and intonation make difficult to understand the whole message.	Pronunciation and intonation are occasionally correct, but often hesitant and inaccurate.	Pronunciation and intonation are mostly correct and accurate with a few problems.	Pronunciation and intonation are correct, accurate and confident.	
Topic Management	Demonstrates narrow or zero knowledge about the topic.	Manages to talk about the topic with very limited flexibility.	Discusses topics making meaning clear in spite of inappropriateness.	Develops topics fully and appropriately.	
FINAL SCORE					

SCORE	SCALE
5,0	24
4,5	22-23
4,0	19-21
3,5	17-18
3,0	14-16
2,5	12-13
2,0	9-11
1,5	7-8
1,0	1-6

Designed by the FLI Teaching Committee-2015

Apéndice B

Extracto de la encuesta aplicada en la fase 1



RESEARCH PROJECT: FOSTERING STUDENT'S LEGAL ARGUMENTATION SKILLS THROUGH PROBLEMATIZING DIGITAL STORYTELLING

Dear student,

This survey is aimed at gathering information about your perceptions on the implementation of the legal argumentation cycle and problematizing digital storytelling. Please, be honest and answer according to your experience.

FIRST MOMENT: CASE ANALYSIS

1. The Legal English classes contributed to develop your analysis skills especially because you were asked to analyze cases and give your point of view as a lawyer.

Yes ___ No ___ why? _____

2. Were you engaged in the analysis of the legal cases created in class?

Yes ___ No ___ why? _____

3. What difficulties did you face at creating your own legal case in English?

4. Describe the stages that you followed to create your legal case

5. From the following tasks, which one did you consider the most meaningful in creating your legal case?

1. Case presentation 2. Mini-debate 3. Case analysis 4. Case production
5. Role play

SECOND MOMENT: DIGITAL STORYTELLING

6. Had you had any previous experience working with digital storytelling before getting involved in this project? If so, describe your experience

Apéndice C

Formato diario de los estudiantes



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
INSTITUTO DE LENGUAS EXTRANJERAS - VILLAVICENCIO

Learning Memories

Dear Student:

With these reflective questions we want to help you become aware of your learning process and reflect on new ways of addressing learning problems. We appreciate your commitment as you respond to the following questionnaire after every SMART goal intervention.

Lesson number: _____

1. What was the task about?

2. How would you rate your performance? Why? (State the skill you are working on)
Low _____ Mid-low _____ Mid-high _____ High _____

3. What problems do you consider hampered your performance?

4. What did you find to overcome the problem stated above?

5. Can you name other possible solutions that could have worked?

6. What do you intend to do for the next activity? (punctual strategies)
