

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

Tres actividades de pensamiento crítico: debate, solución de problemas y dramatización aplicadas a una clase de inglés como lengua extranjera en una universidad privada ecuatoriana

César Mauricio Martínez Verdesoto

Tesis de grado presentada como requisito para la obtención del título de Magister en Educación

Quito, mayo de 2011

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO**Colegio de Postgrados****HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS**

Tres actividades de pensamiento crítico: debate, solución de problemas y dramatización aplicadas a una clase de inglés como lengua extranjera en una universidad privada ecuatoriana

César Mauricio Martínez Verdesoto

Nascira Ramia, Ed.D.
Directora de la Maestría en Educación y
Directora de Tesis

Monserrat Creamer, M.A.
Miembro del Comité de Tesis

Renata Castillo, M.A.
Miembro del Comité de Tesis

Carmen Fernández-Salvador, Ph.D.
Decana del Colegio de Artes Liberales

Victor Viteri Breedy, Ph.D.
Decano del Colegio de Postgrados

Quito, mayo de 2011

© Derechos de Autor
César Mauricio Martínez Verdesoto
2011

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mis más sinceros y sentidos agradecimientos a mi madre quien con su amor y apoyo incondicionales ha sabido sacarnos adelante a mis hermanos y a mí. A mi padre quien ya no está con nosotros, pero que sé que está orgulloso de los triunfos de su familia. A mis hermanos y sobrinos quienes siempre me han alentado a continuar estudiando y alcanzando metas en la vida. Y a todos los profesores de la Maestría en Educación de la USFQ, especialmente a mi directora y lectoras de tesis.

Resumen

Esta investigación es de carácter predominantemente cualitativo pero también contiene una porción cuantitativa. Se basó en la descripción y análisis de un caso en donde un profesor de una universidad privada ecuatoriana aplicó tres actividades consideradas de pensamiento crítico: debate, solución de problemas y dramatización a su clase de inglés a manera de investigación en el aula. Por otra parte, el investigador observó la clase de una profesora quien basó su curso de inglés en la enseñanza de estructuras gramaticales. Ambas metodologías fueron comparadas y el análisis tuvo como objetivo informar cómo se llevó a cabo el proceso de inclusión de pensamiento crítico en el curso del profesor y evaluar qué impacto tuvo en el aprendizaje de sus estudiantes. La parte cualitativa utilizó observaciones, diario de campo y entrevistas cortas a la docente y alumnos observados. La parte cuantitativa fue evaluada con un test estandarizado de ubicación de inglés que permitió ver el progreso académico de los grupos. Después de la discusión se pudo concluir que no hubo una diferencia significativa en el aprendizaje de ambos grupos, sin embargo la voz y la motivación de los estudiantes del grupo del profesor fueron notables con respecto a los otros estudiantes.

Abstract

This study is predominantly qualitative in nature, it but also contains a quantitative portion. It is based on the description and analysis of a case in which a teacher (Teacher A) applied three activities considered to be critical thinking: debate, problem solving and role play to his English course by means of action research at a private Ecuadorian university. Moreover, this researcher-teacher (Teacher A) observed the class of another teacher (Teacher B) who based her course on teaching English grammar structures to students. Both methodologies were compared and the analysis aimed to inform how the process of inclusion of critical thinking was conducted in the course of the Teacher A and also evaluated what impact it had on student learning. The qualitative instruments were observations, field notes and short interviews with Teacher B and the observed students. The quantitative part was assessed using a standardized placement test for English proficiency, which allowed seeing the academic progress of the groups. After discussion, the findings revealed that no significant difference was found in the learning of both groups, however the voice and the motivation of the students in Teacher A class were remarkable compared to the other students.

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido	vii
Índice de Figuras	ix
Índice de Tablas	x
Capítulo 1: Introducción	1
Planteamiento del Problema	2
Pregunta de Investigación	2
Significado	2
Marco Conceptual	3
Capítulo 2: Revisión de Literatura	5
Definición de Pensamiento Crítico y Características de un Pensador Crítico	5
Proceso y Elementos del Pensamiento Crítico	9
Categorías y Actividades que Evalúan Pensamiento Crítico	10
Estudios que Relacionan al Pensamiento Crítico con la Enseñanza de Inglés	16
Capítulo 3: Diseño de la Investigación y Metodología	26
Perfil del Sitio	27
Rol del Investigador	28
Estrategias de Muestreo	29
Estrategias de Recolección de Datos	29
Análisis de Datos y Procedimiento	30
Cualitativo	29
Cuantitativo	31
Capítulo 4: Análisis de Resultados y Discusión	32
Profesor A	32
Debate	33

Solución de Problemas	43
Dramatización	53
Profesora B	61
Evaluación Cuantitativa Previa y Posterior (Pre test y Post test)	72
Validez del Test de Ubicación (QPT)	76
Interpretación de Resultados con Tests Estadísticos	76
Limitaciones	79
Capítulo 6: Conclusiones y Recomendaciones	81
Referencias	85
Anexos	
Anexo A: Carta de Consentimiento para el Coordinador de la Sección de Inglés	
Anexo B: Carta de Consentimiento para los Participantes del Estudio	
Anexo C: Quick Placement Test	
Anexo D: Comparación de Cursos por Categorías del Estudio	
Anexo E: Hoja de Recolección de Datos	

Índice de Figuras

Figura 1: Marco Conceptual	4
Figura 2: Características de un Pensador Crítico	8
Figura 3: Elementos del Pensamiento	9
Figura 4: Taxonomía de Bloom	12

Índice de Tablas

Tabla 1: Tabla de Destrezas Desarrolladas en Función de la Taxonomía de Bloom	11
Tabla 2: Tabla de Interpretación de Resultados según QPT	73
Tabla 3: Tabla de Resultados Pre test y Post test de Ambos Grupos	74
Tabla 4: Tablas de Resultados Estadísticos Generados por Microsoft SPSS	78

Capítulo 1: Introducción

El principal objetivo de las universidades a nivel mundial en la actualidad es proveer a las sociedades, individuos con conocimientos, con valores humanísticos y con criterio para la toma de decisiones. En efecto, la misión de la mayoría de universidades se basa en dotar a sus estudiantes de herramientas como el saber, la ética en el uso de conocimientos y las formas de administrar dicha información mediante la investigación. Pero ¿qué hay acerca de esta última parte? ¿Cómo se definen los criterios y las formas de pensar de un estudiante universitario para evaluar y gestionar el conocimiento? La persona como tal va formando su idiosincrasia desde que usa la razón para tomar decisiones, es decir desde la niñez en adelante. Tanto la familia como los amigos y la escolaridad van influyendo y hasta definiendo la forma de pensar y actuar del humano a lo largo de su vida. Entonces ¿cómo puede aportar la educación superior a la formación y mejoramiento de esos criterios para que cumplan con el objetivo de aportar personas pensantes y proactivas a la sociedad? Varios autores que se discutirán más adelante sugieren que a través del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es un proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la lógica para llegar, de forma reflexiva y efectiva, a la posición más razonable y justificada sobre un tema, y mediante el cual se procura identificar y superar los sesgos personales (Paul, Binker, Kreklau, 1990, p.128).

Los seres humanos y específicamente los estudiantes están expuestos diariamente a una gran cantidad de información proveniente de diversas fuentes. Para poder manejarla, ellos necesitan de criterios que les permitan distinguir lo importante o esencial, de lo pasajero o lo trivial. Al parecer, el pensamiento crítico podría optimizar sus criterios encaminándolos hacia el razonamiento profundo y la toma de decisiones. Por ejemplo, varias universidades en países como los Estados Unidos han incluido en sus currículos al pensamiento crítico para ser enseñado dentro del contenido de una determinada materia o como materia independiente

(Halpern, 2006). Los resultados apuntan a que el pensamiento crítico es eficaz en la enseñanza/aprendizaje de conocimientos porque eleva el nivel de análisis y evaluación de los estudiantes.

Planteamiento del Problema

No existe suficiente literatura acerca de la utilización de pensamiento crítico en la enseñanza de una segunda lengua. En realidad, no se sabe cómo o hasta qué punto las habilidades de pensamiento crítico influyen en el aprendizaje de idiomas. Por otra parte, algunos profesores de lenguas actualmente hablan del pensamiento crítico como una destreza importante en la educación y algunas universidades ecuatorianas quieren incluirlo en sus clases de idiomas. Pero realmente ¿qué sucederá cuando se aplique pensamiento crítico a la enseñanza de idiomas? ¿Se obtendrán los mismos resultados beneficiosos que relata la literatura en su aplicación a otras materias? En efecto, el problema apunta a investigar la inclusión del pensamiento crítico en clases de inglés en una universidad privada del Ecuador y experimentar qué sucederá al utilizarlo en este campo específico.

Pregunta de Investigación

¿Cómo se incluye el pensamiento crítico en las clases de inglés como lengua extranjera en una universidad privada ecuatoriana?

¿Hasta qué punto se impacta el aprendizaje del inglés como lengua extranjera al usar estas actividades?

Significado

El pensar de por sí es un proceso natural, a menudo sesgado, desordenado, parcializado, desinformado y potencialmente prejuiciado; la excelencia en el pensamiento debe ser cultivada (Scriven and Paul, 2004, citado en Duron & Limbach, 2006). Los pensadores críticos formulan, analizan, evalúan y dan soluciones a problemas y dilemas de varias índoles. Por lo tanto, el aporte general de este estudio a la educación ecuatoriana es

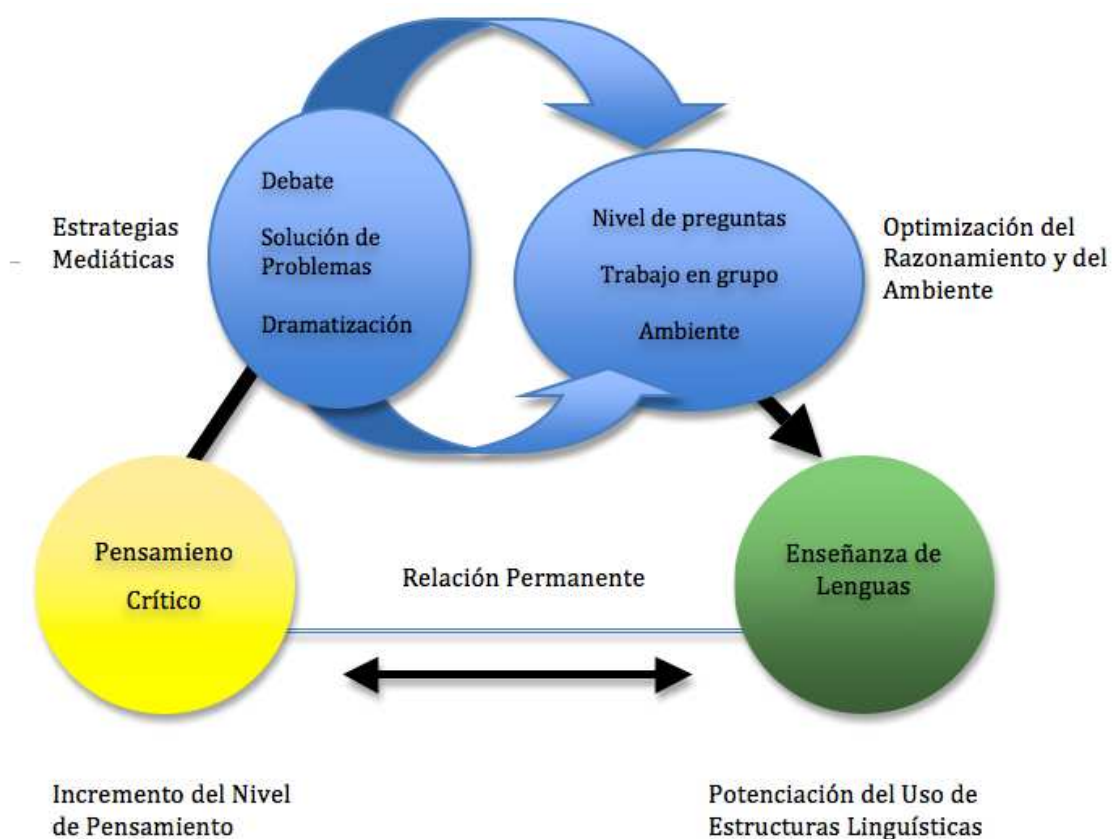
incrementar el interés de los profesores por enseñar utilizando pensamiento crítico y así formar estudiantes preparados, críticos y más útiles a la sociedad.

En cuanto a los aportes específicos, este estudio pretende contribuir a través de tres maneras. En primer lugar, será un aporte a la literatura al enfocar pensamiento crítico en la enseñanza de un idioma en un caso específico. Segundo, los resultados podrían tener implicaciones directas en la manera cómo el investigador y otros profesores de lenguas actúen en sus clases en lo posterior. Finalmente, este estudio será el punto de partida para la investigación de la aplicación de pensamiento crítico en la enseñanza de inglés en otros casos y en otros idiomas para comprobar su efectividad y quizás generalización.

Marco Conceptual

Frente a la necesidad de mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y la enseñanza de inglés, se propone incluir la metodología de pensamiento crítico en esta clase. El pensamiento crítico según la literatura revisada tiene ocho actividades que lo promueven y evalúan; pero por tratarse de una clase de lenguas se han escogido tres para el presente estudio: el debate, la solución de problemas y la dramatización. Además del incremento del nivel de raciocinio de los estudiantes, estas actividades mejoran su motivación, el ambiente de la clase y el trabajo en grupo. Al potenciar estos factores, el aprendizaje de la lengua también mejora porque los alumnos tienen que utilizar elementos y estructuras lingüísticas para cubrir la demanda de pensamientos complejos que son necesarios en las actividades de pensamiento crítico. La relación es directamente proporcional y constante: a mayor nivel de pensamiento, mejor nivel de uso del lenguaje.

Figura 1: Marco Conceptual



Capítulo 2: Revisión de Literatura

La revisión de literatura para el presente estudio contiene: a) definición de pensamiento crítico y características de un pensador crítico, b) proceso y elementos del pensamiento crítico, c) categorías y actividades que evalúan pensamiento crítico, y d)

estudios que relacionan al pensamiento crítico con la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Definición de Pensamiento Crítico y Características de un Pensador Crítico

Para poder entender el concepto integral, se tiene que definir el término “pensamiento crítico”. La definición de “pensamiento” que ofrece el diccionario de la página web de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) es: “Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad”. Por otra parte, Halpern (2006) define “crítico” como “escéptico” y no como criticismo u oposición como comúnmente es utilizado. Para Schafersman (1991) los niños no nacen con el poder de pensar críticamente, tampoco desarrollan esta destreza naturalmente, él considera que es una habilidad que debe ser aprendida y enseñada. Todo el mundo piensa; es parte de nuestra naturaleza. Pero, mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado (Elder & Paul, 2003). No todos los aprendices son pensadores críticos, pero todos los pensadores críticos son aprendices (Tokuhama-Espinosa, 2007, p. 9).

Adicionalmente, autores como Duron & Limbach (2006) mencionan que el pensamiento crítico “es decidir racionalmente en qué creer y en qué no” (p. 160). El pensamiento crítico es definido como la habilidad de analizar y evaluar información. La evaluación crítica es el proceso de llegar a un juicio acerca del valor o el impacto de un texto después de examinar su calidad (Harris & Hodges, citado en Geersten, 2003). Geersten (2003) habla de un proceso mental en donde algo es volcado en la mente de una persona para dar sentido a una experiencia; según este autor, el humano tiene control sobre su pensar y este estaría en función del tipo de pensamiento. Así, Elder & Paul (2003) sugieren que el pensamiento crítico es mejor entendido como la habilidad de los pensadores para tomar control sobre su propio pensamiento. Sin embargo, en vez de hablar de control, se debería

enfocar en el grado de la habilidad de observar y conocer los paradigmas, estereotipos y prejuicios propios y de los demás.

Por otra parte, Elder & Paul (2003) argumentan que “para llevar el pensamiento a la perfección, son necesarios disciplina y límites que no son naturales en el pensamiento espontáneo” (p. 4). ¿Pero se puede hablar de pensamiento perfecto o más bien enfocado a una característica? Al parecer, se trataría de una especie de metacognición puesto que para estos autores, el pensamiento crítico es pensar acerca del pensamiento mientras se está pensando, con el fin de conseguir que se mejore la calidad del mismo. Varios otros autores citados en Geersten (2003) también emiten sus definiciones de pensamiento crítico. Por ejemplo, Yeh (2001) equipara al pensamiento crítico con la argumentación y para Borg (2001) es la habilidad de tomar decisiones apropiadas y contextualizadas basadas en los valores de la persona. El pensamiento crítico es la habilidad para evaluar diferentes paradigmas y escoger el que mejor se ajuste una situación determinada (Gallagher 2003, citado en Geersten 2003). Shermis (1992) relaciona al pensamiento reflexivo con la duda y menciona que antes que los estudiantes piensen reflexivamente, ellos tienen que enfrentarse con la desorientación y el asombro de lo desconocido.

Por otra parte, existen autores orientados a describir al pensamiento crítico en función de las destrezas que éste desarrollaría en el pensador y en relación con los niveles altos de la Taxonomía de Bloom.

Pensamiento crítico es el proceso intelectual disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar activamente la información obtenida o generada mediante observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía para creer o actuar (Scriven & Paul, 1996, p. 4).

Elder & Paul (2003) describen las ocho características de un pensador crítico y aquí se presentan sus definiciones acompañadas en ciertos casos con citas de otros autores (Ver Figura 2).

Humildad Intelectual. Estar consciente de los límites de su conocimiento, incluyendo especial susceptibilidad ante circunstancias en las cuales el egocentrismo propio puede resultar engañoso. El pensamiento crítico asume que nada ni nadie es intocable o infalible por se... (García, 1995, p. 211).

Entereza Intelectual. Este valor intelectual reconoce que hay ideas que aunque las consideramos peligrosas o absurdas pueden estar justificadas racionalmente. Cuando se trata de asuntos importantes suele ser más fácil aceptar las ideas ya elaboradas por los demás (De Bono, 1992, p. 9).

Empatía Intelectual. Se relaciona con la habilidad de construir con precisión los puntos de vista y el razonamiento de los demás; y el poder razonar a partir de premisas, supuestos e ideas que no son propios.

Autonomía Intelectual. Implica un compromiso de analizar y evaluar las creencias tomando como punto de partida la razón y la evidencia. Si los adultos no toman sabias decisiones, parte de la culpa merecen las escuelas por no haberles enseñado conscientemente a tomar tales decisiones (Stemberg, 2001, p. 228).

Integridad Intelectual. Reconocer la necesidad de ser honesto en el pensar; ser consistente en los estándares intelectuales que se aplica; someterse al mismo rigor de la evidencia y la prueba que se exige de los demás. Sócrates reconoció que la gente no puede aprender hasta que esté dispuesta a admitir que no sabe nada (Boostrom 1994, p. 12).

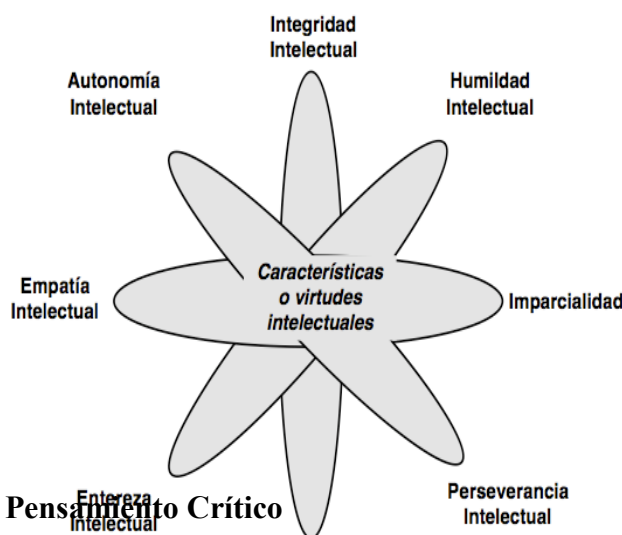
Perseverancia Intelectual. Adhesión a los principios racionales a pesar de la oposición irracional de otros y una necesidad de enfrentarse por más tiempo con la confusión para lograr un entendimiento más profundo. La flexibilidad y la ambigüedad inherentes al

lenguaje hacen que sea cualitativamente diferente... no es un simple sistema para transferir información: es un sistema para pensar colectivamente (Mercer, 2001, p. 33).

Confianza en la razón. Tener fe en que la gente puede aprender a pensar por si misma, a construir visiones racionales, a llegar a conclusiones razonables, a pensar de forma coherente y lógica, a persuadirse por medio de argumentos lógicos y a ser seres razonables.

Imparcialidad. Estar consciente de evaluar todos los puntos de vista de la misma manera a pesar de los sentimientos o intereses personales que alguien podría tener. Estos pensamientos e ideas no se basan solamente en nuestros prejuicios, sino también en información lógica, sólida y confiable que obtenemos de diversas fuentes (Amaluisa, 2005, p. 8).

Figura 2: Características de un Pensador Crítico



Proceso y Elementos del Pensamiento Crítico

Según Tokuhamo-Espinosa (2007), el proceso de pensar críticamente es el mismo tanto en niños como en adultos, en lo que se diferencia es en el grado de complejidad y profundidad del pensamiento empleado. El proceso consiste en: 1) unir la información recopilada, 2) entender los conceptos, 3) preguntar de dónde proviene la información (sesgos), 4) analizar la fuente de la información (credibilidad), 5) dudar sobre las conclusiones, 6) acostumbrarse a la duda, 7) examinar todo el proceso y 8) generar nuevas y distintas ideas.

Elder & Paul 2003.

Elder & Paul (2003) presentan una rueda con los elementos del pensamiento, los mismos que pueden ser considerados los elementos del pensamiento crítico si existe criticidad en el proceso.

Figura 3: Elementos del Pensamiento



Paul y Elder 2003 ©

Una vez descritas las características y el proceso que siguen los pensadores críticos para procesar sus ideas, se continuará con el siguiente eje de la revisión de literatura que hace referencia a la evaluación del pensamiento crítico.

Categorías y Actividades que Evalúan Pensamiento Crítico

Dewey fue uno de los primeros educadores que distinguió entre niveles de pensamiento. Dewey (1933) al pensamiento de alto nivel denominado “higher thinking” lo dividió en pensamiento reflexivo (búsqueda) y pensamiento crítico (juicios). El primero se origina con la duda y después se propaga hacia los caminos a seguir para solventar dicha duda, como una especie de método científico y solución de problemas. En el caso del segundo, son los juicios que el humano realiza para evitar o resolver el problema.

CATEGORÍA	CONOCIMIENTO RECOGER INFORMACIÓN	COMPRESIÓN CONFIRMACIÓN APLICACION	APLICACIÓN HACER USO DEL CONOCIMIENTO	ANÁLISIS (ORDEN SUPERIOR) DIVIDIR, DESGLOSAR	SINTETIZAR (ÓRDEN SUPERIOR), REUNIR, INCORPORAR	EVALUAR (ÓRDEN SUPERIOR) JUZGAR EL RESULTADO
-----------	--	--	---	--	---	--

Las categorías de las habilidades que desarrollan los estudiantes a través de pensamiento crítico están enmarcadas en el trabajo “Una Nueva Definición de la Inteligencia” de Halpern (1994) y son las siguientes: 1) destrezas de razonamiento verbal, 2) destrezas de argumentación, 3) destrezas de pensamiento para probar una hipótesis, 4) destrezas de uso de probabilidades y la duda, y 5) destrezas de toma de decisiones y solución de problemas.

En cuanto a las actividades de pensamiento crítico, Duron & Limbach (2006) afirman que la Taxonomía de Dominio Cognitivo propuesta por Benjamin Bloom en 1956 ofrece una manera directa para clasificarlas según su grado de dificultad. Bloom ubicó al conocimiento como la base de la pirámide y por lo tanto los niveles bajos de la misma requieren de menor complejidad de pensamiento, mientras que “los niveles altos demandan de mayor complejidad de pensamiento” (p. 163). Así, los autores manifiestan que el análisis, la síntesis y la evaluación (últimos niveles) están en función del pensamiento crítico.

Tabla 1: Tabla de Destrezas Desarrolladas en Función de la Taxonomía de Bloom

Descripción	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos	Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad
Que Hace el Estudiante	El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en misma forma en que los aprendió	El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo	El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema	El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración	El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.	El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.
Ejemplos de Palabras Indicadoras [1]	define lista rotula nombra identifica - repite quién qué - cuando donde cuenta describe recoge - examina tabula cita	predice asocia estima diferencia extiende resume - describe interpreta discute - extiende contrasta distingue - explica parafrasea ilustra - compara	aplica demuestra completa ilustra muestra examina modifica relata cambia - clasifica experimenta - descubre usa computa - resuelve construye - calcula	separa ordena explica conecta divide - compara - selecciona - explica infiere - arregla clasifica analiza - categoriza - compara - contrasta separa	combina integra reordena substituye planea - crea diseña inventa que pasa si? - prepara generaliza compone modifica diseña plantea hipótesis inventa - desarrolla formula reescribe	decide establece gradación prueba mide - recomienda - juzga explica - compara suma - valora critica - justifica - discrimina - apoya convence concluye - selecciona - establece rangos predice - argumenta
EJEMPLO DE TAREA(S)	Describe los grupos de alimentos e identifica al menos dos alimentos de cada grupo. Hace un poema acróstico sobre la comida sana.	escriba un menú sencillo para desayuno, almuerzo, y comida utilizando la guía de alimentos	Qué le preguntaría usted a los clientes de un supermercado si estuviera haciendo una encuesta de que comida consumen? (10 preguntas)	Prepare un reporte de lo que las personas de su clase comen al desayuno	Componga una canción y un baile para vender bananos	Haga un folleto sobre 10 hábitos alimentarios importantes que puedan llevarse a cabo para que todo el colegio coma de manera saludable

Figura 4: Taxonomía de



Bloom

Si bien es necesario trabajar en todos los niveles, “es importante que ayudemos a los estudiantes a alcanzar los niveles superiores de pensamiento crítico” (Duron y Limbach, 2006, p. 164). Las palabras claves que se usan y las preguntas que se forman, pueden ayudar a establecer y estimular el pensamiento crítico, especialmente en los niveles superiores (Fowler, 2005).

Por niveles de preguntas, nos referimos a la diferencia entre preguntas, dirigidas a detalles (por ejemplo, nombres, fechas, lugares, capitales de países o provincias) y preguntas dirigidas a ideas más complejas, como la relación entre conceptos y causas de determinado acontecimiento o situación (Amaluisa, 2005, p. 9).

Paul, Binker y Kreklau (1990) afirman que el método socrático puede ser manejado para hacer las preguntas en clase de tres maneras: espontánea, exploratoria y enfocada. Más aun, Tokuhama-Espinosa (2007) enuncia ejemplos de actividades de pensamiento crítico como: 1) debate, 2) aprendizaje basado en problemas, 3) estudio de casos, 4) cuentos y fábulas, 5) dramatización, 6) juego de roles, 7) crucigramas, y 8) preguntas esenciales.

En todos los casos, el estudiante tiene que elaborar ideas que vayan más allá del simple conocimiento de hechos, la respuesta única o la memorización.

Finalmente, con respecto a la evaluación del pensamiento crítico Halpern (2003) afirma que aunque existen tests comerciales para este propósito, no están de acuerdo con los objetivos de cada curso de estudio. “Los tests de opción múltiple no tienen validez

reconocida en predecir cómo y cuándo un individuo usará su pensamiento de alto nivel” (p.189).

El ideal, según Halpern, es transmitir las destrezas de pensamiento crítico a la vida del pensador. De esta manera, el aprendizaje de pensamiento crítico sería de por vida y aplicable a cada escenario real sin que la persona se dé cuenta que está siendo evaluada. No obstante, la autora concluye que sería muy difícil y hasta imposible evaluar de esta manera. En todo caso, ella afirma que se debería evaluar con un formato tipo test, pero con un ejemplo ecológico (un escenario o un problema real), y con un formato de respuesta abierta seguido de preguntas específicas para evaluar el razonamiento que sostiene la respuesta.

Otras prácticas educativas que están ligadas a mejorar y evaluar el pensamiento crítico incluyen enseñar a los estudiantes a generar “buenas preguntas” (King, 1995, citado en Halpern, 2003), el uso de diagramas y mapas mentales en función de problemas (Bauer & Johnson-Laird, 1993, citado en Halpern, 2003), conceptualización de ideas abstractas con ejemplos concretos (Nisbett, 1993, citado en Halpern, 2003), entrenamiento con hojas de trabajo acerca de toma de decisiones (Knight & Dansereau, 1992, citado en Halpern, 2003), generación y juzgamiento de una serie de alternativas (Halpern, 1996, citado en Halpern, 2003) y categorización de problemas según sus principios (Schoenfeld & Hermann, 1982, citado en Halpern, 2003).

También es importante mencionar las “facetas de entendimiento” que señalan los autores Wiggins y McTighe (2001) porque podrían ayudar a la evaluación de pensamiento crítico. Ellos ven al concepto de comprensión desde seis puntos de vista que son: 1) poder explicar, 2) poder interpretar, 3) poder aplicar, 4) tener una perspectiva, 5) tener empatía, y 6) poseer un auto-conocimiento. Estas categorías podrían estar relacionadas con el grado de pensamiento que desarrollan los estudiantes a través del entendimiento.

Curry (1999) hace la diferenciación del término “pensamiento crítico” porque para los filósofos de pedagogía crítica, éste tiene un énfasis en “crítico” (porque intentan encontrar la verdad), mientras que para los psicólogos el enfoque está en “pensamiento” (lo ven desde la perspectiva de la cognición). También la autora analiza profundamente la historia y los orígenes del concepto abarcando autores quienes ven al pensamiento crítico desde la lógica pura hasta quienes incluyen a las emociones como parte del contexto humano del pensador.

Adicionalmente, Curry (1999) hace una crítica a quienes relacionan al pensador crítico con una serie de cualidades que lo distinguen del resto de personas. Ella se cuestiona y cuestiona a los lectores: ¿qué podrían ser considerados pensamientos de alto nivel y cuáles serían los pensamientos o preguntas de bajo nivel? Al mismo tiempo, cuestiona el apareamiento de varias metodologías y términos que hoy en día son muy usados en educación como Aprendizaje Basado en Problemas, Destrezas de Pensamiento de Alto Nivel, Razonamiento Analítico, Aprendizaje por Descubrimiento, etc. El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología que si es usada adecuadamente ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, o sino es solo eso, una metodología más (M. Creamer, comunicación personal, Marzo 15, 2011). Toda esta serie de términos se han mantenido por años y en una forma relativa. Por ejemplo “para unos autores el Aprendizaje Basado en Problemas es pensamiento crítico mientras que para otros no lo es” (Curry, 1999. p. 34).

Y así por el estilo, para Curry (1999) existen inconsistencias y sobreposición de términos en la definición de pensamiento crítico que al parecer no tienen una diferenciación definitivas. Lo que está claro para esta autora es que el pensamiento se desarrolla en el contexto social, es decir en comunidad. Por tal motivo, toda persona lo practicaría a lo largo de su vida. Sin embargo, ahí vuelve el aspecto de las características del pensador, ¿qué hace a un pensador distinto de otro? y ¿qué influencia tienen los aspectos sociales y culturales de la

persona en su forma de pensar?, de modo que resulta complejo determinar dónde se cierra el ciclo de conceptos que abarca este tema.

Kuhn (2004) prefiere hablar de un “continuum” donde las destrezas de la lógica (reasoning skills) se engranan con los conocimientos (items of information). Es decir no es la lógica pura, sino las destrezas lógicas utilizadas por cada individuo para administrar la información en el grado que decida aplicarlas a distintas situaciones y contextos. En otras palabras, se trataría de un acto consciente y voluntario de cada persona. Tal vez todo sujeto utilice una “lógica informal” en la mayoría de sus decisiones diarias, pero si está a punto de resolver un problema o tomar una decisión cruciales, puede o debería hacer uso del pensamiento crítico.

El grado de destrezas de pensamiento crítico que la persona pueda alcanzar dependerá de las experiencias a las que haya sido expuesta a lo largo de su vida tanto el contexto social y familiar como en el de la escolaridad. De ahí que se puede ver la diferencia en los modelos de instrucción a todo nivel de educación. Por un lado las artes liberales enseñan al estudiante a ser escéptico y dudar para encontrar la verdad, y por otro la escuela tradicional le enseña directamente los conocimientos y los procesos lógicos para administrarlos. En ambos casos, los estudiantes utilizarían estrategias de pensamiento crítico. Por tal razón, existe un afán de todas las instituciones educativas por enseñar a sus estudiantes a liberarse de la ignorancia y ser pensadores proactivos. Inclusive existen estudios donde estudiantes de escuelas americanas orientadas a continuar la universidad que fueron instruidos con destrezas de pensamiento crítico, tuvieron mejores resultados académicos en general con relación a estudiantes provenientes de escuelas donde no se enseñaron dichas destrezas.

Por otra parte, se habla de democracia y liberación en la educación, pero volvemos nuevamente al debate cultural donde las sociedades que no son occidentales o no tienen el mismo sistema socio-político, aparentemente no se podrían beneficiar de las destrezas del

pensamiento crítico por la opresión de pensamiento por parte de sus gobiernos. Una vez más, es necesario mencionar que no existe una definición certera de lo que es o debería ser el pensamiento crítico y en qué contextos y sistemas sociales y políticos podría ser explotado. Lo que existe son aproximaciones al concepto que a veces se podrían sobreponer o confundir con otros conceptos de la filosofía, la psicología y la educación. Tampoco se sabe con certeza si funcionaría en la enseñanza de todas las materias o solo algunas. Tal es el caso del presente estudio donde el investigador intentará obtener beneficios aplicándolo en clases de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Estudios que Relacionan al Pensamiento Crítico con la Enseñanza de Inglés

Se encontró un trabajo que relaciona al pensamiento crítico con la enseñanza de inglés. En la revisión de literatura realizada por Atkinson (1997), el autor pide a los educadores de lenguas “ser cautos” con el uso de pensamiento crítico en esta área. El autor argumenta que: a) el pensamiento crítico no sería tomado en cuenta como una práctica social sino como un set de comportamientos aprendidos, b) el pensamiento crítico podría marginalizar formas alternativas de pensar de las minorías, c) el pensamiento crítico no sería un concepto basado en las diferencias culturales de las personas y d) las destrezas de pensamiento crítico tendrían distintos resultados cuando los pensadores las aplican a diversos contextos. A continuación y debido a la importancia que tiene la revisión de Atkinson en la literatura del presente estudio, se hace un análisis más profundo de sus cuatro observaciones sobre pensamiento crítico en la enseñanza del inglés.

El pensamiento crítico como una práctica social

Para Atkinson (1997) la práctica social se refiere al conjunto de comportamientos aprendidos inconscientemente por un individuo inmerso en una determinada sociedad y cultura, en donde la persona “aprende por los poros” y se considera tácito al este conocimiento o de sentido común. Lo que argumenta el autor es que el pensamiento crítico

más parecería estar influenciado por la práctica social relacionada al sentido común de las personas que a un conjunto de comportamientos racionales y aprendidos. Además, según Atkinson (1997), si el pensamiento crítico es una práctica social y no se lo puede definir del todo ni dentro de la primera como lengua, cómo se pretende enseñar con estas estrategias importadas a estudiantes de una segunda lengua quienes provienen de entornos culturales diferentes. Tal vez cada cultura podría tener otras perspectivas y apreciaciones de lo que es pensamiento crítico desde su cosmovisión.

La naturaleza exclusiva y reductiva del pensamiento crítico

En este punto, Atkinson (1997) hace referencia a los autores que basan sus análisis de pensamiento crítico en la lógica universal sin tener en cuenta al pensamiento de las minorías. En primera instancia, menciona que se considera al pensador crítico como un ser totalmente racional que toma decisiones asertivas basado en una lógica pura universal, lo cual marginaría a otras formas de pensar. Por ejemplo, para las feministas (minoría que exige los mismos derechos tanto para hombres como para mujeres) piensan que para que se produzca pensamiento crítico, debe existir un contraargumento o “pensamiento contrario” con relación a lo que cierta persona piensa y de esta manera, se generaría duda y criticidad. La argumentación que hace Atkinson (1997) es que se podrían generar pensamientos separatistas y sesgados a favor del género femenino o las minorías; y por el contrario el pensamiento crítico debería estar por fuera de la exclusividad de género o la discriminación de otras maneras de resolver problemas.

Pensamiento crítico y pensadores no nativos

Atkinson (1997) señala tres aspectos importantes en relación a las áreas que podrían interferir con el uso del pensamiento crítico en la enseñanza de inglés de una persona no nativa: a) nociones opuestas de las relaciones del individuo con la sociedad, b) normas contrastivas de auto-expresión entre culturas, y c) perspectivas diferentes en el uso del

lenguaje como un medio de aprendizaje. Según Atkinson (1997) los estudios interculturales demuestran que existen diferentes nociones entre personas de origen occidental y personas de otras culturas. Se cita por ejemplo, el caso de los niños en la escuela japonesa, en donde se refuerza la “empatía grupal” versus el individualismo de los programas “mainstream” de los norteamericanos. Por otra parte, la auto-expresión también es considerada cultural, y el individualismo y el ego se ven reflejados en el uso del lenguaje por parte de los miembros de una cultura. Esta expresión también se distingue en los estilos de aprendizaje; en las culturas orientales como la china y la japonesa, el énfasis es la memorización y se hace poca focalización en la creatividad y la escritura. En sí toda cultura tiene su forma de enseñar o aprender, pero habría que analizar cómo se va a enseñar a un estudiante no nativo la lengua de cierta cultura que tal vez difiera mucho con la suya en lo que se considera ser crítico.

Usar el lenguaje para aprender

En la cultura occidental el lenguaje es visto como una herramienta de aprendizaje, especialmente en la escritura. Se usan los argumentos para expresar ideas desde los niveles más bajos a los más altos de la educación. De la misma manera, el habla permite conversar con las personas y aprender más de sí mismo y de los otros para intercambiar conocimientos. Sin embargo, Atkinson (1997) llama a la reflexión acerca de cómo es visto el lenguaje por otras culturas y menciona el caso de los indios nativos norteamericanos quienes se muestran reservados y renuentes a hablar con extraños. Para los nativos chinos el estar callado denota cortesía e inteligencia, porque solo los inseguros necesitan probar que son inteligentes cuando hablan en voz alta (Harklau 1994, citado en Atkinson, 1997).

La habilidad de generalizar y transformar las destrezas de pensamiento

Atkinson (1997) introduce este tema con estas preguntas: ¿Se pueden generalizar las destrezas de pensamiento? Asumiendo que éstas existen, ¿se las debe usar en sus propios dominios o se las puede transferir a otros escenarios y situaciones? Atkinson (1997) responde a estas interrogantes basado en la investigación previa que afirma que no se puede llegar a conclusiones definitivas porque las variantes de los estudios no son flexibles y apropiadas, y que se deberían mejorar los instrumentos. Asimismo hace referencia a otros estudios en donde se señala que “tal vez” se pueda dar la generalización-transferencia de las destrezas de pensamiento, pero sólo si el entrenamiento previo de las personas y la evaluación ocurrieran en situaciones muy similares.

Finalmente, Atkinson (1997) menciona a Resnick, famosa por su informe de 1987 en la evaluación académica de las escuelas norteamericanas. Resnick señala que no existe suficiente evidencia empírica que apunte a crear un enfoque basado en el desarrollo de destrezas de pensamiento de alto nivel (higher order thinking skills HOTS) y su transferibilidad entre dominios. Sin embargo, Resnick concluye afirmando “que de todas maneras se tiene que incluir a estas destrezas dentro de la construcción de programas educativos para elevar el nivel de rendimiento de la educación” (Atkinson, 1997, p. 82). De ahí que Atkinson interpreta a esta última aseveración de Resnick como que, “exista evidencia conceptual o no”, se tienen que crear programas que mejoren la calidad educativa; y que por lo tanto hay que enseñar destrezas de pensamiento crítico como enseñar reglas gramaticales o de deletreo a los estudiantes.

Finalmente Atkinson (1997) afirma que se deberían “importar” las destrezas de pensamiento de la lengua materna (L1) a la enseñanza de la segunda lengua (L2) para contribuir con el aprendizaje de los estudiantes y así reducir las barreras sociales y culturales. Él propone una metodología en la cual, los roles del maestro se produzcan en tres etapas:

modelar, entrenar y desvanecerse al punto que se acorte la distancia profesor-estudiante y el estudiante se independice a través de las ganancias de su aprendizaje.

Por otra parte, Curry (1999) piensa que el término “pensamiento crítico” ha sido “indiscriminadamente” utilizado en publicaciones de libros de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, sin tomar en cuenta su significado. Títulos como: Pensamiento Crítico, Análisis Crítico, Conciencia Crítica o Reflexión Crítica son “frases exhortadoras, vistosas, llamativas, pero que a menudo son simples y vagas” (Brookfield, 1991, citado en Curry, 1999). La mayor crítica de la autora se centra en que estos libros se llenan de estos términos porque asumen que estudiantes de inglés culturalmente no tendrían las destrezas de pensamiento crítico necesarias o porque su nivel de lengua no es el apropiado. Es decir, no solo lo harían porque son términos elegantes al momento de vender un libro, sino también porque parecería que los autores dudaran de las capacidades críticas de los estudiantes no nativos. Por lo tanto además de enseñarles el inglés, les presentarían actividades y destrezas para evaluar críticamente los contenidos de la clase.

Según Davidson y Dunhan (1998) es parte de las tareas del profesor de inglés el preparar a sus estudiantes para que interactúen con nativo hablantes de inglés quienes podrían “apreciar” el comentario explícito, el criticismo inteligente y la intelectualidad de la persona no nativa. En la misma línea Hawkins (1998) piensa que los estudiantes de inglés deberían tener la oportunidad de acceder a las herramientas de discurso de las comunidades anglo-hablantes para que les “permitan” aprender con los mismos modelos de pensamiento. También se sugiere que los estudiantes estén dotados de herramientas para tomar parte activa en discursos sociales y culturales de la segunda lengua y por esta razón los educadores les enseñen qué significa ser “letrado” (literate) en esa lengua (Sutherland, 2003, citado en Falkenstein, 2003).

La crítica a estas maneras de enfocar pensamiento crítico en cursos de inglés como segunda lengua (ESL), especialmente en cursos de escritura académica, recae en las asunciones de que los estudiantes no fueron instruidos “apropiadamente” acerca del pensamiento occidental en su primera lengua. “El pensamiento crítico representa el modo de pensar de un grupo socio-económico y cultural privilegiado porque tuvo posibilidades de ir a escuelas prestigiosas donde generalmente se enseñan con estas estrategias” (Hawkins, 1998, p.34).

Por otro lado, Jantrasakul (2004) contradice a Atkinson y presenta evidencia que el pensamiento crítico podría estar relacionado positivamente con la enseñanza del inglés como segunda lengua. El autor muestra el estudio de Stapleton (2001) donde en un test (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test) administrado a estudiantes de inglés no nativos con preparación en pensamiento crítico, puntuaron mejor que el grupo de control nativo sin la preparación en pensamiento crítico. Lo que para el autor quedó demostrado es que los alumnos del grupo experimental no nativos (japoneses) estaría al mismo nivel o mejor que los estudiantes occidentales y se podría decir que el pensamiento crítico tendría un concepto universal y no de individualidad cultural como afirma Atkinson. Sin embargo, el test como lo admite Jantrasakul (2004) estuvo basado en la lógica y no se midieron destrezas críticas o situaciones en contextos sociales.

Tampoco queda claro si el pensamiento crítico es igualmente valorado entre culturas, pues en estudios realizados a estudiantes canadienses versus japoneses; los primeros ven al pensamiento crítico como parte del plano cognitivo, mientras que los segundos lo ven dentro el dominio afectivo (Jantrasakul, 2004). Esta dualidad en la evaluación del término puede verse reflejada en otros ejemplos que presenta el mismo autor. Un estudiante japonés, se sintió renuente a criticar a sus profesores porque culturalmente está mal visto hacerlo. Un alumno chino estudiante de inglés como lengua extranjera expresó: “En chino, crítico

significa encontrar el error mediante el descubrimiento de las palabras incorrectas, no como en inglés que se busca encontrar la verdad o lo correcto” (p.45).

Un estudiante turco cuando le preguntaron su apreciación del término pensamiento crítico, mencionó que el pensamiento crítico no era algo universal y que cada cultura podría verlo diferente; sin embargo él podría adaptarse a cómo lo ven los anglo-sajones (Melles, 2010, p. 39).

Del mismo modo, Falkenstein (2003) afirma que no existe un sistema único de signos en una lengua, sino que los humanos podemos descifrar varios sistemas de signos en la lengua propia o en otras. Pinker (2007) afirma que el pensamiento no es lo mismo que la lengua y cita un ejemplo que lo denomina la “controversia absurda” en donde el pensamiento precede a las palabras: “Cuando una persona escribe una oración y después que la termina de escribir se da cuenta que no es lo que quería expresar” (p.136). Lo que sucede es que las palabras son elementos más palpables para el individuo que sus pensamientos, pero que en todo caso, los pensamientos se suceden primero según este autor.

Adicionalmente, se encontró un trabajo de Kim (2006) en el que la autora investigó sobre la aplicación de pensamiento crítico a su clase de escritura de inglés como segunda lengua. Pero el enfoque que Kim le dio al pensamiento crítico fue desde las pedagogías críticas; es decir basado en la teoría de educación como práctica social de Paolo Freire. Esta metodología utiliza situaciones de la vida real de los estudiantes como objeto de análisis, así el profesor les pide que hagan preguntas de cómo sus vidas estarían condicionadas o en relación a otros miembros de la sociedad. Después del análisis, “los estudiantes deberían transformarse en sujetos activos de cambio social” (Kim, 2006, p. 245). Sin embargo, Kim al final del estudio concluyó que en efecto varios estudiantes fueron capaces de utilizar estrategias de pensamiento crítico y lograr los objetivos de la clase, pero la mayoría tuvieron dificultades. Los estudiantes en general se mostraron algo renuentes a tratar temas sociales y

culturales dentro de la clase de escritura asumiendo que la cultura americana no era su cultura de origen. Según Kim (2006), esta actitud de los estudiantes hacia el análisis crítico de temas sociales y culturales que no eran los suyos, no estaban dentro de las expectativas de los estudiantes y por lo tanto no provocó su interés.

Por otra parte, la investigadora piensa que otro factor que obstaculizó a los estudiantes, fue su carencia de habilidades lingüísticas.

En particular, debido a que las destrezas lingüísticas son las herramientas más importantes sin las cuales practicar reflexiones críticas resultaría imposible, no debí haber hecho asunciones acerca del nivel de suficiencia de los estudiantes y su habilidad para utilizar estos recursos lingüísticos en las actividades de aprendizaje que implementé (Kim, 2006, p. 286).

Esta es tal vez la mayor preocupación de los profesores de lenguas al momento de intentar implementar pensamiento crítico en sus clases: que los estudiantes no tengan las estructuras lingüísticas que satisfagan la demanda de pensamientos elaborados. Y este factor es crucial porque la comunicación se vería interrumpida recurrentemente porque el estudiante no tiene vocabulario básico, o cambia el orden de las palabras en la oración, traduce lo que quiere expresar en la segunda lengua, etc. Desde luego que si el profesor requiere poner en práctica esta metodología en clase, deberá hacerlo con grupos intermedios altos o avanzados, porque en grupos básicos o medios, los estudiantes no cuentan todavía con los conocimientos necesarios para emplear la lengua con fluidez.

Finalmente, Halvorsen (2005) piensa que el pensamiento crítico es útil en la enseñanza del inglés y propone utilizar tres técnicas que afirma le han dado buenos resultados en sus clases: a) el debate, b) la solución de problemas y c) el análisis de material auténtico (textos orales o escritos). Ella afirma que estas tres estrategias son universales y que se podrían aplicar a casi toda experiencia educativa. Y la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera (ESL/EFL) no es la excepción. Adicionalmente, sugiere que se lo haga en el rango de niveles intermedio bajo hasta avanzado con grupos grandes o con pocos estudiantes. Estas tres actividades también son parte de las ocho actividades que propone Tokuhama (2007) y que se señaló con anterioridad.

Según Halvorsen (2005), lo primero que hay que tomar en cuenta para empezar a utilizar las actividades mencionadas, es el bagaje de conocimientos y el origen social y cultural de los estudiantes, así se podrá determinar sus intereses y lograr que se sientan cómodos utilizando pensamiento crítico. Además, sugiere analizar los libros de inglés, porque generalmente tienen preguntas al principio de cada unidad que son muy simples en muchos de los casos. La autora sugiere tomar la forma general de las preguntas y elaborarlas más para presentárselas a los estudiantes.

Para concluir esta revisión de literatura, el investigador resume que se hizo un análisis consolidado de la teoría de pensamiento crítico tomando en cuenta las definiciones atribuidas a este término por diferentes autores, las características del pensador crítico, las actividades que podrían evaluarlo y la literatura que lo relaciona con la enseñanza del inglés. Una vez que se ha recabado toda esta información, se procederá a explicar cómo se planteó el diseño metodológico para el estudio.

Capítulo 3: Diseño de la Investigación y Metodología

El diseño metodológico de la presente investigación se fundamenta en un estudio de caso predominantemente cualitativo con un componente cuantitativo. Al ser el pensamiento y la lengua sistemas que expresan ideas y significados, el diseño más apropiado fue la descripción de las observaciones que se produjeron a lo largo de los cursos de inglés. Por lo tanto, la mayoría de instrumentos son propios de investigación cualitativa. Sin embargo, también existe una pequeña porción de diseño cuantitativo con el objeto de incrementar la validez de los resultados.

Para realizar este estudio se escogieron a dos grupos de estudiantes de inglés de nivel intermedio alto y se los comparó para determinar si hubo variación en su rendimiento académico después del empleo de distintas prácticas pedagógicas. En efecto, el un grupo fue observado e instruido por el investigador (investigación en el aula) con tres actividades de pensamiento crítico. Mientras que el segundo grupo estuvo a cargo de una profesora quien enseñó con metodologías tradicionales de enseñanza de inglés. El segundo grupo también fue observado por el investigador para poder realizar la comparación. La experiencia consistió en evaluar qué grupo alcanzaría el mejor progreso en el aprendizaje de inglés al finalizar los cursos. El énfasis de investigaciones cualitativas es focalizarse en el objeto de estudio para tener un mayor entendimiento del mismo, aun cuando la investigación no sea exclusivamente

cualitativa, sino cuantitativa también (Stake, 2000, citado en MacMillan & Schummacher., 2001).

El diseño del estudio estuvo acorde a la pregunta de la investigación en tanto se preguntó cómo se incluye el pensamiento crítico en una clase de inglés como lengua extranjera en una universidad privada ecuatoriana. En este caso, esta pregunta lideró la investigación cualitativa y se pudo hacer la descripción de los acontecimientos de la clase donde se enseñó con esta metodología. De igual manera, la pregunta cuantitativa de la investigación sirvió para validar los hallazgos descriptivos cuándo respondió numéricamente hasta qué punto se impactó el aprendizaje del inglés como lengua extranjera al usar actividades basadas en la teoría de pensamiento crítico.

Perfil del Sitio

El sitio donde se realizó este estudio fue una universidad privada de Ecuador fundada en 1946. Tiene 15 facultades y una de ellas es Comunicación, Lingüística y Literatura; dentro de esta facultad, está la Escuela de Lenguas y a su vez la Coordinación de Inglés. La Coordinación de Inglés tiene unos 1800 alumnos aproximadamente cada semestre y 61 profesores que laboran todo el año lectivo. Cada curso intensivo de inglés tiene una duración de 80 horas semestrales, es decir 2 horas diarias por clase de Lunes a Viernes durante 2 meses calendario. Esta información fue verificada unos días después con el coordinador de inglés (comunicación personal, 16 de Abril de 2010). El estatus socio-económico de los estudiantes de la universidad es medio, medio-alto y también existe asistencia financiera por categorías para estudiantes de bajos y medianos recursos. Las clases de lenguas tienen aproximadamente 15 estudiantes por curso.

La misión de la universidad se fundamenta en principios de dignidad humana y herencia cultural, la docencia y la prestación de servicios a las comunidades locales,

nacionales e internacionales. Por otra parte, el acceso al sitio fue libre y total porque el investigador trabaja como profesor de inglés a tiempo parcial en la institución.

Es necesario señalar que los estudiantes no toman inglés en la universidad como lengua extranjera por decisión propia, sino que es una política de la institución el que todos los estudiantes tomen esta materia como parte de su formación académica. Dependiendo de la carrera de cada estudiante, debe aprobar 6 u 8 niveles como pre-requisito para graduarse.

El debate al interior de la universidad persiste en torno a que no existe la motivación suficiente por parte de todos los estudiantes para aprender inglés, sin embargo es algo con lo que profesores y estudiantes tienen que lidiar permanentemente.

Rol del Investigador

Los principales roles del investigador en este estudio fueron los de observador-participante en su propia clase (actividades de pensamiento crítico); y observador en la clase de la profesora quien enseñó con metodologías tradicionales. El investigador construirá una pintura que va tomando forma cuando recolecte la información y examine las partes (Macmillan & Schummacher, 2001, p.94).

El investigador declaró previo al estudio sus preferencias y sesgos personales y profesionales con el objeto de brindar al lector una visión más amplia de las situaciones descritas. Es complicado liberarse de los sesgos ideológicos que puede tener el investigador por su trayectoria como profesor, pero como lo afirman (Gay & Airasian, 2000) se hizo constante reflexión para clarificar el objeto del estudio y mantener una subjetividad disciplinada. Más aun, el trabajar en el sitio le permitió al investigador conocer más a fondo la realidad que viven diariamente las personas quienes componen la comunidad universitaria. Por tal razón, el investigador estuvo al tanto no solo de las políticas de la institución, sino también de la cultura organizacional de la misma.

La realidad puede ser alcanzada (aproximadamente) solo a través de la utilización de métodos que la prevengan en lo posible de la contaminación humana (Lincoln & Guba, citado en Denzin, 2000). Por otra parte, el estudio se focalizará en una determinada universidad (caso), y no se podrán efectuar generalizaciones a ninguna otra institución.

Estrategias de Muestreo

El muestreo para el estudio estuvo determinado por ambos grupos de estudiantes, en total 25, distribuidos de la siguiente manera: 14 (5 hombres y 9 mujeres) en el aula del investigador (Profesor A) y 11 alumnos (4 hombres y 7 mujeres) en el curso de la profesora investigado (Profesora B). Se escogió un grupo de control de características homogéneas para que se evaluaran estudiantes en condiciones similares y así se facilitara el proceso de recolección de información (Macmillan & Schummacher, 2001). Todos los estudiantes y la Profesora B observados firmaron previo al estudio, el documento de aprobación de la investigación (Ver Anexo B).

Estrategias de Recolección de Datos

La información que se recolectó en el transcurso del estudio se la obtuvo mediante los siguientes canales e instrumentos:

- a) Observaciones de ambas clases durante el período de recolección de datos que tuvo una duración de ocho semanas (80 horas) cada curso. Los horarios de estos cursos intensivos fueron de 4 a 6 pm. para la clase de la Profesora B y de 6 a 8 pm. para el caso del otro profesor. Durante las observaciones también se efectuaron entrevistas cortas a la profesora y los estudiantes en general cuando el investigador lo consideró necesario con el fin de enriquecer el estudio.
- b) Diario de campo donde constan todas las observaciones y además reflexiones diarias y semanales que el investigador escribió durante la recolección de datos. Además del

diario, se creó una matriz para facilitar la obtención de la información en donde constan las tres categorías descritas en el marco conceptual (Ver Anexo E).

- c) Documentos y artefactos que fueron recolectados durante la investigación en las instalaciones de la universidad como programas de los cursos, pruebas y otros textos escritos por los estudiantes.
- d) Test de ubicación de nivel de inglés estandarizado de Oxford University Press (Quick Placement Test) que sirvió para medir el nivel de conocimientos inicial y resultante de ambos cursos.

Análisis de Datos y Procedimiento

Cualitativo

El análisis de datos tuvo un carácter emergente y las categorías preliminares fueron: 1) nivel y tipo de preguntas, 2) trabajo en grupo y 3) ambiente. Las categorías no variaron mayormente durante la recolección de datos y el análisis de los mismos. Desde un principio se tuvo en cuenta que tenían que ser elementos que describieran el grado de uso de pensamiento y de lengua en función del ambiente promovido por el tipo de actividades empleadas. Lo que cambió fue “trabajo en grupo” por “sociabilidad” porque no todas las actividades necesariamente involucraban trabajos grupales, y más bien lo que se quería evaluar era el factor social entre los estudiantes. Por otra parte, toda la información proveniente de los instrumentos cualitativos en su mayoría fueron señalando el camino para que cada vez el investigador buscara información más específica del tema.

Adicionalmente, los datos obtenidos de los recursos cualitativos fueron triangulados entre sí para que existiese una correlación de toda la información. Una vez llegado hasta este proceso del análisis, se prosiguió con la validación de la investigación mediante la prueba de ubicación de nivel de inglés (Quick Placement Test) que se les administró a los estudiantes el

primer y el último día de clases y que de aquí en adelante serán referidos como pre test y post test respectivamente.

Cuantitativo

Para validar los datos cualitativos, se realizó un análisis cuantitativo basado en el concepto de Student's T test que permite tratar con problemas asociados a la deducción basada en muestras pequeñas y evalúa si las medidas son estadísticamente diferentes una de la otra (Trochim, 2006). Con la ayuda de un software diseñado especialmente para el análisis de este tipo de relaciones entre los datos numéricos recopilados, se pudo analizar los puntajes de los Pre tests y Post tests de ambos grupos. De manera similar se compararon los Post tests de ambos grupos con otra herramienta del programa conocida como ANOVA que analiza las covarianzas estadísticas entre grupos (ANOVA, sf).

A continuación, se seguirá con la redacción en detalle del análisis unificado de este estudio junto con la discusión respectiva; y finalmente se emitirán las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo 4: Análisis de Resultados y Discusión

Con el objeto de describir de mejor manera el análisis y discusión de los resultados de la investigación, este capítulo se lo ha dividido en dos casos: a) resultados de los estudiantes de la clase de inglés que fueron instruidos con actividades de pensamiento crítico, y b) resultados de los estudiantes de la clase de inglés que fueron instruidos con metodologías tradicionales de enseñanza de lenguas. Para efecto de una mejor comprensión del lector, se llamará Profesor A al primer caso y Profesora B al segundo.

Finalmente, se hará una comparación estadística de estos resultados cualitativos con los Pre test y Post test que se son un complemento referencial en el estudio. Para el caso del Profesor A, el análisis estará en función de las tres actividades de pensamiento crítico aplicadas a ese curso: a) debate, b) solución de problemas y c) dramatización. Y para el caso de la Profesora B, de acuerdo a las actividades utilizadas por la profesora en esa clase. Para ambos casos se tomarán en cuenta las tres categorías que provienen del diseño metodológico del estudio: nivel de preguntas, sociabilidad y ambiente.

Profesor A

El primer día de clases, el profesor explicó a los estudiantes acerca de la metodología de enseñanza que se aplicaría para el curso por motivos de la investigación. Los estudiantes acordaron ser parte de la misma y firmaron el acuerdo de consentimiento referido (Ver Anexo B). En la primera clase, se procedió a tomar el Pre-test del estudio con el instrumento indicado en la sección de Diseño de la Investigación y Metodología. El profesor evaluó los resultados tomando en cuenta el procedimiento señalado por los autores del test estandarizado.

También se comentó a los estudiantes acerca del pensamiento crítico, sobre todo acerca del proceso de pensamiento que se menciona en la revisión de literatura. Sin embargo, no se les instruyó formalmente en el uso de estrategias específicas de pensamiento crítico. Como se verá a continuación en el análisis y discusión, lo que hizo el Profesor A fue guiar a

sus estudiantes con estrategias para solventar las exigencias de pensamiento y estructuras lingüísticas que demandaron las actividades de pensamiento crítico presentadas en su clase. Es decir, intentó conducir a los estudiantes hacia la criticidad y el raciocinio mediante este tipo de actividades, pero no se les instruyó explícitamente en el uso de mecanismos para pensar críticamente o lógicamente.

Por otra parte, como se detalla en el diseño metodológico, fueron 80 horas el tiempo de duración del curso. Sin embargo, también se utilizó una parte del tiempo para explicar el vocabulario del texto de la clase y algunos ejercicios contextualizados que referían a la gramática de cada unidad. Era necesario cubrir estos temas del texto porque como todas las personas que estudian inglés en la universidad, también estos estudiantes serían evaluados con los mismos exámenes preparados por la Coordinación de Inglés en el medio semestre y el final del curso. Este análisis abarca una muestra que refleja lo sucedido durante las observaciones recopiladas en el curso del Profesor A a través del diario de campo. Las actividades fueron presentadas en cada clase de acuerdo al criterio del profesor, así en una clase se podía realizar un debate y a la clase siguiente una solución de problemas y ejercicios del libro. En realidad, lo que se pretendía conseguir es que no hubiera monotonía en la clase o que las actividades de ninguna manera se tornaran predecibles. El profesor fue acoplando los temas del texto de la clase con las actividades de pensamiento crítico y se intentó elevar al máximo el nivel de preguntas del curso.

Debate

Al igual que se hará con la descripción de las otras actividades realizadas por el Profesor A, el debate tendrá una descripción del tipo y nivel de preguntas propuestas por el profesor en cada actividad, la sociabilidad de los alumnos en el desempeño de la actividades, y el ambiente que se vivió en la clase durante la aplicación de las mismas.

Nivel de Preguntas

Esta categoría fue derivada de la Taxonomía de Bloom. Desde 1948, un grupo de expertos en educación asumió la tarea de clasificar los objetivos educativos basándose en el grado de dificultad asociado a cada actividad que el humano realiza para aprender. Se propusieron desarrollar un sistema de clasificación teniendo en cuenta tres aspectos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. El trabajo del apartado cognitivo fue finalizado en 1956 por Benjamin Bloom. La idea de esta taxonomía se centra en: ¿qué han de desear los educadores que los alumnos sepan o puedan hacer al final de un período de enseñanza/aprendizaje?; es decir, ¿cuáles son los objetivos que se persiguen tanto profesores como alumnos en su educación? (Bloom, 1956). Los niveles tienen una estructura jerárquica que va del más simple al más complejo encabezado por la evaluación.

El debate junto a otras actividades se ubica en el último nivel de la taxonomía, es decir en la evaluación. Por lo tanto, cumple con las funciones de comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad (“Eduteka”, 2011). Duron y Limbach (2006) consideran que todos los niveles de la taxonomía son importantes, pero la meta del educador es tratar de guiar a los estudiantes hacia los niveles superiores de la misma: el análisis, la síntesis y la evaluación.

El debate en la clase del Profesor A consistió en juzgar ideas por parte de los estudiantes en torno a un determinado tema visto desde dos perspectivas opuestas. La entereza intelectual reconoce que hay ideas que aunque las consideramos peligrosas y absurdas pueden estar justificadas racionalmente (Elder & Paul, 2003). El profesor seleccionó a los estudiantes para trabajar dentro de cada grupo; de esta manera, ambos grupos tuvieron el mismo número de estudiantes. Si existía un desbalance, entonces se asignaba a un/a estudiante para que tomara notas y al final hiciera una especie de resumen de lo sucedido

después del debate. Como las clases tienen por lo general 14 estudiantes, entonces había 7 estudiantes por grupo. El Profesor A fue el moderador en todos los debates.

La preparación para el debate comenzó desde el momento mismo en que los estudiantes se integraron a los grupos. Ellos tenían que crear un esquema con cada argumento del debate, planear las posibles respuestas a contraargumentos y definir las estrategias de persuasión. Dependiendo de la complejidad del tema, el debate inclusive se podía efectuar en una clase subsiguiente, sobre todo hasta que los alumnos investigaran más sobre los contenidos de cada tema. Afortunadamente, como se trataba de un curso intensivo de dos horas, se disponía del tiempo necesario y el debate generalmente se realizó el mismo día. Algunos estudiantes contaban con computadoras portátiles que les permitían acceder al servicio de Internet inalámbrico de la universidad o podían pedir permiso durante la primera hora para ir a la biblioteca de la Facultad (en el mismo pasillo del aula) para conseguir algún material de consulta. Pero las ideas generalmente salieron de los mismos estudiantes con la guía y ayuda del profesor. El tiempo del debate como tal no llevó más de 35 a 45 minutos, por lo tanto se podía efectuar sin dificultad en la segunda hora. Solo en un par de ocasiones se pospuso para la clase siguiente.

Todo el proceso de preparación fue monitoreado por el Profesor A y los dos grupos interactuaban con él para pedirle información de los lineamientos de la actividad, preguntar acerca de las estructuras y en general ideas que contribuyeran a mejorar su participación. Además, el profesor explicó ciertas estrategias de persuasión como por ejemplo que un debate estaría mejor organizado si se comenzaba desde el argumento más débil hasta el más fuerte, guardado para el final. También, les invitó a que pensaran en cuáles podrían ser los contraargumentos y estar lo mejor preparados para responder ante posibles cuestionamientos. Una vez más, es importante señalar que este tipo de guía podría haber motivado a buscar buenas y elaboradas ideas para construir sus argumentos o desarrollar su pensamiento crítico,

más no eran estrategias explícitas del proceso de pensamiento crítico como tal. Toda la instrucción del profesor fue en inglés.

Los temas controversiales fueron variados y se incluyeron temas como los siguientes: la pena de muerte, el aborto, la homosexualidad y matrimonio vs. unión libre. El Profesor A se apoyó en estos temas provenientes del libro “Discussion Starters” de Keith S. Folse, *Speaking Fluency Activities for Advanced ESL/EFL Students* de la Universidad de Michigan. Se escogieron estos temas adaptándolos a la temática del curso para efecto de la investigación porque son controversiales y producen formas de pensar divergentes necesarias en todo debate.

No existieron preguntas como tal, sino se trataba de defender una posición y en ese caso surgían una serie de interrogantes asociadas con la defensa de la misma. De esta manera, el profesor emprendió en preguntas durante la preparación que ayudaban a los estudiantes a reflexionar y estar pendientes de los contraargumentos.

¿Qué piensas que va a decir la contraparte de tu argumento? Tienen que elaborar una respuesta que conteste ese argumento y además diga algo nuevo para continuar debatiendo. No sabemos quién va responder qué en su determinado momento, por tal razón todos deberían estar preparados para poder rebatir ese y otros contraargumentos (Diario de campo).

El Profesor A también les ayudó con preguntas del uso de estructuras y vocabulario, más no revisó uno por uno los textos de los argumentos pues consideró que se estaría corrigiendo una actividad que de otra manera no sería espontánea y producida a partir de sus autores. El nivel de improvisación es un factor importante en el debate porque cada estudiante tiene que encontrar los recursos lingüísticos y de pensamiento para producir presentar su argumento. Según Halpern (2003) la evaluación del pensamiento crítico debería ser aplicada en lo posible a un escenario real sin que la persona se dé cuenta que está siendo

evaluada. Así los estudiantes prepararon los argumentos, ellos actuaron de cuenta propia y el escenario fue real cuando improvisaron.

Se notaba cuando el o la alumna improvisaba y decía ideas por su cuenta porque era evidente que le sobraba tiempo para hablar, pero lo hacían con solvencia y la fluidez en la mayoría de los casos. En una reflexión que hizo el investigador después de la primera experiencia con el debate señaló que:

Es claro que el estudiante está improvisando, pero lo hace bastante bien, es como si no pensara en cómo va a decirlo, simplemente lo está haciendo, está pensando y hablando en inglés (Diario de campo).

Los alumnos no podían leer las notas que habían tomado para hacer los argumentos, simplemente eran un apoyo. Por el contrario, se experimentaron con pensamientos e ideas que fueron contruidos en el momento mismo del debate con estructuras y formas de expresarse espontáneas, auténticas y naturales.

Finalmente, es necesario mencionar que en una corta entrevista que el investigador realizó a un estudiante después de un par de debates con relación a si éste había realizado el proceso mental de pensar críticamente (señalado en la revisión de literatura), el estudiante mencionó que nunca se puso a pensar en tal proceso. Agregó, además que la preparación previa, las intervenciones de sus compañeros y su conocimiento del tema le ayudaron en segundos a elaborar y decir sus argumentos improvisados en varias ocasiones. Al parecer no pensaron en el proceso mental, pero realizaron el proceso porque los resultados fueron críticos y auténticos.

Sociabilidad

La sociabilidad de los grupos fue positiva desde el principio. En el primer debate, dos estudiantes de un grupo querían cambiarse al otro por considerar que su ideología se alineaba mejor con la tesis del grupo contrario. Sin embargo, se les explicó que no podían hacerlo

porque parte de la actividad consistía en experimentar con ideas que no necesariamente fueran las suyas y trabajar en equipo para defender la parte del debate asignada. Elder & Paul (2003) señalan que la entereza intelectual consiste en reconocer que aunque hay ideas que las personas las consideran peligrosas o absurdas pueden estar justificadas racionalmente.

Los alumnos trabajaron en sus argumentos individualmente buscando la información para sostenerlos, pero se apoyaron como equipo durante todo el proceso. Se pudo observar que estudiantes con mejor nivel de lengua ayudaban a alumnos con menor nivel como una especie de tutores y líderes al interior de cada grupo. Por otra parte, también se pudo evidenciar que en grupos no organizados, es decir donde no había liderazgos o nadie hizo la función de organizador, la preparación se tornaba lenta debido a la diversidad de opiniones y comentarios de los participantes. Estos grupos por lo general necesitaban más tiempo para finalizar la preparación. El Profesor A, al darse cuenta que estos grupos desorganizados y dispersos optó por brindarles más ayuda que contribuyera a su organización y desempeño dentro de los límites de tiempo establecidos.

Otro aspecto importante que se debe mencionar es que los estudiantes se ponían a hablar en español entre sí apenas el profesor se alejaba de un grupo para dirigirse al otro. Los argumentos y las notas que escribían eran en inglés porque tenían que decirlas en esa lengua en la presentación, pero al parecer la lengua de la familiaridad entre estudiantes para este tipo de actividades era el español. Aunque el profesor les explicó que la actividad debía ser totalmente en inglés para obtener los mejores resultados de su aprendizaje y por la naturaleza del curso, no se podría afirmar que se eliminó por completo el que casi todos los estudiantes hablaran o intentaran hablar en español cuando estaban a solas.

Además, el Profesor A explicó a los estudiantes las reglas generales durante la preparación del primer debate para que todos tuvieran claro el procedimiento a llevarse a cabo durante la presentación. Para los debates posteriores, se les hizo un breve recordatorio

de las mismas; como por ejemplo que cada estudiante tenía que hablar durante un minuto por intervención, el número de argumentos y el orden de las intervenciones. Adicionalmente dependiendo del tema y del tiempo de clase, se hizo una especie de retroalimentación al final de los debates para preguntar a los estudiantes qué aprendizajes habían obtenido y cómo se sintieron realizando la actividad.

La sociabilidad y el trabajo en grupo en general fueron aceptables, incluso el profesor a veces tuvo que intervenir para controlar la disciplina porque los estudiantes se divertían con unos temas más que en otros. Verbigracia, el tema de Matrimonio vs. Unión Libre fue el que más disfrutaron los estudiantes porque aportaron con ideas basadas en experiencias cercanas o personales. Aunque los debates se tenían que llevar a cabo con la seriedad del caso (y así se lo hizo), los estudiantes en la preparación de los mismos se mostraron muy motivados, colaborativos y relajados. En temas más serios que involucraban otro tipo de emociones como la pena de muerte o el aborto, los alumnos mostraron otras actitudes como respeto, empatía, lástima y solidaridad.

No se notó a ningún momento aburrimiento, monotonía o desidia para trabajar en grupo o por los temas. Esto último demuestra que los estudiantes disfrutaron de la actividad y sobre todo que utilizaron los niveles de comprensión que los llevó al entendimiento de los temas expuestos por la actividad al: a) poder explicar, b) poder interpretar, c) tener una perspectiva, d) tener empatía y e) poseer auto-conocimiento (Wiggings & McTighe, 2001).

Lo que si en los minutos anteriores a cada debate, se podía percibir el estrés propio que antecede a una presentación. Alumnos repasando sus apuntes escritos en inglés, poniéndose de acuerdo unos con otros; en fin alistándose para empezar a debatir y mostrar para lo que se habían preparado.

Los alumnos están ultimando detalles, hay varios de ellos de pie hablando, otros sentados mirando sus apuntes y otros que ya están moviendo las bancas unas frente a

otras para empezar el debate. Hay más ruido que antes y se percibe algo de estrés en todos (Diario de campo).

Ya dentro del debate, el comportamiento de los estudiantes se tornó serio, todos pusieron atención a la persona que está hablando. El orden de intervenciones se respetó según lo establecido y el tiempo fue reglamentario. Uno que otro comentario de un estudiante a su compañero de alado se hizo notar durante las intervenciones, pero nada que interrumpiese el normal desenvolvimiento de la actividad. En varias ocasiones, los alumnos en vez de sobrarles tiempo, les faltaban segundos y tenían que improvisar como estaba acordado en cada grupo desde el principio y en la forma que se describió anteriormente.

Se puede decir que hubo cordialidad y respeto entre todos; nunca una intervención se tornó agresiva, ofensiva o se salió del control del profesor quien en este caso tuvo el rol de moderador del debate. Lo que si se pudo notar en unos miembros más que en otros, fue la forma en que desarrollaron sus argumentaciones. En efecto, ciertos estudiantes gesticulaban más, su tono de voz se concebía más alto, movían más sus manos en el momento de hablar como queriendo poner énfasis en lo verbal de su intervención. No obstante, estas acciones se consideraron dentro del ámbito de la competitividad que involucra y genera un debate respetuoso y de altura.

La estudiante parece haberse tomado muy en serio la defensa de su posición. Se expresa y se mueve con manos, cabeza y cuerpo, como una especie de provocación para la contraparte. La intervención es respetuosa y sin agresividad, pero se percibe la voz alta de la participante y las emociones que genera el tema del aborto (Diario de campo).

En efecto, se pudieron evidenciar varias de las características de pensador crítico descritas por Elder & Paul (2003) en la literatura como “confianza en la razón” porque los estudiantes pudieron aprender de sí mismos tomando en cuenta los puntos de vista racionales

propios y de los demás. Además, se notó “perseverancia intelectual” cuando se enfrentaron con argumentos contrarios que los mantuvieron en la duda y les permitió buscar razonamientos lógicos para defender su posición. Definitivamente hubo “empatía intelectual” al entender las ideas de los contrarios desde la perspectiva social y humana. Se podría decir que quizás se percibió en menor grado “integridad intelectual” porque esta característica exige ser honesto en el pensar y exigir el mismo rigor en las pruebas presentadas por los demás. Al igual que esta última, se podría afirmar que no hubo ni “imparcialidad” ni “humildad intelectual” porque estas dos exigen honestidad consigo mismo y como se ha explicado, varios de los estudiantes, por propósito de la investigación, fueron colados en grupos que no necesariamente defendían su punto de vista real.

Al final de los debates, cada estudiante tenía que decir su propia conclusión del tema y en algunas ocasiones qué aprendió y cómo se sintió durante la actividad. Esta información ratificó que las experiencias de los estudiantes fueron positivas a nivel de aprendizajes y estructuras sobre todo de vocabulario y pronunciación. Que al principio los estudiantes se sentían nerviosos, pero que a medida que transcurría el tiempo de la presentación, los nervios se iban alejando y finalmente que la ejecución de la actividad fue emocionante y motivadora para aprender inglés.

Ambiente de la Clase

El ambiente de clase fue de la mano con la sociabilidad en las tres actividades que el Profesor A realizó en su clase. El ambiente fue más relajado en la fase de preparación que en los momentos previos y durante el debate. Y no es porque el profesor cambiara el ambiente o su forma de dirigirse a la clase durante la presentación, sino que como se ha explicado, se produjo el estrés y la seriedad inherentes a la misma. La idea del Profesor A en todo momento fue crear una atmósfera en la que el libre pensamiento fluyera a través de las ideas de los participantes. Aparte del pedido que hiciera oportunamente a los estudiantes para que

hablaran en inglés, no se presentaron otras situaciones que cambiaran el desenvolvimiento de la actividad como estaba planificada.

En otro aspecto, los estudiantes por lo general querían tomarse más tiempo en la preparación de lo que el profesor les había asignado inicialmente en los debates. Para ellos, el tiempo asignado nunca fue suficiente para terminar y tal vez se podría pensar que fue una estrategia de los estudiantes para evitar el estrés de empezar la presentación. En varias ocasiones el profesor tuvo que efectivamente extender el tiempo de preparación, pero hasta un determinado límite y tomando en cuenta que realmente lo necesitaban. En más de un debate, un grupo terminó la preparación antes que el otro y lo que intentaron hacer quienes finalizaron primero fue tratar de hablar de temas personales o sin relación a la tarea y generalmente en español. Sin embargo, el profesor estuvo atento para conducir la actividad a los objetivos deseados.

En otro ámbito, la clase del Profesor A era en la noche, de 6 pm a 8 pm, a esa hora también existen otros cursos de inglés, pero no existía tanto ruido en los pasillos del edificio como en la mañana o en la tarde, lo cual ayudó a tener un ambiente propicio para el aprendizaje. Los estudiantes del Profesor A, en su mayoría eran estudiantes de las facultades de medicina y de arquitectura; y desde un principio se les notó entusiastas por aprender inglés. Al parecer todos se conocían desde antes del curso. Especialmente los alumnos de medicina tenían mucha afinidad y poseían una actitud positiva ante lo social y académico. El pensamiento crítico se desarrolla en el contexto social, es decir en comunidad (Curry, 1999).

Pienso que es muy positiva la actitud de todos los estudiantes. Ese ambiente de familiaridad que vinieron trayendo antes del curso simplificó la tarea de socializarlos entre sí. Los estudiantes de medicina que son la mayoría al parecer se conocen por

largo tiempo y los estudiantes de arquitectura también han llegado a congeniar con todos los demás (Diario de Campo).

Para concluir el análisis del debate, se tiene que expresar que la actividad se produjo de la manera esperada, los resultados y las conclusiones a las que llegaron los alumnos fueron que aprendieron contenidos nuevos y sobre todo que se salieron del esquema de hacer las actividades del texto de la clase una a una como con la mayoría de los profesores de inglés de la universidad.

Solución de Problemas

Nivel de Preguntas

La segunda actividad de la investigación del Profesor A, fue la solución de problemas y casos. Esta actividad está señalada en las actividades que evalúan pensamiento crítico en la revisión de literatura. Según Davidson (2003) son cuatro los pasos que definen el procedimiento para resolver un problema: 1) preparación que es cuando el pensador empieza a buscar la información, 2) incubación que es el período consciente de trabajar sobre un problema, 3) iluminación (insight) cuando la persona ve o se imagina el problema resuelto y 4) verificación donde la solución se pone a prueba.

Al igual que en el debate, los estudiantes tenían que utilizar sus destrezas de análisis, síntesis y evaluación. El factor clave aquí, es que estos problemas tienen detalles específicos que dificultan la toma de decisiones definitivas para solventarlos. Generalmente, se trataron de dilemas, es decir problemas con dos caminos distintos a seguir. Por otra parte, las consecuencias de la aplicación de una solución determinada también podrían generar otros problemas o no solucionar el problema por completo.

La diferencia con los debates es que a pesar que en los debates se tratan temas generales en dos direcciones opuestas, no necesariamente se busca dar soluciones que intenten resolver un determinado problema. Otra diferencia importante con el debate es que

la solución de problemas implica obtener respuestas más individualizadas, es decir juicios basados en criterios personales y no la defensa de criterios grupales. Para Yeh (2001) el pensamiento crítico se puede equiparar con la argumentación y para Borg (2001) se trata de un acto individual de toma de decisiones apropiadas basadas en los valores de la persona para resolver un problema (Geersten, 2003).

Adicionalmente, el Profesor A adaptó los contenidos del texto de la clase a la creación de los problemas. Los problemas o casos salían de la imaginación del profesor básicamente y de su experiencia en crearlos para cursos anteriores. En un principio se pensó en utilizar los dilemas morales de Lawrence Kohlberg enunciados el siglo pasado, pero después el Profesor A decidió que sería mejor crear los problemas en función de los contenidos del texto de la clase y la realidad de los estudiantes porque así se podrían practicar las estructuras requeridas y esta adaptación sería más significativa para todos. Por ejemplo, para el caso específico del segundo condicional o condicional imaginario que fue parte de los aprendizajes del curso, el Profesor A redactó casos en los que se les pedía a los estudiantes dar su punto de vista en torno a situaciones hipotéticas en donde la respuesta no sería un simple sí o no, o respuestas específicas (hechos), sino respuestas justificando la solución y avizorando las consecuencias de la misma. Para Amaluisa (2005) el nivel de preguntas que inducen al pensamiento crítico tienen que incluir más ideas complejas que interrelacionen conceptos y causas de una determinada situación.

El procedimiento consistió en entregar copias de los problemas o casos a los estudiantes y que ellos leyeran los textos y preguntaran si tenían alguna duda acerca de la información proporcionada. Todos los detalles y descripciones del caso estaban redactadas bajo el criterio de complicar el problema y así provocar pensamiento crítico. En efecto, casos similares al que se detalla a continuación fueron los que se proporcionó a los estudiantes y que por motivos de presentación de este estudio, se lo tradujo al español:

Hace pocos días mi perro rottweiler mostró una hinchazón en su extremidad. Cuando lo llevé al veterinario, el doctor ordenó exámenes para su diagnóstico que más tarde afirmaron que el animal tenía cáncer. El perro se ha mantenido este tiempo con medicinas para el dolor y está muy decaído. En realidad, el doctor piensa que el único tratamiento a seguirse en este caso sería la quimioterapia que como me ha explicado, lo que haría es prolongar la vida de mi mascota de 9 a 12 meses más. Además, la quimioterapia tendría efectos negativos en mi casa porque el perro se lo deberá aislar de los humanos, especialmente de los niños debido a los tóxicos químicos de los medicamentos. La otra solución que sugiere el médico sería la eutanasia animal. No sé qué hacer porque adoro a mi perro y me ha salvado de que en varias ocasiones, mi casa sea robada; e inclusive una vez salvó a mi esposa de ser atacada por otro perro. Siento que debo ayudarlo en estos momentos pero al mismo tiempo la quimioterapia es muy costosa y acarrearía los problemas mencionados. Qué haría usted, si estuviera en mi situación?

En dilemas así, no solo se busca que el estudiante evalúe el texto y contexto del problema, y eventualmente dé una solución; sino también que a la vez emplee y refuerce las estructuras del curso; en este caso, el condicional imaginario o segundo condicional del inglés “Si yo estuviera en esa situación, ...” El refuerzo es constante con las respuestas de cada estudiante. En efecto, lo interesante es que el profesor no tiene que mencionar a los estudiantes las fórmulas gramaticales de los condicionales. Simplemente, ellos están utilizando la frase una y otra vez o formando otras frases similares, y así no se preocupan de los elementos ni del orden que las forman.

Los estudiantes generan una y otra vez la misma estructura a partir del modelo y esto evita tener que explicarles explícitamente cómo se compone el segundo condicional.

O simplemente ya lo sabían, pero lo ponen en práctica constantemente sin pensar en el orden de las palabras (Diario de Campo).

Por otra parte, y como respuesta al dilema arriba expuesto, casi todos los estudiantes afirmaron que ellos preferirían que el perro fuera puesto a dormir y expusieron sus razones. Sólo una estudiante mencionó que se debía aplicar la quimioterapia al perro. Visto de esta manera, la solución a estos problemas era aparentemente sencilla y en realidad, a diferencia de otros casos, ésta realmente lo fue. Sin embargo, lo que complicaba los casos era la intervención del profesor como moderador en la discusión de los problemas. El Profesor A se encargaba de hacer variaciones del problema inicial conjugando los personajes y las situaciones; creando así, nuevos y más complejos problemas. El Profesor A utilizó el método socrático para poner en marcha la imaginación y la capacidad de resolver problemas complejos de los estudiantes. El método socrático puede ser manejado para hacer preguntas en clase de tres maneras: espontánea, exploratoria y enfocada (Paul & Kerklau, 1990).

Con las ideas emitidas por los estudiantes, el profesor va tejiendo más pensamientos.

A veces son los mismos estudiantes quienes complican los casos y el profesor es un miembro más del grupo de enfoque quien se encarga de facilitar el diálogo (Diario de Campo).

Al igual que el debate, la solución de problemas se convirtió en un espacio para expresar ideas y argumentos elaborados que demostraron que los estudiantes utilizaban juicios y opiniones personales en relación a temas complejos. A pesar que no se les entrenó con estrategias de pensamiento o se les pidió que elevaran su nivel de argumentos, ellos consiguieron decir ideas elaboradas con un inglés que no era perfecto pero que funcionó para comunicarse de la manera que lo hicieron. Al parecer, lo que hicieron aunque tal vez no conscientemente fue lo que Dewey denomina “juzgamiento” que son los procesos evaluativos que un humano realiza para evitar o resolver el problema (Halpern, 1994).

Otro punto que es importante analizar es el hecho de que si los estudiantes llegaron a ser críticos sin haber sido instruidos para ello, entonces ¿se podría decir que utilizaron su sentido común? como lo señala Atkinson (1997) con relación a los supuestos beneficios de las estrategias de pensamiento crítico. Si se analiza desde el punto de vista analítico, como ya se ha dicho, no pensaban en cómo construir las estructuras pero las emplearon efectivamente en la comunicación, tampoco podrían haber pensado en cómo ser críticos, pero lo terminaron siendo. Se podría decir que no se pudo determinar si el sentido común per se es el pensamiento crítico a la hora de evaluar conceptos elaborados o si enseñando estrategias de pensamiento crítico, éste se pueda elevar aún más. Este debate queda abierto como abierto podría estar el cómo se podría determinar si un pensamiento es mejor que otro o si un pensador es mejor que otro, etc. De igual manera las diferencias culturales y sociales se verían envueltas en ambos debates.

Volviendo al ejemplo del caso del perro que concluiría con la eutanasia del animal, el Profesor A por propósitos de la clase, lo transfirió a la eutanasia humana donde las emociones se intensificaron y así las respuestas. Lo que se buscó en todo momento es la criticidad de los pensamientos y el reforzamiento del uso de las estructuras de los contenidos del curso. Hay autores quienes ven al pensamiento crítico desde la lógica pura hasta quienes incluyen a las emociones como parte del contexto humano del pensador (Curry, 1999). Hernández (2009) piensa que las emociones son más que sencillas reacciones fisiológicas, son una forma de relación con el mundo que implica apreciaciones y creencias del sujeto que las experimenta.

“Unir emoción y cognición como entidades que trabajan en un mismo sentido y no, como tradicionalmente se ha visto, en oposición, nos permite una concepción más amplia de la mente y el actuar humano” (Hernández 2009, p. 4).

Al parecer es difícil y hasta imposible tener seres totalmente racionales o deslindados de sus emociones que controlen sólo el pensamiento lógico. Si existieran, racionalizarlo todo hasta lo que sienten también les podría acarrear problemas de adaptación con el resto de la sociedad que no es tan lógica como ellos. Elder & Paul (2003) argumentan que para llevar el pensamiento a la perfección, son necesarios disciplina y límites que no son naturales en el pensamiento espontáneo. De igual manera, para Shafersman (1991) los niños no nacen con el poder de pensar críticamente, tampoco desarrollan esta destreza naturalmente. Para estos autores y otros el pensamiento tiene que ser enseñado y perfeccionado con estrategias que lo lleven a lo más alto del dominio pensante del individuo. Otra vez se vuelve a la disyuntiva de si el pensamiento crítico emerge natural (sentido común) o debe ser aprendido y evaluado en términos de la más alta rigurosidad lógica inclusive suprimiendo las emociones. Pero se dejará aquí esta discusión para volver al tema de lo que sucedió en la solución de problemas con respecto a las emociones que fluctuaron entre las razones que expusieron los estudiantes.

Parecería que la mezcla de razones y emociones, la evaluación desde perspectivas distintas y los juicios de valor varían dentro de la misma persona cuando se altera el problema aunque sea ligeramente. En el caso del tema del aborto por ejemplo, varias alumnas se mostraron a favor de la vida bajo cualquier circunstancia, incluso el aborto de un embarazo no deseado producto de una violación o problemas genéticos con el feto. Pero al momento de preguntarles a las mismas alumnas si pensaban lo mismo si se tratase de alguna familiar cercana o ellas mismas, respondieron “no se” o “tal vez”. Esto último parecería demostrar que los estudiantes estaban utilizando grados de evaluación desde perspectivas distintas y siendo críticos incluso por encima de sus valores. Sería por demás interesante saber qué sucedería cuando se replantee el tema después de cierto tiempo, ¿cambiaran las opiniones de las mismas estudiantes o se mantendrán? ¿qué sucedería si se tienen las respuestas de sólo alumnos o sólo de alumnas?, ¿la presencia del otro género alteraría la forma de pensar de los

estudiantes? Como menciona Atkinson (1997) es necesario tener en cuenta la forma de pensar de las minorías, y de todos los grupos sociales en general.

Por otra parte, dificultades con el uso de la lengua como carencia de vocabulario, desorden en la sintaxis de la oración, mal uso de ciertas estructuras; en fin, fueron los problemas que enfrentaron los estudiantes durante esta actividad. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los alumnos esta vez no tuvieron tiempo para una preparación de lo que iban a decir, sino que tenían que responder inmediatamente después de ser cuestionados. Los tests de opción múltiple no tienen validez reconocida en predecir cómo y cuándo un individuo usará su pensamiento de alto nivel (Halpern, 2003).

En efecto, los estudiantes tuvieron que encontrar las maneras para expresar pensamientos complejos inclusive en la primera lengua. No faltó quienes quisieron preguntar al profesor cómo se decía tal o cuál palabra en inglés en el momento de su intervención, pero la respuesta inmediata del Profesor A fue pedirles que intentaran transmitir sus ideas utilizando otras estructuras para decir lo mismo. Entonces lo que sucedió fue que tuvieron que improvisar en un escenario real.

Algunos estudiantes mostraron que tenían menor dificultad que otros para expresarse porque aparentemente contaban con mejores instrumentos de lengua, pero a la final todos se expresaron dando su opinión sobre los temas. Se pudo escuchar la voz de todos al opinar sobre asuntos que como ellos mismo comentaron: “si no hubiese sido por esta actividad, nunca antes no me había puesto a pensar sobre ese tema” Fue una experiencia educativa, significativa y social.

Sociabilidad

La sociabilidad de los alumnos en la solución de problemas cambió con respecto a la sociabilidad referida en el debate. En efecto, los comportamientos de los estudiantes ya no eran grupales como en el debate, sino comportamientos más individualizados. Esta vez lo

estudiantes ponían más atención a lo que decía el profesor, estaban más callados entre ellos, inclusive algunos querían evadir las preguntas planteadas mirando para otros lados. Sin embargo y cómo se detalla a continuación, estos comportamientos iniciales fueron cambiando con la frecuencia de la actividad. Si bien es cierto esta vez los estudiantes estaban bajo el control del profesor, éste se encargó de que los alumnos fueran ganando confianza y se divirtieran con su participación en la actividad.

Al principio, los estudiantes que más hablaban eran quienes generalmente tenían mejor nivel de lengua. No obstante, el profesor trató de nivelar el tiempo de habla de todos los participantes. Él tuvo que actuar con mucha sutileza pues no les podía pedir que se callaran a quienes participaban más; mejor optó por pedir las opiniones de quienes trataban de evadir las preguntas. En realidad, la actividad pasó de ser un diálogo profesor-alumnos a un grupo de enfoque conversacional donde se intercambiaba ideas para solucionar problemas.

Con el transcurso del tiempo, en vez de que el profesor solicitara a los estudiantes que hablaran más, tuvo que controlar que cada persona tuviera suficiente tiempo para intervenir en la conversación. Shermis (1992) hace referencia a este proceso como algo normal que toma tiempo hasta que los estudiantes se acostumbren pues relaciona al pensamiento reflexivo con la duda y antes de que los pensadores emitan sus respuestas, tienen que enfrentarse con la desorientación y el asombro ante lo desconocido. Tal vez pudo ser que los estudiantes se sentían recelosos de hablar por su nivel de inglés o quizás fue que estaban en ese período de desorientación que se menciona en la literatura, o simplemente fue una combinación de ambas causas. Lo cierto es que más adelante, los tiempos de intervención se fueron ajustando y los estudiantes se dieron cuenta que todos debían aportar a la actividad, que cada opinión era una contribución más a la solución del problema, y que era otra forma de practicar inglés hablándolo. De este modo, la actitud de todos cambió y por ende se consiguió mejorar el ambiente de la clase.

Ambiente de la Clase

Fue un ambiente relajado, libre de presiones, con respeto, con espontaneidad y en sí, los estudiantes aprendieron de los problemas que intentaron resolver. Por ejemplo, un tema que les causó simpatía a los estudiantes fue el de un hombre que tenía problemas con su esposa porque él no hacía otra cosa que trabajar para pagar las deudas y ella le pedía que se preocupara de pasar más tiempo con su familia. En este caso, un estudiante sugirió que lo mejor que el hombre podía hacer era divorciarse de la mujer porque ella era quien le había hecho endeudarse en casa nueva, carro, tarjetas de crédito, etc. Mientras que para otros estudiantes la solución era que hablaran o buscaran ayuda profesional con un consejero matrimonial. Otro estudiante propuso que firmaran un acuerdo entre ellos con cláusulas claras a seguir y penalidades por incumplimiento.

Este tipo de temas como las traiciones, decepciones amorosas, rompimientos sentimentales, etc., aparentemente no les causaron mucha impresión negativa a los estudiantes y emitían sus respuestas breves casi siempre acompañadas de expresiones graciosas que causaban el mismo efecto en sus compañeros. Fue interesante ver cómo el ambiente cambiaba de algo que se suponía era trágico y negativo a algo que quizás la inmadurez de los estudiantes (22 años en promedio) o la presión del grupo lo vio como la oportunidad para hacer reír al resto y al mismo tiempo para aprender a valorar distintas situaciones.

En este punto es importante recalcar que la sociabilidad y el ambiente generados por los estudiantes fueron producto de su homogeneidad como grupo. En efecto, los estudiantes provenían de orígenes similares y tenían motivaciones parecidas. ¿Se podría haber conseguido la misma sociabilidad y ambiente con un grupo distinto? Hay que tener en cuenta lo que menciona Atkinson (1997) con respecto a que existen diferentes nociones y perspectivas en el uso del lenguaje entre personas de distintas culturas, sin embargo como

eran estudiantes de la misma cultura no se experimentaron estas diferencias y hubo un acoplamiento total que funcionó. Sería interesante evidenciar si grupos más heterogéneos se adaptan con la misma facilidad y si se revelan diferencias culturales en su sociabilidad y en el empleo de lengua y pensamiento.

Los estudiantes se sentían libres de expresar lo que realmente pensaban y esto a su vez repercutió positivamente en su fluidez de lengua. Se podía escuchar su forma de pensar, es decir su voz. Con la mayoría de temas se divertieron y les causó emociones positivas como asombro, curiosidad, gracia, solidaridad, etc. No obstante en temas como el aborto, una condena injusta, el suicidio, etc. las emociones cambiaron a tristeza, empatía, desamparo, repudio, etc. Por tal razón es que no se puede separar lo lógico de lo emocional y no necesariamente las emociones llevan a tomar las decisiones erradas porque no ser objetivas. Por el contrario, podrían ayudar a elevar el grado de criticidad del pensamiento con el propósito de tomar una decisión asertiva.

Finalmente, con las experiencias positivas obtenidas a partir del debate y la solución de problemas, se emprendió en la tercera actividad que promueve y evalúa pensamiento crítico según la literatura: la dramatización. El Profesor A no estaba muy seguro de lograr que los estudiantes quisieran actuar porque su experiencia como docente de lenguas le decía que a la mayoría de adultos jóvenes no le gusta la actuación. Lo que tenía a su favor era que los estudiantes tenían una buena sociabilidad y se conocían de antes del curso, pero no le garantizaba que quisieran colaborar con esta actividad.

Dramatización

Nivel de Preguntas

La dramatización al igual que el debate tuvo un componente de preparación. Los guiones de las dramatizaciones fueron diseñados y actuados por los estudiantes. No se estableció un límite de tiempo para la preparación como en el debate; sin embargo, quedó a

criterio del profesor darse cuenta cuando los estudiantes estaban listos para empezar. Por otra parte, todas las presentaciones no duraron más allá de 40 minutos juntas. Generalmente fueron dos grupos de siete estudiantes. Si alguien faltaba a clases, se podían hacer arreglos para que hubieran grupos de participantes lo más uniformes posible.

Para Nuñez (2007) el drama es un medio privilegiado que desarrolla la creatividad, ya que requiere de la elaboración de nuevas situaciones y respuestas utilizando los recursos lingüísticos, corporales, musicales, gestuales, etc. Entonces lo que hizo el Profesor A desde un principio fue pedirles a los estudiantes que utilizaran las estructuras y el vocabulario aprendidos durante su instrucción en inglés; y que emplearan ideas críticas que llevaran a la audiencia a un nivel de reflexión durante y posterior a las presentaciones. Además les recomendó que emplearan distintos tonos de voz, movimientos corporales y gestos que complementaran lo lingüístico, con el objeto de que las dramatizaciones tengan los componentes necesarios para ser denominadas como tal.

La primera reacción de la mayoría de estudiantes es la de cooperar con esta actividad.

Sólo un par de estudiantes (hombre y mujer) piensan que no podrán actuar porque no les gusta. De catorce estudiantes, sólo dos se oponen y sugieren que no se realicen las dramatizaciones en el curso (Diario de Campo).

Sin embargo, el profesor les explicó que sería una actividad como las anteriores en donde se evaluaría su criticidad y sería una oportunidad para conocerse mejor entre compañeros en otras facetas. Pero no importó cuan positiva la actividad pudiera parecer, el profesor no logró convencerlos por completo. Simplemente se catalogaron como personas que no les gustaba la idea de levantarse de sus asientos y actuar. Propusieron hacer otras actividades, pero el Profesor A les explicó que no se podían cambiar los planes y que debían acoplarse a la decisión democrática y casi unánime del resto de la clase. No muy motivados, este par de estudiantes se propusieron hacer lo que mejor pudieran en esta actividad.

Esta es la primera actuación de los estudiantes y se tiene mucha expectativa de lo que van a presentar. La situación que preparó uno de los grupos es acerca de un hombre desesperado que debido a sus problemas económicos le confiesa a su esposa que está decidido a traficar con drogas y justifica sus motivos (Diario de Campo).

Sólo el profesor y el grupo a punto de presentar este tema, sabían de lo que se trataría, por otra parte, el otro grupo presentaría otra dramatización puesto que los temas en un principio quedaron abiertos a los estudiantes. Los estudiantes debían presentar situaciones controversiales que invitaran a la reflexión crítica de todos. Pero a pesar de que el Profesor A había pedido a los estudiantes tal nivel de reflexión, lo que optaron por hacer en la primera dramatización fue crear diálogos simples de memorizar y sin criticidad alguna. Posiblemente lo hicieron para evitar utilizar estructuras complejas que más tarde tendrían que recordar en la actuación. O tal vez tomaron la actividad a la ligera y no quisieron esforzarse para generar un producto elaborado. En efecto, esta presentación fue de muy baja calidad porque los estudiantes se quedaban casi sin hablar, no improvisaban si olvidaban los diálogos, se reían entre los actores y con la audiencia, etc. Por tal motivo, el Profesor A decidió cambiar de estrategia y encaminar a la dramatización hacia la actividad crítica revisada en la literatura.

En primera instancia se pensó en poner en escena los temas tratados en el debate y la solución de problemas, donde los alumnos ya habían experimentado con problemas y soluciones complejas. No obstante, el Profesor A pensó que esos contenidos ya habían sido explorados por los alumnos, y que continuar sobre los mismos, provocaría su desinterés en la actividad. Por otra parte, tampoco podía dejar los temas abiertos para que los estudiantes escogieran qué y cómo presentarlo porque era difícil que se pusieran de acuerdo y las presentaciones de pobre calidad. Entonces, se optó por buscar actividades de dramatización (role play) ya diseñadas y de esta manera se recurrió nuevamente al libro "Discussion Starters". El Profesor A conocía este libro porque lo había utilizado con éxito anteriormente

en un curso de conversación. “Desde la aparición del manual *Drama Techniques in Language Learning* de Malley & Duff en 1978, muchos libros se han publicado en relación con el uso de las actividades dramáticas en la clase de lengua extranjera” (Calatrava, 2009, p. 14).

En “Discussion Starters”, la dramatización por lo general va al final de cada unidad como actividad de cierre. Allí se redacta la situación a actuarse y cómo están interrelacionados los personajes. No se hizo adaptaciones para el curso, solo se leyeron los textos y se prosiguió con la elaboración de las dramatizaciones. El tema fue el mismo para los dos o tres grupos que se formaron en la clase, por lo tanto cada grupo tenía que trabajar en función de un mismo objetivo, pero empleando diálogos y estrategias distintos para conseguirlo. Los temas que se escogieron fueron: a) Usted Puede Ser el Juez: ¿Quién es el Verdadero Dueño? (El Caso de Pepsi), b) La Entrevista a una Persona Famosa y c) Cuando la Fe y la Ciencia se Cruzan.

Con el objeto de dar a conocer lo sucedido en una de las dramatizaciones, se escogió “Usted Puede Ser el Juez: ¿Quién es el Verdadero Dueño?”, más conocido en la clase como “El Caso de Pepsi” La situación de este caso hace referencia a una mujer de nombre Sindy Allen quien se encontró una botella de soda que estaba en el refrigerador de la tienda donde trabajaba. La tapa de esta botella estaba premiada con un millón de dólares que Pepsi promocionaba en esos días. La controversia se generó cuando apareció en escena Judy Richardson, quien también era empleada de la tienda en otro turno y que afirmaba ser la dueña de la botella premiada, pero no tenía nada para probarlo. Además, los trabajadores de la tienda conocían que Richardson era adicta a Pepsi y que Allen había encontrado la botella por casualidad en el sitio del refrigerador donde Richardson la solía guardar. Finalmente, en la dramatización ambas mujeres van a la corte y Richardson quiere compartir el premio a medias con Allen, pero esta última se rehúsa a hacerlo y quiere el premio en su totalidad.

En esta dramatización se les pide a los estudiantes simular el día del juicio asignándole a cada uno, un papel específico dentro del grupo: Por ejemplo, alguien debe ser Allen, otra persona es Richardson, el juez, los abogados representantes de las partes, el vocero de Pepsi, etc. Existen ocho roles asignados por el libro para esta dramatización, pero los grupos que se formaron fueron de siete estudiantes, es decir se tuvo que eliminar el papel de un personaje que no era tan relevante para la presentación. Al interior del grupo los estudiantes se dividieron rápidamente los roles y se pusieron a trabajar de inmediato en los diálogos. Lo que hizo el profesor, como habían más hombres en la clase, fue asignarles a ambos grupos igual número de participantes por género del rol, pero si no habían suficientes estudiantes con ese género, simplemente se cambiaba el género a los personajes del libro.

Efectivamente, el cambio de actitud de los estudiantes tanto en la preparación como en la actuación fue notorio a partir de la reestructura de la actividad gracias a la corrección oportuna que hiciera el profesor. Los estudiantes se veían concentrados en crear diálogos de calidad y así cumplir con las expectativas de la actividad. Ya en la presentación del caso referido, estos diálogos estuvieron llenos de argumentos válidos para defender ambas versiones y de esta manera, el juez de cada grupo tuvo elementos de para evaluar y emitir su veredicto.

Sí, el hecho de facilitar a los estudiantes una situación ya preparada tuvo efectos beneficiosos en el resultado final de cada una de las dramatizaciones. Aparte de las interferencias léxicas, sintácticas y de pronunciación similares a las que se enfrentaron anteriormente en el debate y la solución de problemas, los participantes elaboraron diálogos que tuvieron pensamiento de alto nivel producto de los juicios expuestos con criterio.

Hubo estudiantes que actuaron más que otros en todas las dramatizaciones, por ejemplo en el caso referido, los abogados hablaron más que los jueces; pero a la final, la actuación de los grupos estuvo acorde a la situación que simulaban. Otra ventaja es que se

trataban de eventos de la vida real, por lo tanto los estudiantes sabían cómo proceder en la elaboración y qué se esperaba de los mismos. Por ejemplo, en el caso de la entrevista a la persona famosa, hubo personajes de la historia como Gandhi, Hitler, o Houdini quienes resultaron interesantes para la audiencia por su relevancia histórica. En cambio, en el caso de “Cuando la Fe y la Ciencia se Cruzan” la controversia se basa en una familia que se unió a una secta y decidieron no llevar al médico a su hija enferma de diabetes porque prefirieron curarla con rituales de fe, lamentablemente la chica muere a causa de esta enfermedad. Asimismo se generó un juicio para determinar responsabilidades.

A pesar que se trataban de situaciones que exigían bastante seriedad en la actuación, no se les podía pedir a los alumnos que se comportaran serios durante todo el tiempo de las actuaciones porque no se trataba de un taller de teatro o el objetivo de la actividad no era ese. Para Calatrava (2009) “la finalidad no es la de formar actores, sino la de secundar los resortes de la naturaleza en el proceso de la evolución cognitiva y madurativa” (p. 16). Por el contrario, durante las actuaciones, los participantes experimentaron improvisación, diversión, aprendizajes y la sociabilidad en sí se mantuvo de la mano con el verdadero objetivo de la actividad.

Sociabilidad

La sociabilidad se vio mejor reflejada en la fase de preparación que en la actuación, porque en la actuación los estudiantes tenían que tratar de comportarse como los personajes que representaban. Algunas personas optaron por escribir los diálogos y después repasarlos, pero la mayoría de estudiantes sólo repasaba oralmente y al parecer así se sentían mejor preparados. Ellos tenían claro que no podían leer notas en el acto y que si algo se olvidaban, debían improvisar de inmediato. La experiencia de la improvisación la tenían desde el debate; sin embargo esta vez tenían que improvisar el lenguaje no verbal también. Nuñez (2007) piensa que la dramatización es un acto personal pero sobre todo social pues el acto teatral es,

ante todo, un acto de comunicación, mediante el cual un grupo de personas comparte una determinada realidad en un momento dado del espacio y del tiempo.

Los estudiantes se ponen de acuerdo entre ellos, otros caminan por la clase con sus notas y otros ya están actuando en un pequeño repaso. Existe mucho movimiento durante la preparación. Se puede observar que hablan, se ríen, y en ocasiones se corrigen el uno al otro (Diario de Campo).

Ya en la dramatización, los alumnos se desarrollaron de acuerdo a las expectativas de la actividad y del profesor. Hubo momentos cuando se notaba que improvisaban, pero en general los alumnos supieron crear diálogos que se asemejaban a los de un juicio real, entrevista, etc. También hubo un par de ocasiones en las que los actores quisieron reír pero se controlaron; especialmente en el caso descrito cuando la actriz representando a Richardson se negaba rotundamente a cumplir con el veredicto del juez que exigía que ambas mujeres debían compartir el premio. Fueron momentos cuando los estudiantes y el profesor se divirtieron y aprendieron.

Algo que es importante señalar es que la actitud y las personalidades de los alumnos facilitaron la experiencia de este tipo de actividad convirtiéndola en un acto social, cooperativo y de aprendizaje. No siempre se encuentra estudiantes que quieran actuar en la clase de la manera y en el número que lo hicieron en este curso. Hay quienes no quieren equivocarse en público por evitar la burla de sus compañeros o simplemente son tímidos. Finalmente, los dos alumnos quienes se negaban a actuar en un principio confesaron haberse divertido y cambiado su forma de pensar después de las dramatizaciones presentadas por sus compañeros y ellos.

Ambiente

El ambiente de esta actividad fue el más libre que tuvieron los estudiantes del Profesor A comparando entre sí las tres actividades de pensamiento crítico a las que fueron

expuestos. Como ya se ha explicado anteriormente, la sociabilidad fue buena todo el tiempo debido a un ambiente libre de presiones, control o diciéndoles a los estudiantes qué hacer. Sencillamente se les brindó ayuda con ideas para la actuación y en la parte lingüística se les facilitó los conocimientos necesarios. Fue un ambiente que promovió libertad y creatividad entre los estudiantes.

El Profesor A no quiso a ningún momento interrumpir las intervenciones para corregir a los actores o acallar a la audiencia, incluso en la primera presentación. La razón fue que intervendría en el ambiente de la clase y los estudiantes se sentirían retados o amenazados. Pero al final de la primera actuación, no solo aprovechó para expresar su descontento con la calidad de los contenidos de la presentación, sino también para pedir que la audiencia se comportara como si estuviera en un verdadero teatro. A partir de esta observación, quedó a discreción de los estudiantes el comportarse como un elenco y una audiencia reales durante el resto de las dramatizaciones. Tomaron con más seriedad los casos serios, pero al mismo tiempo se divirtieron cuando las situaciones que se tornaron de una manera u otra cómicas dentro de las presentaciones.

Para finalizar la redacción de lo sucedido con el Profesor A, es necesario volver a la teoría de las actividades de pensamiento crítico y mencionar que las tres actividades escogidas para este estudio cumplieron con los requisitos propuestos. Estas se caracterizaron por ser momentos de aprendizaje donde los alumnos tenían que utilizar su creatividad, el lenguaje extranjero (inglés) y las estrategias de pensamiento de alto nivel como son el análisis, la síntesis y la evaluación. Las experiencias demostraron que los estudiantes se acoplaron a las actividades con relativa facilidad. La voz de los estudiantes se veía reflejada en los pensamientos y diálogos que construyeron para cada actividad.

Una vez que se han descrito y analizado las actividades de pensamiento crítico y sus categorías utilizadas en el curso del Profesor A, se procederá a describir y analizar lo que

sucedió en la clase de la Profesora B. Asimismo, se tomarán en cuenta las tres categorías del estudio: nivel de preguntas, sociabilidad y ambiente. Sin embargo, al no existir actividades definidas, se analizarán las clases en conjunto con ejemplos de las situaciones y experiencias observadas.

Profesora B

La Profesora B es una docente que ha trabajado en la universidad por doce años. Ella tiene una formación académica de licenciada en Lingüista Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Se graduó de una universidad pública y aparte de la universidad donde se realizó esta investigación, también trabaja en un instituto privado enseñando inglés como lengua extranjera. Cuando se le pidió poder observar sus clases, aceptó inmediatamente porque aseguró estar consciente de la importancia que tiene la investigación en este campo de la enseñanza. Cuando firmó la Carta de Consentimiento para Participantes del Estudio se enteró exactamente de los objetivos del estudio, y simplemente solicitó se mantuviera en reserva su identidad como consta en ese documento (Ver Anexo B).

La filosofía de enseñanza de la Profesora B se fundamenta en el aprendizaje y dominio de las estructuras lingüísticas por parte de sus estudiantes, que como afirmó, les servirá para establecer una comunicación efectiva con la persona que utiliza el mismo código de lenguaje. “Si uno puede entender y utilizar correctamente las formas de la lengua, entonces podrá utilizar la lengua para establecer el intercambio de ideas” (Profesora B).

Han existido y siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas. Esas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como gramatical, la una, y como conversacional, la otra. La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa (Sánchez Pérez, 1992).

En efecto, estas dos corrientes todavía persisten en la enseñanza de lenguas. Es decir, existen profesores quienes se inclinan por enseñar las reglas gramaticales explícitamente a sus alumnos y otros que tienen una filosofía de enseñanza enfocada en la comunicación y el uso de la lengua. Y también habría quienes podrían estar orientados por ambas porque piensan que son complementarias. No obstante, el debate actual gira en torno al modo cómo se concibe el dominio de una lengua (y, por ende, de su gramática) ¿Pero cómo se define la gramática en función de la enseñanza de lenguas? Para intentar dilucidar este cuestionamiento se tendría que definir qué es gramática en la primera lengua y de ahí intentar vincular este concepto con la enseñanza de gramática como herramienta de aprendizaje para estudiantes no nativos.

La gramática ha constituido uno de los niveles de descripción y explicación del sistema de las lenguas, responsable de sus componentes morfológicos y sintácticos; junto a ella existen otros dos niveles en la descripción del sistema: la semántica, que se ocupa del léxico y del significado, y la fonética, que se ocupa de los sonidos (Martín Peris, 1998).

Se piensa que la gramática es la compilación de todos estos elementos y que estaría presente en todas las lenguas y en todos los humanos, por lo tanto se le ha acuñado el concepto de Gramática Universal (GU) utilizado para definir la capacidad innata de las personas para aprender el lenguaje. Si todas las personas tienen esta capacidad universal entonces podrían aprender una nueva lengua utilizando este recurso para interpretar las reglas, el léxico y los sonidos de la nueva lengua. A este proceso de ir de una lengua inicial a una lengua objetivo, varios autores lo han denominado interlengua. Martín Peris (1998) piensa que el concepto de interlengua vendría a ser el proceso de aprendizaje o adquisición de la nueva lengua. Por consiguiente, este proceso permitiría que las reglas gramaticales de ambas lenguas se vayan adaptando y que la base común de interpretación sea la Gramática

Universal. No existe un sistema único de signos en una lengua, sino que los humanos podemos descifrar varios sistemas de signos en la lengua propia o en otras (Falkenstein, 2003).

Una vez más, este análisis tiene validez en la filosofía de los profesores quienes enseñan reglas gramaticales a sus alumnos o basan sus clases en la gramática como es el caso de la Profesora B. Ella manifestó que es la manera en la que ella aprendió inglés y la manera que según ella muchas personas lo han hecho. Además mencionó que el contexto o las situaciones de la vida real no tienen por qué estar alejadas de una metodología basada en el enfoque gramatical, sino que al contrario van tomando más importancia y significado a medida que la persona aprende las estructuras.

Para empezar con el análisis de lo sucedido en la clase de la Profesora B, es necesario señalar que la descripción de sus clases será concisa debido a que de clase a clase no hubo mayor variación. Las actividades generalmente fueron las mismas durante el tiempo observado: un semestre de 80 horas, igual período que el del Profesor A. De igual manera, este análisis también está sujeto a las mismas categorías de análisis del curso del Profesor A: nivel de preguntas, sociabilidad y ambiente.

Nivel de Preguntas

La Profesora B se guía básicamente en la secuencia del texto de la clase y cuando trae material u hojas de trabajo para los estudiantes que no son de la serie del texto, éstas generalmente son ejercicios gramaticales. La gramática podía aparecer en ejercicios de llenar en los blancos u opción múltiple con la respuesta correcta, lecturas donde se ejemplificaba el uso apropiado de las estructuras, y otras actividades de precisión léxica y sintáctica. En su mayoría las actividades venían de libros como “Grammar in Use” o “Learning with

Grammar” muy conocidos en el medio de la enseñanza de inglés en Ecuador y que podrían sugerir consistencia con la forma de pensar de la profesora.

En efecto, en la corta entrevista que la profesora mantuviera con el investigador, ella le comentó que su filosofía de enseñanza se basaba en enseñar las estructuras de la lengua a sus estudiantes, con el propósito de que ellos después pudieran utilizarlas en la comunicación. Agregó además otra razón: que los estudiantes al final del curso serían evaluados con exámenes que medirían sus conocimientos gramaticales tanto en lo escrito como en lo oral a través de las evaluaciones de la Coordinación de Inglés, y que por lo tanto necesitaban ser preparados en función de estos objetivos.

Nuevamente se afirma que las clases de la Profesora B eran basadas en gramática pura. Las explicaciones eran explícitas y la terminología que se utilizaba era jerga lingüística. Por ejemplo, para enseñar la voz pasiva del inglés, la Profesora B utilizaba términos como “sujeto”, “pasado participio”, “conjugación”, etc. Las explicaciones eran tanto verbales como escritas en el pizarrón. A veces, la Profesora B ponía una oración en el pizarrón y dibujaba líneas (flechas) que explicaban la relación y las funciones que las palabras tenían dentro la oración. Al parecer, los estudiantes entendían la jerga lingüística. Asimismo, ellos debían expresarse con una terminología semejante para describir una oración u otra estructura de la lengua. A continuación se muestra un ejemplo que el investigador pudo captar y traducir cuando una estudiante se dirigía a la profesora para describir el proceso de cambiar una oración de voz activa a voz pasiva en inglés:

“Lo primero que debemos hacer es identificar si la oración está en voz activa o pasiva para hacer el cambio necesario. Después, analizamos si el verbo es transitivo para poder transformarla. Si el verbo es transitivo, vemos cuál sería el equivalente del verbo ser o estar según el tiempo gramatical de la oración original, y por último,

movemos el objeto de la oración original a la posición del sujeto de la nueva y vemos si la oración creada tiene sentido” (Estudiante de la Profesora B).

La Profesora B apreciaba que los estudiantes pudieran realizar este tipo de razonamientos utilizando la terminología del caso. La mayoría del tiempo no bastaba con decir las respuestas correctas del ejercicio, sino también eran necesarios los razonamientos lógicos (procedimientos) que conducían a tales respuestas. En efecto, después de escuchar varias descripciones de los procedimientos y de las reglas, el investigador se preguntaba si el grado de pensamiento empleado por los estudiantes podría ser considerado pensamiento crítico. Si se vuelve a la Taxonomía de Bloom, se puede ver que el análisis y la síntesis son los niveles que mejor conceptualizan este tipo de destrezas. Como el pensamiento crítico está asociado a los últimos tres niveles de la taxonomía según la literatura revisada, se podría decir que de cierta manera las habilidades de estos alumnos reflejaban niveles de destrezas mentales consideradas de alto nivel. Aunque no necesariamente alcanzaban la evaluación porque no emitían juicios de valor ya que no había si no una sola regla o procedimiento y de pronto contadas excepciones. Además lo hacían en inglés que no era su idioma materno.

Por otra parte, era interesante observar que cuando a un estudiante le tocaba el turno de describir una regla, había un silencio único en el salón. Y sólo cuando definitivamente el o la estudiante no podía, la profesora intervenía para ayudarlo. La profesora era paciente, pero daba señales de no agradarle mucho cuando los alumnos no respondían como ella esperaba. Lo que solía hacer en estos casos era detenerse a explicarle al estudiante la regla gramatical o las razones por las cuales su respuesta estaba incorrecta, y finalmente le hacía repetir después de ella parte por parte la regla nuevamente. Después continuaban con la siguiente respuesta en el orden que estaban sentados los alumnos.

Parece que se van a pasar el resto de la hora analizando las estructuras ejercicio por ejercicio. La ventaja es que cuando las respuestas están correctas, los estudiantes no

siempre tienen detenerse a explicar la regla, sino que pasan al siguiente (Diario de Campo).

Ciertas actividades tenían más contexto que otras. Por ejemplo, habían ejercicios que simulaban situaciones reales en donde los estudiantes tenían que llenar en los blancos con palabras o frases a manera de respuestas personales. Sin embargo, este tipo de actividades no pasaba de ser la opinión generalizada de los estudiantes, nunca relacionaban conceptos o emitían juicios como con las actividades del Profesor A. La mayoría de ejercicios consistían en construir nuevas oraciones o completarlas con las palabras correctas basadas en un modelo.

Por otra parte habían preguntas al inicio de las unidades del libro pero también el nivel de pensamiento era bajo pues se cuestionaba acerca de hechos como experiencias personales, gustos y preferencias de los estudiantes, en fin conocimientos generales y simples. Todas eran para responder oralmente por lo que se salían de la rutina de los ejercicios escritos. La profesora aprovechó estas preguntas para realizar otras preguntas de seguimiento que exigían mayor argumentación. Sin embargo, el grado de evaluación tampoco fue de alto nivel sobre todo porque el tiempo que le asignó a esta actividad no era lo suficiente como para que se ahondara en los temas. El tiempo de las preguntas nunca fue más allá de veinte minutos incluidas las preguntas de la profesora. Y nuevamente el resto del curso fueron explicaciones gramaticales, solución de ejercicios y análisis profundo de estructuras del inglés.

Preguntas tales como “¿Cuánto cuesta en promedio una fiesta de matrimonio en tu país?”, “¿Alguna vez tú o alguna persona que conoces ha tenido un virus informático en su computadora?”, “¿Qué clase de problemas tiene la gente cuando va la playa?” Tal vez una pregunta que trascendió fue “¿Qué noticias importantes has escuchado recientemente en los medios de comunicación? porque les empoderó para que los estudiantes se enfocaran en

temas políticos de actualidad y emitieran juicios elaborados. Pero como se puede notar, el resto de preguntas carecen de o no invitan al desarrollo del pensamiento crítico. Es probable que el tiempo por una parte no haya ayudado a explorar más en la evaluación de pensamientos pero tampoco las preguntas del libro ni de la profesora provocaron mayor pensamiento crítico.

¿Qué hay acerca de las preguntas generadas por los mismos estudiantes? Cuando la profesora pidió a los estudiantes que realizaran las actividades de inicio de unidad y que respondieran a sus preguntas también les pidió que realizaran sus preguntas, pero de lo que se pudo observar tampoco fueron preguntas que despertaran el interés por pensar críticamente. Es importante mencionar que la profesora nunca les dijo explícitamente que construyeran preguntas “críticas” porque tal vez ellos se hubieran esforzado en hacerlo. Para King (1995) enseñar a los estudiantes a generar buenas preguntas está dentro de las prácticas educativas ligadas a mejorar y evaluar el pensamiento crítico (King, 1995, citado en Halpern, 2003).

También hubo una ocasión en la que el nivel de pensamiento se elevó porque las preguntas fueron más elaboradas. La unidad trataba acerca del ataque de los tiburones a los seres humanos y la conversación comenzó por ahí. Sin embargo, después se terminó hablando acerca de la contaminación del agua porque según el texto decía que los tiburones se acercan a las playas porque no tienen qué comer en ciertas áreas del océano debido a la migración de peces a áreas no contaminadas. En realidad, la Profesora B confesó ser una ambientalista e inclusive haber tomado parte activa en proyectos de concientización de ahorro energía y conservación de los recursos naturales. Fue interesante ver que la conversación se tornó crítica por la afinidad con el tema mencionado. Quizás fue la única clase en donde se observó pensamiento de alto nivel por un largo período de tiempo (una hora y media aproximadamente).

En general se podría decir que la clase tuvo contados momentos para evaluar a los estudiantes con estrategias de comunicación o pensamiento crítico. Como se ha explicado anteriormente, la metodología empleada por la Profesora B estaba basada en su filosofía de enseñar estructuras gramaticales a los estudiantes y capacitarles para pasar los exámenes al siguiente nivel. Durante las clases observadas en este curso no hubo variación del tipo de actividades aparte de las cortas intervenciones de comunicación mencionadas.

Sociabilidad

Aunque la clase de la Profesora B era de cierta manera repetitiva y orientada a la gramática, los estudiantes demostraron una buena actitud para aprender. Ellos cooperaron e interactuaron con el material presentado por la profesora y no parecían aburrirse con sus clases. Los comportamientos de los estudiantes revelaban que ellos tenían libertad para hablar entre ellos. Además el observador pudo notar que lo que hablaban era de temas no relacionados a los contenidos del curso y por lo general en español. Cuando se dirigían a la profesora, lo hacían respetuosamente para responder a sus preguntas o para corregir a otros alumnos.

Los estudiantes al parecer están un poco cansados pero muestran buena voluntad para aprender. No muestran señas de estar aburridos, pero tampoco se ven complacidos de tener que analizar estructuras casi todo el tiempo. Se podría decir que lo hacen como parte de un entrenamiento y probablemente es a lo que están acostumbrados con varios profesores que enseñan de esta manera en la universidad (Diario de Campo).

Un factor clave que ayudó a la sociabilidad que tenían los estudiantes era que se conocían entre sí por fuera del curso de inglés debido a que la mayoría eran estudiantes de arquitectura y medicina, similar al caso de los estudiantes del Profesor A. Generalmente son estudiantes de las mismas facultades que toman los mismos cursos de idiomas en la universidad porque su pensum y horarios se lo permite. Inclusive es probable que los

alumnos tanto de medicina como de arquitectura de ambos profesores se hayan conocido también por estar en las mismas facultades. Este lazo o conexión de afinidad que vienen acarreado los alumnos desde afuera del curso tiene repercusiones positivas en la sociabilidad de las clases de inglés.

Por otra parte, y como ya se ha mencionado, cuando los estudiantes hablaban entre ellos, lo hacían en su lengua materna inclusive a sabiendas de la profesora. Sin embargo, la Profesora B jamás les impedía hablar en español. Tal vez este factor aminoraba de alguna manera el estrés de tener una clase estructurada como ésta. En efecto, se pudo evidenciar que la profesora aun cuando era exigente con el aprendizaje cuasi memorístico de las estructuras, en la parte social era permisiva. Otro ejemplo de su permisibilidad es que aceptaba en su clase a estudiantes que llegaran notoriamente tarde.

Los alumnos no parecían haber estado estresados, preocupados o temerosos en las clases de la profesora B. Por el contrario, se pudo distinguir un ambiente de respeto y cordialidad. Tal vez lo que se pudo notar era cansancio por parte de los estudiantes y esto es hasta cierto punto entendible por el esfuerzo en el desempeño de sus exigentes carreras. La clase de inglés duraba dos horas y comenzaba a las 4 pm., eran evidente ciertos comportamientos de cansancio físico, pero la sociabilidad no cambió de una manera notable desde que empezó el curso hasta que terminó.

La Profesora B al ver que esta estudiante le costaba más trabajo aprender, optó por brindarle más ayuda y tiempo para explicarle en detalle. En casi todas las clases, esta alumna tenía la misma dificultad y tanto ella como la profesora se tomaban más tiempo antes de pasar al siguiente estudiante (Diario de Campo).

El estrés normal, si así se lo puede denominar, es el que sintieron los alumnos que se equivocaban con frecuencia al responder. El caso más claro es la alumna de medicina que se mencionó anteriormente. Ella sí se ponía muy nerviosa al momento de responder y

constantemente parecía hacerlo de una forma equivocada o al menos no como lo esperaba la profesora. Pero hay que insistir que no hubo un trato negativo por parte de la profesora hacia esta alumna, más bien lo que se veía es que todos trataban de ayudarle como podían y aminorar su nerviosismo. Había otro alumno de sociología que lo hacía un poco mejor que la chica de medicina, pero también se podría decir que el esfuerzo que hacían este par de estudiantes era mayor que el resto de alumnos y al parecer esto les acarrea un poco más de estrés en la clase.

A diferencia de los alumnos del caso del Profesor A, los estudiantes de la Profesora B lo que hacían era hacer algún comentario en voz baja a su compañero de alado o de al frente. Por lo general cuando algún estudiante llegaba tarde, la clase se interrumpía brevemente porque se ponía a saludar con los alumnos próximos a dónde se iba a sentar. Sin embargo, no se pudo observar o las actividades no crearon un ambiente como para que se generara más socialización que la mencionada.

Ambiente

El ambiente de la clase era tranquilo y se les permitía a los alumnos desenvolverse socialmente con libertad. Libertad en el sentido de permitirles conversar entre ellos y libertad de pensamiento al momento de opinar ante la clase sobre cierto tema cuando había oportunidad. Sin embargo, las estructuras o su análisis era considerado homogéneo por la profesora, de modo que libertad de pensamiento sobre la descripción o análisis de las estructuras no se puede considerar. Este hecho de tener una clase basada en estructuras únicas por una parte y flexibilidad de opinión por otra podría haber dado origen a un ambiente semi-estructurado en la clase también.

Este ambiente hacía que los estudiantes tuvieran oportunidades de libertad pero también se veían limitados a cumplir con los objetivos de la clase que eran el análisis gramatical y el

entrenamiento en pasar al próximo nivel. En realidad, no se pudo evidenciar cambios en el ambiente general de la clase desde que empezó hasta que finalizó el curso.

Mucho también depende del grupo de estudiantes a quienes se les expone a este tipo de clases netamente gramaticales; otro grupo de pronto se hubiese aburrido o frustrado con las mismas actividades. Afortunadamente, los estudiantes de la Profesora B tuvieron una buena actitud porque se mantuvieron cordiales y cooperativos socialmente hablando durante todo el curso. Otros estudiantes generalmente optan por aburrirse, confundirse, frustrarse o demostrar mala actitud que se nota en sus comportamientos. En efecto, los profesores que también orientan sus clases a la gramática suelen hacer actividades divertidas para sacar a sus alumnos de la rutina como canciones, juegos educativos o dinámicas, crucigramas, dramatizaciones, etc. Sin embargo, ninguna de estas actividades ocurrió en la curso de la Profesora B durante el tiempo de observación.

Con esta descripción del grupo de control a cargo de la Profesora B, se concluye con el análisis cualitativo de lo sucedido en las clases de ambos profesores (Ver Anexo D).

Evaluación Cuantitativa Previa y Posterior (Pre test y Post test)

Con el objeto de validar la investigación se utilizó el instrumento cuantitativo de Pre test y Post test en los grupos tanto del Profesor A como en el de la Profesora B. Todos los estudiantes de la investigación terminaron el curso, de esta manera se pudo obtener la muestra de los 25 estudiantes que lo conformaron. El test estandarizado y disponible en el mercado que se utilizó se denomina “Quick Placement Test” de Oxford University Press. Este test o prueba lo que hace es ubicar a los estudiantes en un nivel de conocimientos de inglés que van desde el nivel más básico hasta el avanzado. Las categorías y los puntajes que se tomaron en cuenta vienen determinados por los autores del test y son los siguientes:

Tabla 2: Tabla de Interpretación de Resultados según QPT

Level Description	Paper and Pen Test Score
-------------------	--------------------------

	Part 1 Score out of 40	Part 1 & 2 out of 60
Mastery (Upper Advanced)		55 - 60
Effective Proficiency (Lower Advanced)	If a student scores 36 or more it is recommended they complete Part 2 of the test	48 - 54
Vantage (Upper Intermediate)	31 - 40	40 - 47
Threshold (Lower Intermediate)	24 - 30	30 - 39
Waystage (Elementary)	16 - 23	18 - 29
D Breakthrough (Beginner)	10 - 15 0 - 9	10 - 17 0 - 9

e

acuerdo a estos parámetros numéricos, más adelante se presenta el cuadro con los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos profesores. No existe un límite de tiempo establecido por los creadores del test para contestar las primeras 40 preguntas, pero se pudo observar que los estudiantes de ambas clases se tardaron entre 25 y 30 minutos. Después se calificó rápidamente con la hoja de transparencia incluida en el paquete de evaluación y se obtuvo los resultados. Ninguno de los estudiantes alcanzó los 36 puntos como para que se le pudiera tomar la Parte 2 del test. Según los autores, el test está dividido en dos partes (por nivel de dificultad) para minimizar el riesgo de que los estudiantes adivinen de la pregunta 40 a la 60.

Tampoco se tomaron la parte de escritura y la parte oral del examen, únicamente se evaluó el uso de lengua con un formato de opción múltiple fácil de tabular. Además en el cuadro se puede apreciar los resultados en función de tres categorías: “Mejoró”, “Igual” o “Bajó” que ayudan a visualizar qué sucedió en el proceso.

Tabla 3: Tabla de Resultados Pre test y Post test de Ambos Grupos

RESULTADOS DE PRE TEST Y POST TEST PROFESOR A					
Estudiantes	PRE TEST		POST TEST		Resultado
	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	
Estudiante 1	16	Elementary	18	Elementary	Igual
Estudiante 2	17	Elementary	18	Elementary	Igual
Estudiante 3	20	Elementary	16	Elementary	Igual
Estudiante 4	13	Breakthrough	15	Breakthrough	Igual
Estudiante 5	23	Elementary	23	Elementary	Igual
Estudiante 6	15	Breakthrough	19	Elementary	Mejóro
Estudiante 7	30	Lower Intermediate	33	Lower intermediate	Igual
Estudiante 8	24	Lower Intermediate	26	Lower intermediate	Igual
Estudiante 9	24	Lower Intermediate	28	Lower intermediate	Igual
Estudiante 10	16	Elementary	16	Elementary	Igual
Estudiante 11	21	Elementary	23	Lower intermediate	Mejóro
Estudiante 12	21	Elementary	22	Elementary	Igual
Estudiante 13	23	Elementary	21	Elementary	Igual
Estudiante 14	33	Upper Intermediate	34	Upper Intermediate	Igual

14 estudiantes: 9 hombres y 5 mujeres

RESULTADOS DE PRE TEST Y POST TEST PROFESORA B					
Estudiantes	PRE TEST		POST TEST		Resultado
	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	
Estudiante 1	29	Lower Intermediate	29	Lower Intermediate	Igual
Estudiante 2	23	Elementary	25	Lower Intermediate	Mejóro
Estudiante 3	20	Elementary	18	Elementary	Igual
Estudiante 4	25	Lower Intermediate	24	Lower Intermediate	Igual
Estudiante 5	28	Lower Intermediate	27	Lower Intermediate	Igual
Estudiante 6	22	Elementary	21	Elementary	Igual
Estudiante 7	24	Lower Intermediate	23	Elementary	Bajó
Estudiante 8	24	Lower Intermediate	26	Lower Intermediate	Igual
Estudiante 9	26	Lower Intermediate	17	Elementary	Bajó
Estudiante 10	23	Elementary	25	Elementary	Igual
Estudiante 11	30	Lower Intermediate	33	Lower Intermediate	Igual

11 estudiantes: 4 hombres y 7 mujeres

Como se puede apreciar en la mayoría de los casos de ambos grupos, predomina el resultado “Igual”. En el primer grupo (Profesor A) de los 14 estudiantes, 12 obtuvieron el mismo resultado, es decir un 85.7% se mantuvo en el mismo nivel cuando se relacionan el Pre test y el Post test. Mientras que en el segundo grupo (Profesora B) de 11 estudiantes evaluados, 8 se mantuvieron en el mismo nivel, 1 mejoró e inclusive 2 bajaron (uno de ellos por tan solo un punto); asimismo el número de los estudiantes que se mantuvieron “Igual” en el nivel, equivale al 72.7% de la muestra.

Por otra parte, quienes mejoraron lo hicieron relativamente con apenas uno o dos puntos dentro del rango que les permitió colocarse en el siguiente nivel. Es decir, estos estudiantes respondieron un par de preguntas o incluso una pregunta más, correctamente y pudieron subir al siguiente nivel. También las personas que puntuaron uno o dos puntos menos, se mantuvieron en el mismo nivel según la escala, aunque cuantitativamente bajaron. O lo contrario, cuantitativamente subieron en puntaje, pero se mantuvieron en el mismo nivel. Todo esto se produce porque se trata de un rango que fluctúa en 6 puntos (en promedio) entre cada nivel. Sin embargo, más adelante se podrá analizar eficientemente estos factores de variación con la validez de los tests estadísticos entre ambos grupos.

Un factor que es importante mencionar en esta instancia es que los estudiantes pudieron haber adivinado en ese par de preguntas o en unas cuantas más como suele suceder en este tipo de test de opción múltiple, donde adivinar podría ser mejor que dejar respuestas en blanco. En efecto al tabular, el investigador pudo notar que en los 25 tests no había una sola pregunta sin contestar. A pesar de que se solicitó a los estudiantes que sólo respondieran cuando sabían la respuesta correcta, es decir sin adivinar, tampoco se puede asegurar que ellos así lo hicieran. Sin embargo, el investigador considera que los resultados cuantitativos

son válidos porque los estudiantes conocían de la importancia y el significado del estudio y además estaban conscientes que el resultado no tenía inherencia en sus calificaciones.

Validez del Test de Ubicación (QPT)

Con respecto a la validez del test estandarizado de ubicación por niveles de inglés, según los autores se trata de un test desarrollado desde la década de los noventa con mejoras y actualizaciones todo el tiempo. La versión que se utilizó con los estudiantes para la investigación es del 2004. También existen versiones computarizadas del test. Los rangos de resultados están avalados por la Asociación de Evaluadores Europeos de Lenguas (ALTE) y el Marco Común de Referencia Europea que es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa (Centro Virtual Cervantes, 2011). Además, los autores hacen énfasis en que cada ítem o lectura del test son cuidadosamente seleccionados y editados por un grupo de expertos de Cambridge ESOL con altos estándares de calidad. El test ha sido probado con más de 5,000 estudiantes y validado por 20 países a nivel mundial. Finalmente, los creadores mencionan que el test es confiable y se basan en la consistencia que los alumnos podrían tomar el test por lo menos 5 veces en un mismo día y los rangos serían muy similares; por lo tanto se los podría ubicar en los mismos niveles que la primera vez (Ver Anexo C).

Interpretación de Resultados con Tests Estadísticos

Con el propósito de realizar un análisis más confiable de los resultados obtenidos por ambos grupos y las relaciones existentes de Pre tests y Post tests tanto entre estudiantes del mismo grupo como entre ambos grupos en su aprendizaje después de los cursos, se optó por hacer tests estadísticos. Este análisis permitió tener evidencia más específica en torno a si los

estudiantes tuvieron o no un desarrollo académico significativo con las actividades de pensamiento crítico realizadas por el Profesor A. El análisis no pretende sólo ubicar a los estudiantes en los niveles del test de ubicación de inglés por rangos, sino también determinar la diferencia estadística en el desarrollo de su aprendizaje desde la objetividad más rigurosa posible.

A continuación los resultados arrojados por el Programa Microsoft SPSS utilizado para los respectivos análisis de T test y ANOVA. Para una mejor comprensión se ha denominado Pre test A, Post test A, T test A para el caso del Profesor A y analógicamente B a los tests que tengan que ver con la clase observada.

- En los Pre tests entre grupos no hubo una diferencia significativa, lo que quiere decir que estadísticamente los cursos fueron iguales en puntajes. Los grupos fueron homogéneos porque venían de condiciones académicas similares; en cursos anteriores a veces les tocó los mismos profesores y cursos en la universidad. Por lo tanto, ambos grupos estadísticamente partieron de condiciones muy parejas.
- El Pre test A y el Post test A son levemente significativos cuando se realiza el T test A. Es probable que las actividades de pensamiento crítico presentadas por el Profesor A hayan tenido una baja influencia en el rendimiento académico de sus estudiantes después de tomar el curso. En cambio, en el T test del grupo B no se obtuvo un resultado significativo, casi no hubo mejoramiento de los estudiantes de la Profesora B quien basó su curso en explicaciones gramaticales. Es necesario mencionar que los estudiantes de la Profesora B no se entrenaron en la gramática del test estandarizado de ubicación de inglés (QPT), sino en la gramática en general del texto de la clase.
- Cuando se comparan ambos Post tests (ANOVA) resulta que no es significativa la diferencia entre ambos grupos al final de los cursos. Entonces no hubo mejoramiento de los resultados cuantitativos en el rendimiento académico de un grupo con respecto

al otro al finalizar los cursos. Sin embargo, esto no quiere decir que no se hayan producido aprendizajes en ambos grupos utilizando metodologías distintas.

Los tablas elaboradas por programa de estadística Microsoft SPSS se muestran abajo para que los lectores puedan ver en detalle la discusión acerca de la lectura de los resultados.

Tabla 4: Tablas de Resultados Estadísticos Generados por Microsoft SPSS

T TEST GRUPO A

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PRETEST	24,9091	11	3,08073	,92888
	POSTTEST	24,3636	11	4,63191	1,39657

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	PRETEST & POSTTEST	11	,710	,014

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	PRETEST - POSTTEST	,54545	3,26691	,98501	-1,64929	2,74020	,554	10	,592

T TEST GRUPO B

T TEST DE POSTESTS

Group Statistics

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
POSTTEST	Grupo A	14	22,2857	6,08186	1,62545
	Grupo B	11	24,3636	4,63191	1,39657

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
POSTTEST	Equal variances assumed	1,008	,326	-,938	23	,358	-2,07792	2,21546	-6,66095	2,50511
	Equal variances not assumed			-,970	22,990	,342	-2,07792	2,14301	-6,51117	2,35533

ANOVA PRE TESTS

ANOVA
PRETEST

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	87,377	1	87,377	3,920	,060
Within Groups	512,623	23	22,288		
Total	600,000	24			

ANOVA POST TESTS

ANOVA
POSTTEST

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	26,597	1	26,597	,880	,358
Within Groups	695,403	23	30,235		
Total	722,000	24			

Una vez que se ha llegado a este punto del estudio y se ha concluido con el proceso del análisis y discusión de los resultados, cumpliendo con el diseño metodológico, se procederá a describir las limitaciones de la investigación y finalmente se emitirán las conclusiones y recomendaciones.

Limitaciones

En realidad no se produjeron problemas o limitaciones graves que interrumpieran el normal desenvolvimiento de la investigación como estaba inicialmente programada. El término problemas aquí hace referencia a que las clases se vieran interrumpidas por causas mayores o que no hubiera apertura por parte de las autoridades o de la profesora para que se realizaran las observaciones de su curso. Al contrario se vio con mucho agrado por todos el hecho de que se hiciera investigación educativa en el área de idiomas de la universidad. Se cumplieron con las 80 horas de observación de cada curso porque inclusive si hay vacaciones nacionales, todas las clases están previstas para ser recuperadas según el calendario académico. Como se trataban de cursos intensivos, el número de faltas permitidas era muy reducido y los alumnos raramente faltaron a clases. De igual manera, se pudo tomar la

muestra de todos los alumnos con el Pre test y el Post test porque afortunadamente no faltaron ni el primer ni el último día de clases.

En cuanto a las limitaciones se podría decir que básicamente el tiempo fue la mayor limitación del estudio. En efecto, 80 horas de instrucción con pensamiento crítico no se pueden comparar con el tiempo de instrucción con otras estrategias de enseñanza de idiomas que los estudiantes del Profesor A podrían haber tenido antes de este curso. No se puede establecer con exactitud cuál es el período de enseñanza con pensamiento crítico en lenguas que pudiera determinar cambios significativos entre el grupo experimental y el de control. O tal vez no haya mayor variación independientemente del tiempo de exposición a este tipo de actividades.

Además, y como se admitió en el diseño metodológico, el investigador evitó al máximo el sesgo de preferir la clase en donde realizó investigación en el aula por encima de la que observó. Es difícil no tener preferencias cuando se es profesor de un grupo y se observa a otro teniendo una determinada filosofía de enseñanza; sin embargo, se mantuvo al máximo la objetividad tanto en la observación como en la redacción del estudio.

Finalmente, no se puede generalizar este estudio de caso. En efecto, la investigación tuvo un espacio, estudiantes y un tiempo similar entre sí y único en su especie. No se pueden extender generalizaciones ni grabar sobre piedra los resultados. Si los resultados en este caso apuntan a que el pensamiento tuvo escasa o nula influencia sobre el rendimiento académico de este curso de inglés, no necesariamente quiere decir que no la tenga en otros casos o materias. La investigación debe continuar teniendo en cuenta las conclusiones y recomendaciones del siguiente capítulo.

Capítulo 6: Conclusiones y Recomendaciones

Siguiendo con el proceso del diseño metodológico del estudio, se llega a las conclusiones donde se señalan las opiniones que se formó el investigador después del análisis

de los resultados y las recomendaciones que se permite sugerir para que se siga investigando sobre el tema en el futuro.

Como ya se ha manifestado, el tiempo de exposición a actividades de pensamiento crítico quizá no fue suficiente en el caso de la investigación y no se sabe con exactitud cuánto tiempo sea necesario para observar resultados más significativos. En este estudio fueron 80 horas, pero en exposiciones más largas, tal vez se obtendrían otros resultados.

Además, los estudiantes del grupo experimental fueron evaluados con actividades que según la literatura promovían y evaluaban pensamiento crítico, más no fueron instruidos explícitamente con estrategias de pensamiento de alto nivel. Durante el desarrollo de las actividades, se les pidió ser críticos, que emplearan juicios, que hicieran preguntas y respondieran preguntas de opinión. Sin embargo, no se les pidió seguir un proceso mental definido u otras prácticas que pudieran ser consideradas apropiadas para elevar el pensamiento.

Con relación al punto anterior, es probable que Atkinson (1997) tenga razón en que hay que seguir investigando y ser cautos con relación a elevar al pensamiento crítico a la panacea en la enseñanza de lenguas. Es probable que la lógica pura nunca pasó por la mente de los alumnos del grupo experimental y lo que usaron fue su sentido común guiados por las recomendaciones del profesor que les pidió ser críticos en las clases.

El factor social fue un aspecto de relevancia diferencial entre grupos. Los alumnos del grupo experimental (Profesor A) tuvieron libertad y creatividad porque las actividades y el ambiente se los permitió. Al ser libres y creativos también se motivaron más y el desarrollo de la motivación está positivamente asociado a las ganancias en el aprendizaje de los humanos. Por otra parte, los estudiantes del grupo de control parecían estar motivados por cumplir con los objetivos del curso, de la profesora y de la institución más que por aprender.

Adicionalmente, las emociones están presentes en el pensamiento de alto nivel y deslindarse de ellas no parece ser un acto simple. Cuando se realizó la revisión de literatura, varios autores ven al pensamiento crítico como si se tratase del método científico y señalan los pasos a seguirse, el procedimiento, etc. No obstante, enmarcarse en un solo paradigma y dejar las emociones a un lado resultaría complicado y hasta cierto punto imposible. Si bien las emociones no dejarían ver claro el panorama al pensador por ser subjetivas, tampoco se debería pedirle que las abandone por completo al momento de pensar. Más bien se debería trabajar en la inteligencia emocional del individuo para producir más asertividad.

¿Qué se considera una buena y una mala pregunta? Esta es una pregunta que tiene pensando a más de un autor con respecto al pensamiento crítico. En la opinión y experiencia del investigador en la práctica de este curso, el tipo de pregunta parecería ser directamente proporcional al tipo de respuesta que se espera del receptor de la pregunta. Si se realizan preguntas cuyas repuestas son un simple sí o no o hechos, es muy probable que el pensador no se esfuerce en responder más allá de lo que se le cuestiona. En cambio, si se le pide dar su opinión sobre cierto tema, es probable que va a hacer un esfuerzo adicional para responder a lo esperado.

En el curso no se pudieron evidenciar diferencias culturales o sociales en la forma de pensar de los estudiantes evaluados porque todos pertenecían a la misma sociedad y tenían orígenes e intereses similares. Lo que si había era diferencias de género en la forma de pensar de las mujeres quienes se mostraron más compasivas y empáticas; mientras que los varones emitieron respuestas que se podrían considerar machistas, determinantes, y que de cierta medida les libraría de responsabilidades como hombres culturalmente hablando.

Por otro lado, como se señaló en la literatura no se ha definido el concepto de pensamiento crítico ni en una primera lengua, difícilmente se puede llegar a concluir con respecto a personas bilingües. Sin embargo, al parecer el proceso que se realiza en la mente

de los estudiantes bilingües es el mismo que realiza un monolingüe para procesar los pensamientos de alto nivel. La gramática universal o la interlengua son las que permiten realizar este tipo de procesos mentales simultáneos: pensar críticamente y utilizar otra lengua para expresarlo. Se recomienda investigar más acerca de cómo el grado bilingüismo de los estudiantes y el uso de estructuras complejas de la segunda lengua se entrelazan en el pensamiento crítico.

Tal como se ha descrito hubo errores y equivocaciones en el uso de estructuras especialmente habladas de los estudiantes del Profesor A, sin embargo los mensajes se transmitieron con fluidez y los estudiantes se esforzaron por incluir vocabulario y sintaxis que fueran acordes al tipo de pensamientos que expresaron. Es innegable que a mayor demanda de nivel de pensamiento, se necesita implementar estructuras que sostengan ideas complejas.

Hay que tener en cuenta que hubo dos enfoques metodológicos distintos en la investigación: el pensamiento crítico y el gramatical. Ambos desarrollan diferentes destrezas en el aprendizaje de una lengua. Para próximos estudios se recomienda comparar dos o más grupos que manejen estas dos líneas metodológicas pero que ambas estén basadas en actividades críticas. Para el caso del estudio se utilizaron debate, solución de problemas y dramatización; y para un enfoque de destrezas gramaticales se podrían emplear actividades como análisis de textos, comprensión lectora y ensayos.

Por último pero no menos importante es la voz que los estudiantes desarrollaron e hicieron escuchar a través del lenguaje. La voz como se conoce a la forma de pensar de las personas definitivamente tuvo un rol fundamental en esta metodología de pensamiento crítico primero porque permitió a los estudiantes expresar sus opiniones y segundo porque a través de esa expresión se generó la motivación necesaria para aprender. Si bien a nivel de puntaje no hubo mayor diferencia entre los dos grupos de estudiantes investigados, no es menos

cierto que las experiencias a las que fueron sometidos ambos grupos fueron distintas y los resultados cualitativos también. En el grupo de control no se produjeron opiniones, juicios de valor o razonamientos elaborados como si sucedió en el experimental.

Para concluir, es posible que la principal crítica al presente estudio se base en afirmar que los estudiantes fueron evaluados sobre un examen estandarizado que ubica a estudiantes por niveles de inglés y no con otras evaluaciones específicas que pudieran medir destrezas de pensamiento o uso de lengua. Sin embargo, es necesario insistir en que el componente cuantitativo de la investigación fue un referente de apoyo y validación de los resultados cualitativos y no un factor determinante en el estudio. Se debe continuar investigando con respecto a la utilización de otros tests o herramientas cuantitativas que permitan relacionar al pensamiento crítico y el rendimiento académico en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Referencias

- ANOVA. (sf.). *Analysis of variance between groups*. Recuperado de <http://www.physics.csbsju.edu/stats/anova.html>
- Amaluisa, C. (2005). *Aprendiendo activamente, pensando críticamente: Proyecto de pensamiento crítico*. Quito: Centro de Educación y Promoción Popular Promotores del Proyecto de Pensamiento Crítico en el Ecuador.
- Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94.
- Atkinson, P., Coffey, A. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. London: Sage Publications.
- Bergin, D. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34(2), 87-98.

- Boostrom, R. (1994). *Developing creative & critical thinking: An integrated approach*. New York: National Textbook Company.
- Calatrava, M. C. (2009). *Uso de técnicas humanísticas-afectivas en la enseñanza de idiomas*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20CARMEN_RUIZ_1.pdf
- CDEUSFQ, (2005, 19 de Abril). *Actividades y metodologías para elevar el pensamiento crítico en el aula*. Recuperado de <http://www.educacionparatodos.com/pdf/1.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (2011). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Enseñanza. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/#np1
- Curry, M. J. (1999). Critical thinking: origins, applications, and limitations for postsecondary students of English as second language. *ERIC*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED436976.pdf>
- Davidson, B.W., & Dunham, R. A. (1997). Assessing EFL student progress in critical thinking with the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. *ERIC*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED440550.pdf>
- Davidson, J, Sternberg, R. (2003). *The psychology of problem solving*. New York: Cambridge University Press.
- De Bono, E. (1992). *El pensamiento práctico*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. K. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Dewey, J. 1933. *Experience and education*. Macmillan, New York.
- Duron, R. & Limbach, B. (2006). Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160-166.
- Eduteka. (2011). Tecnologías de información y comunicaciones para la enseñanza básica y media. *Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU)*. Recuperado de <http://www.eduteka.org>
- Elder, L., Paul, R., Bartell, T. (1997). *California leader preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. California: Commission on Teacher Credentialing.
- Elder, L., & Paul, R. (2003). *El arte de formular preguntas esenciales: Conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Fullerton: California State University.
- Falkenstein, A. T. (2003). Critical literacy in an EFL (English as a foreign language) context. *Dissertation Abstracts International*, 64(11), 33-39.
- Folse, K., & Ivone, J. (2005). More discussion starters: *Activities for building speaking fluency*. Michigan: The Michigan University Press.
- Fowler, B. (2005). *La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico*. Recuperado de http://www.ptic.una.ac.cr/documentos/taxonomia_bloom.pdf
- García, T., & Pintrich, P. (1992). *Critical thinking and its relationship to motivation, learning strategies, and classroom experiences*. Michigan: National Center to Postsecondary Teaching and Learning.
- García, L. (1995). *Lógica y pensamiento crítico*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Geersten, H. R. (2003). Rethinking thinking about higher-level thinking. *Teaching Sociology*, 31(1), 1-19. Recuperado de <http://jn8107.wikispaces.com/Critical+Thinking>
- Halpern, D. F. (Ed.). (1994). *Changing college classrooms: New teaching and learning strategies for an increasingly complex world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Halpern, D. F. (2003). The “how” and “why” of critical thinking assessment. En Daniel Fasko, (Ed), *Critical thinking and reasoning: Current research, theory and practice* (pp.355-366). New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Halpern, D. F. & Riggio, H. R. (2003). *Understanding human thought: Educating students as critical thinkers*. Manuscrito presentado para publicación.
- Halpern, D. F. (2006). Is intelligence critical thinking?: Why we need a new definition of intelligence. The “how” and “why” of critical thinking assessment. En Daniel Fasko, (Ed), *Critical thinking and reasoning: Current research, theory and practice* (pp.317-330). New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Halvorsen, A. (2005). Incorporating critical thinking skills development into ESL/EFL courses. *The Internet TESL Journal*, 10(3), 545-550. Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-CriticalThinking.html>
- Harris, T. L., & Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: International Reading Association.

- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language: An introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Hernández, D. (2009). *Una perspectiva de las teorías de la emoción: Hacia un estudio de las implicaciones de las emociones en la vida del hombre*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, CO.
- Jantrasakul, P. (2004). *School reform and critical thinking: Policy and practice in Thai EFL Classrooms*. Bloomington: Indiana University.
- Kim, M. (2006). Critical thinking dispositions and skills of senior nursing students in associate, baccalaureate, and RN to BSN programs. *Journal of Nursing Education*, 45(6), 233-237. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17018066>
- Kuhn, D., & Pearsall, S. (2004). Developing reason. *Journal of Cognition and Development*, 10(2), 197-219. Recuperado de http://www.educationforthinking.org/downloads/inquiry/TandR_KKD.pdf
- Lauer, T. (2005). Teaching critical thinking skills using course content material: A reversal of roles. *Journal of College Science Teaching*, 34(6), 31-37. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov:80/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp>
- MacMillan, J. H., & Schummacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Matín Peris, E. (1998). La enseñanza de idiomas modernos: De los contenidos a los procesos. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1(10), 16-21. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/gramatica_segundas_lenguas.pdf
- Melles, G. (2010). Competing allegiances in ESL curriculum work. *Ethnography and Education*, 5(1), 33-47. Recuperado de <http://www.mendeley.com>
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Norton, B., Kelleen, T. (2005). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Núñez, L. (2007). Dramatización y educación: Aspectos teóricos. *Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social*, 19(2), 225-252. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3262/3288

- Paul, R., Binker, A. J., Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies, & science*. California: Foundation for Critical Thinking Sonoma State University.
- Pinker, S. (1997). *The Language Intrinsic: How the mind works*. New York: The Penguin Press.
- Quick Placement Test. (2004). *Paper and test: User manual*. Oxford University Press. New York: University of Cambridge.
- RAE. (2011). Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición. Real Academia Española. Recuperado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=distendido
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- Schafersman, S. D. (1991, 25 de Enero). *An introduction to critical thinking*. Recuperado de <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- Scriven, M. & Paul, R. (1996). *Defining critical thinking: A draft statement for the national council for excellence in critical thinking*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/University/univlibrary/library.ncl>
- Silverman, D. (1995). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Stenberg, R. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2003). *The multilingual mind: Questions by, for and about people living with many languages*. Westport, CT: Praeger Press.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2007). Pensamiento crítico, estilos de aprendizaje y metodologías de enseñanza [Power Point]. *Instituto de Enseñanza y Aprendizaje Universidad San Francisco de Quito*.
- Trochim, W. (2006). Descriptive Statistics. Recuperado de http://www.socialresearchmethods.net/kb/stat_t.php
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

