

Modelo y Estrategias para la Promoción del Pensamiento Crítico en el Aula de Lenguas Extranjeras⁽¹⁾

Ana Lucia Delmastro, Eduardo Balada

Facultad de Humanidades y Educación, Facultad de Arquitectura

Universidad del Zulia, Venezuela

aldelmastro@yahoo.com, ebalada@yahoo.com



Synergies Venezuela n° 7 - 2012 pp. 25-37

Resumen: El desarrollo del Pensamiento Crítico (PC) constituye un reto en la formación universitaria, ya que se manifiesta en la autonomía del discente para pensar críticamente, evaluar contenidos y fuentes de información, diseñar soluciones, enfrentar problemas y aplicar conocimientos. Dada su importancia como eje vertical en los nuevos diseños curriculares, constituye un constructo que debe ser profundizado a la luz de los más recientes progresos en el ámbito de la didáctica. La presente investigación tiene como objetivo el abordaje del PC desde la perspectiva metodológica y procedimental, particularmente durante el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). A partir de las premisas del enfoque epistemológico racionalista, la exploración y la confrontación teórica, así como la validación mediante la práctica de trabajo en el aula de LE, se caracteriza el PC a la luz de principios del constructivismo cognitivo, el sincretismo ecléctico y el enfoque comunicativo, se ofrece un modelo para su desarrollo en las clases de lectura y se precisan estrategias para el desarrollo del PC durante las actividades orales y escritas en LE. Se espera que los resultados contribuyan a aportar coherencia a las acciones del docente y al desarrollo de prácticas educativas cónsonas con el estado del arte en la Lingüística Aplicada.

Palabras claves: pensamiento crítico, constructivismo cognitivo, estrategias de aprendizaje, destrezas lectoras, aprendizaje de lenguas extranjeras, EFL.

Modèle et Stratégies pour la Promotion de la Pensée Critique dans la Classe de Langues Étrangères

Résumé : Le développement de la Pensée Critique (PC) se présente comme un défi à la formation universitaire dans la mesure où elle implique non seulement l'autonomie des étudiants en matière de pensée critique, mais aussi l'évaluation des contenus et sources d'information, la recherche de solutions, la résolution des problèmes et la mise en application des connaissances nouvelles. Du fait de son importance comme axe vertical pour l'élaboration des nouveaux programmes, ce projet doit être approfondi à la lumière des développements récents dans le champ de la didactique. L'objectif de cette recherche est l'approche de la PC dans le cadre méthodologique et procédural particulier de l'enseignement d'une langue étrangère. Partant des prémisses épistémologiques de l'approche rationaliste, tant du point de vue de l'exploration et des pratiques enseignantes que de la validation par la pratique de classe en LE, nous avons pu élaborer, dans la perspective du constructivisme cognitif et de l'éclectisme syncrétique des approches communicatives, un modèle pour le développement de la PC en classe de LE offrant des exemples de stratégies d'apprentissage appropriées. Ceci devrait permettre d'apporter plus de cohérence pour l'activité

du professeur et la mise en place des pratiques éducatives adaptées aux progrès récents de la Didactique des Langues.

Mots-clés: pensé critique, constructivisme cognitif, stratégies d'apprentissage, habiletés de lecture, apprentissage des langues étrangères, EFL

Model and Strategies for Promoting Critical Thinking in the Classroom of Foreign Languages

Abstract: The development of Critical Thinking (CT) constitutes a challenge in college education, since it manifests itself as students' autonomy to think critically, evaluate contents and sources of information, design solutions, solve problems and apply new knowledge. In view of its importance as a vertical axis in new curricula design, it is a construct that needs to be better understood in view of recent developments in the field of didactics. The purpose of this research is to approach CT from the methodological and procedural stance, particularly during foreign language (FL) learning. From epistemological premises of the rationalist approach, theoretical exploration and confrontation, as well as validation through FL teaching practice, CT is characterized in view of cognitive constructivism, eclectic syncretism and communicative approaches, a model is designed for the development of CT in FL reading courses, and appropriate strategies are exemplified. The results are expected to yield coherence to FL teacher activity in the classroom and promote the educational practices in accordance to the state-of-the-art in the field.

Key words: critical thinking, cognitive constructivism, learning strategies, reading skills, foreign language learning, EFL.

Introducción

El Pensamiento Crítico (PC) se fundamenta en enfoques pedagógicos relacionados con el constructivismo cognitivo, y persigue el desarrollo de procesos y estrategias de pensamiento basadas en el análisis, la reflexión, el razonamiento y la valoración. El desarrollo de la capacidad de pensamiento autónomo y crítico constituye un compromiso ineludible en la formación universitaria, ya que se manifiesta en la autonomía del discente para pensar, evaluar contenidos y fuentes de información, diseñar soluciones, enfrentar problemas y aplicar conocimientos. La Universidad del Zulia se propone incluir el PC como competencia general en el perfil curricular de sus egresados; dada su importancia como eje vertical en los nuevos diseños curriculares, el PC representa un aspecto que debe ser profundizado a la luz de los más recientes progresos en el ámbito de la didáctica y como respuesta a las necesidades de docentes y discentes. En tal sentido, la presente investigación tiene como objetivo el abordaje del Pensamiento Crítico desde la perspectiva metodológica y procedimental.

En virtud de lo antedicho, la investigación se plantea un doble propósito: (1) Explorar los aspectos metodológicos centrados en el desarrollo de habilidades de Pensamiento Crítico durante el aprendizaje de lenguas extranjeras, para orientar su promoción y regulación, y (2) Seleccionar procedimientos y

estrategias de trabajo de aula que sean aplicables a nuestro entorno educativo inmediato.

En consideración a estos propósitos, se plantean las siguientes preguntas a partir de las cuales se demarcan los objetivos que orientan el proceso de investigación:

- (1) ¿Cuáles son las características del pensamiento crítico que lo diferencian de otros estilos de pensamiento?
- (2) ¿Cuál es el modelo de andamiaje apropiado para el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?
- (3) ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el aula de lenguas extranjeras?

Objetivos del estudio

- Caracterizar el Pensamiento Crítico como noción en estudio.
- Proponer un modelo para el desarrollo de destrezas de Pensamiento Crítico.
- Seleccionar estrategias de aprendizaje que orientan el desarrollo del Pensamiento Crítico en los cursos de lengua extranjera.

Justificación

Las tendencias pedagógicas contemporáneas confluyen en la importancia que se otorga a los procesos cognitivos, metacognitivos y estratégicos en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, justificados en la concepción del conocimiento como construcción y no como transmisión. En este sentido, el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) se considera un proceso de construcción del nuevo sistema lingüístico: el estudiante parte de sus experiencias previas, elabora y procesa cognitivamente las nuevas experiencias a partir del *input* o exposición a la lengua meta, generando así cambios en sus esquemas cognitivo-conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este proceso ejerce un papel significativo la interacción con los pares y el andamiaje o actividad mediadora que aporta el docente.

La enseñanza de LE se caracteriza hoy en día por su interés en las necesidades y estilos cognitivos de los alumnos, la combinación de componentes cognitivos sociales y afectivos, y el desarrollo de estrategias efectivas que le permitan a los estudiantes tomar control de sus propios aprendizajes (empoderamiento) y seguir aprendiendo por sí mismos (aprender a aprender). En tal sentido, el Pensamiento Crítico (PC), constituye uno de los constructos de la educación contemporánea que debe ser mejor comprendido por los docentes, para que sea orientado de manera eficaz en logro de las destrezas en la lengua meta, y así formar aprendices autónomos, capaces de evaluar críticamente su propio proceso de aprendizaje y los contenidos que en tal proceso se manejan.

Sin embargo, como resultado de una larga cultura educativa y evaluativa tradicional transmisiva, en este proceso de construcción del nuevo sistema en LE, los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en el pensamiento

crítico no se producen de manera espontánea en los estudiantes, de modo que el docente está llamado a proporcionar el andamiaje necesario y fungir como mediador de los procesos de aprendizaje y construcción.

Investigaciones previas (Delmastro, 2005; Delmastro, Romero y Salazar, 2011) han llevado a concluir que la promoción de estrategias de pensamiento crítico no es tarea sencilla, pues implica un trabajo reflexivo por parte del alumno, así como la inducción, andamiaje y soporte por parte del docente. Sin embargo, el pensamiento crítico puede desarrollarse cuando se usan estrategias de comprensión lectora adecuadas fundamentadas en una lectura crítica, y su desarrollo puede ser inducido a través de las actividades de lectura y escritura. Esta condición lo hace particularmente apto para ser promovido en los cursos de inglés como lengua extranjera e inglés con fines específicos.

Abordaje Metodológico

El presente trabajo es el resultado de una investigación no-experimental, de tipo teórico-documental con un abordaje racionalista. Explora y describe características fundamentales del pensamiento crítico y estrategias para su evaluación a partir del análisis de fuentes diversas y la validación de estrategias a través de la aplicación en aula. Contempla el arqueo bibliográfico, el análisis y la valoración rigurosa de información documental, interpretaciones sobre la base de comparaciones y generalizaciones, comparación y contrastación de modelos, selección y valoración de estrategias reportadas por la literatura y el diseño de un modelo procedimental a partir del análisis de autores y el aporte invaluable de la experiencia. Así, se parte de investigaciones previas como fundamento para la adecuada identificación y selección de estrategias promotoras del PC para orientar su andamiaje por parte del docente de LE. Luego de la validación mediante aplicación en aula se ejemplifican algunas estrategias seleccionadas.

¿Qué es el Pensamiento Crítico?

Las perspectivas teóricas sobre las que se fundamenta el PC varían desde el ámbito filosófico vinculado al desarrollo de la ciencia, como en la visión que ofrece Habermas, representante del pensamiento crítico de la nueva Escuela de Francfort (cf. McCarthy, 1987), hasta la concepción de la pedagogía crítica y la educación liberadora de Pablo Freire (cf. Freire y Faundez, 1986). Puesto que las visiones teóricas subyacentes al PC ya han sido abordadas en artículos previos, aquí se sintetizan algunas nociones esenciales para su caracterización, desde la perspectiva constructivista-cognitiva.

El constructo “Pensamiento Crítico” tiene su origen en la fundamentación racionalista del constructivismo pedagógico que favorece los aspectos estratégicos de la cognición y el pensamiento en la construcción de los aprendizajes. Para Paul y Elder (1996) el PC involucra procesos metacognitivos, ya que el individuo muestra una actitud auto reflexiva acerca de su propio pensamiento y el de otros, lo que le permite además enfrentarse a otros puntos de vista u opiniones de manera objetiva. Facione (1998), por su parte, define el PC como un proceso en el que intervienen habilidades cognitivas de análisis, interpretación y

evaluación de argumentos, pero que también abarca la capacidad para resolver problemas de forma individual o grupal, presentándose así como una tarea no competitiva y colaborativa. Kurland (2000) caracteriza el PC por la presencia de valores como: racionalidad, autoconciencia, honestidad, mentalidad abierta, disciplina y juicio. Los componentes del PC abarcan además la percepción, los juicios, las emociones, el lenguaje, los argumentos, las falacias, la lógica y la resolución de problemas (Messina, 2004). Estas habilidades y componentes se combinan de forma compleja y operan simultáneamente, de manera que se potencian los procesos de pensamiento, y por ende, de aprendizaje.

En síntesis, los hallazgos teóricos permiten caracterizar el Pensamiento Crítico de la siguiente manera:

- Constituye un proceso complejo, individual o grupal, que involucra tanto aspectos cognitivos como metacognitivos.
- Tiene como finalidad aplicar habilidades de razonamiento y criterios lógicos, así como juicios reflexivos y críticos para buscar soluciones a problemas.
- Comprende habilidades cognitivas de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.
- Hace posible seleccionar y valorar la información según su procedencia, atendiendo a criterios de veracidad, credibilidad y aplicabilidad.
- Permite ignorar evidencias no razonables, diferenciar entre creencias y verdades, evaluar inferencias, tomar en cuenta diferentes puntos de vista. tolerar las diferencias y evadir juicios carentes de sentido lógico.
- Los componentes del pensamiento son: percepción, juicios, emociones, lenguaje, argumentos, falacias, lógica y resolución de problemas.

De esta manera, el estudiante que piensa críticamente asume una actitud crítica en la resolución de problemas, identifica elementos de la lógica de pensamiento, aplica razonamiento y criterios lógicos, sabe diferenciar entre creencias y verdades, argumenta sus posiciones y opiniones y tolera puntos de vistas diferentes.

La idea de incorporar el PC en el aula de LE obedece a la necesidad de desarrollar destrezas de pensamiento para contribuir a formar pensadores críticos capaces de valorar la información y solucionar problemas. El vínculo entre PC y comprensión lectora viene dado por la posibilidad de ejercitar las habilidades de PC durante el desarrollo de las destrezas escritas receptivas (ya sea en lengua materna o extranjera) pues la lectura, por su propia naturaleza, es una actividad que propicia la actividad reflexiva y valorativa. En esta tónica, asumiendo que el PC puede ser desarrollado a través del uso prolongado y continuo de estrategias y actividades de lectura adecuadas, se sugiere que la lectura en lengua extranjera constituye un campo idóneo para contribuir al desarrollo de la habilidad de pensar críticamente por parte de los estudiantes. Al respecto, es necesario recordar que el PC y la lectura crítica (tal como la concibe Kurland, 2000), constituyen nociones diferentes, pues el primero se relaciona con habilidades cognitivas de pensamiento, mientras que la lectura

crítica se circunscribe a las destrezas de comprensión lectura relacionadas con la extracción de información.

Pensamiento crítico y lectura crítica

La lectura, como destreza cognitiva compleja, va más allá de las destrezas de comprensión del texto. Según Lampe (1999) la comprensión del texto involucra la localización y obtención de significados, la comprensión de párrafos y la realización de inferencias; mientras que la lectura crítica abarca la verificabilidad, calificación, generalizaciones y afirmaciones específicas, así como el reconocimiento del propósito del autor.

Kurland (2000), sin embargo, distingue la lectura crítica del pensamiento crítico, puesto que la primera se define como una técnica para descubrir la información en un texto dado, en tanto que el segundo constituye una estrategia cognitiva utilizada para evaluar la información plasmada en un texto. Mientras que en la lectura crítica no se impone el punto de vista del lector sobre el texto y la reflexión y análisis de la lectura no sale de su sentido semántico, en el Pensamiento Crítico el lector reflexiona sobre lo escrito para validar o no la información, a la vez que monitorea el entendimiento de la lectura para analizar lo leído y crear nuevas ideas. Sin embargo, tanto la lectura crítica como el pensamiento crítico forman parte de un *continuum* en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que intervienen los conocimientos previos y las propias experiencias del lector. Ambas deben ser desarrolladas en el aula de LE.

El Modelo de Estándares Intelectuales de Paul y Elder

Paul y Elder (1993, 1996, 2006) desarrollan un modelo de Pensamiento Crítico que contempla ocho componentes y catorce estándares intelectuales. Los componentes o elementos que permiten caracterizar el PC según este modelo son: propósito y objetivo, resolución de un problema planteado, punto de vista y marco referencial, juicios, ideas y conceptos, información como dato y evidencia, implicaciones y consecuencias, interpretaciones, inferencias y conclusiones.

La segunda parte del modelo contempla catorce estándares intelectuales que se constituyen en parámetros para la valoración del PC, éstos son: meticulosidad, suficiencia, claridad, precisión, exactitud, amplitud, profundidad, significancia, relevancia, realidad, razonamiento, consistencia, justificación y honestidad. Sin embargo, a pesar de su valor explicativo desde una perspectiva teórica, la aplicación de este modelo desde el punto de vista metodológico, ha resultado difícil para los docentes en ejercicio debido a la complejidad implícita de la terminología utilizada en los parámetros de valoración. Es necesario, por consiguiente proponer un modelo más sencillo, de orden metodológico, que oriente el desarrollo del PC durante la clase de lectura, ya sea en lengua materna o extranjera.

Modelo para el Desarrollo del PC a través de la Lectura

Como resultado de los estudios realizados y con base en los aportes de los autores analizados, se propone adoptar el modelo cíclico para el desarrollo

del PC a través de la lectura, ya adelantado por Delmastro, Romero y Salazar (2011-a). En este modelo se contemplan tres fases, cada una sobre la base de y contentiva de las anteriores: la *primera fase* incluye las estrategias de pre-lectura para la activación del interés, creación de expectativas, identificación del tema o tópico, extracción de idea general y datos específicos (*skimming & scanning*). Abarca las estrategias que Harmer (2007) denomina “Type I skills” para la primera aproximación al texto a través de una lectura rápida y superficial.

La *segunda fase* se orienta hacia la lectura crítica cuyo fin es la extracción y manejo de información presentada por el autor en el texto. Incluye las estrategias Tipo II de Harmer (2007) para la extracción y manejo de información y la lectura intensiva para la reflexión y análisis del texto sin salir de su sentido semántico.

La *tercera fase* contempla las estrategias de Pensamiento Crítico propiamente dichas a partir de una lectura profunda en la que es estudiante es orientado a pensar sobre los contenidos y evaluarlos, presentar argumentos y contraargumentos, emitir juicios, transferir conocimientos, aplicar lo aprendido y resolver problemas. De esta manera, el modelo propuesto abarca tanto el desarrollo de las habilidades lectoras como las destrezas lingüísticas y de pensamiento y puede, por consiguiente, ser extrapolado a las destrezas orales y escritas. El modelo propuesto se presenta de manera esquemática en la Figura 1.

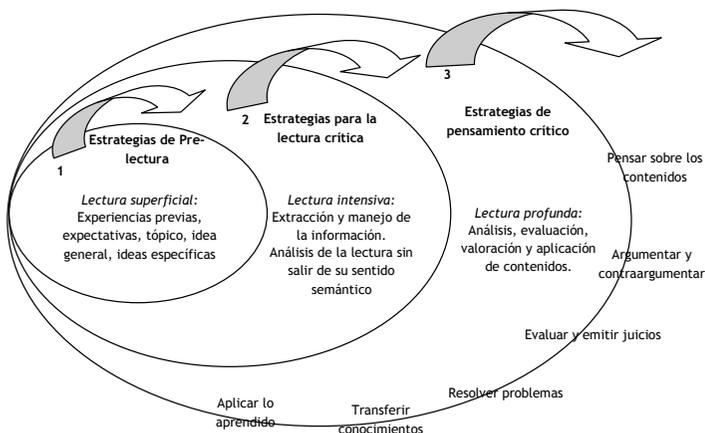


Figura 1: Modelo Cíclico en Tres Fases para el Desarrollo del Pensamiento Crítico.
Fuente: elaboración propia.

Habilidades relacionadas con el desarrollo del Pensamiento Crítico durante la lectura en lengua extranjera

En el análisis realizado se detectó que varias de las habilidades relacionadas con PC coinciden con algunas funciones comunicativas, tal como éstas son utilizadas en el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como con algunas sub-destrezas específicas de lectura precisadas por Mumby (1978) en su taxonomía. Entre éstas se encuentran, por ejemplo:

- Identificar el propósito del autor
- Establecer hipótesis
- Realizar predicciones acerca del contenido
- Distinguir un hecho de una opinión
- Establecer relaciones causa-efecto
- Organizar los contenidos relevantes
- Identificar información contrastante
- Expresar argumentos a favor y en contra (defender una posición o punto de vista)
- Comparar y contrastar
- Buscar datos y evidencia (corroborar una hipótesis)
- Evaluar los argumentos del autor
- Establecer conclusiones
- Establecer implicaciones/aplicaciones
- Expresar ideas propias

Estas habilidades pueden ser andamiadas por el docente por medio de una variedad de actividades y estrategias de trabajo en aula, con propósitos bien definidos.

Algunas estrategias de trabajo en aula

En la selección de estrategias de trabajo en aula se analizaron las estrategias y actividades para el desarrollo de estructuras cognitivas y de pensamiento propuestas por Sánchez (1998); actividades y estrategias para el desarrollo de la lectura como destreza cognitiva compleja de Lampe (1999); organizadores gráficos estrategias para el apoyo a la lectura y la escritura de Irwin-DeVitis, Bromley y Modlo (1999); estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora según Harmer (2007); estrategias para la evaluación “auténtica” de O’Malley y Valdez-Pierce (1996); estrategias para el desarrollo de aprendizajes significativos de Díaz y Hernández (2002); estrategias constructivistas para la lectura interactiva y otras estrategias de fuentes diversas.

Como resultado de tal revisión, entre las estrategias que se sugieren para el trabajo en aula se incluye las siguientes: planteamiento y verificación de hipótesis, transformaciones, análisis, síntesis, integración análisis/síntesis, evaluación, analogías, aseveraciones, argumentos, resolución de problemas (Sánchez, 1998); presentar el propósito de la lectura, indagar sobre expectativas y predicciones, elaborar gráficos, mapas o cuadros sinópticos, emitir juicios personales, intercambiar opiniones, evaluar y supervisar todo el proceso (Díaz y Hernández, 1998; Díaz, 2003); integración pre-lectura, post-lectura, elaboración de mapas conceptuales, V de Gowin, diagramas de Venn y Cuestionamiento socrático (Delmastro, 2005); “The big question”, diagrama T o “T-chart” (O’Malley y Valdez-Pierce, 1996); uso de formatos y organizadores gráficos para orientar la recopilación de información, la discusión y la escritura (Irwin-DeVitis, Bromley y Modlo, 1999) y el Diagrama causa-efecto o diagrama de Ishikawa (Eduteka, 2006) para determinar las causas de un evento, problema o acontecimiento. En lo concerniente a las estrategias de Harmer (2007), aún cuando útiles para el desarrollo de la comprensión lectora, sólo se consideran pertinentes para el desarrollo del PC en tanto que se vinculan esencialmente

con las dos primeras fases del modelo propuesto, por constituir éstas estrategias orientadas hacia la pre-lectura y lectura intensiva para la extracción y manejo de información. Entre las estrategias seleccionadas y aplicadas en aula, nueve (9) fueron evaluadas favorablemente por docentes y estudiantes de italiano e inglés como lengua extranjera, en diversas instituciones de educación media y superior. Éstas se señalan a continuación con sus respectivos objetivos:

- “The big question” (Objetivos: Búsqueda de datos y evidencia; análisis de la información). (Figura 2)
- Ejercicio de pareo (Objetivo: expresar relaciones causa-efecto). (Figura 3)
- Subrayado con colores (Objetivo: establecer diferencias entre hechos vs. opiniones; ideas principales vs. secundarias; argumentos a favor o en contra; datos vs. ejemplos). (Figura 4)
- Diagrama espina de pescado o diagrama de Ishikawa (Objetivo: expresar causalidad). (Figura 5)
- La tabla “T” (Objetivos: diferenciar un hecho de una opinión; establecer comparaciones; argumentar a favor o en contra) (Figura 6)
- Técnica de la pregunta (Objetivo: orientar la reflexión sobre el texto). (Figura 7)
- Diagrama de Venn (Objetivo: establecer semejanzas y diferencias; comparación y contraste)
- Mapa conceptual (Objetivo: seleccionar, organizar y jerarquizar información)
- Fichas de trabajo y discusión (Objetivo: organizar y evaluar información): Guía para la toma de decisiones, esquema de discusión, mapa 4-E para escritura persuasiva y uso de fuentes de información. (Figuras 8 y 9)

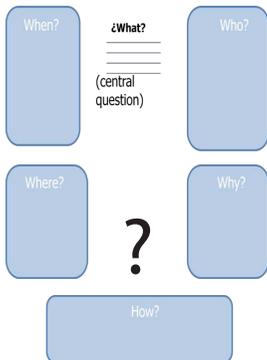


Figura 2: “The big question”

(Fuente: O’Malley y Valdez-Pierce, 1996)

Une las dos columnas para relacionar la causa y el efecto. Escribe las oraciones resultantes.



Figura 3: Pareo causa-efecto



Subrayado con colores:

- Subraya con marcador azul los datos y con verde los hechos
- Encierra en un recuadro rojo la información y en un recuadro azul los ejemplos
- Encierra en un círculo naranja las partes del texto que indiquen una opinión.
- Marca en amarillo los argumentos que sustentan la idea A.
- Marca en celeste los argumentos que sustentan la idea B.

Figura 4: Subrayado con colores

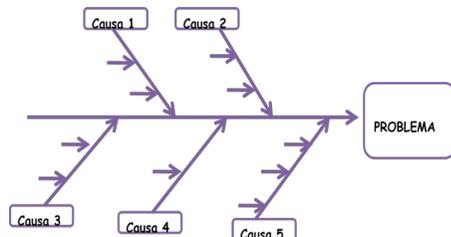


Figura 5: Diagrama causa-efecto

Name: _____ Date: _____
 Topic: _____

T-chart

--	--

Figura 6: T-chart

(Fuente: adaptado de O'Malley y Valdez-Pierce, 1996)

Reflexión sobre el texto:

- ¿Qué quieres decir con....?
- ¿Cómo llegas a tal conclusión?
- ¿Qué te hace pensar que estás en lo cierto?
- ¿Por qué esto es importante?
- ¿Cuál es la fuente de esa información?
- ¿Qué pasaría si estuvieses equivocado(a)?
- ¿Puedes indicar dos fuentes que no estén de acuerdo contigo, indicando el motivo del desacuerdo?
- ¿Cómo puedo asegurarme que lo que dices es cierto?
- ¿Existe una explicación alternativa que dé cuenta de este fenómeno?

Discussion Format

<i>Reasons for</i>	<p>CENTRAL QUESTION</p> <hr/> <p>CONCLUSIONS</p>	<i>Reasons against</i>
--------------------	--	------------------------

Figura 8: Ejemplos de Fichas de Trabajo: Guía para la toma de decisiones y Esquema de discusión.

(Fuente: Adaptado de Irwin-DeVitis, Bromley y Modlo, 1999)

Uso di Fonti Varie

Tema o argomento: _____

 Persone	
 Libri	
 Riviste	
 Giornali	

Reflexión sobre el texto:

- 1 Extrae del texto la información o informaciones que juzgues "inteligentes" y explica por qué. Señala alguna información que juzgues "tonta" y explica por qué.
- 2 Hay partes que el autor hubiese podido obviar: ¿Cuáles? ¿qué información hubiese podido aportar el autor sobre el tema para ofrecer un panorama más amplio?
- 3 Si fueses el mejor amigo de la persona que escribió este texto y pidiera tu opinión sobre el mismo: ¿qué le dirías? ¿Y si fueses su esposa (a)? ¿Si fueses su hijo (a)?

Figura 7: Dos ejemplos de Técnica de la Pregunta

(Fuente: Sugeridos por Torresan, Paolo, Universidad de Ca'Foscari, Venecia, 2010, Comunicación personal)

Taking decisions

The problem: _____

OPTION 1	OPTION 2	OPTION 3
FOR	AGAINST	FOR
FOR	AGAINST	FOR
FOR	AGAINST	FOR

CHOICE: _____
 REASON: _____
 POSSIBLE CONSEQUENCES/EFFECTS: _____

**Mapa 4E
Scrittura Persuasiva**

INTRODUZIONE (Proposito o asserzione)
Evidenza 1
Evidenza 2
Evidenza 3
Evidenza del contrario
CONCLUSIONE (Ripetizione o fare una parafrasi della posizione sostenuta)

Figura 9: Ejemplos de Fichas de Trabajo: Mapa 4-E (Búsqueda de evidencia) y Uso de Fuentes de Información. (Fuente: Adaptado de Irwin-DeVitis, Bromley y Modlo, 1999)

La evaluación del Pensamiento Crítico

Con respecto a la evaluación del PC en los estudiantes, el modelo de estándares intelectuales de Paul y Elder (1995) antes mencionado resultó ser demasiado complicado para su comprensión y aplicación en aula por parte del docente, en virtud de lo cual se sugiere utilizar el modelo de Eisner (1965; en Villalobos, 2000). En este modelo más sencillo se establecen cuatro componentes que pueden ser tomados como parámetros para la evaluación del PC: (a) formulación de preguntas en relación con el tema, (b) especulación o generación de hipótesis y posibles respuestas, (c) evaluación de las evidencias y (d) construcción o producción de ideas.

A partir de estos cuatro componentes se derivan las siguientes preguntas para la evaluación del pensamiento en los alumnos:

- ¿El estudiante (se) plantea preguntas pertinentes y relacionadas con el tema tratado?
- ¿El estudiante formula hipótesis y genera posibles respuestas para explicar los eventos?
- ¿El estudiante juzga las evidencias del tema con fundamentos lógicos y analizables?
- ¿El estudiante establece relaciones entre las ideas y produce ideas nuevas sobre el tema?

Otra alternativa de evaluación la constituye el uso de cuestionarios de autoevaluación, que deberán ser diseñados y adaptados al nivel y edad de los participantes. Algunos lineamientos y categorías de análisis que pueden ser utilizados para el diseño de instrumentos de autoevaluación han sido precisados en trabajos anteriores (cf: Delmastro, Romero y Salazar, 2011-b).

Conclusiones y Recomendaciones

El Pensamiento Crítico es explicado como un proceso cognitivo de alto nivel que contribuye a que los estudiantes desarrollen sus destrezas lingüísticas apoyados en el andamiaje aportado por el docente, a la vez que desarrollan habilidades de análisis, razonamiento, argumentación y solución de problemas. Se plantea que los procesos de PC pueden ser potenciados particularmente durante el desarrollo de destrezas escritas receptivas y productivas en la lengua meta; ello puede lograrse integrando las actividades de análisis y reflexión al desarrollo de la lectura y redacción en LE, ya que la naturaleza de dichos procesos se presta para la reflexión analítica. En este sentido, el PC puede ser interpretado como un proceso cognitivo que contribuye al desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua meta.

Los hallazgos del presente trabajo de orden metodológico se plasman en la propuesta del modelo en tres fases para el trabajo en aula, así como en la selección e ilustración de estrategias para el desarrollo del PC, a partir de los aportes de la literatura especializada y la validación a través del trabajo en aula. El modelo cíclico en tres fases para la ejercitación del PC a través de la lectura, reconcilia la lectura crítica y el pensamiento crítico como partes del mismo proceso y es compatible con las tres fases pedagógicas del proceso de lectura, a saber: pre-lectura, lectura y post-lectura.

En lo que concierne a las estrategias de trabajo en aula, la técnica de la pregunta, el cuestionamiento socrático, el análisis, la síntesis, la argumentación, la comprobación de hipótesis, las preguntas de cotejo y evaluación, los mapas conceptuales, el diagrama de Venn, la V de Gowin, “The big question”, el Diagrama de Ishikawa, el diagrama T o “T-chart” y las fichas que orientan el trabajo y discusión, entre otras, son estrategias que pueden contribuir al desarrollo y evaluación del pensamiento crítico a través de la lectura, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera. La ilustración de las estrategias preferidas por estudiantes y docentes presentadas en las figuras, tiene el propósito de servir de estímulo para su uso y aplicación por parte de docentes y discentes.

Se espera que la adopción de estas estrategias de trabajo en aula contribuya a la conformación de un marco procedimental que sirva de sustento a la praxis del docente en el desarrollo del pensamiento crítico y promueva la inducción de cambios procedimentales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Notas

¹ Este artículo corresponde a proyecto de investigación No. CH-0665-10 del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de La Universidad del Zulia (CONDES-LUZ)

Referencias

Delmastro, A. L. (2005). *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas. División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación, LUZ. Maracaibo.

Delmastro, A. L.; Romero, M. y Salazar, L. (2011-a). “Promoviendo Estrategias de Pensamiento Crítico durante el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras”. Ponencia. VII Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa. Universidad Católica del Táchira, San Cristóbal, abril de 2011.

Delmastro, A. L.; Romero, M. y Salazar, L. (2011-b). El pensamiento crítico en el desarrollo de destrezas lectoras en lengua extranjera: fundamentos teóricos y lineamientos para su evaluación. *Revista Impacto Científico* (en prensa).

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, s.a.

Díaz, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo” *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol 5, No. 2. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html> (Consulta: septiembre 10, 2010)

EduTEKA (2006). “Organizadores Gráficos: Diagramas causa-efecto”. Disponible en: <http://www.eduteka.org/DiagramaCausaEfecto.php> (Consulta: septiembre 12, 2011)

Facione, Peter (1998). *Critical Thinking: What it is and why it counts*. Santa Clara University, California: Academic Press. Disponible en: <http://www.insightassessment.com/home.html> (Consulta: octubre 18, 2010).

Freire, Pablo y Faundez, Antonio (1986). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Fourth Edition. Essex, England: Pearson-Longman.

Irwin-DeVitis, L; Bromley, K. y Modlo, M. (1999). *50 Graphic Organizers for Reading, Writing & More. Reproducible templates, student samples, and easy strategies to support every learner*. New York, USA: Scholastic Professional Books.

Kurland, Daniel (2000). "How the Language really Works: The Fundamentals of Critical Thinking and Effective Writing". Documento en Línea. Disponible en: http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm (Consulta: Enero 12, 2011).

Lampe, A. (1999). *El Método Diagnóstico Descriptivo en la Enseñanza de la Lectura*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

McCarthy, T. (1987): *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.

Messina, J. (2004). "What are the Major Components in Critical Thinking?" Coping.org Public Service. Disponible en: <http://www.coping.org/write/percept/critical.htm> (Consulta: Diciembre 15, 2010).

Munby, J.D. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M, y Valdez-Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. Reading, Mass.: Addison Wesley Publishing Company.

Paul, R., (1993) *Critical Thinking - What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World (Third Edition)*, edited by Jane Willson and A.J.A. Binker, Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. y Elder, L. (1996) "Using intellectual standards to assess student reasoning". Santa Rosa, C.A.: Foundation for Critical Thinking. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/pages/using-intellectual-standards-to-assess-student-reasoning/602> (Consulta: Noviembre 21, 2010).

Paul, R.; and Elder, L. (2006) *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking. Disponible en: http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf (Consulta: Noviembre 15, 2011)

Sánchez, M. (1998). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Razonamiento Verbal y Solución de Problemas*. México: Editorial Trillas.

Villalobos, J. (2000). "The Role of Critical Thinking in the Teaching Learning Process". *Entre Lenguas*, Vol 5, No. 1. Mérida: Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras. Universidad de los Andes. pp. 5-17.