



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

SIGNIFICADOS QUE LE OTORGAN LOS
DOCENTES DE INGLÉS AL
PENSAMIENTO CRÍTICO Y CÓMO ELLO
PERMEA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES DE ESTE PENSAMIENTO
A TRAVÉS DE LAS INTERACCIONES DE
CLASE

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

MARIA ELIZABETH CALDERÓN GARCÍA

Lima – Perú

2018

Asesor

José Manuel Muñoz Salazar

DEDICATORIA

A Minguito, mi papá, mi gran admirador

AGRADECIMIENTO

En primer lugar a Dios por todas las bendiciones recibidas durante este trabajo que parecía imposible; igualmente a la Universidad Cayetano Heredia porque a través de su programa de postgrado me ayudó a cumplir una de mis metas profesionales, también al Centro de Idiomas donde trabajo porque se me permitió el escenario para realizar este estudio; a quienes facilitaron las entrevistas y observaciones de clase, y un agradecimiento especial a Deanna Hochstein por el tiempo compartido intercambiando ideas y alineando el tema.

ÍNDICE

	Página
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
ÍNDICE	
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Situación problemática	5
1.2 Objetivos	9
1.3 Justificación	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1 Significados	12
2.2 Pensamiento Crítico	13
2.3 Estimulación de habilidades del pensamiento crítico	15
2.4 Barreras para la estimulación del pensamiento crítico	
2.5 Antecedentes	16
2.6 Bases teóricas	21
CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1 Tipo, nivel de la investigación y diseño	28

3.2 Informantes	
3.3 Técnicas e instrumentos	30
3.4 Procedimientos generales	32
3.5 Consideraciones éticas	33
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	
4.1 Significados del pensamiento crítico	35
4.1.1 Elaboración de conceptos	36
4.2 Estimulación de las habilidades del pensamiento crítico	39
4.2.1 Situaciones de aprendizaje en grupo	
4.2.2 Contenido de clase	
4.2.3 Tipo de tareas	
4.3 Barreras para la estimulación de las habilidades del pensamiento crítico	46
4.3.1 Significados divergentes del pensamiento crítico	
4.3.2 Comprensión de los fundamentos del pensamiento crítico	
4.3.3 Nivel de inglés de los estudiantes	
4.4 Sobre la categoría características del pensamiento crítico en la clase de inglés	48
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	64
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	79
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	

RESUMEN

Poseer habilidades de pensamiento crítico significa poder interpretar, inferir, preguntar, seleccionar informaciones, buscar evidencias, escuchar puntos de vista, reconocer el propósito de analizar una situación y argumentar una opinión. El presente estudio de enfoque cualitativo, tuvo como objetivo identificar los significados que tienen los docentes de inglés sobre pensamiento crítico y conocer cómo ello se expresa en las interacciones de clase. Para tal fin, se llevaron a cabo entrevistas a docentes y observaciones de clase. El resultado de la investigación permite afirmar que, los docentes tienen indicios de lo que significa pensar críticamente, pero en las situaciones dialógicas de la clase no se dan las exigencias que permitan a los estudiantes desarrollar estas habilidades.

Palabras claves: docentes de inglés, pensamiento crítico, interacciones

ABSTRACT

To have abilities of critical thinking is to be able to interpret, infer, question, select information, look for evidence, listen to points of view, identify the purpose why to analyze a situation and argue an opinion. This qualitative research aimed to explore the meanings English teachers give to critical thinking and how it permeates in what teachers do in the classroom during class interaction to stimulate these abilities.

Methodology: Data was collected through teacher interviews and class observation. The result of the study shows that teachers know words related to critical thinking, but in class interaction there are minor exigencies which does not allow to stimulate these abilities.

Key words: teachers of English, critical thinking, interactions

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del idioma inglés está recibiendo los cambios del sistema de educación que tenemos en la actualidad, un sistema que busca la potencialización de competencias generales y específicas desde el aula. Por su parte, la educación superior tiene como uno de sus principios fomentar en los estudiantes un espíritu crítico y de investigación y se espera que todos los miembros de esta comunidad académica los practiquen. Esto no debería ser una excepción en las clases de inglés, donde si bien es cierto que en ellas se trata de estimular la competencia comunicativa, pareciera a la vez estar alejada del incentivo de otras habilidades intelectuales como las del pensamiento crítico.

El contexto actual expone a los estudiantes de estos cursos a una gran variedad de elementos de esta lengua que son asimilados, fuera del aula, de una manera autónoma sorprendente. Este hecho está impactando en la actuación del docente de inglés quien ya no necesita enseñar -como una novedad- el contenido estructural básico de esta lengua, sino que es internalizado inadvertidamente a través de los múltiples recursos que ofrece la multimedia a los estudiantes.

Esta realidad necesita, primero, ser reconocida por los docentes para que puedan luego aceptar el hecho de la transformación que amerita su rol, un rol que debería estar enfocado en la estimulación de habilidades intelectuales superiores y no meramente en la transmisión del contenido.

Todo docente de inglés busca que sus estudiantes utilicen el idioma y hay diferentes maneras de hacerlo, pero en la universidad, el reto debe ser que éste sea utilizado para la expresión de puntos de vista, opiniones, ideas, etc. y que éstas sean el producto de un razonamiento lógico y fundamentado en informaciones confiables, en evidencias o sobre la base de conceptos o teorías; resulta vital aprender a reflexionar en lo que dice el otro, a través de acciones de análisis, cuestionamientos, interpretaciones, inferencias, evaluaciones, etc. para aprender así a tomar una postura en relación a un tema y esto por seguro redundará en la vida personal, profesional y social.

Aprender estas habilidades mentales, es aprender a pensar críticamente y creemos que las clases de inglés del Centro de Idiomas, donde suceden múltiples interacciones mientras se practica la lengua extranjera, pueden ser el medio para estimular un pensamiento de orden superior donde se enseñen a los estudiantes a activar los procesos mencionados anteriormente.

Pero esto no sucederá si los docentes no toman la decisión de transformar y encauzar su trabajo de aula en este objetivo; y esta decisión no será tomará si no

hay una previa concientización y reflexión sobre la contribución al estímulo de competencias y habilidades, también, desde la clase de inglés.

Este panorama fue lo que motivó el presente trabajo de investigación que se concentró en indagar qué comprenden los docentes de inglés sobre el pensamiento crítico, la relevancia que le atribuyen y cómo ello se expresa en el trabajo que promueven en clase durante la interacción.

En el capítulo uno se describe la situación problemática de la realidad, se plantean las preguntas de la investigación, los objetivos y se expone la justificación de este trabajo. El capítulo dos da cuenta del balance bibliográfico realizado, cuenta los antecedentes de la investigación y discute las bases teóricas identificando teorías generales y sustantivas.

El capítulo tres expone la metodología del estudio donde se describe el tipo y nivel de la investigación, se especifica quiénes integraron la muestra bajo criterios de inclusión y exclusión, se definen las categorías y sub-categorías, se detallan los instrumentos utilizados para la recogida de la información, se describen en forma ordenada los procedimientos generales realizados y se mencionan las consideraciones éticas.

En el capítulo cuatro se realiza el análisis de los resultados obtenidos por cada categoría y sub-categoría, en el capítulo cinco se discute estos resultados a la luz de

la teoría, los hallazgos de otros estudios y la propia experiencia, en el seis se narran las conclusiones y en el capítulo siete se indican algunas recomendaciones.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática

La nueva ley universitaria peruana del 2014 - artículo 45 acápites 45.1 y 45.2 - demanda el conocimiento de un idioma extranjero, de preferencia inglés, para la obtención de grados y títulos universitarios, con lo cual se pretende tener profesionales que puedan interactuar en una sociedad globalizada como la que tenemos actualmente. Ante esta normativa, en el Perú, las universidades están repotenciando sus centros de idiomas, innovando metodologías y otorgando créditos a los cursos de inglés, lo cual involucra, entre otras acciones, que se amplíe el espacio de tiempo donde el estudiante “lee, conversa, escucha, escribe” sobre distintos temas, mientras aprende el idioma.

Estas interacciones se dan porque en la actualidad el proceso enseñanza - aprendizaje de esta lengua, presenta un panorama diferente. Escalante (2014) afirma que atrás han quedado los métodos tradicionales que ponían énfasis en el dominio de reglas gramaticales y en las repeticiones para adquirir nuevo

vocabulario y una buena pronunciación. Teniendo en cuenta que, en la actualidad, el idioma inglés forma parte activa de la vida de los estudiantes y que cada vez más éstos llegan a las instituciones de educación superior con mayores conocimientos del idioma; la tendencia moderna de enseñar inglés corresponde al enfoque comunicativo que busca la ejercitación del idioma en un contexto de comunicación real donde el lenguaje es el instrumento más adecuado para controlar los intercambios sociales.

Es en este sentido que el Centro de Idiomas de una universidad privada trata de asegurar que en las clases se ejercite el uso de la lengua inglesa, para lo cual mantiene dos constantes en su actividad académica que se refieren a: observaciones de clase y capacitación de profesores.

Generalmente se observan las clases de los docentes nuevos (se asume que los que tienen mayor tiempo enseñando ya están encaminados) para garantizar:

- Que los estudiantes utilicen el idioma inglés como medio de comunicación en la clase.
- Que se den interacciones, es decir, que haya una relación comunicativa constante entre estudiantes y entre el docente y ellos, para el intercambio de informaciones y opiniones.
- Que la clase tenga un objetivo claro y que éste sea transmitido a los estudiantes
- Que la clase sea dinámica y que se atienda a las interrogantes que surjan

Estos indicadores reflejan la preocupación que tiene el Centro de Idiomas para garantizar el aprendizaje del inglés y en concordancia con el CEFR – Common European Framework Reference – que es el Marco Referencial Europeo creado en Suiza en el simposio de 1991, sobre el que se validan las habilidades comunicativas y de comprensión de los extranjeros que aprenden inglés.

Dentro de este marco, cuando los estudiantes se someten a una evaluación internacional para certificar su nivel de inglés, necesitan tener habilidades para analizar, sintetizar y relacionar informaciones; así como también habilidades para argumentar una opinión, interactuar con otro y exponer puntos de vista claros, y relevantes sobre temas sociales, culturales y de su contexto. Por lo tanto, el formato de clase que rige en el Centro de Idiomas y el logro de las habilidades mencionadas, requieren que el docente utilice métodos, estrategias y contenido de clase que ayuden al estudiante a lograr la destreza comunicativa.

En el Perú, los centros de idiomas propician la capacitación de su personal docente con el fin de proveerles las herramientas que necesitan para que puedan abordar el reto de promover en los estudiantes la habilidad comunicativa en inglés; tal es el caso de esta universidad privada donde la capacitación periódica de los docentes de inglés se da a través de congresos, webinars, cursos en el extranjero, conferencias, cursos online, etc.

Estos eventos son conducidos por expositores nacionales y extranjeros contactados por el propio centro y en coordinación con entidades como la embajada

americana, la británica y editoriales de los textos de inglés; sin embargo, en algunos otros talleres tales como *Critical Thinking in the 21st. Century* y *Where does the sidewalk end? Critical Thinking and Shel Silverstein*, presentados en un congreso del 2016, no se evidenció que se dé una reflexión profunda sobre pensamiento crítico entre ello: qué significa, qué habilidades intelectuales involucra, cuáles son sus fundamentos, cómo se desarrolla, su valoración, etc.

Teniendo en cuenta este panorama, se puede afirmar que los docentes de inglés del Centro de Idiomas de una universidad privada, por las capacitaciones que reciben, están expuestos al tema en cuestión y hasta conocen metodologías para abordarlo, pero, se desconoce en realidad cómo lo comprenden, si fomentan o no las habilidades que se necesitan para pensar críticamente y la relevancia que le atribuyen. Por lo tanto; surgen las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta principal:

¿Cuáles son los significados que los docentes de inglés le atribuyen al pensamiento crítico y cómo ello permea el desarrollo de las habilidades que involucra este pensamiento a través de las interacciones que se suscitan en la clase?

Preguntas secundarias:

1. ¿Qué significados le otorgan los docentes de inglés del Centro de Idiomas de una universidad privada al pensamiento crítico?
2. ¿Cómo los docentes estimulan las habilidades del pensamiento crítico en las clases de inglés?
3. ¿Qué barreras encuentra el docente para la estimulación de habilidades del

pensamiento crítico?

4. ¿Qué habilidades del pensamiento crítico se manifiestan en las clases de inglés a través de las interacciones?

1.2 Objetivos

Objetivo general

Conocer los significados que le otorgan los docentes de inglés de una universidad privada al pensamiento crítico y la manera cómo ello permea el desarrollo de las habilidades de este pensamiento a través de las interacciones que se dan en la clase.

Objetivos específicos

1. Describir y analizar los significados que le otorgan los docentes de inglés al pensamiento crítico.
2. Describir y analizar cómo los docentes estimulan las habilidades del pensamiento crítico.
3. Describir y analizar las barreras que encuentra el docente de inglés para la estimulación de las habilidades del pensamiento crítico.
4. Describir y analizar las habilidades del pensamiento crítico que se manifiestan en las clases de inglés.

1.3 Justificación

El aprendizaje del idioma inglés supone la asimilación de un amplio contenido lingüístico que es internalizado a través de la escucha, el habla, la lectura y la escritura. El tener que aprender el contenido para la función comunicativa del

idioma, involucra procesos que corresponden a la mente, al raciocinio, pues resulta imposible concebir el aprendizaje del inglés aislado del pensamiento del estudiante.

Ante esta consideración, y teniendo en cuenta que la enseñanza en el Centro de Idiomas de una universidad privada se lleva a cabo dentro del enfoque comunicativo, esta realidad bien puede constituir el medio para que los estudiantes, mientras piensan y expresan lo que piensan, desarrollen habilidades de pensamiento crítico como el aprender a analizar, interpretar, inferir, sintetizar, ser claros, decir lo que es relevante, etc. y, por ende, mejoren la calidad de su pensamiento.

En el Centro de Idiomas, un curso de inglés de cualquier nivel básico, intermedio o avanzado, comprende un promedio de 96 horas de clase durante el semestre académico, y el total de horas de todo el programa es de 576. Es en este espacio de tiempo, no tan corto, donde los estudiantes - mientras aprenden el idioma- digieren contenidos, escuchan opiniones de terceros y emiten las suyas propias, leen textos y dialogan sobre temas globales a través de materiales y actividades diseñadas para fomentar su expresión oral y escrita. Este panorama, sin lugar a duda, brinda una excelente oportunidad para que estas interacciones de clase sean aprovechadas por los docentes de inglés y se estimulen en los estudiantes, si no todas, algunas de las habilidades del pensamiento crítico.

Pero estas oportunidades pasarán desapercibidas si los docentes no tienen claro el significado y la significancia de este pensamiento, qué habilidades involucra, cómo se estimulan estas habilidades; amerita entonces investigar cuánto conocen

los docentes al respecto, cómo comprenden el tema y qué acciones didácticas favorecen el incentivo de este pensamiento. Es en este escenario que surge el presente trabajo de investigación; dedicar un espacio para conocer sobre el fomento de este pensamiento, a partir del trabajo del docente, resulta pertinente para que desde las clases de inglés se contribuya también a la formación de profesionales con las habilidades y el tipo de pensamiento que se requieren para interactuar en la sociedad actual.

Los resultados de este estudio permitirán luego implementar las clases del Centro de Idiomas, en pro de la estimulación del pensamiento crítico y ayudar a los docentes a comprender su significado, sus fundamentos, las habilidades que le corresponden para que puedan luego estimularlo en sus estudiantes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Significados

Castillo (2000) afirma que los significados se basan en las distinciones cualitativas que las personas reconocen en las cosas a lo largo de su vida, y estas distinciones son moldeadas por factores internos y externos a ellas como la cultura y el lenguaje.

Por su parte Hernández (citado por Arcila, Mendoza, Jaramillo, y Cañón, 2010, p.38) contribuye a la comprensión del mismo término y manifiesta que los significados son creados en la mente del hombre y tal creación se encuentra estrechamente ligada al contexto en el que se desarrolla el sujeto. Carrera y Mazzarella (2001) se refieren al enfoque histórico cultural de Vygotsky y manifiestan que, según este autor, la construcción de los significados surge a partir de estímulos - objetos, acontecimientos y signos -que al final logran ser expresados a través del lenguaje.

En base a estas afirmaciones se entiende, que “significado” es el sentido que tiene cierto término para una persona, éste se forma en su mente y es expresado a través del lenguaje, donde el contexto influye en gran manera en su construcción. De acuerdo con Pastrán, Pérez, Gisel y Zamora (2015), los significados pueden ser develados a través de los conocimientos, creencias, actitudes y prácticas que circulan alrededor de un tema.

Por tanto, el objetivo de este estudio de conocer los significados que le otorgan los docentes de inglés al pensamiento crítico resulta oportuno debido a que estos profesionales, en las capacitaciones a las que asisten, reciben estímulos para construir el significado del tema, el cual será combinado con su experiencia, su formación y su cultura, de tal manera que, el resultado corresponderá a su manera particular de comprender el término.

Loza y Frisancho (2010) afirman que, en educación, resulta imprescindible conocer los significados que los docentes le atribuyen a temas importantes como el pensamiento crítico, pues éstos influyen sobremanera en el quehacer pedagógico, impacta en el desempeño docente y estimula su compromiso y reflexión.

2.2 Pensamiento crítico

Interesa ahora pensar en lo que significa pensamiento crítico. Facione (2007) lo define como el buen juicio que está en contraposición al pensamiento ilógico e

irracional y en él se aprecian habilidades cognitivas esenciales como interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar, argumentar, y la autorregulación.

Para otros autores como Benjamín Bloom (citado por Forehand, 2011, p.2), pensamiento crítico es un pensamiento de orden superior donde se identifican destrezas de análisis, de síntesis y de evaluación. Por su parte, Altuve (2010) asocia el pensamiento crítico con el hecho de tener destrezas mentales para confiar en la razón, poseer una mente abierta, flexible y justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, una mente dispuesta a reconsiderar y retractarse si es necesario, clara con respecto a problemas y situaciones que requieren de un juicio, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocada en indagar y preguntar, y persistente en la búsqueda de resultados precisos.

Otros autores como Paul y Elder (2005), consideran que este pensamiento consiste en la adquisición gradual de habilidades intelectuales para poder reformular el razonamiento que se hace en relación a algo, mediante el análisis y la evaluación del mismo con el propósito de mejorarlo.

Como se observa, estos autores coinciden en asociar el pensamiento crítico con unas habilidades que son de tipo cognitivo. Habilidad se entiende como la capacidad para hacer algo correctamente y con facilidad y esto como consecuencia de un proceso de entrenamiento.

Teniendo entonces como base la manera como los autores conciben el pensamiento crítico, se puede afirmar que éste atañe a un razonamiento que se da en la mente y demanda ciertas exigencias de tipo cognitivo como: analizar, interpretar, inferir, cuestionar, argumentar, llegar a conclusiones, evaluar, explicar el por qué, entre otras; que están asociadas a la adquisición de habilidades intelectuales.

2.3 Estimulación de habilidades del pensamiento crítico

La estimulación de estas habilidades tiene que ver con la activación de éstas para su pleno desarrollo. En la actualidad, sobre todo en los cursos de inglés, se utilizan diversas estrategias que contribuyen a esta estimulación como son: análisis de lecturas, preguntas, discusiones, debates, diálogos, etc. pero, para que estas metodologías logren estimular habilidades intelectuales, es necesario que se establezcan exigencias de tipo mental durante su utilización

Asimismo, la estimulación y desarrollo de habilidades intelectuales, resulta indispensable en la formación de personas, pues beneficia la vida personal y profesional de diferentes maneras: ayuda a afrontar retos de aprendizaje, resolver problemas, aumenta la capacidad de razonamiento, propicia la reflexión en lo que aprenden; en definitiva, las hace trascender como personas. (Paul y Elder 2010).

2.4 Barreras para la estimulación del pensamiento crítico

Algunos factores que pueden obstaculizar la estimulación de estas habilidades se refieren al hecho de que el desarrollo del pensamiento crítico no se incorpora de

manera específica como un objetivo a lograr en los currículos académicos y planes de clase. (Paul y Elder 2005).

Pero también, estos autores hacen alusión a lo que podría implicar una mayor barrera y se refieren al hecho de que pocos docentes entienden el concepto o importancia de éste, pues al provenir ellos de una educación tradicional, donde los contenidos e ideas pretendían ser vaciados en la mente sin que ésta tuviera que efectuar trabajo alguno para adquirirlos; la estimulación de estas habilidades no son parte de su experiencia ni de su formación y por ende no son incorporadas en su práctica pedagógica.

2.5 Antecedentes

De Vincenzi (2009) afirma que desde mediados de la década de los años setenta se viene estudiando el pensamiento del profesor. Es en esta línea de investigación donde se habla acerca de las teorías implícitas, creencias, concepciones, significados y conocimiento profesional de los docentes y la manera cómo estos influyen y se interrelacionan con la enseñanza. Por lo tanto, Gil y Rico (mencionados por García, Azcarate y Moreno, 2006) aseguran que, resulta útil conocer las concepciones y creencias que tienen los docentes sobre temas pedagógicos para que sean incorporados en procesos de cambio y se puedan tomar decisiones con respecto al proceso enseñanza – aprendizaje.

Estas consideraciones constituyen un soporte para el presente estudio cualitativo que pretende indagar los significados que tienen los docentes sobre el pensamiento crítico y cómo estos se expresan en el trabajo que se realiza en clase.

Vargas (2015) da cuenta de una investigación llevada a cabo en la ciudad de Bogotá, Colombia. Esta fue exploratoria y buscó identificar habilidades de pensamiento crítico en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de Bachillerato de las clases de Humanidades que enfatizaban la enseñanza de inglés, francés, literatura y estudios sociales. La característica común de estas clases era la utilización de un texto o guías elaboradas por los profesores. El estudio se realizó mediante métodos cualitativos. Para la recolección de datos se llevaron a cabo observaciones de clase, análisis de documentos y grupos focales para identificar habilidades de este tipo en profesores y alumnos. La triangulación e interpretación de la data fue hecha mediante la aplicación de los principios de análisis de contenido.

La codificación fue el primer paso para identificar las categorías como evidencias de pensamiento crítico. Posteriormente, la frecuencia de códigos permitió al investigador deducir cuáles áreas fueron las más significantes. El pensamiento crítico fue concebido bajo la perspectiva de los autores King, Goodson, Rohani y Pearson (citados en Vargas, 2015) como el tener criterio, analizar, inferir, explicar argumentos y desarrollarlos. Los resultados de la investigación reflejaron clara evidencia de pensamiento crítico, de profesores y alumnos, en todas las clases de humanidades. Los hallazgos fueron divididos en

categorías de argumentación, análisis y motivación considerados como manifestaciones de pensamiento crítico.

Interesa en esta oportunidad revisar los resultados que involucran a los docentes: la capacidad de argumentación fue manifestada en la elaboración de las guías de estudio que incluía la selección de contenidos, actividades a desarrollar, recursos que utilizarían para explicar, ilustrar y trabajar los contenidos. La argumentación fue concebida como la habilidad para crear un pensamiento estructurado a través de planteamientos para demostrar, explicar e ilustrar un punto de vista.

Los profesores explicaron sus propios métodos, objetivos y sentimientos con relación a sus clases proporcionando razones muy claras y ejemplos que estuvieron basados en las experiencias de sus clases. El único caso donde no se observó esta capacidad fue en la guía de la clase de inglés la cual contenía únicamente indicaciones simples, las que fueron clarificadas en clase sin ningún propósito de llevar a los alumnos a un pensamiento complejo.

Los docentes de esta investigación evidenciaron también capacidad para motivar el aprendizaje. Según la perspectiva de Beyer (citado en Vargas 2015), la motivación es una habilidad del pensamiento crítico que está relacionada con la disposición, razones o causas para aprender un contenido específico y que puede ser expresada mediante gestos, posturas y palabras.

Los estudiantes de las clases de literatura y estudios sociales, manifestaron una gran disposición para investigar sobre temas porque creían que era la forma donde aprendían más acerca de la cultura. La mayoría de los docentes demostraron en todo momento verdadera preocupación por motivar el aprendizaje de los estudiantes mediante la retroalimentación y palabras de aliento, o con ejemplos que proyectaban a los alumnos a distintos ámbitos de sus vidas, más que al mero trabajo de clase.

Otra evidencia encontrada en la investigación fue la del análisis considerada ésta como una de las habilidades del pensamiento crítico que está relacionada con el juicio examinador y punto de vista para evaluar un tema a partir de diferentes elementos y perspectivas. Los docentes estimulaban el análisis en el momento en que desarrollaban diversas acciones pedagógicas para relacionar el contenido de clase con la vida real, la única excepción fue el profesor de inglés quien tendía solamente a elaborar preguntas simples con relación a la gramática y pronunciación.

Debido a sus hallazgos, el autor de la investigación insta futuras investigaciones no sólo para mejorar el pensamiento crítico sino también para buscar evidencias de éste dentro del salón de clase y deja abierta la posibilidad para continuar explorando estas habilidades.

Guzmán y Sánchez (2006) en su publicación “Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México” y también Vieira (2006) en

su artículo “Diseño y validación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los alumnos”, esta última en la universidad de Aveiro en Portugal, dan cuenta de la mejora del pensamiento crítico de los estudiantes luego que los docentes fueron sometidos a una capacitación que propició reflexiones y el uso de nuevas estrategias.

En nuestro país, en el año 2014 en la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo de Chiclayo, Vallejos (2015) llevó a cabo un trabajo de investigación cuasi experimental cuyo objetivo fue determinar los efectos de una estrategia didáctica - en la que se incorporó el uso de las Tics- sobre el nivel de pensamiento crítico mediante la estimulación de habilidades de análisis y evaluación mientras los estudiantes de ingeniería de sistemas construían sus aprendizajes.

La problemática identificada para el estudio estuvo referida a la carencia de estrategias para enseñar con el fin que el estudiante aprenda con estilo crítico, reflexivo y creativo. Se recalcó el hecho que, aun cuando las tecnologías de información y comunicación ayudan a desarrollar el pensamiento, éstas no se utilizan como herramientas para este fin y tan solamente son empleadas por los docentes como recursos o materiales de clase.

Se aplicó un test antes y después de la aplicación de la estrategia didáctica. Los resultados manifiestan que ésta causó efectos positivos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, grado satisfactorio en la dimensión de análisis y progreso en la evaluación del pensamiento. Otra de las conclusiones fue

el hecho que los estudiantes no pueden pensar en el objetivo de resolver un problema si antes no se plantean buenas preguntas: relevantes e importantes y destaca la labor mediadora del docente para guiar a los estudiantes a que sean ellos quienes construyan su aprendizaje. Otro hallazgo fue el progreso de los estudiantes para reconocer conceptos, ideas, e informaciones que se necesitan para resolver una situación o problema.

2.6 Bases teóricas

2.6.1 Teorías Generales

Es a partir de las teorías alineadas al constructivismo cuando se cambia el rumbo de la educación, entonces se re direcciona la acción pedagógica: El profesor deja de ser el centro del proceso enseñanza – aprendizaje, surgen nuevas metodologías, paradigmas y enfoques, nuevos retos educativos y la consideración del estudiante como autor de su propio aprendizaje cobra vida en los planes y en los materiales de estudio.

Dentro de esta corriente educativa se aprecian aportes significativos para la formación de un pensamiento crítico desde el aula. Entre estas ideas destacan las siguientes:

a. La importancia que se le atribuye al rol del lenguaje. Se considera que es a través de éste que surge el pensamiento a través de dos funciones: la comunicación externa con los demás y la manipulación interna de los pensamientos de uno mismo. Esta

aseveración encuentra cabida en las clases de inglés pues a través de este idioma extranjero también se expresan ideas, opiniones, sugerencias, etc.

b. El desarrollo de la lógica. Este desarrollo se impulsa mediante las preguntas que formula el docente y de esta manera se origina un conflicto cognitivo en las mentes de los estudiantes, propiciando la construcción de los aprendizajes. (Carretero, 2005). En el caso del docente de inglés, también puede propiciar un conflicto cognitivo y encaminar a los estudiantes a nuevas experiencias de aprendizaje.

c. El aspecto motivacional es algo fundamental para que el estudiante quiera descubrir y enriquecer su aprendizaje. La adquisición y perfeccionamiento de habilidades del pensamiento crítico precisa una motivación tanto intrínseca como extrínseca. Resulta indispensable que los estudiantes conozcan acerca de estas habilidades y quieran poseerlas para la mejora de su desempeño personal, académico y profesional.

d) El aprendizaje significativo se refiere al sentido y significancia que cobran los aprendizajes en la vida de los que aprenden. (Carretero 2005). Las habilidades del pensamiento crítico constituyen las herramientas apropiadas para que se dé este tipo de aprendizaje.

e) Vygotsky subraya la importancia de las relaciones con otros para facilitar el aprendizaje e introduce el aspecto socio histórico y cultural del mismo. Según sus concepciones, las personas aprenden más cuando interactúan con sus semejantes, y es a través de estas interacciones donde se adquieren conocimientos, ideas, actitudes y valores. (Arcila, P. Mendoza, Y. et. al 2010).

Las interacciones se entienden como las relaciones sociales comunicativas que se dan entre personas. En clase, estas interacciones se manifiestan entre el docente y los estudiantes, entre pares y entre ellos y los materiales de estudio. Es en estas relaciones sociales comunicativas que se comparten experiencias y se produce un intercambio de informaciones, pareceres, opiniones y puntos de vista. El enfoque comunicativo de las clases de idiomas, es lo que las impulsa.

Sin embargo, la interacción que tiene como objetivo la estimulación del pensamiento crítico, requiere la utilización de estrategias apropiadas. Entre estas dinámicas se distinguen las siguientes:

- Las discusiones y debates: estas estrategias involucran la exposición y explicación de ideas y el argumento de opiniones.
- Los diálogos de calidad: los diálogos de calidad: estos suponen una interacción dinámica basada en preguntas y respuestas que se ajustan a un tema en cuestión y a las experiencias profundas de los estudiantes quienes se esfuerzan por mejorar las explicaciones. (Mayorga & Madrid 2010). Dobson (mencionado por Slagter, 1987) establece unos criterios para que el diálogo sea de calidad los cuales se refieren a que sea breve, que haya un balance entre las intervenciones de los personajes, que la frase final redondee el diálogo, que se haga con naturalidad, que tenga relevancia y se discuta lo indispensable.
- El diálogo didáctico es otra técnica que se ha mantenido a lo largo de muchas décadas y en ella se distinguen momentos: se inicia con una pregunta abierta la cual es planteada por el facilitador. El facilitador no da

una respuesta u opinión sino hasta el final del diálogo. Cada respuesta es recibida y lanzada nuevamente al público para favorecer el diálogo. El facilitador cierra el diálogo con una síntesis de todo lo conversado.

El contenido sobre el cual surgen las interacciones en clase, es presentado a través de videos, lecturas, preguntas, imágenes, etc. Este contenido se transforma y adquiere diferentes matices en el aula debido a las características personales de quienes integran el grupo de aprendizaje, y a los eventos sociales, políticos, económicos y culturales del momento. Esta realidad, Cisterna, F. (1999) la denomina el currículo oculto y la define como la agrupación de operaciones simbólicas que ocurren en las escuelas y en paralelo al proceso formal explícito que programan los docentes.

El currículo oculto es una realidad que está siempre presente en las clases de inglés y se constituye en una gran herramienta que favorece y sostiene la interacción a lo largo de la sesión de aprendizaje.

2.6.2 Teoría sustantiva

La declaración de consenso de los expertos en relación con el pensamiento crítico y el pensador crítico ideal, en la voz de Facione, (2007) considera que pensamiento crítico es el juicio auto regulado y con propósito en el que se distinguen habilidades mentales o cognitivas esenciales como interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Esta última la define como el monitoreo auto consciente de las operaciones cognitivas, la identificación

de los elementos que se emplean en ellas y el análisis y evaluación de los juicios e inferencias propios, con el fin de cuestionar, confirmar, validar o corregir el resultado de un razonamiento.

Afirma también que en el pensamiento crítico se observan disposiciones, entendidas como actitudes o maneras de abordar un asunto y que referidas a un pensador crítico éste se manifiesta como un ser inquisitivo, juicioso, buscador de la verdad, quien confía en el razonamiento, es de mente abierta, analítico y sistemático.

Por su parte, la teoría del pensamiento crítico de Paul, R. & Elder, L. (1998) se basa en los siguientes postulados:

- a. El pensar requiere contenido, sustancia, algo en que pensar
- b. El verdadero aprendizaje no puede generarse sin un compromiso intelectual.
- c. El pensamiento crítico es el *cómo* para obtener el *qué* educativo.
- d. El exceso de información al que estamos expuestos diariamente, resulta un peligro si los estudiantes no saben tomar el control de sus propias mentes para reconocer valores profundos y tomar acciones.
- e. Los estudiantes deben convertirse en cuestionadores activos y aprender a hacer preguntas que les ayuden a ver las complejidades de su pensamiento y que lo unifiquen.
- f. El pensamiento está encasillado en la cultura. Las culturas son buenas, pero no lo son cuando nos encierran en una determinada manera de ver el mundo.
- g. La evolución del pensamiento crítico se da a través de estados que van desde

ser un pensador inconsciente hasta convertirse en uno avanzado.

Esta teoría contempla un proceso sistemático para desarrollar habilidades del pensamiento crítico el cual lo describe así: Todo razonamiento que se realiza sobre una situación, un problema o un contenido, debe ser analizado mediante la separación e identificación de los elementos de ese razonamiento; es decir identificar el propósito la pregunta clave que se quiere resolver, las asunciones que se tienen al respecto, considerar los puntos de vista de los demás, revisar las informaciones que se tienen sobre ese asunto, buscar conceptos que existen al respecto, darle una interpretación y pensar en las implicancias o consecuencias.

Cada uno de estos elementos deben ser sometidos a estándares intelectuales de calidad que se refieren a claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica y justicia, mediante preguntas esenciales de la siguiente manera: con respecto al propósito, ¿Es este claro? ¿Es indiscutiblemente relevante? ¿Es preciso? ¿Es algo lógico?, etc.

Según la teoría, cuando las personas internalizan los elementos que comprende el razonar acerca de algo y los someten a estos estándares con regularidad, empiezan a adquirir unos rasgos intelectuales que los perfilan como pensadores críticos. Estos rasgos los define como:

- Humildad intelectual: reconocer que uno no debe pretender que sabe más de lo que realmente sabe.

- Autonomía intelectual: analizar y evaluar las creencias tomando como punto de partida la razón y la evidencia.
- Integridad intelectual: someterse a los mismos estándares rigurosos de evidencia y de prueba que se exigen a los antagonistas.
- Coraje intelectual: enfrentar y atender con justicia ideas, creencias o puntos de vista hacia los cuales tenemos emociones negativas fuertes.
- Perseverancia intelectual: firme adhesión a los principios racionales a pesar de la oposición irracional de otros.
- Empatía intelectual: tomar en cuenta los razonamientos de otros para poder razonar a partir de sus premisas, ideas, y supuestos.
- Confianza en la razón: confiar en que los problemas personales y de la humanidad estarán mejor atendidos si dejamos actuar a la razón, llegar a conclusiones propias desarrollando las facultades del razonar en forma coherente y lógica.
- Imparcialidad intelectual: Estar consciente de tratar de la misma manera todos los puntos de vista sin preferir sentimientos o intereses establecidos propios de amigos de su comunidad o de su nación.

Ambas teorías coinciden en señalar que el pensamiento crítico se manifiesta a través de habilidades cognitivas y disposiciones que el pensador crítico monitorea con regularidad.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección se detalla la metodología que se empleó para la planificación y sistematización del trabajo de investigación.

3.1 Tipo, nivel de la investigación y diseño

Este estudio fue una investigación cualitativa de tipo fenomenológico que partió de supuestos provenientes de la teoría, los mismos que se fueron reformulando durante el estudio y resultaron en otros enunciados emergentes. Se construyó holísticamente una imagen de una situación natural, se analizaron las palabras para conocer al detalle las perspectivas de los informantes. Por ello se replanteó la manera de sistematizar la información recogida para ayudarnos en la identificación de las categorías emergentes.

3.2 Informantes

El universo de este estudio estuvo conformado por doce docentes de inglés quienes procedían de distinta formación profesional y dictaban cursos de inglés en

las siguientes modalidades: clases presenciales al pregrado, cursos blended para post-grado [los cursos blended tienen la característica de tener clases presenciales y virtuales], especializaciones a docentes de inglés de instituciones educativas, cursos in-house a ejecutivos de empresas y cursos de preparación para exámenes internacionales. Los cursos de inglés para el pregrado estaban conformados por ocho clases las cuales estaban a cargo de seis docentes. La muestra de este estudio estuvo conformada por tres de ellos seleccionada por conveniencia cuyos criterios de inclusión fueron los siguientes:

- a. Que fueran docentes egresados de la facultad de educación, lo cual se justificó por ser ellos quienes manejan didácticas pedagógicas para el aprendizaje y el estímulo de competencias.
- b. Que fueran docentes que hubieran ejercido la profesión un mínimo de tres años pues pensábamos que este lapso de tiempo brinda la experiencia, que al ser combinada con la formación pedagógica permite, en las situaciones de clase, identificar momentos importantes en el proceso de aprendizaje para estimular otras habilidades y aptitudes que vayan más allá de aprender únicamente las estructuras del idioma. Además, una permanencia de tres años en el centro, implicaba que el docente hubiera asistido a capacitaciones en las cuales se trató el tema del pensamiento crítico.
- c. Los tres docentes seleccionados tenían experticia de enseñanza en los tres niveles del programa de inglés que son básico o elemental, intermedio y avanzado lo

cual permitiría conocer si el nivel de conocimientos del idioma constituye una barrera para que el docente impulse el pensamiento crítico.

Estos docentes fueron contactados en forma directa a quienes se les informó de manera más detallada sobre el estudio, pues la relación de trabajo y amical que existía entre colegas ya había permitido compartir mis intenciones del estudio y se había venido preparando el camino para tener acceso a las entrevistas y a las observaciones de clase. La información que brindaron estos profesionales sobre el tema en estudio fue valiosa y permitió mirar las categorías, sub-categorías, así como los conceptos que, en el proceso, se fueron enriqueciendo.

Cuando se diseñó el estudio se consideró tener la entrevista grupal con los tres docentes seleccionados para la muestra; sin embargo, se dio la oportunidad de invitar a este momento a dos docentes más que cumplieran con los criterios de inclusión y de esta manera la información obtenida a través de esta interacción resultó bastante enriquecedora.

3.3 Técnicas e instrumentos

Para este trabajo de investigación se aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos:

a. Doce entrevistas individuales semi-estructuradas; donde cada docente fue entrevistado cuatro veces mediante una guía de entrevista. Este instrumento fue validado por Deanna Hochstein quien es especialista del idioma inglés en la universidad de Oregon y además estuvo a cargo del curso Critical Thinking

[pensamiento crítico] auspiciado por la embajada americana en el año 2013. La comunicación con la Dra. Hochstein fue a través de emails quien hizo observaciones a la guía inicial y requirió explicaciones detalladas sobre el contexto, la muestra y los propósitos de la investigación.

- b. Una entrevista grupal. La intención de llevar a cabo una entrevista grupal y no un grupo focal, fue debido al hecho que el primero permitía al investigador intervenir para seguir y ahondar en las respuestas de los entrevistados quienes se expresaron con libertad; situación que por lo general suele ser más controlada en el grupo focal y es necesario que el entrevistador ejerza cierto control para cuidar que los entrevistados participen en forma equitativa. Como se mencionó anteriormente, a esta entrevista se invitó a otros dos docentes quienes cumplían con los criterios de inclusión.

El instrumento que dio soporte a esta entrevista fue una guía cuyos ítems fueron validados por el asesor de este estudio asignado por la universidad Cayetano Heredia profesor José Muñoz.

- c. Nueve observaciones de clase no participante

Las observaciones se realizaron en clases integradas por estudiantes de 18 años a más y fueron efectuadas en base a la guía de observación que se propuso en el proyecto, y que fue validada por la Dra. Mahia Maurial luego de algunas observaciones. La idea inicial fue observar algunas clases con un colega para dar objetividad a las observaciones; lamentablemente esto no fue posible debido al cruce de horarios y disponibilidad de los docentes. Las observaciones se

llevaron a cabo sin ninguna contrariedad de tiempo tal y conforme fueron programadas con los informantes.

El registro de otros datos y situaciones no contempladas en la guía de observación fue hecho a través de notas de campo. Repetidas veces se recurrió a estas notas durante el análisis.

3.4 Procedimientos generales

Luego de haberse diseñado el proyecto de investigación y realizado la pre-defensa del mismo ante jurado, así como haber obtenido la aprobación del comité de ética; se realizaron estas actividades:

Actividades	
Diseño de las guías de entrevista y observación de clase	Revisión de la literatura y las categorías conceptuales Elaboración de ítems Identificación del propósito de ambas guías
Validación de las guías de entrevista y observación de clase	Se contactó a los profesionales Se les envió la matriz de consistencia Se mantuvo comunicación constante en persona y vía email
Elaboración del marco interpretativo para no perder de vista los objetivos	Se solicitó el formato al asesor Se vaciaron los objetivos, categorías, subcategorías y los ítems de las entrevistas
Se contactó a los informantes	Se les dio detalles de la investigación Firmaron un consentimiento informado Se programaron las fechas y hora de las entrevistas y las observaciones de clase
Recogida de la información	Se realizaron las entrevistas individuales, la grupal y las observaciones de clase apoyados en las guías
Proceso de la información	Transcripción de entrevistas Elaboración de tabla donde se agruparon las citas textuales de los entrevistados para cada ítem Interpretación de citas Identificación y descripción de tópicos Identificación de categorías emergentes

	Triangulación del contenido de las entrevistas individuales y grupal, las observaciones de clase y la teoría
Análisis de la observación	Se utilizó la información que había sido sistematizada Se discutieron algunos puntos en las asesorías
Elaboración del informe final	Se revisó el proyecto de investigación, se re estructuró el mismo incluyendo la nueva información Se corrigió la redacción y el formato

3.5 Consideraciones éticas

Este estudio involucró el desarrollo de entrevistas individuales a docentes, una entrevista grupal, así como observaciones de clase; para lo cual se tuvo en cuenta los siguientes principios éticos:

Autonomía: Los docentes convocados para este estudio, luego de leer el consentimiento informado, tuvieron la plena libertad de decidir participar, o no, en el mismo; así como de abandonar la investigación por razones que consideraran convenientes.

Confidencialidad: Los datos recolectados a través de las entrevistas y observaciones de clase, fueron tratados de manera confidencial sólo para los propósitos de la investigación y por el investigador. Los nombres de los docentes fueron mantenidos en reserva y en su lugar fueron identificados como entrevistados 1, 2 y 3. Al final del estudio, los recursos que contengan grabaciones, registros de observaciones, etc. serán destruidos.

No maleficencia: Este estudio no ha tenido la intención de causar ningún daño directo o indirecto durante el proceso de la investigación; por el contrario, ha sido pertinente y generará aportes para el incentivo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Respeto: En todo momento, este estudio respetó la integridad, sobretodo emocional, de quienes participaron en esta investigación. No se formularon preguntas que invadían la privacidad de los docentes ni se intervino de modo directo o indirecto durante las observaciones de clase. Se comunicó al docente que las entrevistas serían guardadas en audios y no se grabarían las clases en video; en este último caso, la única técnica que el investigador utilizó durante las observaciones fue el registro de datos.

Este estudio no demandó mayores costos más que una pequeña inversión para la compra de útiles de escritorio; a los participantes no se les solicitó ningún aporte económico ni tampoco se les prometió pago alguno por participar en este estudio, su participación fue voluntaria.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se detalla la información recogida, se analiza su contenido, se identifican las categorías y sub-categorías propuestas como también las que emergieron.

4.1 Sobre la categoría significados del pensamiento crítico

Con respecto al hecho si habían escuchado sobre el pensamiento crítico, se obtuvo que el entrevistado 1, docente del nivel intermedio, había escuchado del tema en talleres y charlas donde aprendió que “los estudiantes deben emitir juicios”. El entrevistado 2, docente del nivel elemental, por su parte, manifestó haber participado en un curso sobre pensamiento crítico en la universidad de Oregón y recuerda que en ese curso se enfatizó que:

Pensamiento crítico es involucrar a los alumnos a pensar un poco más y que no se limiten a dar respuestas literales, sino que expliquen un porqué; es necesario que el estudiante salga de la parte cognoscitiva para que pueda trascender. Existe la necesidad de leer sobre el tema y sé que ya hay materiales de clase que trabajan este tipo de pensamiento.

El entrevistado 3, docente del nivel avanzado, por su parte expresó haber escuchado sobre pensamiento crítico en varios talleres donde se había resaltado que “pensamiento crítico se da a nivel de la conversación donde se crean diálogos a otro nivel que salen del contexto de la clase”.

Se tiene entonces que, estos docentes han participado en talleres de capacitación donde se ha tratado el tema del pensamiento crítico. Afirmaciones como: “emitir juicios” “que expliquen un por qué” “se crean diálogos a otro nivel” mencionados por los docentes, ratifican que, pensamiento crítico tiene que ver con dialogar. La categoría que emergió fue: Dialogar

4.1.1 En la sub-categoría elaboración de conceptos

Al preguntárseles a los informantes con respecto a los significados que tienen sobre pensamiento crítico, se obtuvo que el entrevistado 1, docente del nivel intermedio, piensa que “es un proceso mental de análisis, por etapas, que realiza el estudiante para poder llegar a una conclusión mediante el raciocinio”.

Para el entrevistado 2, docente del nivel elemental, es el “análisis que los estudiantes desarrollan ante una situación, mediante el uso de su raciocinio y la utilización del contexto para un aprendizaje significativo. Se activa mediante una pregunta”. Por su parte el entrevistado 3, docente del nivel avanzado, definió el pensamiento crítico como “la capacidad y herramienta para ir más allá de lo evidente y llegar a conclusiones”.

De la combinación de los significados que los docentes tienen del pensamiento crítico se obtiene la siguiente definición: es un proceso mental que se lleva a cabo en el raciocinio, incluye etapas y se da para el análisis de una situación, se llega a conclusiones y promueve un aprendizaje significativo. Este constituye una capacidad y una herramienta para ir más allá de lo que es evidente y se activa con una pregunta. Las categorías que emergieron fueron: Análisis, Raciocinio, Llegar a conclusiones.

Con respecto a la importancia de estimular el desarrollo del pensamiento crítico. El entrevistado 1, docente del nivel intermedio, afirmó que “sí es importante, porque ayuda a desarrollar la capacidad de nuestros estudiantes para resolver problemas”; el entrevistado 2, docente del nivel elemental, comentó que “sí es importante estimular este pensamiento, porque hay retos en la vida en los que necesitas aplicar un pensamiento crítico, no sólo el pensamiento per se, sino que es ir más allá para trascender”.

De la misma manera el entrevistado 3, docente del nivel avanzado, le otorgó gran importancia al pensamiento crítico porque “beneficia la vida de la persona, los hace crecer”. Su importancia, entonces, fue ratificada por los tres informantes debido a que éste ayuda a afrontar los retos de la vida, como también en la resolución de problemas; por ende, beneficia la vida de la persona porque la hace trascender y crecer.

Con el afán de conocer más sobre la categoría de significados del pensamiento crítico, se les preguntó a los docentes sobre el desempeño y compromiso asumido por ambos agentes de la educación -docente y alumno- como consecuencia de la importancia que estos le atribuyan al tema.

El primer entrevistado, docente del nivel intermedio, señaló que “ambos deben asumir el compromiso para que nuestros estudiantes aumenten su capacidad de razonamiento, de resolución de problemas y toma de decisiones”. Las ideas del entrevistado 2, docente del nivel elemental, se basaron en que “del compromiso asumido por el docente y el estudiante ambos aprenden, pues mejora el desempeño del profesor y los estudiantes, por su parte, piensan en el objetivo y beneficio de aprender un contenido”.

El entrevistado 3, docente del nivel avanzado, manifestó que “a raíz del compromiso asumido por ellos, se forman personas para ayudar a la sociedad. El profesor comprometido piensa en los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para ayudarlos a pensar; además plantea retos y motiva la tarea del profesor”.

Los entrevistados coincidieron en resaltar la importancia del compromiso que asume el docente para estimular el pensamiento crítico en beneficio de los estudiantes, ya que aumenta su capacidad de razonar y los ayuda a pensar en el contenido que aprenden. Al respecto del aprendizaje, el entrevistado 3 docente del nivel avanzado, se refirió al hecho que un docente comprometido con la estimulación del pensamiento crítico piensa en los estilos de aprendizaje de sus

estudiantes para ayudarlos a pensar. La categoría que emergió a través de las respuestas fue: Desempeño y tarea del profesor

4.2 Categoría estimulación de habilidades del pensamiento crítico

4.2.1 Con relación a la sub-categoría situaciones de aprendizaje en grupo

A los docentes que participaron en la entrevista grupal quienes enseñaban clases en los tres niveles, elemental, intermedio y avanzado; se les preguntó, si consideraban que el trabajo en equipo favorecía el desarrollo del pensamiento crítico y cómo. En respuesta a esta pregunta se obtuvieron las siguientes afirmaciones:

¡Claro! Porque los estudiantes tienen que aprender a debatir. ...Esto sucede mejor en las clases de inglés intermedio y avanzado. De repente con inglés básico también, pero de una manera más elemental. ...sino saben debatir a veces los alumnos se frustran.

La categoría emergente fue: Aprender a debatir

Los docentes consideran que el trabajo en equipo favorece la estimulación del pensamiento crítico porque en esos espacios los estudiantes aprenden a debatir, sobre todo en las clases de los niveles intermedio y avanzado y uno de ellos afirmó que cuando los estudiantes no saben debatir, se origina en ellos la frustración.

En la misma entrevista grupal se les preguntó a los docentes si se planteaban como objetivo estimular el pensamiento crítico de los estudiantes durante la interacción, cómo y por qué. Al respecto se obtuvieron las siguientes respuestas:

“Sí, para activar conocimientos previos, despertar el interés, analizar algo que has presentado, depende del space. Para despertar su curiosidad. Para ir más allá de la lectura. Para aprender a tomar turnos para participar”.

Los docentes manifestaron que la estimulación del pensamiento crítico es una de sus intenciones de clase y dieron diferentes razones acerca del por qué lo hacen, haciendo alusión a despertar la curiosidad y el interés, al orden que debe mantenerse en la interacción y al análisis. A la pregunta sobre el cómo estimulan el pensamiento crítico, el docente del nivel avanzado dijo: “con hacer más preguntas, ellos van explicando y se va desmenuzando”; otro docente del mismo nivel afirmó “sí, haciéndoles preguntas” y “trasladar una situación normal a una más personalizada”; un docente del nivel intermedio mencionó:

Yo creo que sí, haciéndoles preguntas, más que preguntas de si o no que es lo que ellos esperan, no les gusta en una primera instancia decir lo que piensan, no les gusta hablar, no les gusta equivocarse; entonces es lo más fácil decir sí o no; pero si les haces preguntas como: What do you think? In your opinión...? o preguntas de información, así quieran decir sí o no pues no se puede porque no sería coherente y quedarían ellos mismos en ridículo, y eso es lo que no les gusta y bueno empieza a hablar.

El docente del nivel avanzado contestó al respecto:

Con preguntas donde se presenten hipótesis y preguntas de opinión. Otro tipo de preguntas puede ser preguntas de evaluación, cuando se presenta una situación preguntar: ¿Tú crees que esto es correcto? ¿Desde tu punto de vista tú crees que esto es así, está bien? Analizar hasta qué punto piensan que es correcto o no es correcto; no sé se me ocurre una lectura sobre el medio ambiente y preguntarles “¿Desde tu punto de vista ayuda esto en realidad al medio ambiente? ¿Por qué?

El docente del nivel intermedio dijo “que discutan en grupos y luego presenten algo ¿Desde tu punto de vista por qué? O sea, ir más allá de la lectura o del tema que se está debatiendo y eso es despertar su criterio, creo”.

Los docentes intentaron explicar algunas maneras sobre cómo estimular el pensamiento crítico en clase; uno de ellos se refirió a la transferencia de un contenido al contexto del estudiante y casi todos enfatizaron la formulación de preguntas como un recurso que beneficia la estimulación de las habilidades críticas, y mencionaron diferentes tipos; incluso uno de ellos insinuó el poco beneficio de hacer determinado tipo de preguntas que no estimula el pensamiento profundo. Las categorías que emergieron de estas afirmaciones fueron: Ir más allá de la lectura y hacer preguntas

Asimismo, se les preguntó a los docentes si pensaban que en sus clases diseñaban situaciones de clase para la estimulación del pensamiento crítico de los estudiantes y cuáles eran. El docente del nivel avanzado dijo: “Mayormente en los cursos regulares porque hay más tiempo” [en el centro de idiomas, un curso regular tiene una duración de 96 horas durante el semestre, comprende dieciséis semanas con seis horas semanales de clase].

El docente del nivel elemental dijo que “mediante la selección de lecturas, con trabajos de investigación, análisis de situaciones desde diferentes puntos de vista”. Otro docente dijo que “en los cursos crash no hay mucha oportunidad de hacerlo debido a la limitación del tiempo” [en el centro de idiomas el curso crash que

menciona el docente es un curso rápido intensivo que dura un mes y se desarrolla en veinte horas de clase]. El docente del nivel intermedio afirmó: “Creo que yo lo hago sin darme cuenta, podemos adaptar el material a su vida propia, cómo es que ellos viven una lectura en su contexto”. Las coincidencias aquí se refirieron a: Las lecturas y la disposición del tiempo.

4.2.2 Con respecto a la sub-categoría contenido de clase

A la pregunta: ¿De qué hablan sus estudiantes mientras practican el idioma inglés? Mediante la entrevista grupal los docentes dieron las siguientes respuestas:

Si hay una lectura y es necesario activar un prior knowledge, [esta frase en inglés se refiere a los conocimientos previos], ellos discuten el tema antes de leer. Que analicen diferentes estructuras y en grupos expliquen lo que han leído o los ejercicios que estuvieron trabajando. Además de la discusión, del análisis grupal, los re-agrupó para que comparen las opiniones de su grupo con las de otros y que saquen conclusiones.

De acuerdo con las respuestas que dieron los docentes, en las clases de inglés del Centro de Idiomas, los estudiantes hablan acerca de los temas de las lecturas pero no especificaron si eran las lecturas del texto de clase o algunas que ellos seleccionan con alguna intención; se refirieron también al análisis de estructuras pero tampoco especificaron a qué estructuras se referían; mencionaron asimismo el hecho que los estudiantes explican los ejercicios que trabajan en clase y que comparten opiniones en particular;

Esta categoría fue observada también en las clases donde se observó lo siguiente: En las clases del nivel avanzado, el contenido de clase se refirió a los significados y pronunciación del nuevo vocabulario, al desarrollo de ejercicios del

texto de clase, y reconocimiento de funciones del idioma. En una clase, el docente les pidió a los estudiantes pensar en una situación sobre la cual debían tomar una decisión, al comunicarla tenían que emplear unas expresiones idiomáticas presentadas en la unidad de aprendizaje.

En otra clase los estudiantes escucharon un audio del texto donde se narraba una experiencia con hanggliding [este es un deporte de deslizamiento], seguidamente el docente formuló preguntas como: ¿Harías este deporte? ¿Por qué? ¿Por qué no? De esta interacción surgió el tema sobre deportes extremos y el por qué ciertos deportes crean una adicción. Las participaciones de los estudiantes reflejaron sus intereses, sus experiencias y conocimientos sobre este tipo de deportes.

En la clase del nivel elemental, el contenido de clase estuvo mayormente relacionado a los temas del texto: gramática, vocabulario, pronunciación, pero también el docente integró contenidos de otras áreas en ejemplos o durante la interacción, tales como: matemática, arte, música, deportes y el contexto, entrelazados con las experiencias de los estudiantes; por ejemplo cuando la gramática estuvo relacionada a aprender verbos modales para hablar sobre las reglas impuestas en algunos lugares, los estudiantes manifestaron si estaban de acuerdo o en desacuerdo con las reglas de su universidad, o las de su casa. Sin embargo, en las tres clases observadas no se advirtió la utilización de algún tema de las lecturas del texto.

En la clase del nivel intermedio se observó que los temas que eran sometidos a discusión tenían relación con el tema de la unidad del texto, pero eran planteados de una manera diferente por el docente. Así, por ejemplo: cuando el contenido de clase era aprender a utilizar los verbos modales para mencionar lo que está o no está permitido hacer en las empresas, los estudiantes conversaban acerca del marco legal de las compañías en Perú, qué hacer para ganar más dinero, hablaron de la constitución.

En todas las observaciones que se realizaron, se notó esta dinámica y los temas fueron sobre memoria, los cambios en la sociedad e historias de famosos. Sobre esto último los estudiantes discutieron acerca de la obra realizada por estos personajes, la importancia de su historia, su aporte a la sociedad, etc. Se dio una particularidad que llamó mucho la atención y fue el hecho que un grupo eligió hablar sobre la vida de una persona que tuvo involucramiento con el narcotráfico; sin embargo, no se dio ninguna reflexión ni discusión al respecto.

4.2.3 Sobre la sub-categoría tipo de tareas

En la entrevista grupal, los docentes de los tres niveles respondieron a cuatro preguntas al respecto, siendo la primera: ¿Hace usted que sus estudiantes trabajen en grupo? ¿Cómo? Un docente respondió: “si, reagrupándose, pues a veces tienes alumnos que no tienen muchas opiniones, entonces al reagruparse ya tienen algo que llevar al siguiente grupo”; otro docente apoyó la idea diciendo: “y ya no se quedan callados, sino que de todas maneras tienen que hablar”, otro docente dijo:

“si, para que ellos también desarrollen esa habilidad de comunicarse y llegar a conclusiones de intercambiar ideas”; un último docente afirmó: “

Claro, despertar en ellos esa habilidad de poder transmitir ideas, trasladar una idea que tienen en su cabeza y tener la habilidad de trasladar ese pensamiento a un momento de expresión y luego de discusión, claro se une el resto y debatir y finalmente llegar a una conclusión grupal o sea creo que más todo esa habilidad de, en otro idioma porque las clases se dan en inglés, ellos también desarrollen esa habilidad de comunicarse y de llegar a conclusiones de intercambiar ideas.

A la pregunta ¿qué tipo de tareas cree usted que estimulan el pensamiento crítico de sus estudiantes? Los docentes contestaron:

Que analicen situaciones especialmente de lecturas. Con trabajos de investigación. A veces las actividades del libro se pueden adaptar a su propia vida. Mayormente en la lectura. A veces en los writings para que investiguen [esta palabra en inglés se refiere a los escritos que los estudiantes realizan para practicar la forma escrita del idioma].

La siguiente pregunta se refirió a ¿De qué manera cree usted que se puede estimular el pensamiento crítico de los estudiantes de la clase de inglés? ¿Qué tipos de tareas tendrían que ejecutar los estudiantes? El docente del nivel intermedio respondió:

Creo que yo lo hago de manera muy inadvertida, o con presentaciones. Con Trabajos de investigación, eh... después de leer algún texto pues investigar más sobre lo que han leído, después de discutir un tema en clase como speaking [esta palabra se refiere al uso del inglés en forma hablada], ya, tú has tenido esta idea ¿puedes investigar quienes más en este campo han tenido una idea parecida a la tuya o quienes han estado en contra de lo que tú has pensado? Y luego hacemos un debate, cosas así.

Otro docente dijo “extender las actividades del salón a una investigación en casa, así estimulamos habilidades investigativas”. Un último docente afirmó:

Yo opino también lo mismo, básicamente...no me acuerdo ahorita de alguno en específico, pero si te soy sincera que muy pocas veces se ha permitido esos

espacios para que ellos investiguen, lo que si estoy consciente es que me falta, sí me falta hacerlo.

Como se aprecia, los docentes del centro de idiomas se muestran a favor de hacer que los estudiantes trabajen en grupos y manifiestan que el reagruparlos, es decir que vayan a conversar sobre el mismo tema a otros grupos, facilita el intercambio de ideas mayormente sobre las lecturas. También mencionan que a partir de las lecturas pueden diseñarse actividades de investigación. Las categorías que emergieron fueron: Intercambio de opiniones e Investigar los temas de las lecturas.

4.3 Sobre la categoría barreras para la estimulación de habilidades del pensamiento crítico

4.3.1 La sub-categoría comprensión de los fundamentos del pensamiento crítico

Esta sub-categoría fue explorada mediante tres ítems de la entrevista individual, los cuales fueron:

a. ¿De qué cree usted que depende la estimulación y / o desarrollo del pensamiento crítico en una clase de inglés? Los docentes en las entrevistas mencionaron algunos factores los que de acuerdo con su similitud se agruparon en los siguientes temas:

- Que sea un objetivo de clase a cumplir
- Que haya suficiente tiempo
- De la capacitación del docente, su motivación
- De las estrategias de clase
- Reflexión del docente sobre su tarea

- Disposición del alumno
- Extrapolación de los temas del texto a la realidad
- De las preguntas de clase

b. ¿Cómo cree usted que se estimula el pensamiento crítico de una persona? El docente del nivel intermedio dijo: Le ayuda a aprender a aprender, hace que su aprendizaje sea más significativo de tal manera que lo recuerda más, cuando expresa sus opiniones y emite un juicio, a preguntar y responder, le ayuda adquirir una autonomía intelectual, sobre todo en la investigación.

El docente del nivel elemental afirmó:

Hay unas estrategias que se pueden desarrollar en clase y que ayuda mucho a los alumnos. Creo que a nivel de primaria y secundaria desde la comprensión lectora los chicos están desarrollando ya este tipo de habilidad. Otro punto que les trabajan a los chicos ahora es el tipo de preguntas que pueden surgir de una lectura; entonces ya no es las preguntas que están en el texto, que son literales, puedes verlas en el texto y hay otro tipo de pregunta que no, inclusive la tarea es a veces que ellos mismos creen las preguntas.

El docente del nivel avanzado respondió:

De diferentes maneras. Un ejemplo muy simple es al ver las noticias. Bueno, lamentablemente las noticias en nuestro país no son del todo agradables sino siempre violentas, pero cuando tú pones una situación, por ejemplo, ...que ya involucra a una situación mundial, tú puedes preguntarles ¿Qué te parece? ¿Qué piensas?

El informante 1, docente del nivel intermedio, no respondió con precisión a esta pregunta, mientras que los informantes 2 y 3, docentes de los niveles elemental y avanzado, coincidieron en señalar que las preguntas sobre las lecturas y de las

situaciones del contexto constituyen una manera de estimular el pensamiento crítico. La categoría que emergió fue: Hacer preguntas

c. La siguiente pregunta fue: ¿Conoce usted alguna teoría que explique el pensamiento crítico? El docente del nivel intermedio contestó: “No, ninguna...en verdad no me acuerdo”. El docente del nivel elemental respondió: “La teoría de Sócrates, la mayéutica”. El docente del nivel avanzado manifestó: “El constructivismo involucra mucho pensamiento crítico. Es justamente, ok, dales tú las herramientas, que los alumnos trabajen sí, pero enséñales el cómo, o sea no es el haber qué sale sino enséñales cómo hacer algo”. Dos docentes mencionaron los nombres de algunas teorías, pero no se refirieron al sustento teórico de cada una de ellas.

4.3.2 Para la sub-categoría nivel de inglés de los estudiantes

Se les preguntó a los docentes qué barreras creían ellos que podrían enfrentar en su intento de estimular el pensamiento crítico de sus estudiantes. En la entrevista grupal los docentes mencionaron los siguientes temas:

- La falta de costumbre e interés para expresar ideas en la clase de inglés.
- La falta de dominio del idioma para poder expresar ideas
- Los estudiantes no tienen buenas ideas
- Los profesores no realizan un trabajo en conjunto.

4.4 Sobre la categoría habilidades del pensamiento crítico en la clase de inglés

Los docentes respondieron a las siguientes preguntas: ¿Cuáles cree usted

que son las características de un pensador crítico? ¿Podría dar algunos ejemplos donde se evidencie que la persona es un pensador crítico?

El docente del nivel intermedio dijo que “es el que tiene capacidad de cambio, sabe escuchar y acepta diferentes ideas. Es reflexivo, analiza opiniones y toma las mejores. Respeta las opiniones y obtiene conclusiones”. El docente del nivel elemental por su parte manifestó que “un pensador crítico es aquél que sabe escuchar, sabe decidir y tiene un conocimiento previo de lo que está hablando. Es el que hace conexiones y da opiniones con base”. El docente del nivel avanzado se refirió al pensador crítico como “aquel que puede argumentar sus respuestas o lo que es lo mismo, al que da razones y motivos para sus respuestas”

Tanto el docente del nivel elemental como de la clase intermedio, se refirieron al pensador crítico como a aquél que sabe escuchar; pero uno de ellos agregó que además de escuchar demuestra respeto por las opiniones. El docente del nivel avanzado, en unidad de ideas con el de la clase intermedio afirmó que el pensador crítico argumenta sus respuestas sobre una base y hace relaciones entre una idea y otra. Dos categorías emergieron aquí: Saber escuchar, dar opiniones

A la pregunta ¿Puede usted diferenciar el pensamiento crítico de uno que no es?

Los docentes manifestaron:

Podemos diferenciarlo de uno que no lo es cuando nos dan una respuesta objetiva después de leer un texto o escuchar un listening que es básicamente contenido, más no hay producción de una idea, una interpretación. Cuando te da algo diferente a lo que quieres escuchar, te dice algo que está bajo su propia opinión, su punto de vista pues toda opinión es válida así tú lo creas ridículo y

no quiere decir que esa sea la definitiva, sino que es de él y de ahí pueden partir varias cositas.

Los docentes resaltaron la importancia de elaborar ideas propias. La categoría que emergió fue: Opiniones propias

4.4.1 De la sub-categoría interacciones iniciadas por los alumnos

En los siguientes párrafos se describen las interacciones que se observaron en las clases y en relación con los elementos de su contenido. Se presenta un resumen de lo observado en las clases de rutina; es decir que no hubo ninguna preparación especial de alguna clase en particular.

Los estudiantes preguntan sobre gramática. En la clase elemental se observó que las preguntas que formularon los estudiantes fueron frecuentemente sobre gramática y en varias ocasiones recurrieron al español para aclarar algunas incomprensiones. El docente siempre recurrió a una dinámica o pregunta para que los estudiantes pudieran inferir la gramática y así, de distintas maneras se anticiparan a ella.

En la clase de intermedio se observó que el docente primero hizo que los estudiantes revisen la gramática por sí solos mediante una presentación de power point que subió en el espacio virtual de la clase. En clase, los estudiantes pidieron explicaciones sobre lo que no habían comprendido en la presentación visual. En la clase del nivel avanzado, no se apreció en gran manera el componente gramatical

debido a que los estudiantes trabajaban en proyectos sobre temas libres y el énfasis era el uso del idioma para decidir qué incluir en el proyecto.

Casi en todas las observaciones se apreció que el componente gramatical es un tema recurrente en las clases de inglés y que los docentes tienen diferentes maneras de abordarlo. Los estudiantes por su parte demostraron constante preocupación por aclarar sus dudas gramaticales y no vacilaron en utilizar su lengua materna para ello.

Los estudiantes preguntan sobre vocabulario. En la clase elemental se observó que hubo una preocupación constante por conocer los significados de palabras. Los alumnos de intermedio por su parte pidieron se aclaren los significados de las palabras que son parecidas en su forma escrita o suenan casi igual. Sin embargo, los estudiantes del nivel avanzado se limitaron en todo momento a preguntarle al docente como se decían ciertas palabras en inglés; y esto porque necesitaban vocabulario para trabajar sus proyectos

Preguntan sobre la pronunciación de palabras. En ninguna clase se observó que las preguntas sobre pronunciación por parte de los estudiantes fueran recurrentes; en su lugar fue siempre el docente quien hizo correcciones al respecto; aparentemente- para los estudiantes, la pronunciación no es un tema que les preocupa.

Preguntan sobre las instrucciones dadas. En la clase elemental se observó que el docente recurrió a preguntas para aclarar las instrucciones sobre el trabajo que se desarrolló en clase. Los alumnos de la clase de intermedio, por el contrario, hicieron muchas preguntas al respecto; incluso una alumna hizo una corrección a la manera cómo el docente había dado la indicación y de esta manera la mejoró. En la clase de avanzado, los estudiantes preguntaron constantemente sobre las instrucciones que se dieron en la clase y el docente tuvo que parafrasearlas en varias oportunidades.

Hacen preguntas referidos al contexto. Lo que se observó en la clase elemental fue que los estudiantes conectaron siempre con facilidad el tema o contenido de la clase con su experiencia propia y hablaban en forma libre y espontánea sobre deportes, aventuras, estudios, etc. Se mostraron muy cómodos para preguntarle al docente sobre los mismos temas.

En la clase de intermedio, se observó en las tres clases, que en todo momento los estudiantes hablaron del contexto; una alumna comentó la situación de una empresa peruana que ella conocía; otro estudiante comentó sobre la empresa donde trabajaba y su situación actual. En otra oportunidad, la clase comentó sobre los problemas sociales y expresaban sus deseos con respecto a la transformación de la sociedad.

Por su parte los alumnos de avanzado, mientras trabajaban en grupo, abordaron un tema de salud en la discusión, a raíz que un estudiante mencionó que se sentía

mal. Unos estudiantes pidieron la aclaración de unas palabras del vocabulario que se refería a comida, lo cual el profesor aprovechó muy bien para promover interacción con preguntas: ¿Qué saben de la comida chatarra? ¿Cómo se elabora? ¿Por qué creen que es más barata? ¿Por qué se dice que es mala?

Se refieren a conceptos y teorías en sus respuestas. Esta sub-categoría no se observó en el nivel elemental; sin embargo, los alumnos del nivel intermedio se refirieron a la ley de retiro mientras discutían un tema, otra estudiante comentó sobre las condiciones que deben reunir los empleados de una empresa para ganar más dinero. En la clase del nivel avanzado se encontró que los estudiantes se referían mayormente a los significados de las palabras que necesitaban para expresar ideas.

Piden nuevas explicaciones y ejemplos. Se observó que, en la clase del nivel elemental, los estudiantes hacían preguntas constantes sobre lo que no comprendían y solicitaban ejemplos para aclarar sus dudas. En la clase de intermedio eran los estudiantes quienes dieron ejemplos para aclarar situaciones, esto se evidenció, por ejemplo, cuando proponían situaciones y ejemplos para definir la memoria como una habilidad. Cuando surgieron preguntas, el docente pidió que ellos mismos las respondieran. En la clase del nivel avanzado se observó que las explicaciones y ejemplos que pidieron los estudiantes estuvieron relacionados con las instrucciones del trabajo de clase, pareció que éstas no fueron dadas en forma clara.

4.4.2 Interacciones suscitadas por el profesor

En la clase del nivel elemental se observó lo siguiente: El docente hizo constantemente preguntas a sus estudiantes con relación a sus experiencias personales, aventuras, deportes y algunas reflexiones de sus aprendizajes, todas estas interacciones estuvieron estrechamente conectadas al contenido de la unidad del texto de clase. Las preguntas estuvieron cargadas de humor y los estudiantes se comunicaban con mucha naturalidad.

El docente de la clase de intermedio organizó la interacción en grupos e insistió en la participación. Les pidió trabajar en un pequeño proyecto y en una clase promovió la interacción a partir de un video, en otro momento estuvo basada en una frase célebre. En otra observación de clase el docente conversó amigablemente con los estudiantes y les preguntó sobre cómo se sentían, cómo había sido su día. Los estudiantes comentaron que se sentían enfermos y otros sugirieron remedios para las molestias.

Mientras los estudiantes trabajaron en grupos, el docente los monitoreó y les pidió su opinión sobre diferentes temas. El uso del español no era permitido y al final la profesora resumió las ideas de todo lo conversado en clase, las que no necesariamente fueron conclusiones de la interacción. En una tercera observación, el docente elaboró una idea con la gramática que deseaba enseñar y luego los agrupó para que discutieran sobre lo que se había dicho. La premisa presentada se refería al hecho del uso del celular en clase. Luego del tiempo de conversación, los

estudiantes debían exponer al frente las conclusiones del grupo. Esta “conclusión” era la idea que correspondía al grupo.

En la clase del nivel avanzado se observó que los estudiantes trabajaron en grupos y seleccionaron la idea central para sus proyectos. El docente monitoreó los grupos y constantemente chequeó los avances, replanteó preguntas y los motivó a concluir el trabajo. Se apreció una relación bastante amical entre el docente y los estudiantes, quienes constantemente rieron mientras expusieron sus ideas.

En esta interacción, los estudiantes utilizaron sus smartphones para obtener información sobre su tema. Un grupo comentó el aspecto “moral” del turismo. En las clases sub-siguientes, el docente les planteó preguntas para su discusión y al mismo tiempo realizaron los ejercicios de verdadero, falso que presentaba el texto. Las actividades individuales que realizaron los estudiantes fueron mayormente del texto. En conclusión, se resume que en las clases observadas la interacción es constante y se da entre el docente y los estudiantes y entre ellos y sus pares.

Organiza la interacción en grupo. Mediante las observaciones de clase se recogió información sobre la manera como el docente organiza la interacción en grupos. Cuando se observaron las clases del nivel elemental no se apreció el trabajo en grupo en ninguna de ellas, pero en su lugar se apreció la interacción constante entre el docente y los estudiantes. En las clases del nivel intermedio, el docente siempre agrupó a los estudiantes y les planteó temas para discutir. Los estudiantes tuvieron luego que compartir las ideas del grupo con toda la clase y mencionar si

estaban de acuerdo o no con los planteamientos que los grupos hacían y además podían agregar alguna información adicional.

En la clase del nivel avanzado se observó que el docente también organizó a los estudiantes para el trabajo en grupo donde se tuvieron que compartir opiniones con relación a los temas que el docente propuso y *dar razones* para sus respuestas. El docente identificó la respuesta que fue recurrente durante el momento de la interacción y propició una nueva interacción.

En contraposición a este tipo de dinámica, se observó que el docente de este nivel para algunas respuestas del texto mencionaba parte de la respuesta y los estudiantes terminaban la idea. En otro momento, el docente utilizó una situación presentada en el texto de clase para que los estudiantes la *discutieran* e hicieran el mismo proceso: decidir por una sola idea grupal, presentarla a la clase y mencionar los otros, si estaban o no de acuerdo con ese parecer. En resumen, cuando se observaron las clases se apreció que, a excepción de la clase elemental, los docentes promovieron constantemente la interacción en grupos.

Contenido de clase contextualizado y de actualidad relevante. Cuando observé las clases del nivel elemental sucedió que el docente utilizaba el contenido de las unidades del texto de clase, pero de manera muy dinámica los traía a colación a clase por medio de preguntas que tenían que ver con el contexto personal, estudiantil y cultural de los estudiantes.

Consideró asimismo los temas que los estudiantes mencionaban y que iban surgiendo en la misma interacción y en relación con los temas con que se iniciaba la misma. Este docente también incluyó algunos tips para la estimulación de una conducta de los estudiantes; por ejemplo, cuando preguntó sobre los deportes que los estudiantes practicaban y ante la respuesta negativa de todos ellos, mencionó la importancia de hacer deporte y cómo este beneficia el rendimiento estudiantil.

En las clases de intermedio se observó que el docente presentó temas generales y eran los estudiantes quienes poco a poco, mientras se desarrolló la interacción, fueron acotando los temas hasta aterrizarlos en la realidad del país. Surgieron temas técnicos, de derecho y administrativos; el docente recalcó en todo momento los aportes importantes. Otros temas que se escucharon fueron el clima, desastres naturales, transporte y problemas sociales.

En la clase de avanzado, luego que los estudiantes trabajaron por algunos minutos en sus proyectos, la clase continuó. En las observaciones, se apreció que el docente trabajó en todo momento el contenido del texto tal y conforme eran presentados en él: expresiones idiomáticas, gramática, significados, etc.

Pregunta sobre gramática. Cuando se observó las clases del nivel elemental sucedió lo siguiente: Los estudiantes utilizaron la gramática que iban aprender antes que escucharan la explicación de la misma, el docente involucró a los estudiantes en su uso de una manera inadvertida y lo hacía mediante las preguntas que formulaba; o empleó dinámicas diferentes como cuando, para iniciar la unidad de

learning [aprendizaje] y utilizar el verbo modal *can* con el que se comunican habilidades, pidió a una estudiante que saliera al frente a enseñar los pasos de una canción de moda e instó a los estudiantes a elaborar ideas utilizando la gramática que se proponía enseñar.

En las clases del intermedio sucedió que surgieron varias preguntas referentes a una gramática que los estudiantes habían estudiado solos; leyeron los ejemplos dados en un PPP y posteriormente crearon sus propios ejemplos y practicaron la forma gramatical mediante repeticiones. En las observaciones que se realizaron en las clases del nivel avanzado, se observó que el docente formuló constantemente preguntas sobre la gramática estudiada, los estudiantes sólo tenían que mencionar las estructuras gramaticales que habían utilizado para desarrollar los ejercicios.

A través de las observaciones se apreció que el elemento gramatical es trabajado en las clases de todos los niveles y que los docentes lidian con esta enseñanza de diferentes maneras.

Las preguntas son mecánicas. En las observaciones que se llevaron a cabo en el nivel elemental, no se observó que el docente formulara preguntas mecánicas y repetitivas; por el contrario, eran preguntas variadas conectadas a los temas de clase que eran entrelazadas con la experiencia y realidad del estudiante y consecutivamente demandó la explicación de un por qué.

En la clase de intermedio, de igual manera, se observó que las preguntas surgieron del tema de clase planteado por el docente y a medida que los estudiantes fueron opinando se formularon nuevas preguntas, hubo también preguntas sobre gramática las cuales el docente pedía que fueran los mismos estudiantes quienes las respondieran. En la clase del nivel avanzado se observó que el docente empleaba las mismas preguntas para obtener respuestas a las actividades de clase. El docente mencionó palabras e inmediatamente preguntó: ¿Qué piensas? para conocer qué entendían los estudiantes con respecto al significado de esas palabras. En las observaciones realizadas se identificó que los docentes tenían mucha facilidad para conectar los temas de clase con las preguntas que formulaban.

Formula las preguntas del texto incluyendo preguntas criterioales. En las observaciones realizadas en la clase elemental sucedió que el docente constantemente preguntó el porqué de determinada respuesta y las respuestas que daban los estudiantes desencadenaban otras preguntas; este docente en ningún momento utilizó las preguntas del texto, sino que las formulaba de acuerdo con lo que mencionaban los estudiantes.

En las clases del nivel intermedio se observó que la profesora incidía en que los estudiantes se manifestaran su acuerdo o desacuerdo con las opiniones que expresaban los otros y tampoco se observó la utilización de preguntas del texto de clase. En las clases del nivel avanzado se observó que el docente, cuando monitoreaba los grupos, formulaba preguntas de opinión o en relación con lo que los estudiantes estaban trabajando en sus proyectos; pero también en otras

observaciones se notó que recurrió a las preguntas del texto que en su mayoría fueron de elección verdadero o falso. Sabemos entonces por estas observaciones, que los docentes utilizan las preguntas que propone el texto de clase, pero también incluyen preguntas de opinión para explorar los temas que surgen en la interacción.

Pide puntos de vista y opiniones sobre temas del contexto y del texto. En todas las clases que se observaron, sucedió que los docentes pidieron puntos de vista de los estudiantes con respecto a los distintos temas que se trataban en clase. El docente de la clase elemental hizo esto de manera más personalizada, mencionó siempre el nombre de un estudiante para que respondiera a determinada pregunta sobre temas relacionados al contenido del texto y de su experiencia.

En las clases del nivel intermedio se observó que el docente siempre puso a discusión grupal y general un tema a través de una frase célebre, un video, o alguna ayuda visual que estuvo relacionada también con el tema de clase y que fueron los estudiantes quienes lo extrapolaron a su contexto más cercano. De igual forma se observó que en las clases del nivel avanzado los puntos de vista que manifestaron los estudiantes estuvieron relacionados a los temas de las unidades del texto de clase. A través de estas observaciones se conoció que en todas las clases los docentes piden puntos de vista de los estudiantes los cuales están relacionados a temas que emanan del texto de clase o algunos afines que el docente selecciona, como es el caso del docente del nivel intermedio.

Piden clarificaciones. Se observó que en las clases del nivel elemental el docente pidió explicaciones a ciertas respuestas, cuando los estudiantes no pudieron hacerlo en inglés recurrieron al español para aclarar el tema. También, solicitó que se clarifique una respuesta. En la clase del nivel intermedio las clarificaciones que pidió el profesor se refirieron básicamente a explicar las instrucciones de las actividades de clase con sus propias palabras. En la clase del nivel avanzado no se observó esta categoría.

Pide ejemplos. En las clases del nivel elemental se observó que los ejemplos que pidió el docente se refirieron al nuevo vocabulario. En la clase de intermedio, los ejemplos que se solicitaron consistieron en la elaboración de oraciones aplicando la gramática aprendida. En la clase del nivel avanzado se observó que el profesor pidió ejemplos con el fin que los estudiantes pudieran aclarar sus ideas, esto sucedió cuando trabajaron en grupos para definir un tema para un proyecto.

4.4.3 Sobre la sub-categoría interacciones en grupo

La información para el estudio de esta categoría se obtuvo a través de un ítem de la entrevista individual y de las observaciones de clase. Al ser preguntados los docentes sobre cuál es el contexto más apropiado para estimular las habilidades del pensamiento crítico, estas fueron las respuestas: El entrevistado 1, docente del nivel intermedio, manifestó que:

En un contexto donde se permita expresar las ideas. Nuestra aula es un espacio ideal para retomar y analizar situaciones y eventos del contexto particular del estudiante, como objeto de reflexión para formar un pensamiento más crítico y autónomo acercándolo a la realidad.

El entrevistado 2, docente del nivel elemental, dijo “Pienso que es a través de la lectura principalmente porque te sitúa en un contexto el que tú puedes crear o adaptar a cómo vives tú ese contexto, eso pasa definitivamente en el aula”.

El entrevistado 3, docente del nivel avanzado, expresó:

No solamente en el colegio sino también en casa. En el colegio se debe dar situaciones donde críticamente te puedan responder... o sea, ¿tú qué opinas al respecto? No se suele pedir opiniones porque lamentablemente uno tiene que aprender teorías, fórmulas o cómo hacer algo mecánicamente” “...hagamos un club de lectura pequeño, empezamos por 10 o 15 minutos. Lamentablemente vivimos en una sociedad que vive en el corre todo el tiempo y no nos estamos dando tiempo para pensar.

Los tres docentes coincidieron en señalar que un contexto propicio para estimular el pensamiento crítico es el aula de clase, especialmente durante el momento de la lectura, porque es ahí donde después de leer se analiza el contenido y se expresan opiniones; uno de ellos agregó que no solamente en el aula, sino que también este tipo de pensamiento debería ser estimulado en el ambiente familiar donde se comentan sucesos y se opina al respecto.

Las interacciones en grupo también fueron estudiadas mediante la observación de clases. En las clases del nivel elemental sucedió que las interacciones fluyeron fácilmente entre el docente y los estudiantes. En la clase del nivel intermedio el docente organizó la interacción, primero en grupos, la que concluía con una exposición de las ideas del grupo frente a la clase. En la clase de avanzado la interacción se dio en grupos y también entre el docente y los estudiantes. En las clases de los niveles intermedio y avanzado se observó que los temas de la interacción estuvieron relacionados al contexto laboral, técnicos y

sociales. Los temas de la interacción del nivel elemental se refirieron a temas generales sobre deportes, cultura, aventuras y experiencias propias.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

El objetivo general de este estudio estuvo referido a conocer los significados que le otorgan los docentes de inglés de una universidad privada al pensamiento crítico y cómo ello permea el desarrollo de habilidades de este pensamiento a través de las interacciones de clase. Al respecto, se puede afirmar que, para estos docentes, pensamiento crítico significa: (a) hacer uso del raciocinio, (b) analizar, (c) dialogar, (d) llegar a conclusiones; y es por ello que fomentan el trabajo en equipo y formulan preguntas para que, a través de estas situaciones, los estudiantes dialoguen, analicen y lleguen a conclusiones mediante el uso de su raciocinio.

Sin embargo, las observaciones de clase que se realizaron, permitieron explorar esta realidad y se conoció que las mencionadas estrategias fueron limitadas a su simple utilización; es decir, a través de ellas no se apreció que los estudiantes trabajaran el análisis y las conclusiones tal como lo requiere la estimulación del pensamiento crítico; asimismo, los diálogos no estuvieron basados en el argumento de opiniones, en la síntesis y en la expresión de ideas relevantes. Dicho de otro

modo, los docentes, a pesar de que utilizaron maneras que favorecen la estimulación del pensamiento crítico, no demandaron mucho trabajo intelectual de los estudiantes.

El primer objetivo específico de este estudio, fue describir y analizar los significados que le otorgan los docentes de inglés al pensamiento crítico. En primer lugar, se tiene que, para estos docentes, pensamiento crítico significa analizar una situación del contexto mediante el raciocinio, y esto es una capacidad, una herramienta a través de la cual se llega a conclusiones.

Dicho proceso de análisis es descrito de manera muy específica por Paul y Elder (2010), quienes afirman que parte del proceso de pensar críticamente es someter a un análisis el pensamiento o razonamiento que se hace con relación a una situación, siendo en ese análisis donde se distinguen: (a) el reconocimiento de un propósito, (b) la formulación de preguntas, (c) la selección de informaciones, (d) las asunciones, (e) interpretaciones e inferencias, (f) las implicancias, (g) la escucha de opiniones y (h) la llegada a conclusiones.

Estas apreciaciones coinciden en parte con lo que los docentes entienden por pensamiento crítico, sobre todo en la relación que hacen de éste con la capacidad de razonar y la capacidad de análisis. Sin embargo, como se mencionó antes, para dichos autores el proceso de análisis incluye unos elementos que tienen que ser identificados en el momento en que se analiza. En tal sentido, el analizar, entendido como parte de un pensamiento crítico, involucra operaciones mentales que diferencian este pensamiento de aquél pensar concebido como una capacidad

natural que tienen las personas de formar ideas en la mente. Una práctica constante de ese acto de analizar críticamente desencadena en una habilidad.

La manera en la que estos autores conciben el análisis, está asociada con la esencia de lo que significa analizar, entendiéndose el término como el separar las partes de un todo para examinarlas y conocer su estado (RAE 2017). Facione (2005) concuerda con las afirmaciones de los autores y define el análisis como la capacidad para hacer interactuar supuestos, preguntas, conceptos, descripciones, creencias, juicios, experiencias, razones, informaciones u opiniones.

La relación que hacen los docentes de este estudio entre pensamiento crítico y análisis guarda similitud con los hallazgos de Vargas (2015), en los que los docentes también asociaron el pensamiento crítico con el análisis y además dieron muestras de poseer esta habilidad intelectual cuando reflexionaron sobre las clases que impartían y las evaluaron.

Por otro lado, para los docentes pensamiento crítico también significa hacer uso del raciocinio. Al respecto, López (2012) hace una recopilación de los conceptos que diversos autores tienen sobre el tema, afirmando que todos ellos coinciden en señalar que el pensamiento crítico se gesta en el raciocinio y éste se refiere a la facultad que tiene la mente del ser humano para razonar y realizar operaciones intelectuales. Por su parte, Paul (1998) y Facione (1990) hacen la misma asociación y manifiestan que es en el raciocinio donde se identifican habilidades mentales que pueden ser monitoreadas por la persona. En tal sentido,

se percibe una estrecha relación entre pensamiento crítico y raciocinio: uno existe por el otro y no se conciben separados.

Otra asociación al significado del tema que nos ocupa, es el hecho de llegar a conclusiones. La Mini Guía del Pensador Crítico (2008) se refiere a él como una habilidad que poseen los pensadores críticos, quienes llegan a conclusiones a través de un razonamiento luego de haber revisado y evaluado informaciones y de haber interpretado ideas abstractas.

En las observaciones de clases realizadas, el llegar a conclusiones estuvo relacionado con el hecho de definir una idea grupal para presentarla a la clase; sin embargo, este trabajo no estuvo encauzado hacia el razonamiento de ideas, la revisión de algunas informaciones, la evaluación de las mismas ni la interpretación de ideas de las cuales surgieran conclusiones. En este sentido se advierte un vacío en esta dinámica que se propone en la clase.

Asimismo, una constante en las respuestas de los docentes durante las entrevistas, fue la conexión que hicieron entre el significado del pensamiento crítico y la explicación de un por qué, la emisión de un juicio, y el mantener conversaciones sobre otros contextos que surgen de la clase en sí. Estas interacciones tienen que ver con el hecho de dialogar, lo cual resulta ser un tema predominante en las clases de inglés debido al enfoque comunicativo que busca que los estudiantes utilicen el idioma para expresarse oralmente.

El hecho de dar respuestas, explicar un porqué, emitir juicios que van a ser escuchados por otros y dialogar sobre temas del contexto; promueve lo que Paul (1998) llama sustancia para el pensar. Es a través de estos eventos que los estudiantes pueden aprender a cuestionar críticamente su propio pensamiento y el de otros, sometiendo ideas predominantes a un proceso de análisis y aprendiendo también a evaluarlas basándolas en estándares intelectuales.

En una de las conclusiones de la investigación de Vallejos (2015), se destaca la labor mediadora de los docentes al hacer que los estudiantes aprendieran a plantear preguntas, incrementando su capacidad de análisis y progresando en la evaluación de su pensamiento. En tal sentido, la misma acción mediadora puede ser asumida por los docentes de inglés durante el momento en que se dan los diálogos en la clase. La relación social comunicativa que se da en estas dinámicas provee el espacio para estimular las habilidades del pensamiento crítico, ya que, como afirma López (2012), éste surge en la interacción con otras personas y en la resolución de problemas.

En la actualidad existen diversas estrategias que se constituyen en herramientas para que el docente pueda fomentar el diálogo en clase, encauzado éste a estimular habilidades del pensamiento crítico. Entre estos recursos didácticos se tienen las discusiones, los debates, los diálogos de calidad y los diálogos didácticos. Todas estas maneras de interacción están destinadas a la expresión y síntesis de ideas, al argumento de opiniones, y a decir lo relevante (Mayorga y Madrid, 2010).

El segundo objetivo específico de la investigación estuvo referido a describir y analizar cómo los docentes estimulan las habilidades del pensamiento crítico. A través de las entrevistas, los docentes manifestaron que el trabajo en equipo es una dinámica de clase que permite la estimulación de este pensamiento porque estos espacios brindan la oportunidad para que los estudiantes aprendan a debatir.

A través de las observaciones de clase que se realizaron para este estudio, se conoció que este tipo de trabajo en grupos es una estrategia utilizada con mucha frecuencia por el docente. Según Vygotsky (1990), el mejor aprendizaje surge a través de la interacción con otro, lo cual sugiere un trabajo en equipo.

Por su lado, Paul (2005) concuerda con la utilización de esta dinámica para la estimulación del pensamiento crítico, porque es a través de la interacción que se exponen puntos de vista. Sin embargo, este autor afirma que estos pareceres deben ser sometidos a un proceso de análisis, y recalca que deben ser interpretados, relacionados con conceptos, disposiciones, teorías y leyes; procesos que conllevarán a conclusiones propias.

Estas exigencias intelectuales se mostraron ausentes en el trabajo en equipo de la clase de inglés donde los estudiantes fueron agrupados para dialogar, pero en esas conversaciones no se apreció el argumento de opiniones, la síntesis de ideas, el cuestionamiento mediante preguntas que surgieran de una interpretación, teorías o datos.

Entonces, de acuerdo a lo que manifiestan los autores Vygotsky (1990) y Paul (1998), para que el trabajo en grupos que se aprecia en las clases de inglés sea el medio para un mejor aprendizaje, donde los estudiantes aprendan a debatir y donde se estimulen habilidades del pensamiento crítico, tiene que darse la demanda de exigencias intelectuales por parte de los docentes.

Otra manera que se adopta para incentivar este pensamiento se refiere a la formulación de preguntas de opinión, de hipótesis y de evaluación, a través de las cuales se comprenden los temas. Efectivamente, en las clases se observó que esta estrategia es empleada con frecuencia por los docentes, quienes muy hábilmente conectan las preguntas a los temas que corresponden a la unidad del texto y a aquellos que surgen de la combinación del tema con las características y experiencias de los estudiantes.

Splitter y Sharp (citados por López, 2012) hacen referencia a diversos tipos de preguntas, entre los que mencionan: las ordinarias, que buscan la información que no se tiene; las cerradas, aquellas en cuya formulación está el contenido específico que se busca; las de indagación, en las que el que pregunta no asume que el oyente sabe la respuesta y generan mayor indagación; y las preguntas retóricas, en las cuales el que pregunta conoce la respuesta. Por su lado, Paul (1993) destaca las preguntas socráticas y manifiesta que este tipo de preguntas busca averiguar la estructura del pensamiento que se produce, lo que permite realizar un juicio razonable.

En las clases que se observaron, se apreció que las preguntas que más afloraron fueron las ordinarias, las cerradas y en menor escala las socráticas. Estas preguntas fueron formuladas en todo momento por el docente; los estudiantes formularon en su mayoría preguntas ordinarias. Con respecto a esta ocurrencia, Guzmán y Sánchez (2006) dejan entrever en sus conclusiones la importancia de enseñar a los estudiantes a hacer buenas preguntas que sean relevantes, y sugieren también la labor mediadora del docente para este cometido.

La manera de lograr hacer buenas preguntas para un cuestionamiento la propone la teoría del pensamiento crítico, en la cual Paul y Elder (2005) se refieren a la formulación de preguntas esenciales. Según estos autores, éstas deben ser reflexionadas y sometidas a una evaluación sobre estándares intelectuales de claridad, lógica, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y justicia.

En este sentido, se entiende que, para que los estudiantes aprendan a hacer buenas preguntas deben ser encaminados a reflexionar sobre las que formulan en clase de la siguiente manera: ¿Es mi pregunta clara? ¿Es precisa? ¿Estoy preguntando por algo relevante? ¿Es mi pregunta justa? ¿Es lógica? ¿Es profunda?

La utilización de lecturas en clase es otra manera que refirieron los docentes para la estimulación del pensamiento crítico, incidiendo en que éstas tienen que ser seleccionadas para ser vivenciadas por los estudiantes, brindar situaciones para el análisis e impulsar la búsqueda de nuevas informaciones relacionadas al tema.

Efectivamente, Paul (2005) hace alusión al recurso de la lectura como un medio para estimular el pensamiento crítico, y afirma que el análisis de su contenido debe ser hecho de la misma manera como se plantea el análisis de un razonamiento, es decir, iniciar un diálogo con el autor para identificar su propósito, la pregunta que intenta responder, qué asume, qué infiere, cuáles son las interpretaciones e inferencias propias sobre el tema, qué otras informaciones existen al respecto, qué opinan los demás sobre su contenido, etc.

Fainholc (2005) se muestra a favor de este proceso y califica como indispensable el análisis y la reflexión de lo que se lee, porque más tarde éste surge como un anhelo de dominio más profundo del tema. De igual forma, en uno de los postulados de la teoría del pensamiento crítico, Paul (1998) expresa que los estudiantes deben ser cuestionadores activos de lo que leen y hacer preguntas que les ayuden a ver las complejidades de su pensamiento y que lo unifiquen.

Sin embargo, a pesar de que los docentes mencionaron el beneficio de la lectura para la estimulación de habilidades del pensamiento crítico -lo cual es ratificado por los autores- ésta parece ser no aprovechada para el objetivo, pues en las observaciones de clase no se apreció la utilización de lecturas, y las que proponía el texto de clase fueron pasadas por alto.

El tercer objetivo específico del estudio estuvo enfocado en describir y analizar las barreras que encuentra el docente de inglés para la estimulación de las

habilidades del pensamiento crítico. La primera manifestación que surgió en las entrevistas sobre el tema, se refirió al hecho de no ser éste un objetivo de clase.

Se conoce que los docentes del Centro de Idiomas no cuentan con un sílabo para los cursos; pero sí reciben, al inicio de cada semestre académico, un cronograma para el avance de los contenidos del texto, así como las fechas de las prácticas calificadas y exámenes.

Debido a esto y a la necesidad de que los estudiantes estén preparados para rendir las evaluaciones, se entiende el hecho de que el trabajo se centre en la práctica de reglas gramaticales y el aprendizaje de nuevo vocabulario para el uso comunicativo de la lengua. Entonces, como los docentes manifiestan, la estimulación de las habilidades intelectuales no es vista como uno de los objetivos hacia el cual deban orientar su trabajo.

Sin embargo, en la actualidad, muchos autores coinciden en afirmar que la estimulación de estas habilidades tiene que ser contemplada desde el ámbito pedagógico e incluida en los programas curriculares de cada asignatura; pero también la experiencia en el campo de la enseñanza refleja que, cuando el docente entiende a cabalidad lo que involucra el pensar críticamente, la relevancia de su estimulación, así como sus beneficios; éste se convierte en uno de sus objetivos de enseñanza a pesar de no ser un requerimiento de la institución.

Otra de las barreras a la que se refirieron los docentes fue la poca motivación, tanto de los estudiantes como de los docentes, para trabajar en pro de un pensamiento crítico. El estudio de Vargas (2015) hace esta relación y concibe la motivación como una habilidad de este pensamiento, la cual está asociada con la disposición, las razones o las causas para aprender un contenido específico y que puede ser expresada mediante gestos, posturas y palabras.

Dichas consideraciones sobre motivación fueron percibidas en las clases que se observaron. En ellas se apreció que en todo momento los estudiantes estuvieron dispuestos para responder preguntas e involucrar sus experiencias, trataron de dar respuestas a los porqués y buscaron ejemplos para complementarlas.

El trabajo personal realizado durante los últimos años en el intento de incentivar algunas de las habilidades del pensamiento crítico en la clase de inglés, permite afirmar que los estudiantes siempre tienen disposición para pensar y expresar sus ideas cuando se les plantean exigencias intelectuales; y cuando el docente entiende el pensamiento crítico a cabalidad, se propone en mejorar su desempeño como mediador para este cometido (Paul, 2005).

Los docentes también manifestaron que el tiempo constituye otra de las barreras y asociaron el surgimiento de esta limitación a partir del cronograma que reciben para el avance de los contenidos del texto. Sin embargo, la experiencia propia refleja que, si la estimulación del pensamiento crítico resulta ser un objetivo en los cursos de inglés, éste va a ser combinado con el avance del contenido, las

actividades de clase van a ser encauzadas y adaptadas de tal manera que el objetivo no es dejado de lado en el tiempo.

Por otro lado, la última barrera a la cual se refirieron los docentes fue la limitación que tienen los estudiantes para expresar sus ideas en el idioma inglés, sobre todo en los niveles básicos. Esto guarda similitud con lo expresado en el párrafo anterior en el sentido de que, si la estimulación de habilidades del pensamiento crítico resulta ser un objetivo de clase, los docentes buscarán las herramientas adecuadas para incentivarlo; aún en aquellos grupos donde el dominio del inglés es bajo.

La investigación de Luk y Lin (2014) expone la estrategia utilizada por una docente de inglés en una escuela de Hong Kong, donde el dominio de la lengua era muy elemental. Con el objetivo de estimular habilidades críticas, la docente permitía que la discusión inicial de una situación fuera hecha en cantonés, la lengua materna de los estudiantes; pero la presentación que proseguía al debate tenía que ser hecha en inglés. A pesar de que en esta segunda actividad se apreció siempre la ausencia de algunas ideas importantes; al final del estudio se identificaron evidencias de pensamiento crítico.

Estos autores manifiestan que la estrategia utilizada por esta docente está fundamentada en la interdependencia de la lengua materna y la extranjera que sostiene Vygotsky (1978), y en la transferencia a la segunda lengua de todo el sistema de significados que posee en su propia lengua el que aprende.

Los mismos autores se anticipan al hecho de que algunos docentes puedan considerar irrealista esperar que los estudiantes logren expresarse críticamente en inglés, y además advierten que no se debe subestimar el impacto negativo que tal consideración puede tener en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de todos los niveles de los programas de inglés y de todas las edades. Lo que resulta imprescindible es encontrar las estrategias apropiadas que conlleven al logro de la meta.

Pero, la reflexión sobre el trabajo de campo permite afirmar que, la gran barrera que enfrenta el docente del idioma inglés para la estimulación de este tipo de pensamiento, es no conocer a profundidad lo que éste significa para que pueda entonces orientar sus conocimientos y trabajo en pro de esta tarea. El que no sea un objetivo de clase, que los estudiantes no se muestren motivados para pensar, que el tiempo de clase sea limitado y el bajo nivel de dominio del idioma, dejarán de ser barreras para los docentes cuando se asuma el reto y el compromiso de estimular este pensamiento desde la clase de inglés.

El cuarto objetivo específico del estudio estuvo destinado a describir y analizar las habilidades del pensamiento crítico que se manifestaron en las clases de inglés. En primer lugar, se advirtió la ocurrencia de preguntas y repreguntas por parte de los docentes, y aunque la mayoría de ellas fueron respondidas con escasa reflexión, pretendieron obtener opiniones y puntos de vista de los estudiantes.

En algún momento de este estudio se ha discutido ya la significancia que tiene la formulación de preguntas en la estimulación del pensamiento crítico, pues ellas integran el proceso de análisis que guía todo cuestionamiento para llegar a conclusiones propias (Paul y Elder 1998).

Asimismo, en las dinámicas dialógicas de las clases se apreció que diversas situaciones de clase fueron contextualizadas con hechos del entorno y la experiencia. Al respecto, Rioseco y Romero (1997) afirman que el contexto y las circunstancias sociales se convierten en aspectos muy importantes que, al interactuar con características individuales, promueven el razonamiento para un aprendizaje con sentido; lo cual tiene mucho que ver con pensar críticamente.

En las interacciones de clase también se apreció la integración de temas que correspondían a otras áreas, esto debido a la variedad de estudios académicos de los estudiantes que conforman las clases de inglés. El recurrir a otras informaciones para intentar explicar una situación corresponde a la habilidad de hacer conexiones, y ésta a su vez se reconoce como una de las habilidades del pensamiento crítico.

Paul y Elder (2005) encauzan esta habilidad y la asocian con el hecho de recurrir, buscar y seleccionar informaciones; y manifiestan que este acto también es parte del proceso de análisis. Afirman que esta búsqueda permite encontrar conceptos, teorías, disposiciones, leyes, etc. que, al ser conectadas con la situación en estudio, contribuyen al razonamiento.

Otra manifestación que puede ser asociada al pensamiento crítico y que se observó en algunas clases, fue que tanto el docente como los estudiantes constantemente recurrieron a ejemplos para clarificar una idea. En este sentido, la claridad constituye uno de los estándares intelectuales que propone la teoría del pensamiento crítico para la evaluación y mejora de un razonamiento.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

En el presente estudio se concluye que:

1. Para los docentes de inglés, pensamiento crítico significa dialogar, escuchar y respetar las opiniones, analizar situaciones, usar el raciocinio, y llegar a conclusiones. Estas concepciones pueden provenir de diferentes ámbitos como son: su formación pedagógica, su esquema mental, las capacitaciones que reciben o sus teorías implícitas; sin embargo, amerita que estos significados sean vistos como habilidades intelectuales que demandan exigencias y que pueden ser estimuladas en el contexto de la clase de inglés para a partir de allí favorecer su desarrollo.

2. En la clase se utilizan estrategias que favorecen la estimulación del pensamiento crítico como el trabajo en grupos, discusiones, diálogos y la formulación de preguntas; sin embargo, para que a través de estas dinámicas se logre el objetivo, es necesario que se planteen retos intelectuales a los estudiantes. La demanda de este tipo de exigencias, contribuirá a la estimulación de este pensamiento

3. Teniendo en cuenta que los docentes tienen una visión que está alineada a lo que significa pensar críticamente, se requiere entonces de su concientización y compromiso para que primero ellos mismos profundicen estos significados y puedan luego estar preparados para orientar el trabajo de la clase de inglés en pro de la estimulación del pensamiento crítico de los estudiantes.

4. La formulación de preguntas y repreguntas, la contextualización de contenidos, las conexiones que se hacen de los temas con otras áreas de estudio, y la consideración de la experiencia de los estudiantes; son eventos que suceden en forma esporádica en las clases de inglés y constituyen elementos importantes que favorecen la estimulación de las habilidades intelectuales del pensamiento crítico.

CAPÍTULO VII

RECOMENDACIONES

1. Crear espacios de reflexión donde los docentes puedan aclarar los significados de los términos relacionados al pensamiento crítico como: interpretar, inferir, analizar, evaluar, llegar a conclusiones, etc. y los comprendan como las habilidades del pensamiento crítico y finalmente los internalicen, para que luego de haber comprendido a profundidad estos significados, empiecen a estimular estas habilidades en los estudiantes.
2. Promover que los docentes se mantengan informados sobre el propósito de utilizar determinadas metodologías y estrategias como el trabajo en equipo, la interrogación, discusiones, debates, los diálogos etc. y estas sean utilizadas con el objetivo de demandar exigencias intelectuales en los estudiantes.
3. Encaminar a los estudiantes a compartir opiniones razonadas dentro de los grupos, las cuales puedan argumentar con evidencias, ejemplos, bajo teorías, conceptos, leyes, etc. y exponerlos a la práctica de las habilidades del pensamiento crítico de una manera consciente y rutinaria.

4. Concientizar a los docentes para que el estímulo del pensamiento crítico sea un objetivo de sus clases y a partir de allí se puedan identificar las barreras que dificultan el desarrollo de estas habilidades; la identificación de las dificultades promoverá la búsqueda de soluciones.

5. Que en las clases no se dejen de lado los temas que resultan ser profundos y complejos porque es allí donde está la oportunidad de estimular las habilidades del pensamiento crítico.

Referencias Bibliográficas

- Altuve G., J. G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(20) 5-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25715828002>
- Arcila, P., Mendoza, Y. et. Al (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1) 37-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261004>
- Asociación Filosófica Americana. (agosto, 2007). Destrezas y subdestrezas esenciales del pensamiento crítico. *EDUTEKA*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/133>
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. Delegación Cuauhtémoc. México, D.F.: Editorial Progreso. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=I2zg_a-Iti4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=constructivismo&ots=9pCc6eBBEO&sig=LsAgXW3wf7X1Wd8S0yVNY4Q7uOE#v=onepage&q=constructivismo&f=false
- Carrera, B., Mazarella, C. Vygotsky: enfoque sociocultural. ISSN: 1316-4910. *Educere*, abril-junio 2001, vol 5, número 13, pp. 41 – 44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cisterna, F. (1999). La enseñanza de la historia y curriculum oculto en la educación chilena. *Docencia, Reflexiones Pedagógicas*. vol. 23, p. 49. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731195129.pdf>
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. ISSN 0123-1294. *Educación y educadores*, agosto 2009, volumen 12, número 2, pp. 87-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>
- Diccionario online de la lengua española. RAE. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Escalante López, M. (2014). Un modelo de desarrollo de competencias en la enseñanza del idioma Inglés. *Investigación Educativa*, 8(14), 31 - 36. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7094/6269>
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: *¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fainholc, B. (2005). El uso inteligente de las Tic para una práctica sócio-educativa de calidad. *Revista Latinoamericana Educativa de Tecnología Educativa*. Recuperado de <file:///C:/Users/elizabeth.calderon/Downloads/Dialnet-ElUsoInteligenteDeLasTICParaUnaPracticaSocioeducat-2041588.pdf>
- Forehand, M. (2011). Bloom's Taxonomy. Recuperado de <https://www.d41.org/cms/lib/IL01904672/Centricity/Domain/422/BloomsTaxonomy.pdf>
- García, Luis, Azcárate, Carmen, & Moreno, Mar. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 9(1), 85-116. Recuperado en 03 de junio de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362006000100005&lng=es&tlng=es.
- Gaytán, A. (25 de septiembre, 2009). Presentación slideshare. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ADNDRACO/metodo-socratico>
- Guzmán, S. & Sánchez Escobedo, P. (2006) Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de

pensamiento crítico en estudiantes en el sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, (2).

IPAE, (11 de junio 2012). *Calidad Educativa*. Presentación slideshare. Recuperado de <https://es.slideshare.net/CalidadEducativaIpaec/tcnica-dilogo-didctico>

La Mini Guía del Pensamiento Crítico. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Recuperado de http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Loza, M. J., & Frisancho, S. (2010). ¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial. *Revista peruana de investigación educativa*, 1(2), 59-86. Recuperado de <http://www.siep.org.pe/wp-content/uploads/159.pdf>

Luk, J., & Lin, A. (2014). Voices without words: Doing critical literate talk in English as a second language. *TESOL Quarterly*, 49(1), 67-91.

Mayorga, J. & Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencia Pedagógicas*.

Paiva, A. (2004). *La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento*. Ponencia presentada en el III Simposio “El Formador de Formadores en los Albores del siglo XXI, Valencia 13, 14 de mayo de 2004”. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>

Pastrán Sánchez, R. A., Pérez, V., Gisel, V. R., & Zamora Villenas, E. F. (2015). *Significados que otorgan los docentes a la didáctica de la matemática* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).

Paul, R. (1993): *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. & Elder, L. (2010). *The miniature guide to critical thinking*. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf

- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Paul, R. & Elder, L. (1998) *How to Read a Paragraph*. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/store/get_file.php?inventories_id=157&inventories_files_id=369
- Rioseco, M. & Romero, R. (1997). *La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo*. Recuperado de <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSV900J-1SDW54M-GZ9/Contextualizaci%C3%B3n%20de%20la%20Ense%C3%B1anza%20como%20elemento%20facilitador%20del%20Aprendizaje%20Significativo.pdf>
- Slagter, (1987). *La Semiótica del Diálogo*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=yVE9z8xGANUC&pg=PA82&dq=debson+dialogo+de+calidad&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjBsb3EiK_eAhUFvVMKHQaaBecQ6AEIJzAA#v=onepage&q=debson%20diálogo%20de%20calidad&f=false
- Vallejos, R., & Eduardo, R. (2015). *Propuesta de una estrategia didáctica, incorporando el uso de las TIC, para mejorar el nivel de pensamiento crítico en estudiantes de Ingeniería de Sistemas, en el curso de cálculo diferencias, 2014-I*. Recuperado de <http://tesis.usat.edu.pe/jspui/handle/123456789/427>
- Vargas Alfonso, D. (2015). Evidence of critical thinking in high school humanities classroom. *Gist Education and Learning Research Journal*. No. 11, (ISSN 1692-5777). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084403.pdf>
- Vieira, C. & Marques, R. (2006). Diseño y evaluación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los alumnos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2006, 3(3), pp. 452-466. Recuperado de http://educacioncritica.fongdcam.org/files/2011/03/Tenreiro_Vieira_2006.pdf
- Vygotsky, L. (1978). Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

Woolfolk, A. (1996). Psicología educativa. Recuperado de

<https://books.google.com.pe/books?id=PmAHE32RuOsC&pg=PR9&lpg>

ANEXOS

Marco interpretativo

Objetivo	Categoría	Sub-categoría	Preguntas	Técnica	Instrumento
Conocer los significados que le otorgan los docentes al pensamiento crítico	4.1 Significado del pensamiento crítico	4.1.1 Elaboración de conceptos	4.1.1.1. ¿Ha escuchado alguna vez del pensamiento crítico? ¿Dónde? ¿En qué situaciones?	Entrevista	Guía de entrevista individual
			4.1.1.2. ¿Qué significa para usted pensamiento crítico? ¿Cómo lo definirías?	Entrevista	Guía de entrevista individual
			4.1.1.3 8. ¿Cree usted que es importante estimular el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Cómo define su importancia?	Entrevista	Guía de entrevista individual
			4.1.1.4 ¿Cree usted que la importancia que se le dé al pensamiento crítico afecte el desempeño y compromiso tanto del maestro como del estudiante?	Entrevista	Guía de entrevista individual
		4.2.1 Situaciones de aprendizaje en grupo	4.1.2.1 5. ¿Cree usted que el trabajo en equipo fortalece el pensamiento crítico? ¿Cómo?	Entrevista	Guía de entrevista grupal
			4.1.2.2 10. ¿Se plantea usted como objetivo involucrar el pensamiento crítico de sus estudiantes durante la interacción? ¿Cómo? O ¿Por qué no?	Entrevista	Guía de entrevista grupal

Describir y analizar cómo los docentes estimulan las habilidades del pensamiento crítico en la clase de inglés.	4.2 Estimulación de habilidades del pensamiento crítico		4.2.1.1 1. ¿Cree usted que diseña situaciones de aprendizaje para estimular el pensamiento crítico de los estudiantes? ¿Cuáles?	Entrevista	Guía de entrevista grupal
		4.2.2 Contenido de clase	4.2.1.2 2. ¿De qué hablan sus alumnos mientras utilizan el idioma inglés?	Entrevista	Guía de entrevista grupal
			4.2.1.3 El contenido de clase es contextualizado y de actualidad relevante	Observación	Guía de observación
		4.2.3 Tipo de tareas	4.2.2.1 3. ¿Hace usted que sus estudiantes trabajen en grupo? ¿Cómo?	Entrevista	Guía de entrevista grupal
			11. ¿Qué tipo de tareas cree usted que estimulan el pensamiento crítico de sus estudiantes?	Entrevista	Guía de entrevista grupal
			8. ¿De qué manera cree usted que se puede estimular el pensamiento crítico de los estudiantes de la clase de inglés?	Entrevista	Guía de entrevista grupal
			12. ¿Qué tipo de tareas tendrían que ejecutar los estudiantes para este cometido?	Entrevista	Guía de entrevista grupal
			Asigna tareas vivenciales	Observación	Guía de observación
	Significados divergentes del pensamiento crítico	7. ¿De qué cree usted que depende la estimulación y / o desarrollo del pensamiento crítico en una clase de inglés?	Entrevista	Guía de entrevista individual	

Describir y analizar las barreras que encuentra el docente para el fomento de las habilidades del pensamiento crítico en sus clases	4.3 Barreras para la estimulación de habilidades del pensamiento crítico				
		Comprensión de los fundamentos del pensamiento crítico	4. ¿Cómo crees que se estimula el pensamiento crítico en una persona?	Entrevista	Guía de entrevista individual
			5. ¿Conoce usted alguna teoría que explique el pensamiento crítico?	Entrevista	Guía de entrevista individual
	Nivel de inglés de los alumnos	12. ¿Qué barreras cree usted que podrían enfrentar los docentes en su intento por estimular el pensamiento crítico de los estudiantes?	Entrevista	Guía de entrevista grupal	
Describir y analizar las características de las habilidades del pensamiento crítico que se manifiestan en las clases de inglés	4.4 Características de las habilidades del pensamiento crítico en la clase	4.4.1 Interacciones iniciadas por los alumnos	3. ¿Cuáles cree usted que son las características de un pensador crítico? ¿Podría dar algunos ejemplos donde se evidencie que la persona es un pensador crítico?	Entrevista	Guía de entrevista individual
			7. ¿Puede diferenciar usted el pensamiento crítico de uno que no lo es?	Entrevista	Guía de entrevista grupal
		Preguntan sobre gramática	observación	Guía de observación	
		Preguntan sobre vocabulario	observación	Guía de observación de clase	
		Preguntan sobre la pronunciación de palabras	observación	Guía de observación	
		Preguntan sobre las instrucciones dadas	observación	Guía de observación	

			Hacen preguntas referidas al contexto	observación	Guía de observación
			Se refieren a conceptos y teorías en sus respuestas	observación	Guía de observación
			Piden nuevas explicaciones y ejemplos	observación	Guía de observación
		4.4.2 Interacciones suscitadas por el profesor	4. ¿interactúa usted con sus estudiantes?	Entrevista	Guía de entrevista grupal
			Crea espacios para la interacción	observación	Guía de observación
			Organiza la interacción en grupo	observación	Guía de observación
			Pregunta sobre gramática	observación	Guía de observación
			Las preguntas son mecánicas: is it okay? Do you understand?	observación	Guía de observación
			Formula las preguntas del texto incluyendo preguntas criterioales (dependiendo del nivel)	observación	Guía de observación
			Pide puntos de vista y opiniones sobre temas del contexto y del texto	observación	Guía de observación
			Pide puntos de vista y opiniones sobre temas de relevancia nacional o internacional	observación	Guía de observación
			Pide clarificaciones	observación	Guía de observación
			Pide ejemplos	observación	Guía de observación
			Pide deducciones	observación	Guía de observación

		4.4.3 Interacciones en grupo	6. ¿Cuál cree usted que es el contexto más apropiado para estimular las habilidades del pensamiento crítico?	Entrevista	Guía de entrevista individual
			Conversan sobre situaciones dadas por el profesor	observación	Guía de observación
			Conversan sobre temas propuestos por los alumnos	observación	Guía de observación
			Preguntan libremente a sus pares	observación	Guía de observación
			Intercambian puntos de vista sobre temas actuales	observación	Guía de observación
			Elaboran sus ideas de manera diferente para aclararlas	observación	Guía de observación
			Proporcionan ejemplos para aclarar sus ideas	observación	Guía de observación
			Menciona ideas precisas, específicas y con detalles	observación	Guía de observación
			Expresan ideas profundas conectadas con algunas complejidades	observación	Guía de observación
			Aportan ideas que son relevantes para el tema en discusión	observación	Guía de observación
			Intentan comprender racionalmente los sentimientos y emociones del otro	observación	Guía de observación
			Reconoce desconocer aspectos de un tema	observación	Guía de observación

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

Nº ítem	CATEGORÍA / ítems	Claridad ¹		Pertinencia ²		Relevancia ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Categoría							
	Categoría:	Si	No	Si	No	Si	No	
	Categoría:							

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

.....de.....del 20.....

Apellidos y nombres del juez evaluador: DNI.....

Especialidad del evaluador:.....

¹ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

² **Pertinencia:** Si el ítem pertenece a la dimensión.

³ **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

MATRIZ DE CITAS Y TEMAS

Pregunta	Citas	Temas
<p>¿Ha escuchado alguna vez del pensamiento crítico? ¿Dónde? ¿En qué situaciones?</p>	<p>“involucrar a los alumnos a pensar un poco más” “que no solamente se limiten a respuestas literales, que vayan más allá, que expliquen el por qué” “desarrollar otro tipo de actividades” “tenemos que salir de los parámetros” “pensar diferente” “que el alumno salga de la parte cognoscitiva y que diga quiero trascender con esto” “evaluación que está centrada sólo en el contenido” “necesitas leer un poco más sobre el tema del pensamiento crítico” “hay libros que ya están utilizando desarrollar el pensamiento crítico” “se da en el nivel de conversación” “refutar al profesor, lo cual es bueno...se crea un diálogo a otro nivel” “se crea un diálogo a otro nivel que sale del contexto”</p>	<p>Pensar en lo implícito y en el por qué Forma de pensar diferente alejada de lo meramente cognoscitivo Necesidad de información sobre el pensamiento crítico Diálogos de calidad que salen del contexto de clase</p>
<p>¿Qué significa para usted pensamiento crítico? ¿Cómo lo definirías?</p>	<p>“que el alumno emita un juicio” “es el análisis que los alumnos desarrollan ante una situación” “que analicen y utilicen su raciocinio y también lo contextualicen para poder aplicar un aprendizaje significativo” “proceso en el que el alumno realiza un análisis para poder llegar a una conclusión” “proceso en el que entra a tallar la investigación en pequeños momentos” “proceso con etapas” “el pensamiento tiene un raciocinio, es un proceso mental” “es un proceso más que una habilidad”</p>	<p>Los estudiantes deben emitir juicios Proceso mental por etapas que realiza un análisis para arribar a una conclusión El pensamiento crítico se activa mediante preguntas La contextualización de contenidos provee un aprendizaje significativo Es ir más allá de lo que es evidente</p>

	<p>“se activa planteándoles una pregunta” “por qué no les preguntas cuán difícil es el listening para ellos?” “la contextualización de contenidos te lleva a un aprendizaje más significativo” “los ejercicios son un poco diferentes y yo trato de contextualizarlos” “es ir más allá de lo que te dan en el momento” “lograr que una persona vaya más allá de lo evidente” “herramienta importante para entender mejor las cosas” “pensar por sí mismo y sacar sus propias conclusiones a partir de un tema o premisa”</p>	
<p>¿Cree usted que es importante estimular el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Cómo define su importancia?</p>	<p>“ayuda a mejorar la capacidad de nuestros estudiantes para resolver problemas” “hay retos en la vida en los que necesitas aplicar un pensamiento crítico” “ayuda a trascender como persona” “beneficia la vida de la persona”</p>	<p>Herramienta para pensar por sí mismo y llegar a conclusiones Mejora la capacidad para la resolución de problemas Retos de la vida Mejora de la persona</p>
<p>¿Cree usted que la importancia que se le dé al pensamiento crítico afecte el desempeño y compromiso tanto del docente como del estudiante?</p>	<p>“esta habilidad debe desarrollarse en docentes y estudiantes para aumentar su capacidad de razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones” “encontrar los estilos de aprendizaje” “ambos aprenden de cada uno y aprenden algo diferente” “si tu te centras en la parte cognoscitiva, pues va a ser complicado” “si consideras que sólo tienes que evaluar contenido, estamos mal” “el objetivo es ayudarlos a que piensen” “necesidad de formar personas que no solamente repitan y repitan como loros</p>	<p>Habilidad que deben desarrollar docentes y estudiantes para el incremento de la capacidad de razonar, la toma de decisiones y la resolución de problemas El objetivo es hacer que los estudiantes piensen y no sólo sigan a otros</p>

<p>¿Cree usted que el trabajo en equipo fortalece el pensamiento crítico? ¿Cómo?</p>	<p>“Hay que aprender a saber debatir” “hay alumnos que son dominantes y quieren dominar con su opinión” “este tipo de actividades se pueden desarrollar mejor en niveles un poco más avanzados”</p>	<p>Aprender a debatir</p>
<p>¿Se plantea usted como objetivo involucrar el pensamiento crítico de sus estudiantes durante la interacción? ¿Cómo? ¿Por qué?</p>	<p>“para activar conocimientos previos, despertar el interés, analizar algo que has presentado...depende del space” “para despertar su curiosidad” “para ir más allá de la lectura” “aprender a tomar turnos para participar” “haciéndoles preguntas” “preguntas donde se presenten hipótesis” “preguntas de opinión” “ir más allá de la lectura”</p>	<p>Se activan conocimientos previos Despierta la curiosidad Formulación de preguntas</p>
<p>¿Cree usted que diseña situaciones de aprendizaje para estimular el pensamiento crítico de los estudiantes? ¿Cuáles?</p>	<p>“en los cursos regulares porque hay más tiempo” “En los cursos crash no hay mucha oportunidad de hacerlo porque es más rápida, hay una limitación de tiempo” “se puede coger algunas lecturas, algún trabajo de investigación” “analizar situaciones” “yo encajo esto mayormente en la lectura” “las cosas que encuentras en el material, en el mismo libro las pueden ellos adaptar a su vida propia, por ejemplo, una lectura” “algo que no sea impuesto sino algo que a ellos les guste”</p>	<p>Depende del tiempo y tipo de curso Análisis de situaciones Adaptación de actividades del texto Consideración de intereses de los estudiantes</p>
<p>¿De qué hablan sus alumnos mientras utilizan el idioma inglés?</p>	<p>“si hay una lectura y hay que despertar un prior knowledge”</p>	<p>Temas de lecturas Estructuras idiomáticas Debates sobre las respuestas de los ejercicios Comparación de opiniones y conclusiones</p>

	<p>“analicen diferentes estructuras y en grupos me expliquen lo que han leído o los ejercicios que están haciendo, que debatan”</p> <p>“además de la discusión, del análisis grupal, los reagrupó en diferentes grupos para que comparen lo que opinó un grupo o ver las conclusiones de un grupo y compararlas con las de otros grupos”</p>	
<p>El contenido de clase es contextualizado y de actualidad relevante</p>	<p>Los estudiantes infirieron una gramática</p> <p>Revisaron gramática avanzada</p> <p>Identificaron gramática en oraciones</p> <p>Los estudiantes leyeron un texto del libro</p> <p>Los estudiantes hablaban sobre unas fotos del libro y se referían a las situaciones de aprendizaje de estas</p> <p>El profesor les preguntó sobre la aventura más intensa que habían experimentado en su vida</p> <p>El profesor les preguntó cual había sido el curso más difícil de la secundaria y por qué</p> <p>El profesor preguntó información específica: ¿dónde sacaste tu licencia de conducir? ¿Cuánta propina recibes a la semana?</p> <p>El profesor enseno símbolos de operaciones cuadráticas</p> <p>Los estudiantes se refirieron a las diferencias entre karate y yoga</p> <p>Los estudiantes hablaron de la edad en que se retiran los trabajadores en el Peru</p> <p>Los estudiantes discutieron una premisa dada por el docente</p> <p>Los estudiantes se refirieron a la biografía de famosos</p> <p>Los grupos eligieron un tema</p> <p>Hubo práctica de pronunciación y de repeticiones de frases</p>	<p>Gramática y pronunciación</p> <p>Contenido del texto</p> <p>Experiencias de vida</p> <p>Intereses personales</p> <p>El contexto</p>

<p>¿Hace usted que sus estudiantes trabajen en grupo? ¿Cómo?</p>	<p>“pues a veces tienes alumnos que no tienen muchas opiniones entonces al reagruparse ya tienen algo que llevar al siguiente grupo y ya no se quedan callados sino que de todas maneras tienen que hablar”</p> <p>“ellos también desarrollen esa habilidad de comunicarse y de llegar a conclusiones de intercambiar ideas”</p>	<p>Reagruparse Intercambio de ideas Llegar a conclusiones</p>
<p>¿Qué tipo de tareas cree usted que estimulan el pensamiento crítico de sus estudiantes?</p>	<p>“que analicen situaciones” “mayormente en la lectura” “a veces en los writings para que investiguen” “las actividades del libro se pueden adaptar”</p>	<p>Análisis de situaciones de las lecturas Trabajos de investigación Adaptación del texto</p>
<p>¿De qué manera cree usted que se puede estimular el pensamiento crítico de los estudiantes de la clase de inglés?</p>	<p>Creo que yo lo hago de manera muy inadvertida, o con presentaciones “Trabajos de investigación” “eh después de leer algún texto pues investigar más sobre lo que han leído, después de discutir un tema en clase como speaking “ya, tú has tenido esta idea ¿puedes investigar quienes más en este campo han tenido una idea parecida a la tuya o quienes han estado en contra de lo que tú has pensado? Y luego hacemos un debate, cosas así” “extender las actividades del salón a una investigación en casa”</p>	<p>Trabajos de investigación Discusión de temas Debates</p>
<p>Asigna tareas vivenciales</p>	<p>Interacciones sobre experiencias propias y otros temas del contexto</p>	<p>Conversar sobre experiencias y el contexto</p>
<p>¿De qué cree usted que depende la estimulación y / o desarrollo del pensamiento crítico en una clase de inglés?</p>	<p>“De los docentes, que somos los formadores, nosotros debemos ser los guías y monitores de las participaciones y de las tareas a realizar, planteando objetivos y procesos”</p>	<p>La capacitación de los docentes para guiar el pensamiento crítico Los materiales tienen que ser adaptados Permitir el uso de la lengua materna Del tiempo y de los objetivos</p>

	<p>“El personal docente tiene que ser también capacitado en desarrollar el pensamiento crítico, muchos podemos pensar saber y decir “sí, el pensamiento crítico es esto” pero ya pues, dime una estrategia, cómo la aplicarías en clase; si tú eres un profesor de matemáticas, puedes desarrollar el pensamiento crítico”</p> <p>“depende de la motivación del profesor”</p> <p>“depende también de la aptitud del alumno”</p> <p>“el profesor de inglés tiene muchísimas herramientas”</p> <p>“podemos hacerlos analizar”</p> <p>“empezar por el nivel literal, después hacerlos inferir para poder dar una opinión”</p> <p>“las preguntas deben ser inferenciales”</p> <p>“Yo no he mencionado inglés porque pienso que (0,6) es más fácil, es más fácil porque es una lengua, obviamente tú utilizas un idioma para comunicarte, entonces es digamos las estrategias que se pueden utilizar en lo que es la comprensión lectora”</p> <p>“pero el material como tal, tal como viene muchas veces no lo hace, pero uno tiene que adaptarlo, vuelvo al punto que sí se necesita un (0,5) plan independiente al texto que utilizamos para desarrollar el pensamiento crítico”</p> <p>“los conocimientos previos esa es una forma de lidiar con el pensamiento crítico, pero tiene que saber hacerlo, y también depende del grupo, depende de la edad de los chicos”</p> <p>“es necesario que se acepte la lengua materna, porque lo estás preparando en las dos cosas y desde básico”</p> <p>“tiene que ver con el factor tiempo”</p> <p>“depende mucho del objetivo”</p>	
--	---	--

<p>¿Cómo crees que se estimula el pensamiento crítico en una persona?</p>	<p>“cuando expresa sus opiniones y emite un juicio” “tú puedes preguntarle a una persona: ¿qué te parece? ¿qué piensas?” “hay algunas estrategias que el docente puede desarrollar en clase” “desde la comprensión lectora” “trabajar otro tipo de preguntas” “tú no dices “ah ya, voy a pensar críticamente” sino que fluye de manera muy natural”</p>	<p>El pensamiento crítico se refleja durante el tiempo en que se comunican ideas y se emiten juicios La comprensión lectora es una manera para estimular el pensamiento crítico Formular preguntas apropiadas</p>
<p>¿Conoce usted alguna teoría que explique el pensamiento crítico?</p>	<p>“La teoría de Sócrates: la mayéutica (estrategia que favorece la creación de ideas nuevas a partir de la evaluación de los prejuicios o razones propias a través del diálogo)” “Justamente, tú no le vas a decir a una persona “oye te voy a enseñar pensamiento crítico, a pensar críticamente porque esta persona dice que está bien”, o sea para mí no tiene importancia” “considero que el constructivismo, aunque este no se tomó de la mejor manera”</p>	<p>Teorías constructivistas</p>
<p>¿Qué barreras cree usted que podrían enfrentar los docentes en su intento por estimular el pensamiento crítico de los estudiantes?</p>	<p>“Yo creo que la primera barrera, desde mi punto de vista, sería que los chicos dejen de pensar que el curso es un curso extra solamente para terminar la universidad” “el temor que sienten ellos mismos de poder expresar sus ideas, por ejemplo, en muchos de ellos no hay la costumbre de expresarse” “bueno la falta de costumbre, la falta de interés, y...creo que todo va de la mano, yo creo que el critical thinking se va a ir desarrollando a medida que de lo que aprendamos, bueno en este caso el inglés, con lo que es vocabulario y gramática porque de repente en esos momentos también podemos tener muy buenas ideas, pero en inglés no los podemos decir; entonces yo creo que</p>	<p>El curso de inglés sólo es un requisito de graduación Temor, falta de costumbre e interés para expresar ideas Falta de dominio del idioma No hay buenas ideas</p>

	<p>ambas cosas tienen que trabajar juntas en el salón de clases”</p> <p>“también pasa a veces que los alumnos no tienen buenas ideas”</p> <p>“a veces los profesores no caminamos en la misma dirección”</p>	
<p>¿Cuáles cree usted que son las características de un pensador crítico? ¿Podría dar algunos ejemplos donde se evidencie que la persona es un pensador crítico?</p>	<p>“es reflexivo”</p> <p>“saber escuchar, saber decidir lo que él, o esa persona puede aportar y obviamente también saber o conocer (0,3) tener un conocimiento previo de lo que se está hablando no?”</p> <p>“Por ejemplo con nuestros alumnos, cuando trabajan en grupos y tienen que llegar a una conclusión, están abiertos a aceptar diferentes opiniones entre sus compañeros, analizarlas y tomar lo mejor de cada una de ellas, respetando las convicciones intelectuales, obteniendo una conclusión”</p> <p>“expresar un punto de vista sobre una base”</p> <p>“al que puede argumentar su respuesta”</p>	<p>Capacidad de cambio</p> <p>Acepta opiniones</p> <p>Reflexiona, escucha y decide</p> <p>Activa conocimientos previos en sus ideas</p> <p>Análisis de opiniones</p> <p>Llega a conclusiones</p> <p>Respecta las ideas de otros</p> <p>Argumentación de respuestas</p>
<p>¿Puede diferenciar usted el pensamiento crítico de uno que no lo es?</p>	<p>“cuando aplicamos cierto tipo de preguntas: de evaluación”</p> <p>“y podemos diferenciarlo de uno que no lo es cuando nos dan una respuesta objetiva después de leer un texto o escuchar un listening que es básicamente contenido más no hay producción de una idea, una interpretación”</p> <p>“cuando te dice algo que está bajo su propia opinión o punto de vista”</p>	<p>Tipos de preguntas, especialmente de evaluación</p> <p>Producción de ideas con interpretación</p> <p>Opiniones o puntos de vista propios</p>
<p>Preguntan sobre gramática</p>	<p>Estas preguntas son constantes en todas las clases</p>	<p>Se incide en gramática, vocabulario y pronunciación</p>
<p>Preguntan sobre vocabulario</p>	<p>¿Cómo dices...?</p> <p>¿Qué cosa significa esta palabra?</p>	

	¿Cuál es la diferencia entre...?	
Preguntan sobre pronunciación	constantemente	
Preguntan sobre las instrucciones dadas	Muy frecuente en la clase de intermedio	
Preguntan sobre el contexto	Experiencias Normas institucionales Salud	Incorporación del contexto, experiencia, sus estudios
Se refieren a conceptos y teorías en sus respuestas Piden nuevas explicaciones y ejemplos	Los estudiantes de derecho hablaron sobre la ley de retiro "definiciones de palabras de vocabulario" Los alumnos preguntan al profesor sobre experiencias de su vida Elaboración de significados de palabras Elaboran ejemplos mayormente de formas gramaticales	
¿interactúa usted con sus estudiantes?	Siempre, si claro	
Crea espacios para la interacción	Se observó trabajo en grupos, discusiones Trabajo en proyectos En la clase elemental, la interacción era mayormente entre el profesor y los estudiantes	Utilización de estrategias en la interacción Trabajo en grupos, debates, discusiones Contenido de actualidad
Organiza la interacción en grupos	En grupos de 3 discuten preguntas dadas por el profesor Experiencias en aventuras y deportes Discusión sobre una ley de la constitución peruana Problemas de salud comunes en invierno Problemas sociales Audio del texto con sus ejercicios Riesgos del hanggliding Frasas idiomáticas con repeticiones, ejercicios del libro	
Contenido de clase contextualizado y de actualidad relevante	Experiencias de su vida Preguntas sobre la opinión de otros Del contexto laboral La constitución del Perú	Temas sobre experiencias, el contexto, sobre opiniones

Pregunta sobre gramática	Inducción de gramática Preguntas sobre gramática enviada para un estudio personal Ejecución de drills para la práctica de una estructura gramatical Recapitulación de las preguntas hechas por el profesor	Temas lingüísticos: gramática, vocabulario, pronunciación
Las preguntas son mecánicas	Preguntas del texto Ejercicios del texto "what do you think" "What did you write there?"	Preguntas mecánicas Respuestas automáticas Preguntas de por qué
Formula preguntas del texto incluyendo preguntas criterios	Preguntas con why What rule in the university you don't like but you have to obey? Preguntas de información específica Do you agree with....? Respuestas True, False	
Pide puntos de vista y opiniones sobre temas del contexto y del texto	A la respuesta de un alumno "I have lied to the police" el profesor le preguntó a alumna si estaba de acuerdo con decir mentiras Los estudiantes discutían sobre la ley de retiro laboral en el Peru y algunas situaciones específicas What would you recommend for...?	Puntos de vista, pareceres
Pide puntos de vista y opiniones sobre temas de relevancia nacional o internacional	La constitución laboral Deportes	
Pide clarificaciones	Profesor pide a los estudiantes que expliquen las actividades Pide ejemplos para consolidar la comprensión de algunas palabras del vocabulario y gramática	Se demandan ejemplos para explicar ideas y conclusiones
Pide deducciones	El profesor pide conclusiones	

¿Cuál cree usted que es el contexto más apropiado para estimular las habilidades del pensamiento crítico?	“En un contexto donde se permita expresar ideas. Nuestra aula es un espacio ideal para retomar y analizar situaciones y eventos del contexto particular del estudiante, como objeto de reflexión para formar un pensamiento más crítico y autónomo acercándolo a la realidad” “a través de la lectura” “en el aula” “en el contexto familiar”	El contexto educativo
Conversan sobre situaciones dadas por el profesor	El profesor dió premisas para la discusión Temas propuestos en el texto	Discusiones a partir de premisas Elección de temas Conversaciones libres
Conversan sobre temas propuestos por los alumnos	Eligieron temas para proyectos	
Preguntan libremente a sus pares	Conversan con sus pares con restricción del tiempo	
Intercambian puntos de vista sobre temas actuales	Temas generales De la sociedad Historia, música, política Preferencias por algunos deportes	Temas diversos: sociales, históricos, musicales, políticos
Elaboran sus ideas de manera diferente para aclararlas Proporcionan ejemplos para aclarar sus ideas	Se aceptaban todas las ideas tal y conforme eran enunciadas Ejemplos sencillos, sin mucha información Ejemplificar sus ideas	Aceptación automática de ideas
Menciona ideas precisas, específicas y con detalles	Facts cultura	
Expresan ideas profundas conectadas con algunas complejidades	Se referían a los derechos de la persona, las imposiciones de las empresas No se profundizó el tema sobre drogas que una alumna sacó a colación	Incorporación de temas actuales Poca profundización de temas

<p>Aportan ideas que son relevantes para el tema en discusión</p>	<p>Los alumnos de derecho y administradores hablaron sobre código laboral en Peru pensaron en la sociedad y lo que se debería cambiar en ella, dieron ideas Hablaron sobre los cambios que urgían en la sociedad</p>	<p>conexiones</p>
<p>Intentan comprender racionalmente los sentimientos y emociones del otro</p>	<p>Un estudiante comunicó una situación muy difícil en su empresa Un alumno dio un ejemplo y todos se rieron, el alumno no entendía por qué</p>	<p>Poca valoración de los sentimientos</p>
<p>Reconoce desconocer aspectos de un tema</p>	<p>No se observó esto</p>	

Guía de entrevista individual

Introducción: Este instrumento se utilizará para conocer a través de las preguntas guías, los significados que el docente tiene del pensamiento crítico y también saber si conoce sobre los fundamentos del mismo y como se estimula.

Objetivo: Conocer los significados que le otorga el docente de inglés al pensamiento crítico y qué comprende sobre sus fundamentos y la manera cómo éste se fomenta.

Datos generales: Nombre: _____

Grado académico _____

Nivel que enseña _____

1. Ha escuchado alguna vez del pensamiento crítico? ¿Dónde? ¿En qué situaciones?
2. ¿Qué significa para ti pensamiento crítico? ¿Cómo lo definirías?
3. ¿Cuáles cree usted que son las características de un pensador crítico? ¿Podría dar algunos ejemplos donde se evidencie que la persona es un pensador crítico?
4. ¿Cómo crees que se estimula el pensamiento crítico en una persona?
5. ¿Conoce usted alguna teoría que explique el pensamiento crítico?
6. ¿Cuál cree usted que es el contexto más apropiado para estimular las habilidades del pensamiento crítico?
7. ¿De qué cree usted que depende la estimulación y / o desarrollo del pensamiento crítico en una clase de inglés?
8. ¿Cree usted que es importante estimular el desarrollo del pensamiento crítico?
9. ¿Cree usted que la importancia que se le dé al pensamiento crítico afecte el desempeño y compromiso tanto del maestro como del estudiante?

Guía de entrevista grupal semi-estructurada

Objetivo: Conocer cómo perciben los docentes las interacciones de clase y las barreras que enfrentan para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

Nombres de los informantes y nivel que enseñan:

1. _____

2. _____

3. _____

1. ¿Diseña Ud. Situaciones de aprendizaje para estimular el pensamiento crítico de sus estudiantes? Si la respuesta es positiva ¿Cuáles?
2. ¿De qué hablan sus alumnos mientras practican el uso del idioma inglés?
3. ¿Pone Ud. a sus estudiantes a trabajar en grupo? Si la respuesta es positiva ¿Cuáles cree Ud. que son los beneficios de hacer que los estudiantes trabajen en grupo? ¿Cree Ud. que el trabajo en equipo fortalece el pensamiento crítico? Si la respuesta es positiva ¿Cómo?
4. ¿Interactúa Ud. con sus estudiantes? ¿Tiene algunas veces como objetivo involucrar el pensamiento crítico de sus estudiantes durante la interacción? Si la respuesta es positiva ¿Cómo?
5. ¿Qué tipo de preguntas cree Ud. que beneficia el pensamiento crítico?
6. ¿Puede Ud. diferenciar el pensamiento crítico de uno que no lo es?
7. ¿Qué tipo de tareas cree Ud. que estimulan el pensamiento crítico?
8. ¿De qué manera cree Ud. que se puede estimular el pensamiento crítico de los estudiantes de la clase de inglés? ¿Qué tipo de tareas tendrían que ejecutar los estudiantes para este cometido?
9. ¿Qué barreras cree Ud. que se le podrían presentar para poder estimular el pensamiento crítico de los estudiantes?

Guía de observación de clase

Objetivo: Identificar las características de las habilidades del pensamiento crítico mediante las interacciones de clase.

<p>No hacen preguntas</p> <hr/> <p>Siguen instrucciones al pie de la letra</p> <hr/> <p>Piden repeticiones</p>	<p>Interacciones iniciadas por los alumnos</p>	<p>Preguntan sobre gramática</p> <hr/> <p>Preguntan sobre vocabulario</p> <hr/> <p>Preguntan sobre la pronunciación de palabras</p> <hr/> <p>Preguntan sobre las instrucciones dadas</p> <hr/> <p>Hacen preguntas referidas al contexto</p> <hr/> <p>Se refieren a conceptos y teorías en sus respuestas</p> <hr/> <p>Piden nuevas explicaciones y ejemplos</p>
--	--	---

<p>Sólo da instrucciones, docente expositivo</p> <hr/> <p>Pone a los alumnos a trabajar Solos</p> <hr/> <p>Contenido de clase meramente lingüístico y descontextualizado.</p> <hr/> <p>No da lugar a preguntas</p> <hr/> <p>Asigna tareas de aplicación del idioma</p>	<p>Interacciones suscitadas por el profesor</p>	<p>Docente crea espacios para la interacción</p> <hr/> <p>Organiza la interacción en grupos</p> <hr/> <p>Contenido de clase contextualizado y de actualidad relevante.</p> <hr/> <p>Preguntas sobre gramática</p> <hr/> <p>Preguntas mecánicas: Is it okay? Do you understand?</p> <hr/> <p>Formula las preguntas del texto, incluyendo preguntas criterios (dependiendo del nivel)</p>
--	---	---

		Asigna tareas vivenciales
		Pide puntos de vista y opiniones sobre temas del contexto y del texto
		Pide puntos de vista y opiniones sobre temas de relevancia nacional o internacional
		Pide clarificaciones
		Pide ejemplos
		Pide deducciones

<p>Leen diálogos que son modelos dados por el profesor.</p> <hr/> <p>Practican las respuestas a las preguntas dadas por el profesor.</p> <hr/> <p>No aclara sus ideas elaborándolas de manera diferente</p> <hr/> <p>No proporciona ejemplos para clarificar su idea</p> <hr/> <p>Opiniones ambiguas y confusas</p> <hr/> <p>No menciona detalles en sus respuestas, no es específico.</p> <hr/> <p>Expresa ideas superficiales</p>	<p>Interacciones en grupos</p>	<p>Conversan sobre situaciones dadas por el profesor</p> <hr/> <p>Conversan sobre temas propuestos por los alumnos</p> <hr/> <p>Preguntan libremente a sus pares</p> <hr/> <p>Intercambian puntos de vista sobre temas actuales</p> <hr/> <p>Elaboran sus ideas de manera diferente para aclararlas</p> <hr/> <p>Proporcionan ejemplos para aclarar sus ideas</p> <hr/> <p>Menciona ideas precisas; específicas y con detalles</p> <hr/> <p>Expresan ideas profundas conectadas con algunas complejidades</p>
---	--------------------------------	---

<p>Menciona ideas u opiniones desconectadas del tema en discusión</p> <hr/> <p>No intenta comprender racionalmente los sentimientos y las emociones del otro.</p> <p>Pretende conocer todo a pesar de evidenciar algunas limitaciones de conocimiento.</p>		<p>Aportan ideas que son relevantes para el tema en discusión</p> <hr/> <p>Intentan comprender racionalmente los sentimientos y emociones del otro</p> <p>Reconoce desconocer aspectos de un tema</p>
--	--	---