

UNIDADES DIDÁCTICAS RELACIONADAS CON PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA ALTERNATIVA INNOVADORA PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LENGUA EXTRANJERA

Investigación cofinanciada por la Universidad
Externado de Colombia y Colciencias

Clelia Pineda Báez
Astrid Núñez Pardo
María Fernanda Téllez T.

Docentes del área de inglés de la
Facultad de Contaduría Pública

Introducción

Durante la última década la educación colombiana ha tenido como propósito la búsqueda de la calidad y excelencia académica, las cuales se han visto manifestadas a través del estudio del diseño, la implementación y la evaluación de innovaciones curriculares que han agenciado y potenciado nuevas expectativas en las prácticas pedagógicas.

La Ley General de Educación (115) de 1994 promueve “la necesidad y posibilidad de desarrollar personas y grupos competentes para ser ciudadanos integrales en su núcleo familiar, en su cultura y en el planeta tierra”. Dentro de este marco, la política educativa colombiana ha tratado de ajustarse a las corrientes contemporáneas globales de educación, cuyo consenso apunta hacia la aplicación de procesos que promuevan en los estudiantes el uso de su capacidad de pensamiento crítico de forma eficiente y exhaustiva. Este panorama de la educación global implica el desarrollo de varias competencias, entre ellas el dominio de una segunda lengua. Tal como lo establece el artículo 115 de la Ley General de Educación, “necesitamos de individuos que manejen un segundo idioma y que les permita participar en el mundo actual”. Para responder a este

llamado, se elaboran diversos programas a nivel nacional que buscan principalmente el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida ésta como el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados, atendiendo principalmente a la transformación de experiencias humanas y a la construcción de significados (VYGOTSKY, 1978). La transformación de experiencias humanas y la construcción de significados personales involucra la aplicación de habilidades de pensamiento crítico (*Critical Thinking Skills*).

La comunidad de educadores de lenguas extranjeras posee información muy limitada acerca de cómo desarrollar habilidades de pensamiento crítico en sus programas a nivel universitario y, consecuentemente, no se cuenta con estudios tendientes a examinar el impacto de dichas habilidades en el desarrollo de la competencia en inglés como lengua extranjera. La carencia de estudios de esta naturaleza limita la posibilidad de hacer ajustes en los procesos pedagógicos de la enseñanza del inglés que permitan la construcción de experiencias de aprendizaje más significativas.

De acuerdo con SACHS (1999) aquellos países que no se comprometan con el desarrollo de las capacidades de su capital humano, sus condiciones y competencias, aumentarán significativamente su retraso en comparación con los países desarrollados. Este retraso acrecentará la marginalización social, intelectual, económica y tecnológica de los países en vía de desarrollo. Por lo tanto, los programas de inglés como lengua extranjera que enfatizan la acumulación de información y la mera mecanización de estructuras lingüísticas estarán limitando la posibilidad de preparar estudiantes para coadyuvar al desarrollo de sus naciones.

Los programas de inglés como lengua extranjera, a nivel universitario principalmente, requieren una reformulación de sus objetivos, del diseño de instrucción y de la evaluación, de tal manera que se le facilite al estudiante tener acceso a nuevos corpus del conocimiento, a analizar la información de manera crítica, a examinar alternativas para la solución de problemas y, sobre todo, a convertirse en un aprendiz autónomo capaz de transferir sus estrategias metacognitivas en diferentes contextos. En otras palabras, los programas de inglés como lengua extranjera deben enfatizar el aprendizaje para aprender a aprender y aplicarlo durante toda la vida (*life-long learning*).

En consecuencia con lo anterior, el programa de inglés adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia lideró una investigación que buscaba elucidar los aspectos que afectan el diseño e implementación de ambientes apropiados para el aprendizaje del inglés como

lengua extranjera. Nuestra propuesta pretende contribuir a la formación de un individuo integral que se gradúe de la universidad no solamente con un dominio apropiado del inglés, sino también con disposición para embarcarse en tareas que requieran la aplicación de habilidades de pensamiento crítico.

La investigación

Considerando que nuestro propósito era examinar la incidencia de tareas y materiales que involucran el uso de habilidades de pensamiento crítico en el desarrollo de la competencia en inglés como lengua extranjera, nuestra propuesta buscó responder la siguiente pregunta.

¿Cómo se desarrolla la competencia en inglés como lengua extranjera a nivel universitario durante la implementación de tareas que enfatizan habilidades de pensamiento crítico?

Esta pregunta a su vez nos lleva a plantear los siguientes interrogantes básicos:

1. ¿Cómo construyen los estudiantes universitarios significados en inglés a partir de unidades didácticas que involucran habilidades de pensamiento crítico?
2. ¿Cuáles procesos metacognitivos se desarrollan en la realización de estas unidades?
3. ¿Qué tipo de interacciones ocurren durante la implementación de las unidades?
4. ¿Cómo inciden estas interacciones en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés?

Objetivos de la investigación

El objetivo general fue la construcción de un corpus de conocimiento sobre el desarrollo de la competencia en inglés como lengua extranjera a nivel universitario explorando tareas conducentes a la aplicación de habilidades de pensamiento crítico. Los objetivos específicos apuntaban a la caracterización tanto de las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes como de las interacciones generadas en el aula de clase. El propósito fue el diseño y validación de propuesta pedagógica que estimulara la reflexión crítica y el manejo de la lengua inglesa.

Metodología

La metodología utilizada correspondió a la perspectiva cualitativa enmarcada en la aplicación del enfoque Grounded Approach (DENZEN y LINCOLN, 1994).

Nuestra investigación se realizó en la Universidad Externado de Colombia durante un período académico. Los participantes fueron los estudiantes de los niveles I, IV, y VII de la Facultad de Economía adscritos al programa de inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación. Los instrumentos para la recolección de información utilizados fueron observaciones de clase realizadas directamente por las investigadoras en sus respectivos cursos, quienes utilizaron además tres vídeo grabaciones y cinco grabaciones de audio.

Para el análisis de datos se utilizó el enfoque denominado *Grounded Approach*. Una vez hechas las transcripciones de los videos y audiocasetes y revisadas las observaciones de clase se procedió a anotar patrones y regularidades que surgían de los datos. Se hizo una revisión progresiva de los temas, patrones y categorías que se identificaron en el análisis de la información recolectada en cada instrumento por cada docente. Tres tipos de triangulación: (1) metodológica, (2) de investigador y (3) teóricas, se utilizaron para validar los hallazgos.

Conceptos esenciales en nuestro proyecto

Pensamiento crítico

Un pensador crítico es un individuo que posee un cúmulo de habilidades tales como ser inquisitivo, estar bien informado, examinar diferentes puntos de vista, ser flexible y justo evaluando, ser honesto y confrontar sus propios sesgos, tener claridad en los conceptos, ser coherente en el desarrollo de temas complejos, ser diligente en la búsqueda de información pertinente, ser razonable en la selección de criterios, ser acucioso en el arte de cuestionar, y ser persistente en la búsqueda de resultados, etc. (FACIONE, 1998).

Definimos pensamiento crítico como “pensamiento complejo no algorítmico que involucra interpretación, emisión de juicios, aplicación de criterios múltiples en el análisis de información, desarrollo de tolerancia hacia la ambigüedad y la incertidumbre, y estructuración de procesos de auto-regulación del pensamiento; es decir, estructuración y uso de estrategias metacognitivas” (RESNICK, 1987). Las corrientes modernas de educación enfatizan la necesidad de integrar en el currículum tareas en las que se estimule el uso del pensamiento crítico. De hecho, varios estudios a nivel internacional han demostrado el impacto de su aplicación (KIRWOOD, 2000).

Metacognición

De igual forma, definimos metacognición como el acto de reflexionar acerca de nuestro pensamiento y nuestro aprendizaje. Con respecto de este proceso

BLACKKEY y SPENCE (1990) afirman que las personas que poseen la capacidad de controlar su pensamiento y su mente y de seleccionar y aplicar diferentes estrategias de aprendizaje pueden responder a sus acciones exitosamente. Esto nos permite afirmar que siendo conscientes de nuestros procesos de aprendizaje y preferencias somos entonces capaces de regular nuestro aprendizaje para alcanzar las metas fijadas inicialmente.

En consecuencia, el propósito es fomentar la independencia y autorregulación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante el énfasis de las vías de autorregulación de los procesos de aprendizaje. COHEN (1999) afirma que cuando los estudiantes son conscientes de las estrategias de aprendizaje de una lengua, el dominio de la lengua objeto de estudio mejora notablemente. De igual manera, KINOSHITA (2003) indica que las estrategias de aprendizaje de una lengua se pueden enseñar y ser aprendidas. Es decir que cuando los estudiantes conscientemente seleccionan y aplican las estrategias de aprendizaje de una lengua, éstos logran un mejor desempeño de la lengua objeto de estudio.

Nuestra investigación tomó como punto de partida el modelo metacognitivo de ANDERSON (2002) y CHAMOT et ál (1999) que abarca cuatro fases. La primera fase involucra establecer objetivos concisos para el logro de la tarea (*task*) asignada. La segunda fase implica la selección y aplicación de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con los requerimientos de la tarea. La tercera fase consiste en verificar la efectividad de las estrategias de aprendizaje y ajustar aquellas que se consideren no adecuadas para el desarrollo de la tarea en cuestión. Finalmente, la cuarta fase o fase de evaluación permite al estudiante juzgar y reflexionar sobre la utilidad y efectividad de las estrategias aplicadas.

La competencia comunicativa

En 1972 HYMES creó el término competencia comunicativa en relación con el uso individual de la lengua materna. Más tarde CANALE, SWAIN (1980) y BACHMAN (1990) desarrollaron este mismo concepto pero con respecto de la lengua extranjera. La competencia comunicativa se refiere entonces a la capacidad del uso apropiado del lenguaje y al logro exitoso de un propósito comunicativo en un contexto dado (ORTEGA, 2000). La competencia comunicativa abarca, entre otras, la competencia gramatical, sociopragmática estratégica y discursiva.

La competencia gramatical comprende el conocimiento léxico, morfológico, sintáctico y fonológico de la lengua. La competencia sociopragmática es el estudio de la acción comunicativa en su contexto socio cultural. La competencia estratégica se refiere al manejo de las estrategias verbales y no verbales para

reparar las fallas en la comunicación debido a las limitaciones en los otros tipos de competencias. Finalmente, la competencia discursiva trata el conocimiento de convenciones para formar un texto.

Nuevas unidades didácticas

Iniciamos la reformulación de nuestro programa estableciendo objetivos generales para los estudiantes, el programa y los docentes. Nuestro objetivo general pretende desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes facilitando oportunidades en las cuales puedan interactuar de forma crítica con textos orales y escritos en inglés. La especificación de objetivos fue un componente de gran relevancia en el marco de trabajo ya que permitió la selección de temas, materiales de instrucción, metodología y canales de evaluación.

Por medio de una serie de encuestas se escogieron los temas, tópicos y áreas de interés para los estudiantes. Los tópicos seleccionados están relacionados con aspectos económicos, políticos, sociales, de entretenimiento y medio ambiente. Con base en estos tópicos diseñamos una serie de lecciones que se incluyeron en el currículo de nuestro programa de inglés con propósitos generales. Es importante recalcar que algunos de los materiales de lectura utilizados fueron adaptados, sus referencias fueron cuidadosamente incluidas y su reproducción carece de cualquier interés lucrativo. El resultado que se obtuvo fue una serie de tareas organizadas y compiladas las cuales formaron un currículo en espiral.

Las tareas (*tasks*) se organizaron en unidades didácticas que también enfatizaban habilidades de pensamiento crítico tales como inferir información de textos orales y escritos, contrastar y comparar ideas, identificar ventajas y desventajas de hechos particulares, distinguir entre hechos y opiniones, escribir composiciones expresando un punto de vista personal, resolver casos ficticios, juzgar eventos y medidas, establecer relaciones de causa efecto, analizar las implicaciones de una medida a implementar, entre otros. Este tipo de tareas genera contextos mucho más desafiantes ya que enmarca una construcción gradual de significado aplicando diferentes niveles de cognición.

Categorías resultantes del análisis

El análisis de la información recolectada arrojó siete categorías las cuales corresponden a las cuatro sub-preguntas planteadas en nuestro proyecto de investigación. A continuación explicamos brevemente cada una de ellas.

Asociación e interpretación basada en el conocimiento previo

Esta es la primera categoría de la sub-pregunta número 1. El análisis de datos indica que nuestros estudiantes intentan construir nuevos significados y discursos más elaborados a partir de su repertorio de experiencias personales y apelando a su cúmulo de conocimientos previos. Las áreas de mayor influencia en la construcción de significado fueron el conocimiento de su campo de estudio que en este caso es la ciencia económica, sus creencias, valores y experiencias personales, y el conocimiento de su comunidad. La literatura en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera revela que los estudiantes se benefician de las interacciones en las cuales se explora su acervo socio cultural entendido como el cúmulo de creencias, valores, sentimientos, sueños, hábitos culturales y experiencias personales (CHAMOT et ál, 1999; BROWNE y KEELEY, 2001). Además, de acuerdo con VYGOTSKY (1978) el haber social, cultural e histórico influencia la manera en la cual los individuos aprenden y negocian significados. Cabe anotar que las construcciones en interpretaciones de nuestros estudiantes estuvieron permeadas por su lengua materna y, muy posiblemente el hecho de que tanto estudiantes como docentes compartieran la misma lengua materna, facilitó el proceso de comprensión y la interacción en el aula.

Pensamiento crítico embrionario

Utilizamos el término pensamiento crítico de manera figurada para indicar que aunque incipiente tiene la posibilidad de desarrollarse y de evolucionar. El análisis de datos revela que nuestros estudiantes muestran diferentes grados de acercamiento al pensamiento crítico dependiendo del nivel de recursos lingüísticos que posean y del tipo de tarea asignada. Aunque los estudiantes del primer nivel demostraron ciertos grados de comprensión, interpretación y análisis, en muy contadas ocasiones produjeron discursos de más de una o dos palabras para soportar sus ideas. REID (2000) sugiere que este tipo de tareas que demandan altos niveles de pensamiento crítico son inadecuadas para estudiantes con recursos lingüísticos limitados. En los niveles IV y VII se evidenciaron intentos de examinar las tareas propuestas de forma más crítica. Los estudiantes avanzaron más allá de la comprensión e interpretación. Hubo intentos de análisis, propuestas para examinar alternativas y dar soluciones, etc. Sin embargo, los argumentos están caracterizados por visiones muy personales de la realidad.

La necesidad de enfatizar procesos de autorregulación

El análisis de los datos recolectados reveló que en relación con la autorregulación de procesos metacognitivos, el papel del docente es esencial en la búsqueda y

el desarrollo de la autonomía. De igual forma, el rol del docente es fundamental como guía en los procesos de interacción que se construyen en el aula de clase. A este respecto los teóricos KIRKWOOD (2000), FACIONE (1998) y HALPERN (1996) afirman que la autorregulación de los procesos metacognitivos es una de las características más importantes de un pensador crítico. Un patrón frecuente en nuestra información fue el hecho de que cuando los profesores enfatizaron el uso de las estrategias de aprendizaje, los estudiantes respondieron eficazmente al realizar y desarrollar las tareas asignadas. La teoría confirma que el modelo explícito de enseñanza de estrategias de aprendizaje despierta el interés de los estudiantes y resulta en un manejo más efectivo del aprendizaje de la lengua objeto de estudio (KINOSHITA, 2003 y COHEN, 1999). Cabe mencionar que las tareas incluidas en las unidades didácticas también requerían que nuestros estudiantes utilizaran las estrategias de forma espontánea. Esta forma de instrucción de las estrategias de aprendizaje de una lengua es conocida como implícita o no informada KINOSHITA (2003) y COHEN (1999) y es también efectiva en el aula de clase.

La retroalimentación como estímulo al discurso y al desarrollo del pensamiento crítico

Esta categoría corresponde a la sub-pregunta 3. El análisis de los datos evidenció la relevancia del papel de la retroalimentación para promover la producción oral de los estudiantes y el pensamiento crítico. Entre los patrones más frecuentes en relación con el uso de la retroalimentación encontramos la formulación de preguntas abiertas para generar controversia e identificar causas, implicaciones, consecuencias, razones, evidencias, justificaciones y juicios. De igual forma, se cuestionan las intervenciones y juicios de los estudiantes a fin de inducirlos en el análisis y la evaluación de los hechos desde diferentes perspectivas. YOUNG (1997) sugiere que al propiciar espacios adecuados de interacción en el salón de clase, invitando a los estudiantes a cuestionar, explicar y criticar facilitará que éstos se involucren en tareas que demandan el uso de habilidades de pensamiento crítico.

Interacciones asimétricas

La teoría en el campo de la interacción en el aula confirma que los docentes controlan el orden de los intercambios orales y determinan quienes contribuyen y la extensión de su intervención (RINCÓN et ál, 2003). Existen dos modelos de interacción: el modelo IRE (iniciación-respuesta y evaluación). En este modelo se inicia con un intercambio verbal en el cual el docente escoge los temas por tratar. Las respuestas de los estudiantes están sometidas a evaluación y si no

corresponden a las mencionadas por el docente son ignoradas (PONTECORVO, 1997). Este modelo ha sido muy criticado ya que es restrictivo y no permite libertad en la interacción. El segundo modelo de interacción conocido como el IRF (iniciación-respuesta-retroalimentación) se adjudica a SINCLAIR and COULTHART (1974), quienes proponen que el docente inicia la conversación, el estudiante responde y después el docente proporciona retroalimentación. A diferencia del anterior, este modelo es menos restrictivo puesto que la retroalimentación permite una charla explicativa, enriquecida con el diálogo y la negociación de significado entre los participantes (GILBERT, 1997). El análisis de los datos evidenció que, a pesar de los esfuerzos de los docentes por involucrar a los estudiantes en las discusiones planteadas por las tareas de las unidades didácticas, todavía se observa una alta tendencia en los docentes por controlar y manejar el grado y la extensión de la participación de sus estudiantes en el aula.

Modificaciones del lenguaje para facilitar la comunicación

El análisis de las interacciones construidas alrededor de las tareas relacionadas con pensamiento crítico nos permitió observar que estudiantes y profesores construyen conocimiento en conjunto. La noción de negociación del aprendizaje de la lengua está asociada con el proceso de adquisición accidental en el discurso que usualmente toma lugar durante la implementación de las tareas (DOUGHTY, 2000). Además, la negociación de significado en el aula favorece la solución de problemas lingüísticos que son el resultado de la complejidad de las tareas desarrolladas. DOUGHTY afirma que para resolver los problemas de comunicación que se pueden presentar, los interlocutores deben negociar las diferencias teniendo en cuenta sus habilidades lingüísticas de tal manera que puedan alcanzar los objetivos propuestos en una tarea dada. Los docentes realizaron ajustes al lenguaje utilizado para dirigirse a los estudiantes. Ellos hicieron modificaciones a la pronunciación, utilizaron un mayor número de pausas y gestos, seleccionaron palabras menos complejas en significado, enfatizaron la entonación, etc., a fin de facilitar la interacción en el aula. Todo esto con el fin de volver perceptible la información para que los estudiantes modificaran su interlengua. En las interacciones realizadas durante la investigación se observó que no solamente los docentes utilizan este tipo de modificaciones, sino que también los estudiantes emplean la entonación para negociar significado lingüístico. De igual forma, los docentes usaron reformulaciones para que sus estudiantes fueran conscientes de los vacíos que se presentaban en su interlengua. Estas reformulaciones fueron intervenciones pedagógicas efectivas que ayudaron a los estudiantes para enfocarse en la forma lingüística.

La naturaleza evolutiva de la competencia del lenguaje

Como se expresó anteriormente, el papel de la retroalimentación en el aula favorece a los estudiantes en la elaboración de sus ideas y en el desarrollo de altos niveles de pensamiento crítico. Los argumentos de los estudiantes demuestran un desarrollo léxico y discursivo, no en términos de su extensión, pero sí en cuanto a su calidad. Existe evidencia de una competencia sociopragmática desarrollada dentro de los límites del escenario académico, dado que fuera de la clase ellos probablemente no se dirigen la palabra de manera formal como lo hacen en clase.

Conclusiones

El análisis de la información recogida permitió concluir que los estudiantes asociaban e interpretaban las tareas propuestas en las unidades apelando a su cúmulo de conocimiento, que proviene de tres fuentes diferentes pero entrelazadas: conocimiento de sus campos de estudio, en este caso en particular de la ciencia económica, creencias y valores personales y conocimiento sobre sus comunidades (conocimiento local) y sobre aquellas fuera de su alcance (conocimiento global). La influencia del español permeó estas tres áreas. Los estudiantes acumulan experiencias y conocimientos valiosos que el educador de lengua extranjera puede explorar y ayudar a refinar. Para tal efecto se requiere de la modificación en los procesos de instrucción y una permanente actitud de actualización por parte del docente para poder responder a las necesidades de los estudiantes y al universo que éstos traen al salón de clase.

Otro aspecto significativo en nuestro proyecto involucró estimular a los estudiantes para agudizar sus niveles de criticidad (*criticality*). Los resultados de nuestra investigación indican que los estudiantes poseen la capacidad para aplicar diferentes habilidades de pensamiento crítico, y que muy probablemente han desarrollado esta capacidad por medio de sus experiencias personales y académicas. El desarrollo de las tareas propuestas en las unidades didácticas permitió observar un grado de criticidad embrionario; es decir, se vislumbraron intentos de examinar aspectos desde diferentes perspectivas. Sin embargo, una gran parte de los argumentos elaborados incluían falacias o estaban basados en puntos de vista muy personales. En el nivel de principiantes (nivel 1) los estudiantes comprendieron, interpretaron y analizaron la información presentada en las unidades, pero sus respuestas estuvieron limitadas al uso de monosílabos o respuestas cortas. En este caso cuestionamos, como sugiere REID (2000), la validez de este tipo de tareas para estudiantes con niveles bajos de proficiencia en inglés.

En relación con la regulación de procesos de pensamiento o metacognición, nuestro estudio indica que el papel del docente como guía es crucial para alcanzar gradualmente mayor autonomía en el aprendizaje. Los datos indican que la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje, tanto para el dominio del inglés como para buscar una visión más crítica en el análisis de los contenidos de las unidades, incidió en el desempeño de los estudiantes a la hora de abordarlos. Sin embargo, cabe resaltar que también surgió lo que denominados uso de estrategias no informado (*uninformed learning strategies*); es decir, estrategias propiciadas por las tareas mismas y que fueron utilizadas por los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos. Para el educador es esencial enfocar sus esfuerzos en la selección cuidadosa de estrategias de acuerdo con los requerimientos cognitivos de las unidades, asegurarse de moldearlas y brindar oportunidades para que el estudiante se familiarice con ellas, y así proceder eventualmente a aplicarlas en diversos contextos.

El papel del docente es fundamental no sólo como guía de los procesos de autorregulación sino también en la interacción que se construye en el aula de clase. En este sentido, los resultados de nuestra investigación indican que la retroalimentación en forma de ideas controversiales y provocativas estimularon a los estudiantes a elaborar su discurso en inglés, al tiempo que fomentaban su capacidad crítica. El modelo de iniciación-respuesta-retroalimentación (*Initiation-Response-Feedback, IRF Model*) permeó las interacciones, en el que el componente de retroalimentación fue crucial en la elaboración de un discurso más sólido. Las implicaciones de este hallazgo son de vital importancia para el educador de lenguas, quien debe reflexionar acerca del manejo que da a sus interacciones. En general, como lo indica este estudio, la retroalimentación que favorece la descripción, la explicación, el diálogo y la discusión abierta alberga la posibilidad de que el estudiante se apropie no solamente del lenguaje sino también de elementos para alcanzar niveles más altos de criticidad.

Dos factores más se elucidaron del análisis de la interacción generada alrededor de las unidades didácticas que enfatizaban habilidades de pensamiento crítico. Aunque el modelo IRF permitió más elaboración del discurso, éste se vio caracterizado por relaciones asimétricas en las cuales se notó una desigualdad en el intercambio oral dominado y centrado en el docente, lo cual implica un estudio más minucioso sobre las relaciones de poder en el aula de clase. De otra parte, las interacciones se caracterizaron por modificaciones al discurso tanto del docente como de los estudiantes. Estas reformulaciones facilitaron la comprensión de mensajes y repercutieron en la elaboración de oraciones más estructuradas en forma lingüística. Indiscutiblemente, se debe buscar estimular

al estudiante a hablar usando la lengua objeto, pero no sin dejar de lado la precisión en el uso de las estructuras propias del mismo.

Por último, la interacción en el aula tuvo incidencia en la competencia comunicativa. Notamos una evolución en términos léxico, sintáctico, discursivo y sociopragmático. Las unidades didácticas diseñadas con base en tareas que estimulan el pensamiento crítico permiten la apropiación de un vocabulario más rico y variado y la organización más estructurada de textos tanto escritos como orales. Los cambios observados resultaron de exponer a los estudiantes al uso de los diferentes elementos que constituyen la competencia comunicativa en tareas que representaron un reto no sólo en lo lingüístico sino a nivel cognitivo.

Referencias

- ANDERSON, NEIL AND BRIGHAM, YOUNG. The role of metacognition in second language teaching and learning, Educational Resources Information Center (ERIC). Digest [www.cal.org.ericcl1/digest/o110anderson.html April 2002, Downloaded on 14/03/05].
- BACHMAN, LYLE. *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- BLACKKEY, ELAINE y SHEILA, SPENCE. *Developing metacognition*, ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on information Resources Syracuse, NY, 1990.
- BLOOM, BENJAMIN. *Taxonomy of educational objectives*. Ann Arbor: David McKay, 1956.
- BROWNE, NEIL AND STUART, KEELEY. *Asking the right questions: a guide to critical thinking*, New Jersey, Prentice Hall, Inc., 2001.
- CANALE, MICHAEL. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en MIGUEL LLOBERA (ed.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, Grupo Didascalía, 1995, pp. 63 a 83.
- CHAMOT, ANNA UHL, SARAH BARNAHARDT, PAMELA BEARD EL- DINARY y JILL ROBBINS. *The learning strategies handbook*, New York, Longman, 1999.
- COHEN, ANDREW; SUSAN WEAVER; y TAO-YUAN LI. “The impact of strategies-based instruction on using a second language”, in *strategies in learning and using a second language*, New York, Addison Wesley Longman Inc., 1999, pp. 107 a 156.

- DENZIN, NORMAN y LINCOLN, YVONNA. *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1994.
- DOUGHTY, CATHERINE. La negociación del entorno lingüístico de la L2, en CARMEN MUÑOZ (ed.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Chapter 6, pp. 163 a 193, Barcelona, Ediciones Ariel, 2000.
- FACIONE, PETER. *Critical thinking: What it is and why it counts*, Internet document [www.philosophy.unimelb.edu.au.], 1998.
- GILBERT, ROB. "Critical oracy and education for active citizenship", in *Encyclopedia of Language and Education*, vol. III, Bronwyn Davies and David Corson (ed.), Boston, Kluwer Academic Publishers, 1997.
- HALPERN, DIANE. *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- KELLY, JOAN. "A prosaics of interaction: The development of interactional competence in another language", in ELI HINKEL (ed.). *Culture in second language teaching and learning*, Chapter 7, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, pp. 137 a 151.
- KINOSHITA, CATHERINE. *Integrating language learning strategy instruction into ESL/EFL lessons*, The Internet TESL Journal, vol. IX, n.º 4, April, 2003 [www.iteslj.org/techniques/kinoshita-strategy.html]. Downloaded on 3/06/2003.
- KIRKWOOD, MARGARET. "Infusing higher-order thinking and learning to learn into content instruction: A case study of secondary computing studies in Scotland", in *Journal curriculum studies*, vol. 32, n.º 4, 2000, pp. 509 a 535.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, Bogotá, 1994.
- ORLICH, DONALD; DONALD, KAUCHAK; ROBERT, HARDER; R. A. PENDERGRASS; RICHARD CALLAHAN; ANDREW GIBSON; y KEOGH ANDREW. *Teaching Strategies: A guide to better instruction*, Lexington, Massachusetts, Heath and Company, 1990.
- ORTEGA, LOURDES. "El Desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: Aproximaciones Interaccionistas y cognitivas". CARMEN MUÑOZ (ed.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Chapter 7, Barcelona, Ediciones Ariel, 2000, pp. 197 a 229.
- PITHERS, R. T. y REBECCA, SODEN. "Critical Thinking in Education: A review", in *Educational Research*, vol. 42, n.º 3, Winter, 2000, pp. 237 a 249.

- PONTECORVO, CLOTILDE. "Classroom Discourse for the making of learning", in DAVIES BROWNYN, y DAVID CORSON (ed.). *Encyclopedia of language education*, vol. 3, Oral Discourse and Education, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 169 a 178.
- REID, SALLY. *Teaching Critical Thinking*. Cele journal. Selected from Volumes III, V, VI, VII and VII and the CELE 10th Anniversary Anthology, 1997-2000 [www.asia-ac.jp/english/cele/articles/Reid_Critical_Thinking.htm]. Downloaded on 03/06/2003.
- RENSNICK, L. *Education and learning to think*, Washington, National Academy press, 1987.
- RINCÓN, G; DE LA ROSA; CHOIS, P; NIÑO, R. *Entre textos: la comprensión de textos escritos en la educación primaria*, Valle, Cátedra UNESCO para la lectura y escritura, 2003.
- SACHS, J. "A new map of the world", *The Economist*, June 24th, 2000, pp. 81-83.
- SINCLAIR, J. AND COULTHARD, R. *Towards an analysis of discourse*, London, Oxford University Press, 1974.
- VYGOTSKY, L. *Mind in society: The development of higher education processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- YOUNG, ROBERT. A Critical-pragmatic theory of classroom talk. In DAVIES, BROWNYN, y DAVID CORSON (ed.). *Encyclopedia of language education*, vol. 3, Oral Discourse and Education, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 31-41.