

Las actividades en la clase de lengua extranjera: ¿qué tipo de pensamiento generan?

Sylvia Lucía Gómez de Guzmán¹
Leyla Yined Tello Rueda²

Resumen. Este artículo presenta resultados de investigación obtenidos a partir de la observación, y análisis de las actividades de clase implementadas por profesores de inglés en programas de pregrado de la Universidad del Tolima. Específicamente, se exploran los desempeños intelectuales promovidos por dichas actividades, a través del análisis de los objetivos descritos por los profesores en sus registros diarios, los cuales son contrastados con los identificados en fichas de observación por las investigadoras. Los resultados indican que las actividades propuestas promueven el logro de objetivos en términos de desarrollo de habilidades de pensamiento de orden inferior. Esto confirma la necesidad de llevar a cabo una mayor reflexión-acción sobre los objetivos que subyacen las actividades de clase, de manera que la enseñanza y por ende el aprendizaje del idioma extranjero fomente el desarrollo del pensamiento crítico (habilidades de análisis, síntesis y evaluación) y la comunicación estrechamente ligada a estas habilidades.

Palabras clave: enseñanza del inglés como lengua extranjera, enfoque comunicativo, habilidades de pensamiento, objetivos de clase, pensamiento crítico.

Abstract. This article presents the results of a research study after having observed, and analyzed classroom activities implemented by English teachers working with undergraduate-level students at the University of Tolima. Specifically, it was explored the thinking abilities developed through those activities, by means of analyzing the objectives described by the teachers in their daily records. Those objectives were also contrasted with the ones identified by the researchers through class observation. The results suggest that the activities implemented mainly promote objectives related to the development of lower-order thinking processes. This confirms the need for EFL teachers to carry out greater reflection - action processes on the objectives set for their lessons, so that their classroom activities foster the development of critical thinking (analysis, synthesis and evaluation skills) and communication, a competence closely related to these abilities.

¹ Master of Arts in TEFL. Profesora Asociada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima, Colombia. sylvialuciagomez@hotmail.com

² Ph.D. in Second Language Acquisition and Teaching. Profesora Asociada, Facultad de Ciencias de la Educación, Directora del Grupo de Investigación en “Didáctica de las Lenguas”, Universidad del Tolima, Colombia. lytello@ut.edu.co

Key words: teaching English as a foreign language, communicative approach, thinking abilities, learning objectives, critical thinking.

1. Introducción

Este trabajo es una respuesta a la preocupación del grupo de investigación en Didáctica del Inglés de la Universidad del Tolima, acerca de la práctica de la enseñanza del inglés y su relación con la aplicación del enfoque comunicativo, implementada en la Universidad. Uno de los aspectos de interés en la observación de la aplicación de este enfoque lo constituyó el análisis de los objetivos de las actividades de clase y el tipo de conocimiento o habilidad desarrollados en los estudiantes. De allí surgieron dos visiones: la de las investigadoras, mediante la descripción, la sistematización y el análisis de las actividades de clase observadas a un grupo de profesores de inglés; y la de los profesores participantes en el estudio, mediante las descripciones de las actividades de clase consignadas en sus registros diarios.

En la observación y descripción de las actividades, a cargo de las investigadoras, se dedujeron los objetivos en términos de las acciones observables de los alumnos en las actividades de clase; y en los reportes diarios del profesor, se hizo el análisis del lenguaje utilizado por ellos en la descripción del objetivo de cada actividad. Con estos insumos se determinó las habilidades de pensamiento que los objetivos describían, tomando como referente teórico la taxonomía de objetivos para la enseñanza propuesta por Bloom (1956).

En ese sentido, y en términos de la taxonomía de Bloom, se trata de determinar el tipo de habilidad cognitiva que se fomenta más frecuentemente a través de las actividades de clase propuestas por los profesores de inglés conversacional en la Universidad del Tolima. Ello implica describir las actividades de los alumnos en términos de acciones observables, establecer los tipos de habilidades de pensamiento, presentes y más frecuentes en el desarrollo de las actividades de clase, y establecer el tipo de las habilidades de pensamiento más frecuentes en la descripción que hacen los profesores de los objetivos para cada actividad de clase.

2. Marco Conceptual

2.1. Competencia Comunicativa

Este estudio se fundamenta en las teorías de diferentes autores, como Habermas (1970), Campbell y Wales (1970), Hymes (1971) y Savignon (1972), quienes han abordado la competencia comunicativa, entendida, en general, como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla y situación. Hymes (1971, p.34) expresa que la competencia comunicativa se relaciona con el saber, «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos sino socialmente apropiados.

La noción de competencia comunicativa se ha ampliado para incluir la compleja relación entre conocimiento lingüístico, adecuación y propiedad en la actuación, comprensión del contexto, conocimiento cultural y manejo de la interacción. Estos

elementos se ven reflejados en mayor o menor proporción en los distintos modelos que intentan explicar la competencia comunicativa, los cuales, de manera cronológica, son los propuestos por Canale y Swain (1980) y Canale (1983), Van Ek (1984), Bachman (1990), y el Consejo de Europa (2001).

En Colombia, desde los años 90 del siglo XX, las políticas del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de idiomas extranjeros (MEN 1999), han direccionado la enseñanza del inglés en los distintos niveles de la educación hacia la adquisición de la competencia comunicativa, considerando el modelo propuesto por Bachman y, en la última década, el descrito por el Consejo de Europa, en el Marco Común Europeo para el fomento de las lenguas y el plurilingüismo.

La Figura 1 ilustra los elementos que constituyen la competencia comunicativa, según Bachman. El Marco Común Europeo incluye en las competencias comunicativas de la lengua las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, las que, a su vez, forman parte de las competencias generales del individuo. Estas competencias del individuo se relacionan con el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural) el saber hacer (las destrezas y las habilidades) el saber ser (la competencia existencial, relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender. Como se observa, estos dos modelos contienen elementos similares para describir la competencia comunicativa, aunque los jerarquizan y asocian de manera diferente.

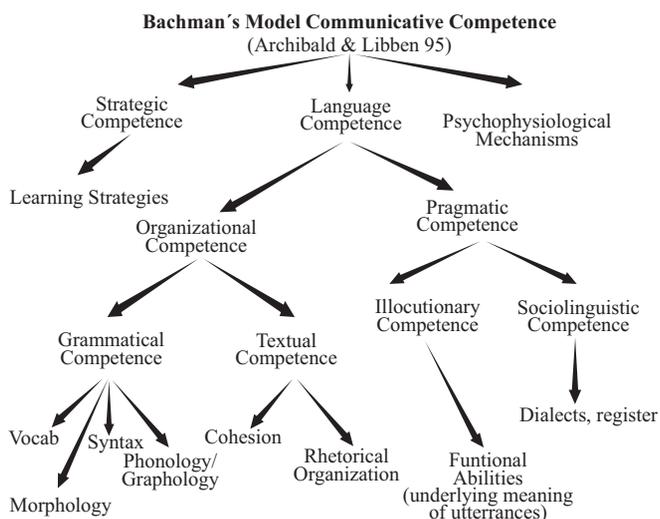


Figura 1: Modelo de Competencia Comunicativa de Bachman

2.2. Taxonomía de Bloom

Otro marco de referencia para el análisis de las actividades de clase, en cuanto a los objetivos logrados a través de ellas, lo constituye la clasificación de Bloom (1956). Con un grupo de expertos, el psicólogo Benjamín Bloom propuso tres dominios o categorías para explicar logros en el aprendizaje, conocidos como KSA (knowledge, skills, attitude) por sus

siglas en inglés, y que corresponden a los dominios cognitivo, psicomotor y afectivo respectivamente. Desde entonces, en el campo de la Educación, estas categorías de Bloom se han considerado con distintos propósitos, entre ellos, el establecer y analizar 'objetivos de procesos de aprendizaje' por parte de administradores educativos, investigadores, evaluadores y educadores, y en las distintas áreas del saber. Esta clasificación de logros de aprendizaje significaría esencialmente, que luego de un determinado proceso de enseñanza o ejercitación, un individuo habrá adquirido determinados conocimientos, habilidades y/o actitudes.

Para el dominio cognitivo que involucra el conocimiento y el desarrollo de habilidades intelectuales, Bloom determinó 6 niveles de habilidad que van desde las más simples a las más complejas: 1. conocimiento, 2. comprensión, 3. aplicación, 4. análisis, 5. síntesis y 6. evaluación. Las habilidades que describe para los tres primeros niveles son consideradas como pensamiento de orden inferior; y aquellas para los tres últimos, como habilidades de pensamiento de orden superior. Ver Tabla 1.

En el presente estudio sólo se analizaron los objetivos de las actividades en términos de las habilidades cognitivas observables para las investigadoras y descritas por los docentes, utilizando los descriptores suministrados por la taxonomía de Bloom. El análisis de las actitudes y de las habilidades psicomotrices, generadas por y para el aprendizaje en las clases observadas, se constituye en un nuevo estudio que, en el futuro, complementaría el actual.

Tabla 1. Taxonomía de Bloom de Habilidades de Pensamiento

CATEGORÍA	CONOCIMIENTO RECOGER INFORMACIÓN	COMPRESIÓN Confirmación Aplicación	APLICACIÓN Hacer uso del Conocimiento	ANÁLISIS (orden Superior) pedir, Desglosar	SINETIZAR (Orden superior) Reunir, Incorporar	EVALUAR (Orden Superior) Juzgar el resultado
Descripción: Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos	Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas persas; predecir conclusiones derivadas	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad
Que Hace el Estudiante	El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en misma forma en que los aprendió	El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo	El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema	El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración	El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.	El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.
Ejemplos Palabras Indicadoras [1]	<ul style="list-style-type: none"> - define - lista - rotula - nombra - identifica - repite - quién - qué - cuando - donde - cuenta - describe - recoge - examina - tabula - cita 	<ul style="list-style-type: none"> - predice - asocia - estima - diferencia - extiende - resume - describe - interpreta - discute - extiende - contrasta - distingue - explica - parafrasea - ilustra - compara 	<ul style="list-style-type: none"> - aplica - demuestra - completa - ilustra - muestra - examina - modifica - relata - cambia - clasifica - experimenta - descubre - usa - computa - resuelve - construye - calcula 	<ul style="list-style-type: none"> - separa - ordena - explica - conecta - pide - compara - selecciona - explica - infiere - arregla - clasifica - analiza - categoriza - compara - contrasta - separa 	<ul style="list-style-type: none"> - combina - integra - reordena - substituye - planea - crea - diseña - inventa - que pasa si? - prepara - generaliza - compone - modifica - diseña - plantea hipótesis - inventa - desarrolla - reescribe 	<ul style="list-style-type: none"> - decide - establece gradación - prueba - mide - recomienda - juzga - explica - compara - suma - valora - critica - justifica - discrimina - apoya - convence - concluye - selecciona - establece rangos - predice - argumenta

2.3. Pensamiento Crítico

El tercer fundamento de este estudio lo constituye el *Pensamiento Crítico*, corriente en Educación de la última década del siglo XXI, la cual ha tenido repercusiones para el campo de la enseñanza del inglés. Esta corriente surge de las ideas expuestas por John Dewey (1910) y se desarrolla con Glaser (1941), Ennis (1962), Scriven (1951), Schwartz y otros.

Paul & Scriven (1987) definen el pensamiento crítico como el proceso intelectual disciplinado y activo de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información tomada o generada en la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación y que sirve de guía para las creencias y la acción. Así como lo plantea esta definición, el pensamiento crítico es una habilidad más, básica para la vida de los individuos en sus esferas cotidianas, ocupacionales y profesionales, como lo es el saber leer o escribir, de tal modo que hoy los educadores, en las distintas áreas del saber, reconocen su importancia y discuten si este pensamiento puede enseñarse, de manera directa, mediante la educación formal del individuo.

En el campo de la enseñanza del inglés, los resultados de las investigaciones de Davidson y Dunham (1997) sugieren que las habilidades del pensamiento crítico en efecto pueden enseñarse en el aula de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera; autores como Barak, Ben-Chaim and Zoller, (2007); Paul and Elder (2006, 2008) y Gocsik (1997, 2006) han descrito estrategias para su enseñanza, aduciendo su efectividad.

En Colombia el pensamiento crítico fue el tema central del 11° Congreso Nacional de ELT (Enseñanza del Inglés) organizado por el Consejo Británico y algunas universidades, en abril de 2008 en la ciudad de Bogotá. Allí se socializaron diversos trabajos que, desde distintas perspectivas de habilidades lingüísticas y contextos educativos, mostraron experiencias de aula para desarrollar la habilidad de interpretar, analizar y evaluar ideas y argumentos a través de la enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera.

Reconociendo la importancia y la relación de la corriente de pensamiento crítico con las ideas y taxonomía de Bloom para la enseñanza, y con la importancia de lograr competencia comunicativa en el aula de inglés, tendiente al desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, este estudio quiere dilucidar y establecer cuáles habilidades de pensamiento se evidencian en el aula de inglés conversacional en diferentes programas de pregrado en la Universidad del Tolima y en qué medida se fomenta el pensamiento crítico en las actividades que implementan los profesores de inglés.

3. Proceso Metodológico

3.1. Participantes

La investigación consideró la totalidad de profesores de inglés conversacional del programa de Lenguas Extranjeras y Negocios Internacionales y de las Licenciaturas de Ciencias, Educación Física, Lengua Castellana, Inglés y Matemáticas y sus respectivos grupos de inglés. Los niveles de lengua manejados para estos grupos, en su mayoría corresponden a A1 y A2 según los establecidos en el Marco Común Europeo; sólo un grupo corresponde al nivel B1. Se tuvo en cuenta 16 profesores y aproximadamente 400

estudiantes. De esta población fueron excluidas las 3 profesoras profesoras-investigadoras, para evitar sesgos, y 3 profesores, cuyos horarios se cruzaban con los horarios de observación. Así, se tomaron como participantes a 10 profesores. Como cada uno de ellos usualmente orienta dos o tres cursos de inglés en la Universidad del Tolima, se eligió un solo curso por cada docente para evitar cruces de horarios.

3.2. Instrumentos

En la observación de las clases, una de las investigadoras tomó notas de las actividades aplicadas y las acciones del profesor y los estudiantes; este registro se complementó con videograbaciones y la sistematización en fichas narrativas (ver Anexo 1). Las narrativas se sintetizaron en la ficha de observación descriptiva de actividades de clase (ver Anexo 2) y se tipificaron en la ficha de observación codificadora de actividades de clase (ver Anexo 3). Esta codificación fue realizada de forma independiente por cada una de las investigadoras, con base en un glosario construido colectivamente, a fin de dar confiabilidad y validez al análisis de los datos. Estos aspectos también fueron garantizados mediante el contraste de codificación entre las 3 investigadoras. En estas sesiones, las videograbaciones fueron de gran ayuda para revisar actividades específicas sobre las cuales hubo discrepancia en la codificación. En la recolección de datos desde la perspectiva del profesor, se utilizó el registro diario de clase (ver Anexo 4) el cual se tipificó en la ficha codificadora de objetivos del registro diario del profesor.

3.3. Procedimiento

En cada uno de los cursos, y como observadoras-no participantes, las investigadoras realizaron tres observaciones consecutivas de clase, de 2 horas cada una, para un total de 6 horas de observación por profesor. Se trató al máximo de no interferir en el desarrollo de la clase, por lo que la observadora buscaba un sitio estratégico para minimizar la distracción de los estudiantes. Al finalizar cada sesión o al iniciar la siguiente, las investigadoras recolectaron el formato de registro diario de clase respectivo, diligenciado por el profesor.

Cada clase observada fue videograbada. Durante la observación, la investigadora a cargo tomó notas etnográficas que fueron sistematizadas luego en una narrativa, sintetizadas en fichas de observación descriptivas y codificadas en fichas de observación codificadoras, en donde se tipificaron los objetivos de acuerdo con la habilidad de pensamiento observada. Asimismo, los formatos de registro diario de clase, diligenciados por los profesores, fueron sistematizados en fichas de codificación de objetivos, incluyendo la descripción de la actividad efectuada por los docentes, la identificación de la perspectiva bajo la cual el profesor describía el objetivo de cada actividad y, finalmente, la habilidad de pensamiento que éste sugería.

Para el análisis de la información, se compararon los resultados obtenidos desde las dos perspectivas: la de las investigadoras, a través de lo observado; y la de los profesores participantes en el estudio, a través de lo descrito por ellos mismos en sus diarios de clase.

4. Resultados

4.1. Resultados Derivados de la Ficha de Observación

Para el análisis de los objetivos de las actividades de clase observadas, se partió de la presunción de que los profesores tienen en mente determinado propósito cuando realizan tal o cual actividad en clase. Estos 'propósitos' se materializan precisamente en aquello que de manera consciente o inconsciente el profesor propone 'hacer' a sus estudiantes en las distintas actividades o momentos de su clase. Por esta razón, las investigadoras focalizaron su atención en los comportamientos observables, realizados por los estudiantes en cada una de las actividades que se describieron, buscando luego establecer relaciones con las categorías establecidas por Bloom para el dominio cognitivo.

Los desempeños de los estudiantes se clasificaron en 1. Conocimiento, 2. Comprensión, 3. Aplicación, 4. Análisis, 5. Síntesis, y 6. Evaluación, de los cuales los tres primeros corresponden a objetivos relacionados con habilidades de pensamiento inferior y los tres últimos a habilidades de pensamiento superior. En la codificación, algunas actividades de clase fueron tipificadas como NA, debido a que no correspondían a actividades de aprendizaje propiamente dichas, sino a actividades relativas a logística de la clase o a reflexión pedagógica en L1 sobre desarrollos de clase. También surgieron algunas actividades que se asociaron más con habilidades de tipo psicomotriz que con habilidades de pensamiento; por ejemplo, las relacionadas con ejercicios de pronunciación como repetir palabras u oraciones, siguiendo la pronunciación que modela el profesor; leer en voz alta ante la clase, cantar una canción, siguiendo al cantante o grupo musical, o tomar un dictado. Estas actividades presentaron una frecuencia baja en los datos recolectados y, aunque aparecen reseñadas en la sistematización de los objetivos, ver tabla 2, no fueron objeto de estudio en este trabajo.

Tabla 2. Análisis de Objetivos de la Totalidad de Actividades Observadas

CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SINTETIZAR	EVALUAR
Recoger información	Confirmación Aplicación	Hacer uso del Conocimiento	(orden Superior) pedir, Desglosar	(Orden superior) Reunir, Incorporar	(Orden Superior) Juzgar el resultado
1	2	3	4	5	6

PROFESOR	SESION	OBJETIVO
AG	1	1, 2, 1, 1, 3, 2, 2, psico: lectura oral, 1
	2	NA, 1, NA
	3	2, 2, 2, 4 (jigsaw reading), 2
CP	1	1, 3, 4, 2
	2	3, 3, 1, 2
	3	Psico: repetición pron., psico: repetir, 1, 2, 1, 1, 1, 1, psico: pron . 1, 3, 1
LC	1	1, psico: lectura oral, 3, 3, 2, 1, 1
	2	3, 3, 3, psico: identificar pronunciación
	3	3, 2, 1, 3, 3, 3, 1, psico: lectura oral, 2
MP	1	1, 2, psico: cantar, 2, 1, 2
	2	1, 1, 1, 3, 3, psico: toma de dictado, 2, psico: lectura oral, 2
	3	2, 3, 2, 3, 1, psico: toma de dictado, 2, 2
AA	1	1, 3, 3
	2	3, 2, 1, 3, 1, 3, 5 (carta agradecimiento).
	3	psico: repetir, 2, 1, 2, 3, 3, 1, 3, 5 (afiche)
MA	1	2, 5 (discusión tras video), 6 conclusiones
	2	3
	3	3
PR	1	1, 3, 3, 1, 2, 3, 3
	2	3, 1, 2, 3, 2, 2/3, 3, 3, 1/2, 3, 3
	3	3, 2, 2, 2, psico: cantar
BD	1	1, 1, 1, 3, 3
	2	1, 1, 1, 3, 1, 3
	3	1, 1, 1, 1, 2, 3
CB	1	1, 1, 4 (contrasta información), 1, 2, 1
	2	2, 2, 3, 1, 2, 3, 3
	3	3, 2, 1, 2, 2, 1, 3
MV	1	2, 2, 1 (mingling con pregunta dada), 4 (da opinión), 4, 1, 6 (prob.soluc-escoge basándose en argumentos razonados)
	2	3, 1, 1, 1, 2
	3	1, 2, 3, 1, 3

Los resultados obtenidos sobre el análisis de los objetivos de las actividades en la observación de las clases aparecen en la Tabla 3 y se ilustran en la Figura 2.

Tabla 3. Distribución Porcentual de Objetivos de Actividades, según Taxonomía de Bloom en Ficha de Observación.

Objetivos	N	%
0. NA	2	1
Dominio cognitivo		
1. Conocimiento	59	32
2. Comprensión	46	25
3. Aplicación	53	29
4. Análisis	5	3
5. Síntesis	3	2
6. Evaluación	2	1
Dominio Psicomotor		
7. Habilidad Psicomotriz	13	7
Total	183	100

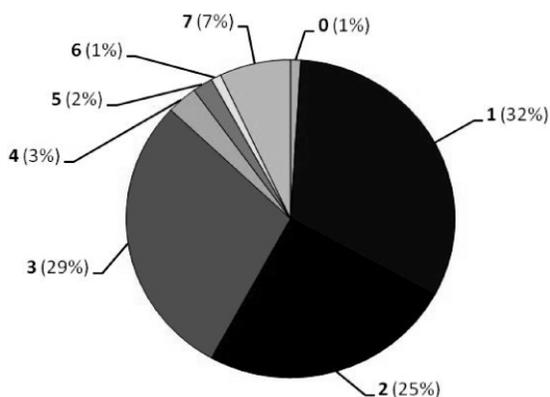


Figura 2. Distribución porcentual de objetivos de actividades, según taxonomía de Bloom en Ficha de Observación.

Como se observa en los resultados obtenidos, la mayor proporción de objetivos que se implementan en las actividades de las clases observadas, corresponden al desarrollo

de habilidades cognitivas de orden inferior, 86% (categorías 1, 2 y 3), en comparación con aquellas de orden superior (categorías 4, 5 y 6), con un porcentaje de sólo 6%. A continuación se incluyen descripciones de las actividades más comúnmente encontradas:

Tabla 4. Ejemplos de Actividades Implementadas en las Clases Observadas

Ejemplo 1	Lectura en zigzag, los estudiantes reciben una copia con la lectura de una pagina “Racer Chick” y deben escribir la primer y ultima palabra de cada oración, con el fin de extraer la idea general del texto.	Conocimiento Aplicación	Categoría 1 Categoría 3
Ejemplo 2	Ejercicio de transformación de oraciones del internet: a partir de 5 oraciones en pasado en forma afirmativa, negativa o interrogativa, los estudiantes debían generar oraciones en las dos formas restantes. Socialización de respuestas en plenaria.	Aplicación	Categoría 3
Ejemplo 3	Quiz de escucha: se escucha una narración acerca de los hábitos de desayuno de los integrantes de la familia Weber. Los estudiantes deben marcar falso / verdadero en 5 oraciones. Se escucha 5 veces la grabación.	Comprensión	Categoría 2

Este resultado, aunque comprensible desde el punto de vista de aprendices que están apenas adquiriendo la habilidad para expresarse en inglés, destaca de todas maneras el hecho de que poco se aplican actividades que los induzcan a diferenciar, clasificar y relacionar conjeturas, a elaborar hipótesis, evidencias o estructuras de una pregunta o aseveración, a generar, integrar o combinar ideas en un producto o propuesta nueva para ellos, o a valorar, evaluar o elaborar críticas con base en criterios específicos, aún en etapas tempranas de aprendizaje de la lengua extranjera.

Con base en estos resultados y de acuerdo con los objetivos específicos del presente estudio, se concluye que en las clases observadas se presentaron actividades, cuyos objetivos desarrollan habilidades de pensamiento de los seis tipos descritos por Bloom. Sin embargo, la frecuencia de aquellas de orden inferior es significativamente alta (con porcentaje de ocurrencia de 86%) en comparación con las de orden superior (6%). Dentro de las habilidades de pensamiento de orden inferior, la más frecuente fue la habilidad 1 o de conocimiento, seguida de la habilidad 3, de aplicación. También se evidenciaron actividades en las cuales se desarrollaron habilidades psicomotrices, aunque en baja proporción (7%).

4.2. Resultados Derivados del Registro Diario del Profesor

La segunda perspectiva del análisis de objetivos de las actividades de clase de este estudio, corresponde a la mirada que hicieron de sus clases los profesores participantes, mediante el diligenciamiento de los registros diarios de clase, una vez realizadas las mismas. La información suministrada en estos registros para 'actividad' y 'objetivo' se transcribió en la ficha codificadora de objetivos del registro diario del profesor, de la manera como los profesores la cifraron. Luego se analizaron los objetivos y se determinó la perspectiva bajo la cual fue escrito cada uno de ellos; es decir, si fueron cifrados como 1. Objetivos del profesor, 2. Objetivos del alumno, o 3. Objetivos aplicables tanto para el profesor como para el alumno, y por lo tanto 'ambiguos'.

La categoría NA se estableció en los resultados para incluir aquellas actividades que, aunque se presentaron como parte de los procesos normales de aula, no fueron actividades de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera en sí mismas, como se explicó en la discusión de los resultados de la ficha de observación. Además del análisis anterior, y siguiendo la taxonomía de Bloom, se procedió a tipificar la habilidad de pensamiento sugerida en el objetivo cuando éste se clasificó bajo la perspectiva 2. o del estudiante. En esta tipificación se consideró la descripción de la actividad dada por el profesor, la cual, en varias ocasiones, sirvió de apoyo, complemento o aclaración del objetivo.

En el ejercicio de codificación y análisis de resultados conviene recordar lo que sugiere Vieira (1993, p.17) acerca de la dificultad encontrada por ella en su práctica de formación de profesores de inglés, relacionada con la determinación de objetivos como una de aquellas áreas de mayor dificultad:

As a teacher trainer, one of the most troublesome areas I deal with in my interactions with beginning EFL teachers is the definition of language-learning objectives. This may seem a trivial problem if you believe that setting objectives for a lesson is a rather formal and unnecessary task carried out by trainees just for the sake of teacher-training demands. Objectives, and plans in general, are things too many teachers are suspicious of. *"It's a waste of time!"* they say.

En efecto, coincidiendo con Vieira, una de las percepciones de las investigadoras al analizar las actividades y los objetivos planteados por los profesores, tiene que ver con la vaguedad, amplitud y a veces incoherencia encontrada en algunos de ellos, lo que dificulta la identificación de habilidades de pensamiento promovidas a través de tales objetivos. Por ejemplo, un profesor describe así las tres primeras actividades de la primera clase observada:

No.	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PERS.	HAB. PENS.
1	Saludos, escucha y lectura: lectura en voz alta.	Desarrollar la competencia para usar el lenguaje para comunicar información personal acerca de ocupaciones y opiniones acerca de ellas.	2	?
2	Lectura en voz alta. Trabajo en grupo y práctica oral.	Idem.	2	?
3	Juegos de roles, creación de diálogos	Idem.	2	3

Tabla 5. Aparte de ficha Codificación de Objetivos: registro diario de clase, Prof. LC 1

Claramente se observa que el objetivo está descrito de manera muy amplia y es aplicado por el profesor a las tres actividades, o mejor, a los tres grupos de actividades que describe.

Otro profesor (MP 2), describe la actividad como *Lectura oral y contestación de preguntas sobre la lectura*; sin embargo, el objetivo lo expresa como *identificar la pronunciación y practicar la estructura de pregunta*. En este ejemplo es claro que el alumno da respuestas de comprensión antes que 'practicar' o elaborar preguntas.

Otro profesor (CB2) pareciera utilizar sistemáticamente su propia perspectiva para describir los objetivos de cada actividad. Se observa que para la actividad No. 1, simplemente escribe el rótulo 'warm up' sin describir realmente en qué consiste; en el objetivo para la misma actividad es necesario inferir la idea de 'verificar' (ver Tabla 6). Asimismo, describe la actividad No. 3 como *Introducción de un tema nuevo*, refiriéndose al presente continuo, y plantea como objetivo de esa actividad *hablar acerca de citas acordadas*. Este objetivo, además de parecer un objetivo propio de actividades finales y no de introducción de un tema nuevo, es un tanto ambiguo puesto que pareciera estar cifrado desde la perspectiva del estudiante. Sin embargo, la descripción de la actividad sugiere que es el profesor quien realiza el acto de *hablar acerca de citas fijas acordadas*, dado que está apenas introduciendo el tema. En este caso, se decidió asignar la perspectiva 1, considerando además la manera como describe el profesor los demás objetivos de las actividades de clase.

Tabla 6. Aparte de ficha Codificación de Objetivos: registro diario de clase Prof. CB 2

No.	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PERS.	HAB. PENS.
1	Warm up	(?) Si las frases están correctas o incorrectas.	3	-
2	Revisión de tarea	Reforzar el tema (<i>Presente simple y presente continuo</i>).	1	-
3	Introducción de un tema nuevo (<i>Presente continuo</i>)	Hablar acerca de citas fijas acordadas.	1 (?)	-
4	Ejercicio en internet	Ver si el estudiante entendió bien el tema: evaluar.	1	-

Los anteriores ejemplos ilustran la dificultad que se encuentra en el análisis de objetivos. En este estudio sólo se analizaron los objetivos determinados bajo la perspectiva de actuación del estudiante; es decir, aquellos tipificados con 2. No se consideraron aquellos escritos bajo la perspectiva del profesor, ni los que resultaron ambiguos. Sólo dos objetivos escritos bajo la perspectiva del estudiante, los descritos en la tabla 5, no fueron considerados por no ser específicos para las actividades descritas y por la imposibilidad de definir la habilidad de pensamiento a la luz de la descripción dada.

Hechas las anteriores reflexiones, se consideran ahora los resultados obtenidos sobre las habilidades de pensamiento, sugeridas en los objetivos descritos por los profesores (ver Tabla 7 y Figura 3).

Tabla 7. Distribución Porcentual de Objetivos de Actividades, según Taxonomía de Bloom, en Ficha Codificadora de Objetivos: Registro Diario de Clase del Profesor.

Objetivos	N	%
0. NA	2	3
Dominio cognitivo		
1. Conocimiento	23	31.5
2. Comprensión	15	20.5
3. Aplicación	24	33
4. Análisis	1	1
5. Síntesis	5	7
6. Evaluación	3	4
Total	73	100

Al observar los resultados, claramente se establece que el mayor porcentaje lo obtuvieron los objetivos que denotan aplicación o uso del conocimiento. El menor porcentaje correspondió a objetivos relacionados con la capacidad de análisis. También se establece que los profesores describen en mayor medida objetivos relacionados con habilidades de pensamiento de orden inferior (conocimiento, comprensión y aplicación) y en poca medida de orden superior (análisis, síntesis y evaluación) Los resultados arrojan: 85% para pensamiento inferior Vs. 12% para pensamiento superior. Estos resultados corroboran y se corresponden estrechamente con lo observado por las investigadoras, dado que en la observación de las clases se evidenció una proporción de 86% de objetivos relacionados con habilidades de pensamiento de orden inferior, frente a sólo 6% de habilidades de orden superior.

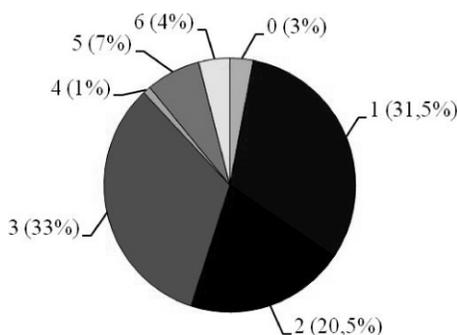


Figura 3. Distribución Porcentual de Objetivos de Actividades, según Taxonomía de Bloom, en Ficha Codificadora de Objetivos: Registro Diario de Clase

4.3 A Manera de Conclusión

Considerando los resultados descritos, el interrogante que surge necesariamente es ¿Qué implicaciones para la enseñanza del inglés como lengua extranjera tienen estos resultados? Asimismo: ¿Hasta qué punto estos hallazgos reflejan la enseñanza de otras disciplinas a nivel superior, secundario y primario, en el sistema educativo colombiano?

Por un lado, los resultados sugieren preguntas que deben plantearse en el campo de la enseñanza del inglés en nuestro medio, en cuanto a si existe verdadera conciencia de que se puede enseñar a pensar a los alumnos a través del aprendizaje de la lengua extranjera, si ésta se utiliza como medio de comunicación y en la comunicación se desarrollan capacidades para explicar, inferir, contrastar, categorizar, reordenar, inventar, valorar, concluir, convencer etc., es decir: ¿Desde el aula de inglés se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos?

Por otro lado, los resultados señalan que el profesor debe reflexionar sobre aquello que realiza a diario en su clase y los objetivos que realmente logra mediante las actividades que implementa. ¿Propone el profesor de inglés actividades que fomenten el pensamiento crítico? A menudo ocurre que las actividades que el profesor desarrolla a diario son aquellas que sugiere el texto guía, sin preguntarse si con ellas fomenta, además del conocimiento, la comprensión y la aplicación, como otro tipo de habilidades propias del pensamiento superior. En estos casos, el profesor podría complementarlas, incluyendo actividades que lleven al estudiante a analizar, sintetizar y evaluar, a fin de hacer interesante la actividad por el reto cognitivo que supone. Debe hacer más significativo y funcional el aprendizaje del idioma extranjero.

Finalmente, los resultados de este estudio invitan a la acción. En el campo de la enseñanza del inglés sería incompleta y vana una reflexión si ella no llevara a la acción y, a través de estos dos procesos complementarios y continuos, al desarrollo profesional del profesor y al mejoramiento de la enseñanza del inglés. El estudio revela que aunque escasas, en efecto se presentaron instancias en las que las actividades fomentaban pensamiento de orden superior; es decir, que aun en niveles tempranos de aprendizaje del idioma extranjero a nivel conversacional, es posible desarrollar las capacidades de análisis, síntesis y evaluación, desvirtuando la creencia de que solamente éstas pueden implementarse en niveles de alta competencia lingüística. Queda en los profesores la responsabilidad de llevar a cabo sus propios procesos de reflexión y acción en el aula, de modo que contribuyan a perfeccionar su labor docente y a lograr en sus alumnos no sólo un conocimiento de la lengua extranjera sino un uso eficiente de ella, es decir, el desarrollo de sus capacidades de pensamiento crítico. Desde el punto de vista institucional, la Universidad del Tolima debe abrir espacios de investigación y socialización de experiencias entre sus docentes, de manera que, atendiendo a su misión, se creen verdaderas comunidades de producción del conocimiento y se propenda por la formación integral de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Barak, M., Ben-Chaim, D. & Zoller, U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking, Research in science education.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Campbell, R. and Wales, R. (1970). *The study of language acquisition*. In J. Lyons (ed.). *New horizons in Linguistics*. (pp. 242-260) London: Penguin.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In Richards, J. and Schmidt, R. (ed.) *Language and Communication*. (pp. 2-27) London: Longman Group Ltd.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1999) Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros.
- Consejo de Europa, (2001). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, B. & Dunham, R. (1997). Assessing EFL student progress in critical thinking with The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. *JALT Journal*, 19, 1 (May), 43-57.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: Heath, 1982.
- Ennis, R.H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- Gocsik, K. (1997). Teaching critical thinking. Faculty Resources - Composition Center. *Dartmouth College*. <http://www.dartmouth.edu/~compose/faculty/pedagogies/thinking.html>
- . (2006). *Teaching Critical Thinking*. 20 November 2006 <http://www.dartmouth.edu/~writing/materials/faculty/pedagogies/thinking.shtml>.
- Paul, R. & Scriven, M. (1987). Definición presentada en: 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987. National Council for Excellence in Critical Thinking en: http://www.criticalthinking.org/aboutct/define_critical_thinking.cfm.

- Glaser, E. (1941). An Experiment in the Development of Critical Thinking. *Teacher's College, Columbia University*.
- Habermas, J. (1970). Toward a theory of communicative competence. *Inquiry* 13, 360-375
- Hymes, D. (1971). On communication competence. (Extensive extracts). In C. J. Brumfit and K. Johnson. (ed.) *The communicative approach to language teaching*. (pp 5-26.) Hong Kong: 1987
- Paul, R. and Elder, L. (2006). *Critical Thinking Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, New Jersey: Prentice Hall Publishing
- _____. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press.
- Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: The center for curriculum development.
- Scriven, M. (1951). Paradoxical Announcements, in *Mind*, Vol. LX, July, 1951, pp. 403-407.
- Van Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- _____. 1986. Objectives for modern language learning. Council of Europe. *Education and Culture*, 1.
- Vieira, F. (1993). Language- learning objectives do make a difference en: *English Teaching Forum*. Vol 31, No. 2.

Anexo 1

Narrativa observación de clase

Profesor: A. A.

Observación No.: 1

Fecha: Agosto 2008

Duración clase: 1:50 hrs.

Hora iniciación: 6:10 p.m.

Hora finalización

Tema: Lenguaje de salón de clase, actividad oral de entrevista

Curso: Inglés Básico II

Nivel: Elemental

Programa: LENI

No. estudiantes asistentes: 22

No. Estudiantes matriculados: 22

Actividades	T (min)
El profesor escribe en el tablero el plan de la clase del día: 1) Homework, 2) Mini-lesson, 3) Oral activity, 4) Written part.	1
<p>1. El profesor revisa la tarea dejada: es una guía que consiste en traducir y aprender expresiones usuales en el salón de clase. Pregunta acerca de la significación y del contexto en el cual ocurren estas expresiones. También solicita sinónimos, expande y explica gramática cuando es necesario. Ex: How do you say ... What does mean= ? (what's the meaning of) Spell... Have you got = Do you have Pronounce Let's ask the teacher vs Ask the teacher (el prof. pregunta cual es la diferencia) That's mine (el profesor complementa explicación : those are mine).</p>	19
<p>2. El profesor revisa una segunda guía de trabajo dada en la clase anterior. Es una guía con modismos, ie. About to = almost ready to, y un ejercicio de aplicación donde debían llenar espacios y arreglar el tiempo verbal de acuerdo con el contexto. Los ejercicios son cortos diálogos, dan idea de una situación. Los estudiantes deben escoger el modismo que queda bien en el contexto. El profesor revisa llamando a un estudiante cada vez para que lea y de la respuesta, luego clarifica. Usa L2 principalmente pero también algunas traducciones en L1. Da ejemplos hasta que los alumnos dan las respuestas correctas. Solicita también sinónimos a veces. Termina a las 7:05. Promete enviar algo (?).</p>	45
<p>3. Actividad oral: Concede 10 min de preparación en pequeños grupos. El profesor asesora. Los estudiantes han recibido unos parámetros para hacer preguntas de entrevista en radio o tv a una persona en la clase anterior o bien han recibido instrucciones escritas de que van a ser entrevistados en un programa y deben hacer notas sobre ellos mismos o basar sus apuntes en la vida de otro personaje conocido. Ej: You're an actor: You've worked in many countries: How long? How many? How many films? Your favorite? Your favorite film? Why?</p>	20
<p>4. Juego de roles: El primer grupo (actores y actrices): 2 entrevistadores, 3 entrevistados. Al final el profesor hace algunas correcciones de pronunciación y de tiempo verbal en cuanto a pronunciación (filmed not fil-med) y refuerza positivamente: " I liked approving words", " Very natural".</p>	8
<p>El segundo grupo son 2 entrevistadores, 2 entrevistados: Ronaldiño, Michelle Pfifer. El profesor corrige pronunciación, gramática y alerta sobre el no uso de celulares en clase. Lo hace en inglés.</p>	8
<p>El tercer grupo: 2 entrevistadores y 2 entrevistados: Marlon Moreno, Gustavo Olivar. Hace al final correcciones lexicales, de pronunciación de tiempos pasados y de palabras, y de gramática (she has 30 yrs. old, decide write).</p>	7
La clase finaliza dejando una tarea: página 40 del libro de trabajo del estudiante.	2

ANEXO 2

FICHA DE OBSERVACIÓN: FICHA DESCRIPTIVA DE ACTIVIDADES DE CLASE

Profesor _____ Asignatura _____ Programa _____ Observación No. _____
 Fecha _____ Duración de la Sesión _____ No. de Estudiantes Matriculados _____ No. de Estudiantes Presentes _____

# y Secuencia	1	2	3
Descripción de la Actividad			
Orientación			
Tema de la Actividad			
Objetivos			
Rol del profesor			
Rol del estudiante			
Organización de los estudiantes			
Participación de los estudiantes			
Uso de	Prof.		
	Est..		
Lenguaje	Bal.		
Recursos	Tipo		
	Uso		
Áreas del lenguaje Enfatizadas			
Subcompetencias			

ANEXO 3

FICHA DE OBSERVACIÓN: FICHA CODIFICADORA DE ACTIVIDADES DE CLASE

Profesor _____ Asignatura _____ Programa _____ Observación No. _____
 Fecha _____ Duración de la Sesión _____ No. de Estudiantes Matriculados _____ No. de Estudiantes Presentes _____

Actividades	Características o Aspectos										Subcompetencias				Duración			
	O	TA	OB	RP	RE	OE	PE	UL	R	ALE	1	2	3	4				
								B P E										

CONVENCIONES

SIGLA	SIGNIFICADO	CATEGORÍAS
O	Orientación	1: orientada al código lingüístico a) contextualizada b) descontextualizada 2: orientada al mensaje
TA	Tema de la actividad	a) actividades de comunicación funcional b) actividades de interacción social. 1: Funcional 2: Lingüístico
OB	Objetivos	
RP	Rol del profesor	1: ausente 4: corrector de errores 7: promotor de comunicación 2: observador 5: evaluador de progreso 8: asesor 3: model o lingüístico 6: organizador de actividades de clase 9: comunicador participante 10: organizador de actividades de clase
RE	Rol del estudiante	I: ausente 6: lector oral 2: receptor 7: corrector gramatical 3: repeticionador 8: formulador o contestador de preguntas no reales II: Interpretador de significados orales y escritos 4: memorizador 9: formulador o contestador de preguntas 12: Presentador 5: ejecutor de instrucciones reales 13 Comunicador interactuante 14: traductor
OE	Organización de los estudiantes	1: individual 3: grupo (#) 5: Clase entera círculo 2: pareja 4: Clase entera interacción si multiárea 6: Clase entera interacción si multiárea
PE	Participación de los estudiantes	1: ninguno 2: algunos 3: la mitad 4: la mayoría 5: todos
UL	Uso de lenguaje B: prof = est. P: prof > est E: est > prof	Profesor
		Estudiantes
R	Recursos	1: Auténticos 2: Semi- auténticos 3: No auténticos 1: Real 2: Pedagógico
ALE	Áreas del lenguaje enfatizadas	1: gramática 3: pronunciación 5: expresión oral 7: lectura oral 2: vocabulario 4: escucha 6: lectura comprensiva 8 escritura 9: aspectos culturales
SC	SUB-COMPETENCIAS	1: Competencia gramatical 2: Competencia textual 3: Competencia ilocutiva 4: Competencia sociolingüística

ANEXO 4

REGISTRO DIARIO DE CLASE DEL PROFESOR

Profesor _____ Asignatura _____ Programa _____ Observación No. _____
 Fecha _____ Hora _____ No. de Estudiantes Matriculados _____ No. de Estudiantes Presentes _____

Actividades	Tema de la actividad	Objetivo	Áreas del Lenguaje Enfatizadas	Roles del profesor	Roles del estudiante	Organización de la clase: Individual, parejas, grupo, clase completa	Participación de los estudiantes	Uso de lenguaje L1, L2, Trad.		Recursos
								Prof.	Ests.	

CONVENCIONES

SIGLA	SIGNIFICADO	CATEGORÍAS
O	Orientación	1: orientada al código lingüístico 2: orientada al mensaje
TA	Tema de la actividad	2: Lingüístico
OB	Objetivos	Ciudadano: 1: profesor 2: estudiante 3: ambiguo
RP	Rol del profesor QUE HACE	1: ausente 2: observador 3: modelo lingüístico 4: corrector de errores 5: evaluador de progreso 6: organizador de actividades de clase 7: promotor de comunicación 8: asesor 9: comunicador participante
RE	Rol del estudiante QUE HACEN	1: ausente 2: receptor 3: repitidor 4: memorizador 5: ejecutor de instrucc 6: lector oral 7: corrector gramatical 8: formulador o contestador de preguntas no reales 9: formulador o contestador de preguntas reales 10: organizador de actividades de clase 11: Interpretador de significados orales y escritos 12: Presentador 13: Comunicador interactuante
OE	Organización de los estudiantes	1: individual 2: pareja 3: grupo (#) 4: Clase entera bloque 5: Clase entera círculo 6: Clase entera interacción simultánea
PE	Participación de los estudiantes	Forma 1: Actitudinal 2: Referida al uso del lenguaje Número 1: ninguno 2: algunos 3: la mitad 4: la mayoría 5: todos
UL	Uso de lenguaje	Profesor
		Estudiantes
M	Materiales	1: textos 2: audio 3: video 4: computador 5: imágenes visuales y esquemas 6: objetos reales
ALE	Áreas del lenguaje enfatizadas	1: gramática 2: vocabulario 3: pronunciación 4: escucha 5: expresional 6: lectura comprensiva 7: lectura oral 8: escritura 9: aspectos culturales
SC	SUB-COMPETENCIAS	1: gramatical 2: textual 3: Illocutiva 4: sociolingüística

Referencia artículo 3

Sylvia Lucía Gómez de Guzmán y Leyla Yined Tello Rueda, “Las actividades en la clase de lengua extranjera: ¿qué tipo de pensamiento generan?”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 3, (enero-diciembre), 2010, pp. 53- 75

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 28/07/10

Fecha de aprobación: 17/09/10