
Estrategias educativas para fomentar el pensamiento crítico en el alumno

Educational strategies to promote critical thinking skills in students

Konstantina Konstantinidi

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Resumen

A partir de una serie de dificultades, observadas en el aula a las que se enfrentan los alumnos de Educación Superior a la hora de aprender y/o perfeccionar el idioma extranjero, se plantea, en el presente estudio, una propuesta metodológica para la enseñanza de la L2, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico en el alumno. El objetivo principal es la potenciación de la autonomía y la autosuficiencia del aprendiz, durante su interacción en contextos reales en la lengua extranjera, en los que la capacidad crítica, y no la mera memorización de expresiones y reglas morfosintácticas, se considera imprescindible. A este respecto, se ha diseñado una serie de diversas actividades categorizadas en cuatro bloques -según las indicaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)- en las que el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje es el propio alumno.

Palabras clave: pensamiento crítico, idioma extranjero, cognitivismo, actividades académicas, estrategias educativas.

Cita sugerida:

Konstantinidi, K. (2022). Estrategias educativas para fomentar el pensamiento crítico en el alumno. En Leganés-Lavall, E.N. (Coord.), *Retos educativos para un desarrollo humano integral*. (pp. 115-122). Madrid, España: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad22512586>

Abstract

Based on a series of difficulties observed in the classroom that Higher Education students face while learning or improving the foreign language, in this study a methodological proposal for teaching L2 is outlined, in order to strengthen critical thinking skills in the student. The main goal of the proposal is the empowerment of the learner's autonomy and self-sufficiency, during their interaction in the foreign language within real contexts, in which critical thinking skills, and not just the memorisation of expressions and morphosyntactic rules, are considered essential. In this regard, a series of several activities has been designed and classified into four blocks -according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) guidelines- in which the protagonists of the teaching-learning process are the students themselves.

Keywords: critical thinking, foreign language, cognitivism, academic activities, educational strategies.

Introducción

Uno de los retos actuales a los que se enfrenta el docente en el aula del inglés es la baja capacidad crítica del alumno, que, tiene como consecuencia, un aprendizaje del idioma extranjero, más lento o, en algunos casos, incluso incompleto. La razón principal de este problema, observado ampliamente en las nuevas generaciones de estudiantes universitarios, yace en las líneas curriculares del sistema educativo actual, que restringen la capacidad crítica y el desarrollo de un pensamiento deductivo e inductivo adecuado, mientras que se promueve un modelo de aprendizaje basado, principalmente, en la memorización y el acierto de respuestas preestablecidas. Aunque en otras asignaturas este enfoque puede ser beneficioso y entregar resultados positivos, respecto al aprendizaje y la adquisición de ciertos conceptos y teorías, en la enseñanza del idioma extranjero, la eficiencia de esta metodología se empieza a cuestionar.

Desde mi experiencia profesional como docente de lenguas extranjeras, basada, también, en investigaciones actuales sobre los problemas registrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, el dominio del idioma extranjero, llegué a conclusiones relacionadas no tanto con el grado de dificultad del idioma extranjero, sino con la propia conducta cognitiva del alumno en el aula. La mera memorización de vocabulario, estructuras gramaticales y excepciones a las reglas que rigen la lengua extranjera, no siempre ofrecen los resultados deseados, ya que los alumnos, en muchos casos, se ven incapaces de producir el idioma aprendido, tanto oralmente como por escrito, en contextos reales, fuera del aula y sin la supervisión y el apoyo del docente. Estos resultados se vinculan estrechamente con la psicología del alumno, en el que se observa baja autoestima y autosuficiencia a la hora de defenderse adecuadamente y de manera autónoma en el idioma extranjero.

El presente estudio parte de la metodología y los resultados obtenidos de otras investigaciones del ámbito educativo (Topping y Trickey, 2007; Colom *et al.*, 2014; Gorard *et al.*, 2015; Karadağ y Yıldız, 2018) y se diferencia en el contenido y en el tipo de intervención propuesta, ya que se refiere exclusivamente a alumnos hispanohablantes de la lengua extranjera (inglés).

Respecto a la importancia de desarrollar un modelo educativo que promueva el pensamiento crítico y reflexivo (Perkins y Ritchhart, 2016; Konstantinidi y Costache, 2020) en el estudiante de inglés, con el fin de fortalecer su autonomía y autosuficiencia a la hora de interactuar en el idioma extranjero, se considera imprescindible aclarar, en primer lugar, en qué consiste el propio concepto del «pensamiento crítico» -basado en la percepción- también denominado «capacidad crítica» o «pensamiento reflexivo», que deriva del pensamiento filosófico. A este respecto, nos basaremos en las aportaciones más pertinentes de la Psicología de la percepción, enfocando, principalmente, cuatro vertientes fundamentales que pueden arrojar luz a la investigación sobre la percepción de la lengua extranjera y su aprendizaje.

El funcionalismo

En primer lugar, el funcionalismo estudia la naturaleza de los estados mentales (Villena Saldaña, 2017). Desde el punto de vista perceptivo, los funcionalistas afirman que las personas seleccionamos aquellos estímulos que son relevantes para poder funcionar y desarrollarnos en el entorno, de la manera más eficaz y eficiente posible. A este respecto, se recomienda la planificación de tareas y actividades, relacionadas con los intereses particulares de cada alumno. Además, la división de los alumnos en grupos homogéneos que comparten los mismos intereses e inquietudes aumentará los procesos motivacionales a la hora de realizar la tarea en un contexto funcional y creativo. Un ejemplo representativo en el que el funcionalismo se aplica en la enseñanza del inglés es el caso de la producción oral y la comprensión lectora, ya que la elaboración de un tema relacionado con los intereses de los alumnos promoverá su motivación y, por consiguiente, el aprendizaje.

El estructuralismo

El estructuralismo estudia las “interrelaciones (estructuras) a través de las cuales se produce el significado dentro de una cultura” (Beltrán Pérez, 2008). Dichas estructuras hacen alusión a aquellos elementos simples que, en su síntesis, forman elementos más complejos. Por tanto, la percepción es el resultado de las diferentes sensaciones que representan estos elementos simples y se estructura con base en la experiencia previa del individuo, es decir que no se debe a factores innatos. La aproximación estructuralista es el enfoque que se emplea mayoritariamente en la enseñanza del inglés en la actualidad. La planificación de sesiones interactivas, en las que se trabajan todas las destrezas necesarias para la adquisición del idioma, se complementan mutuamente y, de esta

manera, se logra el aprendizaje global. La técnica propuesta, según el estructuralismo, se basa en la adquisición segmentada de las diferentes competencias requeridas para alcanzar el nivel deseado y, por tanto, se considera necesaria la elaboración de las cuatro destrezas, descritas en el MCER, distribuidas jerárquicamente, para que se evite la sobrecarga emocional, la desmotivación y la acumulación de dudas por parte del alumno.

Según esta planificación, se propone la elaboración gradual de las cuatro destrezas, empezando por la comprensión lectora, para que el alumno adquiera, en primer lugar, el vocabulario y la terminología necesarios y para que comprenda las estructuras morfosintácticas empleadas en los textos escritos en inglés. Este primer contacto con el discurso escrito ayudará al alumno con las siguientes dos destrezas, la producción escrita, que se basará en el conocimiento ya asimilado en la fase anterior, y la producción oral, ya que habrá adquirido el léxico, la sintaxis y la argumentación suficiente para poder desarrollar y defender un discurso propio sobre el tema tratado. Por último, se recomienda que la comprensión auditiva se trabaje de manera individual y constante, tanto fuera como dentro del aula, dado que se ha observado que los estudiantes de inglés necesitan desarrollar su canal acústico para llegar a captar los sonidos provenientes de un idioma germánico con varios fonemas y diptongos inexistentes en su lengua materna, que les suelen provocar ciertas dificultades a la hora de escuchar discursos en inglés.

El conductismo

El conductismo consiste en la predicción y el control del comportamiento observable, mediante métodos experimentales (García Cadena, 2007). Respecto a los estímulos perceptuales que intervienen en la adquisición de la lengua extranjera, de acuerdo con los principios del conductismo, el docente puede, a través de la observación participante y directa, crear fichas para registrar los diferentes comportamientos de los alumnos durante la impartición de la materia. Ya que esta labor requiere la dedicación consciente y bastante tiempo por parte del docente, especialmente cuando el número de alumnos es elevado, se recomienda su aplicación en aquellos casos en los que los grupos son reducidos, para que el profesor pueda tener el control del desarrollo y de las fluctuaciones psicológicas y anímicas del alumnado.

La escuela de la Gestalt

Por último, la psicología de la Gestalt enfoca la naturaleza holística de los fenómenos mentales (Picó Vila, 2014). Al contrario que el estructuralismo, que estudia la síntesis de los elementos simples para explicar los procesos mentales complejos, los gestaltistas defienden que dichos fenómenos mentales, como es la percepción, se pueden explicar sólo en su globalidad y no mediante sus elementos simples.

A partir de esta teoría, se pueden explicar y corregir ciertos errores que suelen cometer los estudiantes hispanohablantes del inglés en las actividades de lectura y en la producción oral. Estos fallos se deben a la percepción tergiversada del alumno, quien,

aunque conozca las reglas de pronunciación y fonética, pronunciará /esku/ en vez de /skul/ inconscientemente, ya que tiene la tendencia acústica de percibir lo imperfecto como perfecto, a causa de la constante repetición errónea desde su primer contacto con el inglés, probablemente en su infancia, y por la influencia fonética del término equivalente en su idioma nativo (*school* – escuela). Lo mismo sucede en la lectura de textos en inglés, en los que se ha observado que los alumnos, especialmente de niveles bajos, pronuncian erróneamente palabras que verbalizan correctamente cuando las producen ellos mismos, durante un discurso oral, o incluso, en otras ocasiones, se saltan palabras o fonemas del propio vocablo.

Como en el caso anterior, estas curiosidades psicolingüísticas, también se pueden explicar mediante la teoría de la Gestalt, puesto que los alumnos perciben las partes constituyentes tanto del vocablo como de la oración entera como un todo, sin poder percibir a la hora de cometer el fallo que han omitido algún elemento, que sea fonético o léxico. Sin embargo, la Gestalt no puede intervenir en el contexto educativo de manera drástica, sino que su papel es meramente correctivo. Por tanto, una vez detectado el problema, la Gestalt puede contribuir para que el docente lo solvete de manera efectiva, siempre con la colaboración del alumno.

Metodología

En este apartado, se analiza el marco metodológico con las actividades propuestas para cada uno de los cuatro bloques recogidos en el MEQR, con el fin de fomentar la capacidad crítica en el alumno, a la hora de adquirir la L2.

Destreza 1: Comprensión lectora

Los alumnos tendrán que leer detenidamente los textos proporcionados por el profesor y crear sus propias preguntas, basadas en el contenido del texto, y continuación, tendrán que ofrecer sus propias respuestas a las preguntas diseñadas. En la siguiente sesión, los alumnos presentarán sus preguntas en clase y pedirán de los demás compañeros que proporcionen las respuestas correctas.

Según avancen las sesiones, se espera que los textos sean más complicados a nivel léxico-gramatical y temático, más largos y densos, con el fin de promover el pensamiento crítico tanto de los alumnos que estarán elaborando preguntas cada vez más complicadas, como de los alumnos que tendrán que encontrar la respuesta correcta.

Destreza 2: Producción escrita

En este bloque de actividades, se incluyen dos tipos de tareas:

- a. El profesor entregará a los alumnos redacciones ya hechas con errores de todo tipo (sintácticos, estilísticos, morfológicos, léxicos, semánticos, de cohesión y coherencia, etc.), que los alumnos tendrán que corregir y evaluar, justificando, en todo caso, la calificación asignada.

- b. El profesor pedirá a los alumnos que redacten un tipo de texto, según las pautas y el tema presentado en clase, y, a continuación, cada uno de los alumnos elegirá a corregir y evaluar la redacción de otro compañero, de manera crítica y justificada.

Destreza 3: Producción oral

La producción e interacción oral incluirá un bloque de actividades dirigidas al aumento de la autonomía y la autosuficiencia del alumno, que tendrá que preparar un tema de su interés, diferente cada vez, con una serie de preguntas relacionadas con varios aspectos de la temática elegida, para que, por un lado, presente el tema en clase a los demás compañeros, y, por otro, inicie un debate, conversación, diálogo, etc. entre todos los participantes.

En estas actividades, es imprescindible que el profesor actúe desde la perspectiva y el rol de los demás alumnos, sin realizar ningún tipo de intervención o correcciones durante el desarrollo de la actividad, para que los propios alumnos estén concentrados y conscientes tanto de la producción del discurso oral, como de la corrección de los posibles errores, producidos por sus compañeros.

Destreza 4: Comprensión auditiva

Para mejorar la comprensión auditiva en la lengua inglesa, que supone uno de los mayores retos de los alumnos hispanohablantes, los estudiantes tendrán que encontrar un texto bien escrito, estructurado y coherente, que leerán y grabarán en formato digital. A continuación, generarán las preguntas basadas en los discursos grabados y distribuirán tanto los audios como las preguntas a sus compañeros.

Este bloque de actividades tiene una doble finalidad. Por un lado, los alumnos practicarán todos los aspectos fonológicos de la lengua inglesa y, por otro, desarrollarán simultáneamente su comprensión lectora y auditiva.

Actividad adicional: Gramática

A diferencia de los demás bloques de actividades, en esta el profesor desempeñará el papel principal en la elaboración, la explicación y el desarrollo de la planificación. A este respecto, el profesor tendrá que impartir un fenómeno gramatical, cada vez más complicado, con todas las explicaciones y excepciones correspondientes, y pedirá a los alumnos que realicen una serie de tareas relacionadas con la lección correspondiente:

- (1) realizar una redacción, empleando tres veces el fenómeno gramatical explicado en clase;
- (2) crear uno o varios ejercicios, basados en el fenómeno gramatical;
- (3) elaborar una presentación oral sobre un tema concreto, empleando el fenómeno gramatical;
- (4) según las pautas morfosintácticas explicadas en clase, los alumnos tendrán que aportar, en la siguiente sesión, ejemplos elaborados por ellos mismos.

Resultados y discusión

A partir del marco teórico y las recomendaciones educativas según los postulados básicos de la Psicología de la percepción, la propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua extranjera expuesta en el presente estudio se basa en una serie de actividades que apuntan hacia la potenciación del razonamiento crítico en los alumnos de inglés, para un aprendizaje más dinámico, autónomo y autosuficiente. A este respecto, se esperan los siguientes resultados:

1. Implementar cambios educativos en el contexto académico de la educación superior, centrados en aspectos cognitivos;
2. Realizar intervenciones psicocognitivas durante la impartición de las asignaturas de inglés, incorporadas en el propio material y la programación de la unidad didáctica correspondiente, en todas las destrezas lingüísticas del idioma extranjero;
3. Influir positivamente, mediante las clases de inglés, en la actitud y la conducta cognitiva del alumno, respecto a aquellos procesos relacionados con la resolución de problemas de manera crítica y autosuficiente, tanto a nivel académico como a nivel laboral y social;
4. Aumentar el pensamiento crítico en el alumno;
5. Promover el aprendizaje autónomo;
6. Lograr que el alumno hispanohablante adquiera la lengua extranjera en menos tiempo y con mejores resultados;
7. Fortalecer la autoestima y la autosuficiencia del alumno, respecto al idioma extranjero, mientras lo emplea en contextos reales.

Conclusión

En definitiva, el modelo educativo propuesto en este estudio consiste en el fortalecimiento de la capacidad crítica del alumnado a la hora de aprender el idioma extranjero. La propuesta se ha basado en el enfoque cognitivista y en la posibilidad de otorgar un margen de reflexión más amplio al alumnado, para que sea el propio alumno el protagonista de su formación. Por tanto, el rol del docente se reduce en la supervisión del desarrollo del proceso educativo, interviniendo en aquellos momentos en los que su experiencia es imprescindible para la corrección y la reorientación del aprendizaje. Por último, aparte de los aspectos cognitivos que desempeñan el papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también es necesario el conocimiento, entrenamiento y formación sobre otros elementos que intervienen de manera decisiva, relacionados con factores psicoafectivos, que garantizan la creación de relaciones constructivas y armónicas entre el profesorado y el alumnado.

Referencias

- Beltrán Pérez Rojas, L. (2008). Aportes del estructuralismo a la identificación del objeto de estudio de la comunicación 2008. *Razón y Palabra*, 63(13). Consultado el 07/06/2021. Disponible en <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=199520798015>
- Colom, R., García, F., Magro, C., Morilla, E. (2014). The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56.
- García Cadena, C. H. (2007). *Introducción al conductismo contemporáneo*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Gorard, S., Siddiqui, N., See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation report and Executive summary*. Londres: Education Endowment Foundation.
- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V. (2018). The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children. *Education and Science*, 43(195), 19-40. doi:10.15390/EB.2018.7268
- Konstantinidi, K., Costache, B.A. (2020). La relación entre el pensamiento filosófico y la traducción como conducta cognitiva en el aula. En J. J. Gázquez Linares *et al.* (Eds.), *Innovación docente e Investigación en Arte y Humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 353-363). Madrid, España: Dykinson.
- Perkins, D., Ritchhart, R. (2016). ¿Cuándo se piensa bien? En M. Carretero, y M. Asensio (Eds.), *Psicología del pensamiento* (pp. 291-326). Madrid, España: Alianza.
- Picó Vila, D. (2014). *Una introducción a la terapia Gestalt*. Valencia, España: Terapiados.
- Topping, K. J., Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 271-288. doi:10.1348/000709906X105328