



**Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés como lengua
extranjera mediante el uso del Modelo CoI**

*“Whether or not it draws on new scientific research, technology is a branch of moral philosophy, not of science.”.
Paul Goodman, 1969*

Autor

César Orlando Buitrago

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Doris Adriana Ramírez Salazar

Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Buitrago, 2021)
Referencia	Buitrago, C. O. (2018). <i>Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés como lengua extranjera mediante el uso del Modelo Col</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte III.



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Le doy gracias:

A mi familia por su amor infinito.

A mi tutora por su paciencia, acompañamiento y retroalimentación.

A mi coordinadora de inglés por su apoyo incondicional.

A mis estudiantes por su participación en este proyecto de investigación.

A mis evaluadores por sus comentarios y recomendaciones.

A mis profesores y compañeros de maestría por sus enseñanzas y aprendizajes.

Al Instituto San Carlos de la Salle, a la Universidad EAFIT y a la Universidad de Antioquia por darme la oportunidad de crecer personal, social y académicamente.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract.....	9
Planteamiento del problema.....	10
Justificación	15
Pregunta de investigación.....	17
Objetivos.....	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos	17
Antecedentes.....	18
Marco teórico	28
Aprendizaje del inglés como lengua extranjera	29
TIC.....	30
Mediación tecnológica en educación	33
Modelo CoI	35
Aprendizaje basado en tareas	37
Materiales audiovisuales auténticos	38
Alfabetización digital	39
Habilidades de pensamiento crítico.....	41
Autorregulación como habilidad transversal.....	45
Metodología	49
Contexto	49
Muestra	50
Perspectiva, enfoque y diseño	51
Fases de la investigación	51
Exploración.....	52
Focalización.....	52
Profundización	54

 Criterios éticos.....	55
Instrumentos utilizados durante la intervención pedagógica	56
Instrumento 1: Ensayo de pensamiento crítico Ennis-Weir	57
Instrumento 2: Secuencia didáctica.....	64
Tarea escrita 1 – Ensayo de ventajas y desventajas	70
Tarea escrita 2 – Reseña	74
Tarea oral 1 - Debate	77
Tarea oral 2 – Discusión de clase	81
Instrumento 3: Guía de habilidades de pensamiento crítico.....	84
Instrumento 4: Grupo focal	85
Análisis e interpretación de resultados	87
Línea base de habilidades de pensamiento crítico	89
Movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico a través de la secuencia didáctica.....	92
Autorregulación como habilidad transversal.....	102
Ajustes guía de habilidades de pensamiento crítico.....	103
Percepciones de los estudiantes sobre su participación en una secuencia didáctica	105
Discusión	109
Conclusiones	115
Recomendaciones.....	117
Orientaciones didácticas.....	118
Bibliografía.....	121

Lista de tablas

Tabla 1	25
Tabla 2	27
Tabla 3	36
Tabla 4	48
Tabla 5	57
Tabla 6	60
Tabla 7	61
Tabla 8	62
Tabla 9	70
Tabla 10	71
Tabla 11	72
Tabla 12	73
Tabla 13	74
Tabla 14	75
Tabla 15	76
Tabla 16	77
Tabla 17	78
Tabla 18	80
Tabla 19	81
Tabla 20	82
Tabla 21	83
Tabla 22	83
Tabla 23	87
Tabla 24	90
Tabla 25	91
Tabla 26	104
Tabla 27	104
Tabla 28	104
Tabla 29	105

Lista de figuras

Figura 1	28
Figura 2	63

Resumen

El objetivo de este estudio fue contribuir a la cualificación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, mediante el diseño y la implementación de una secuencia didáctica basada en el Modelo CoI que integró materiales auténticos audiovisuales y habilidades de pensamiento crítico. Para ello, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo puede una secuencia didáctica apoyada en materiales auténticos audiovisuales contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera? La metodología aplicada fue un estudio de caso instrumental, el cual implementó los siguientes instrumentos para recolectar la información: el ensayo de pensamiento crítico Ennis-Weir, una secuencia didáctica y sus tareas, la observación participante con una guía de observación y una guía de habilidades de pensamiento crítico, y un grupo focal que propició la reflexión personal y la discusión grupal. Se utilizó, además, una secuencia didáctica como el escenario para recolectar la información. El análisis realizado fue de tipo descriptivo y los procedimientos fueron la triangulación de fuentes de información y de técnicas de recolección de información. Los resultados indican que una secuencia didáctica basada en el Modelo CoI puede contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés como lengua extranjera. Los resultados también evidencian la necesidad y la pertinencia de ampliar la literatura educativa con intervenciones pedagógicas que integren el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés como lengua extranjera a través de mediaciones tecnológicas fundamentadas en el contexto.

Palabras clave: secuencia didáctica, habilidades de pensamiento crítico, Modelo CoI, inglés como lengua extranjera, materiales audiovisuales auténticos.

Abstract

The objective of this study was to contribute to the qualification of teaching English as a foreign language, through the design and implementation of a didactic sequence based on the CoI Framework that integrated authentic audiovisual materials and critical thinking skills. To do this, the following research question was proposed: How can a didactic sequence supported by authentic audiovisual materials contribute to the development of critical thinking skills in a group of students of English as a foreign language? The methodology applied was an instrumental case study, which implemented the following instruments to collect information: the Ennis-Weir critical thinking essay, a didactic sequence and its tasks, participant observation with an observation guide and a critical thinking skills guide, and a focus group that fostered personal reflection and group discussion. In addition, a didactic sequence was used as the setting to collect the information. The analysis carried out was descriptive and the procedures were the triangulation of sources of information and information gathering techniques. The results indicate that a didactic sequence based on the CoI Framework can contribute to the development of critical thinking skills in the English foreign language class. The results also show the need and relevance of expanding the educational literature with pedagogical interventions that integrate the development of critical thinking skills in the English foreign language class through technological mediations based on the context.

Key words: didactic sequence, critical thinking skills, CoI Framework, English as a foreign language, authentic audiovisual materials.

Planteamiento del problema

“Technology and education remains an area of academic study, policy making, commercial activity, and popular debate where promises of what might/could/should happen far outstrip the realities of what actually happens”
Neil Selwyn, 2016

Vivimos en la era de la revolución digital y del conocimiento, y en un mundo configurado por las innovaciones en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). La tecnología no sólo ha cambiado la forma en la que las personas viven y se comunican, sino también la manera en la que éstas se informan sobre el mundo y adquieren conocimiento. En este sentido, “tecnología y educación sigue siendo un área de estudio académico, diseño de políticas, actividad comercial y debate popular donde promesas de que podría o debería pasar superan las realidades de lo que realmente ocurre” (Selwyn, 2009, p.365). Así es, la tecnología cumple un rol influyente en la educación actual; principalmente cuando se habla de aprendizaje del inglés. Existen estudiantes que utilizan todo tipo de dispositivos electrónicos tales como celulares, tabletas y computadores, tanto en sus vidas cotidianas como en sus estudios; aún así, no asumen una posición crítica ante el uso que le brindan a estos aparatos. Selwyn (2016) expresa que, para muchas personas jóvenes, el uso de la tecnología en la casa y en la escuela es menos expansivo y empoderador de lo que la retórica del nativo digital sugiere y Livingstone (2009) refuerza este argumento afirmando que en realidad la manera en la que los jóvenes se involucran con la tecnología es pasiva, solitaria, esporádica, y poco espectacular, ya sea en la casa o en la escuela. De la misma forma en que las tecnologías han comenzado a cambiar la manera en que el inglés es aprendido en el salón de clase, cambios aún más grandes parecen estar teniendo lugar afuera (Motteram, 2013).

Es por esto que la incorporación efectiva de las TIC en el currículo de inglés promueve mayor compromiso en la materia, ya que brinda oportunidades para la reflexión y el análisis y desarrolla habilidades de pensamiento necesarias para comunicar ideas. Becta (2003) afirma que

la alfabetización crítica, en su mayoría, es ofrecida en inglés y entonces el profesor de lengua extranjera está en una posición única para desarrollar las habilidades necesarias en mentes más jóvenes junto a sus habilidades de lenguaje.

Sin embargo, debido a los problemas actuales y tendencias en reformas en enseñanza de lenguas extranjeras, los profesores de inglés le prestan más atención al entrenamiento de habilidades de lenguaje que al desarrollo de pensamiento crítico. De hecho, en el contexto del aprendizaje del inglés, el pensamiento crítico debería asumir un rol más dinámico que simplemente adquisición de una habilidad. (Qing, 2013, p.56).

En cuanto al contexto latinoamericano, con base en el informe SITEAL (2014), se puede observar que el énfasis se concentra en aspectos como el acceso y la conectividad en la escuela, hogar y comunidad, el uso pedagógico de las TIC, la formación o capacitación de profesores, maestros y directivos en habilidades críticas y digitales, la producción conjunta de recursos multimedia o materiales didácticos interactivos y la colaboración entre la práctica educativa y la práctica investigativa a nivel nacional y regional.

En lo que respecta al panorama nacional, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 plantea unos desafíos estratégicos para impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías con el fin de apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje y la innovación; fomentar la investigación que lleve a la generación de conocimiento en todos los niveles de la educación y construir una política pública para la formación de educadores.

Pese a que existen varias iniciativas como Redvolución, En TIC Confío, Ciudadanía Digital, TIC y Discapacidad, y Teletrabajo que plantean una mirada integradora que atienda necesidades culturales específicas y la incursión de las TIC, la OCDE (2014) expone que en

Colombia no existe una política continua y consistente que articule el uso de medios y las tecnologías en contextos educativos.

Refiriéndose a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Guerrero y Quintero afirman que uno de los retos principales es:

Plantear una política educativa como política pública que ofrezca una perspectiva más amplia y distinta desde la cual se revisen la naturaleza, las metas y las acciones de políticas educativas que, como Colombia Bilingüe, han sido concebidas dentro de marcos económicos por encima de los humanistas (2016, p.182).

Por su parte, el Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019, el cual ya finalizó, no alcanzó sus metas satisfactoriamente. A pesar de que el gobierno nacional adoptó como referentes teóricos para la enseñanza del inglés el Marco Común Europeo en el 2004, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés en el 2006 y el Currículo Sugerido en 2016, y pese a que algunos colegios e instituciones muestran resultados positivos en términos de bilingüismo, la realidad es que el nivel de inglés en general en el país sigue siendo preocupante (Gómez, 2018). Por su parte, autores como Reis (2013) plantean que los ambientes escolares actuales obedecen a patrones de enseñanza obsoletos, aunque cuentan con herramientas digitales modernas, y no dan prioridad a las necesidades del contexto de los estudiantes; es decir, “no es posible desarrollar competencias para los profesionales del mañana, con las tecnologías de hoy y las prácticas pedagógicas de ayer” (Castellanos, 2015). La rutina y sobre todo la burocratización excesiva del dispositivo escolar han producido una cultura escolar estática, reproductiva y resistente al cambio, poco preparada para responder con agilidad y eficacia a las exigencias y retos de la era de la información (Pérez, 2012).

De otra parte, la incorporación del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la clase de lengua extranjera ha sido un tema principal en los últimos años. Existen autores que sustentan diferentes aspectos importantes al respecto. Por ejemplo, Brown (2004) argumenta que los objetivos curriculares deben ir en línea con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en lugar de enfocarse solamente en la enseñanza de conocimientos lingüísticos.

Asimismo, el desarrollo de estas habilidades de pensamiento crítico debería conectarse con los procesos de enseñanza de la lengua y no estudiarse de manera apartada (Davidson, 1994). A su vez, Kabilan (2000) menciona que, para poder desarrollar habilidades de pensamiento creativo y crítico durante el aprendizaje de un lenguaje, el profesor cumple un rol activo y debe asumir responsablemente tres tipos de actitudes fundamentales: actitudes hacia los estudiantes, actitudes hacia la pedagogía y actitudes hacia ellos mismos como profesores.

Según Kabilan:

La situación actual es que los profesores extensamente practican la pedagogía de respuestas, donde el profesor brinda las respuestas y soluciones a los estudiantes. Más frecuentemente, esto es hecho inconscientemente. Dando respuestas, los profesores les quitan a los estudiantes el derecho de cuestionar, dudar y rechazar (2000, p.2).

En su estudio, Gasca (2017) tuvo como dos de sus objetivos describir prácticas culturales y productos del mundo hispanohablante mediante el uso de materiales auténticos como las artes visuales, y desarrollar el pensamiento crítico y una conciencia social crítica mediante actividades creativas basadas en materiales auténticos. Para estos propósitos, Gasca recomienda principios pedagógicos como: seleccionar materiales que planteen problemáticas sociales; incluir las experiencias de los estudiantes; favorecer preguntas que fomenten la búsqueda, selección,

evaluación, reflexión, síntesis, interpretación y argumentación; promover el uso creativo de la lengua; fomentar el aprendizaje colaborativo y desarrollar la evaluación formativa.

Adicionalmente, los materiales empleados en el proceso de aprendizaje de una lengua son factores que inciden directamente en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Lipman (2003) sustenta que estos deberían ir más allá de la memorización y la repetición y fomentar el cuestionamiento, el razonamiento, la ejemplificación, la conexión, la deliberación, el desafío, la inferencia, el planteamiento de hipótesis, el desarrollo de técnicas de resolución de problemas y la aplicación de criterios a contextos específicos. Lipman (2003), siguiendo la línea de John Dewey, habla de la importancia del uso y desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico en una Comunidad de Investigación (CoI). Asimismo, Sharp (1992) agrega que, si dejamos la Comunidad de Investigación a un lado y enseñamos por ejemplo las habilidades de pensamiento en una moda didáctica, no está segura exactamente cuál sería el resultado.

Debido a este escenario, es pertinente precisar estas habilidades de pensamiento que se han estudiado en la educación de lenguas extranjeras, cuales son débiles en el contexto educativo colombiano y cuáles se van a intervenir y mejorar en este estudio. Halpern (2006), ha estudiado habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. De acuerdo con esta investigación, las habilidades más estudiadas han sido la comprobación de hipótesis, el razonamiento verbal, el análisis de argumentos, la probabilidad e incertidumbre, la solución de problemas y la toma de decisiones. Calle (2014) evidenció la importancia de desarrollar, en el contexto colombiano, habilidades de pensamiento crítico como establecimiento de una posición frente a un tema, construcción de argumentos, planteamiento de conclusiones y autorregulación. Estas cuatro habilidades que tienen conexión directa con algunas de las

habilidades descritas por Halpern fueron las habilidades seleccionadas para desarrollar en la secuencia didáctica basada en el Modelo CoI y mediada a través del uso de materiales auténticos audiovisuales. Se realizó un estudio de caso instrumental debido a las particularidades del contexto. La investigación se llevó a cabo en el Instituto San Carlos de Medellín en un grupo de inglés de grado décimo de bachillerato durante el segundo semestre del año 2019. Esta realizó una intervención pedagógica con un pretest, una secuencia didáctica que incluyó dos tareas orales y dos tareas escritas, y un grupo focal. Además, se utilizaron una guía de observación de habilidades de pensamiento crítico para el profesor observador y una guía de habilidades de pensamiento crítico para los estudiantes. En el marco teórico se ampliarán las definiciones conceptuales de estas habilidades específicas.

Justificación

“I think it only makes sense to seek out and identify structures of authority, hierarchy, and domination in every aspect of life, and to challenge them; unless a justification for them can be given, they are illegitimate, and should be dismantled, to increase the scope of human freedom.”
Noam Chomsky, 1995

En diversas instituciones educativas y colegios del país se puede apreciar una preocupación por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico transversalizado desde diferentes áreas del saber, esto suele estar plasmado en los programas y proyectos institucionales; sin embargo, al momento de examinar esta preocupación desde el área de inglés, ésta parece desdibujarse y enfocarse solamente en aspectos propios de la lengua como lo son las habilidades comunicativas y lingüísticas. En este sentido, es imperante la implementación de prácticas que aboguen por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, pues como lo dice Lipman (2003), la enseñanza de la lengua debe ir más allá de la simple presentación y utilización de esta; en tanto la lengua es el resultado de la cultura misma, ésta debería llevar a la reflexión y crítica de la sociedad.

Desde mi experiencia como profesor de lenguas extranjeras por 9 años en diferentes colegios, he evidenciado vacíos pedagógicos y didácticos que existen en los fundamentos al momento de seleccionar un material para llevarlo a la clase con el fin de desarrollar alguna habilidad específica. Existen numerosos recursos, aplicaciones y dispositivos tecnológicos; sin embargo, la gran mayoría de los profesores, carecemos de criterios didácticos que sustenten la utilización de dichas herramientas y recursos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Fernández (2006) argumenta que los profesores de inglés no deberían utilizar “la tecnología simplemente por el mero hecho de utilizarla [...] con escaso recorrido pedagógico” y que la falta de cursos en formación del profesorado de inglés como lengua extranjera ILE en TIC es “inexcusable” (p. 415). Teniendo en cuenta esto, el desafío de la educación no es tener recursos tecnológicos de última generación, sino contar con una fundamentación pedagógica que sustente la utilización de estos recursos de manera crítica en el proceso de aprendizaje, pues el problema de la educación es de naturaleza pedagógica, no responde a necesidades tecnológicas (De Zubiría, 2020).

Es necesario repensar, replantear y reestructurar la conexión que puede existir entre el uso de las TIC y el desarrollo del pensamiento crítico en la clase de inglés. Como lo expresa Giroux (2011), uno de los retos de la generación actual de educadores y estudiantes es la necesidad de recuperar el rol que la educación ha jugado históricamente en el desarrollo de alfabetizaciones críticas y capacidades críticas.

Uno de los escenarios propuestos en la literatura educativa actual que podría dar cuenta del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través del uso de materiales audiovisuales auténticos es el Modelo CoI. En una experiencia educativa basada en el Modelo CoI deben participar profesores y estudiantes.

Autores como Garrison y Anderson (2005) sostienen que el aprendizaje sucede a través de la interacción de tres elementos fundamentales: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente. Aunque el Modelo CoI es utilizado principalmente en educación superior y comunicación mediada por computadores (CMC), este estudio utilizó en su componente experimental una metodología de aula mediada por el uso de materiales audiovisuales auténticos.

Debido a las necesidades de este caso particular, resultó pertinente realizar una intervención pedagógica mediada tecnológicamente que desarrollara habilidades de pensamiento crítico (HPC) en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE) para posibilitar la generación de aprendizajes significativos, alfabetizaciones digitales y culturas participativas.

Pregunta de investigación

Este proyecto se enfocó en describir ¿Cómo puede una secuencia didáctica apoyada en materiales auténticos audiovisuales contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera?

Objetivos

Objetivo general

Contribuir a la cualificación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, mediante el diseño y la implementación de una secuencia didáctica que integre materiales auténticos audiovisuales y habilidades de pensamiento crítico.

Objetivos específicos

- Implementar una secuencia didáctica basada en el Modelo CoI y apoyada en materiales audiovisuales auténticos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.
- Dar cuenta de las movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes durante la implementación de una secuencia didáctica.

- Describir las percepciones de los estudiantes sobre su participación en una secuencia didáctica que usa materiales audiovisuales auténticos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en una clase de inglés como lengua extranjera.

Antecedentes

“Science has fallen into many errors – errors which have been fortunate and useful rather than otherwise, for they have been the steppingstones to truth.”
Jules Verne, 2006

La revisión documental se realizó principalmente a través de Internet. Para la búsqueda de antecedentes se utilizaron los tres referentes conceptuales que fundamentaron el estudio: enseñanza del inglés como lengua extranjera (*English foreign language learning*), habilidades de pensamiento crítico (*critical thinking skills*) y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Se utilizaron las bases de datos ERIC, SciELO, Redalyc y Dialnet. También se utilizaron los tres descriptores junto con sinónimos y términos relacionados para buscar antecedentes e información en motores de búsqueda generales y en la revista Íkala de la Universidad de Antioquia. Los criterios de selección de estudios fueron: año de publicación-los últimos 10 años, y tipo de fuente de información-tesis de maestría, tesis de doctorado y artículos científicos.

Se revisaron alrededor de 50 investigaciones y se pudo encontrar un interés por la incorporación de las TIC en la clase de inglés como lengua extranjera a nivel nacional e internacional durante los últimos 20 años (Marín y de la Pava, 2017). Sin embargo, un gran número de investigaciones sobre el pensamiento crítico han sido realizadas en otros campos del conocimiento y no en el de la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Una descripción cronológica de las siguientes investigaciones podría ser la manera adecuada de presentarlas. No obstante, el objeto de estudio presente ha sido abordado desde diferentes perspectivas y en diferentes momentos de la historia y resulta difícil hacer una línea

del tiempo en orden cronológico. Es por esta razón que la siguiente descripción responde a un orden de relevancia conceptual teniendo en cuenta la conexión de estas investigaciones con el objeto de estudio en cuestión.

Por un lado, los estudios que investigan la relación entre la enseñanza de inglés como lengua extranjera y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico son, en su mayoría, experimentales y cuantitativas, y se enfocan en estudiar la efectividad del uso de algún tipo de material, ya sea escrito (Rahman y Manaf, 2017), audiovisual (Parisi y Andon, 2016) o multimodal (Freyn, 2017) con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento crítico junto con habilidades lingüísticas o comunicativas.

Se evidencia ausencia de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios (Ren y Wang, 2018) y también se mantiene la pregunta de cómo los profesores de inglés incorporan el desarrollo y la práctica de estas habilidades en sus lecciones (Beaumont, 2010). Esto da cuenta también de la falta de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes que pasan del colegio a la universidad y en las prácticas de los docentes que los preparan para este proceso de educación superior.

Se han realizado también estudios enfocados en indagar hasta qué punto los profesores de inglés son competentes en sus habilidades digitales a parte de su conocimiento lingüístico (Khateeb y Abdulteef, 2017). Yang, Gamble, Hung y Lin (2014) sostienen que la instrucción adaptativa de alfabetización en inglés mejorada por pensamiento crítico simultáneamente facilita la alfabetización en inglés y las habilidades de pensamiento crítico en profesores y estudiantes.

Por otro lado, existen estudios de carácter mixto o carácter cualitativo que conectan el uso de materiales auténticos con el desarrollo de habilidades de pensamiento o con habilidades comunicativas y lingüísticas. Parisi y Andon (2016) afirman que los materiales basados en

películas pueden mejorar la experiencia de aprender inglés en un curso de conversación de adultos. Castillo, Insuasty y Jaime (2017) sostienen que el uso de materiales y tareas auténticas dentro del marco de un proyecto pedagógico puede tener impacto en el progreso de la competencia comunicativa en los estudiantes y en las prácticas de enseñanza del profesor.

Fandiño (2013) sugiere que poco se ha hecho en Colombia por la integración explícita de las habilidades del siglo XXI en la clase de inglés como lengua extranjera. Fandiño (2013) señala la importancia de motivar a los profesores de inglés para desarrollar habilidades de aprendizaje e información y habilidades para la vida y la profesión en sus estudiantes con el fin de que éstos puedan “comprender perspectivas complejas, hacer uso de múltiples medios y tecnologías y trabajar de forma creativa con los demás” (p.195). Qing (2013) sostiene que el entrenamiento de pensamiento crítico combinado con la enseñanza de inglés puede generar habilidades de pensamiento crítico y clases más efectivas, aunque el proceso de volverse un estudiante crítico, autónomo y reflexivo es demandante.

Bailey (2017) resalta que las percepciones y creencias de los estudiantes son “fluidas y cambian constantemente” (p. 503) y que es pertinente que los profesores tengan en cuenta estos cambios para mejorar las prácticas de clase y hacerlas contextualizadas y pertinentes para los estudiantes. Debido a esto, actualmente existen estudios que presentan secuencias de tareas de pensamiento crítico y marcos pedagógicos flexibles de referencia que actúan como una herramienta práctica para planear y desarrollar materiales de clase con nivel apropiado que ayudan en el andamiaje y desarrollo de pensamiento crítico (Beaumont, 2010).

Stevens y Verschoor (2017) estudiaron cómo la enseñanza del inglés puede inculcar aspectos de las habilidades de siglo XXI, como codificación (*coding*), mientras se desarrolla el lenguaje. El estudio menciona la importancia de las tres Cs: creatividad, comunicación y

colaboración. A esto los autores agregan una cuarta C: pensamiento crítico (*critical thinking*) y sugieren la importancia del desarrollo de alfabetizaciones tecnológicas e informáticas.

Existen diferentes instrumentos que han sido utilizados en la evaluación del desarrollo de pensamiento crítico en la educación tanto a nivel nacional como internacional. A continuación, se hace una descripción de algunas investigaciones y sus instrumentos, las habilidades en las que se enfocaron y los resultados más relevantes para este estudio específico.

Daniel et al. (2003) realizaron un estudio que se efectuó en tres diversos contextos culturales: Australia, México y Quebec con estudiantes de 10 y 12 años de los grados 5° y 6°. Se utilizaron videograbaciones y transcripciones de estas, un cuadro descriptivo que sirvió como base para el análisis de las transcripciones y rúbricas de caracterización de habilidades de pensamiento. Teniendo en cuenta que el pensamiento dialógico crítico es un pensamiento multimodal que implica varios modos de pensamiento complejo para establecer puntos de vista, las habilidades de pensamiento estudiadas fueron: pensamiento lógico, pensamiento creativo, pensamiento responsable, pensamiento declarativo y pensamiento metacognitivo. Los resultados demostraron que el desarrollo de situaciones problema, los intercambios filosóficos entre los estudiantes en los debates y las pruebas no estandarizadas como los ensayos, requieren que el estudiante tome una posición y ponga en juego las habilidades del pensamiento crítico y pueden apoyar procesos de escritura.

Rubena y Fernández (2015) realizaron una investigación en Venezuela en la Universidad Simón Bolívar con estudiantes de un curso de inglés como lengua extranjera. Fue un estudio cuantitativo, de alcance exploratorio, que obedece a un diseño pre-post-test con grupo control. Se utilizó el *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* para medir las habilidades de pensamiento crítico. Las habilidades estudiadas fueron revisar y evaluar argumentos, emitir juicios críticos

sobre planteamientos, entender un punto, ver las razones y suposiciones, establecer el punto propio, ofrecer buenas razones y ver otras posibilidades. Los resultados muestran un desempeño bajo en cuanto a las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, similar en ambos grupos, antes y después del tratamiento.

Pozobón y Pérez (2015) realizaron una investigación cualitativa, inscrita en el estudio de casos en la Universidad de Los Andes, en Táchira, Venezuela. Esta investigación analizó las herramientas utilizadas por la docente para promover en los estudiantes el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico que les ayuden a producir textos argumentativos en inglés. Durante la observación se emplearon notas de campo, entrevistas semi-estructuradas y documentos escritos por los estudiantes informantes, incluyendo borradores. Las habilidades que se tuvieron en cuenta en este estudio son autoevaluación, análisis, revisión, reflexión, interpretación, inferencia y explicación. Los resultados indican que las actividades no resultaron suficientes para que los estudiantes logaran desarrollar ensayos argumentativos y que hubo ausencia de una retroalimentación adecuada por parte de la profesora en los procesos de escritura.

Herrera y González (2017) realizaron un estudio con 12 estudiantes registrados en un curso II de inglés en línea en una universidad pública en Veracruz, México. El estudio adoptó una visión constructivista para entender la construcción de la realidad, una perspectiva interpretativa para describir esa realidad desde las experiencias de los participantes y un método mixto para analizar el fenómeno estudiado. Para la recolección de la información utilizaron una entrevista semiestructurada, una encuesta en línea, y unas prepruebas y pospruebas orales con el fin de encontrar variaciones en el desarrollo de la habilidad oral. Los resultados del estudio evidencian que el Modelo CoI es efectivo en experiencias de aprendizaje en línea en diversas

disciplinas, pero los estudios en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera aún son escasos. Además, los resultados revelan algunas relaciones entre la habilidad oral y las presencias del Modelo CoI (docente, cognitiva y social) y sugieren que la presencia docente se evidencia más durante las actividades.

En la Universidad Externado de Colombia, Pineda, Núñez y Téllez (2010) utilizaron una metodología cualitativa y aplicaron el enfoque teoría fundamentada con estudiantes de Economía adscritos al programa de inglés de la Facultad de Educación. Para recolectar información, se utilizaron observaciones de clase, vídeo grabaciones y grabaciones de audio. Las habilidades en las que se enfocó este estudio fueron 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 y analizar las implicaciones de una medida a implementar. Los resultados indican que el papel del docente es fundamental no sólo como guía en los procesos de autorregulación, sino también en la interacción que se construye en el aula de clase y que 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.

Calle (2013) desarrolló una investigación en Medellín con estudiantes de grado once pertenecientes a la Media Técnica en Programación durante las clases de Lengua castellana, Tecnología e Informática, Emprendimiento, Ciencias Sociales y Artística. El enfoque asumido en la investigación fue mixto y su alcance fue de carácter descriptivo y correlacional. Los instrumentos utilizados fueron: escala de acciones de habilidades de pensamiento crítico, escala

de observación de habilidades de pensamiento crítico, entrevista-semipautada, encuesta de satisfacción y diseño del ambiente de aprendizaje. Las habilidades del pensamiento crítico estudiadas fueron establecimiento de una posición frente a un tema, construcción de argumentos, planteamiento de conclusiones y autorregulación. Los resultados indicaron que es necesario crear ambientes de aprendizaje apoyados por TIC que tengan dentro sus objetivos desarrollar y fortalecer las habilidades de pensamiento crítico para permitir que los estudiantes reconozcan su papel dentro de la sociedad y estén en capacidad de construir su opinión, argumentar, plantear sus conclusiones, crear hipótesis sobre la realidad de sus comunidades y crear procesos de mejoramiento y transformación positiva de sus entornos.

Poveda (2010) realizó una investigación en la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central en Bogotá, Colombia con estudiantes de Física. El proyecto se desarrolló con una metodología cuantitativa. Entre los instrumentos utilizados están un pretest, un test y un postest, una rejilla de evaluación de habilidades de pensamiento crítico y el diseño de situaciones problemáticas. Las habilidades estudiadas fueron evaluación de la credibilidad de una fuente, análisis de argumentos, presentación de una postura con ayuda de una argumentación oral o escrita y respetar las etapas del proceso en la resolución de problemas. A la luz de los resultados después de aplicar la intervención pedagógica, los estudiantes empiezan a familiarizarse con las habilidades de pensamiento crítico, entonces es posible colegir que se puede formar estudiantes más capaces de aprender a aprender, de indagar, de cuestionar, de argumentar adecuadamente y, en últimas, de adquirir habilidades que les permitan desempeñarse de mejor manera en el mundo actual, que les exige cada día más poder de adaptación y aprendizaje de nuevas tecnologías, en el mundo globalizado.

Montoya y Monsalve (2010) realizaron una investigación con estudiantes de la básica secundaria del Cibercolegio UCN, de la Fundación Universitaria Católica del Norte en Medellín, Colombia. Esta investigación de tipo cualitativo y descriptiva se sustenta sobre los lineamientos de la Investigación-Acción-Participación (IAP). Los instrumentos utilizados fueron guías para evaluar el pensamiento crítico, estrategias de trabajo en el aula, encuentros grupales virtuales y foros virtuales. Los resultados indicaron que las estrategias posibilitaron que el estudiante se torne más sensible con contexto particular en el cual vive, comprenda las circunstancias que lo rodean y adquiera la habilidad de leer sus situaciones y problemas para dar respuestas de manera constructiva. Además, la discusión en torno a casos concretos relacionados con problemáticas sociales posibilitó la reflexión personal y grupal e incrementó las habilidades que propician el desarrollo de un pensamiento crítico.

Tabla 1

Investigaciones relevantes teniendo en cuenta los instrumentos del estudio

Título investigación	Autores	Instrumentos de Evaluación para Habilidades de Pensamiento crítico	Habilidades de Pensamiento crítico Evaluadas / Desarrolladas
Pensamiento crítico y modalidad de enseñanza en un curso de inglés como lengua extranjera	Rubena St. Louis Nelly Fernández de Morgado (2015)	Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test: An Instrument for Testing and Teaching (Ennis and Weir, 1985).	Revisar y evaluar argumentos Emitir juicios críticos sobre planteamientos Entender un punto Ver las razones y suposiciones Establecer el punto propio Ofrecer buenas razones Ver otras posibilidades
Unidades didácticas relacionadas con pensamiento crítico: una alternativa innovadora para fomentar la competencia lingüística en lengua extranjera	Clelia Pineda Báez Astrid Núñez Pardo María Fernanda Téllez (2010)	Encuestas Ambiente de aprendizaje Las tareas (tasks) se organizaron en unidades didácticas	Inferir información de textos Contrastar y comparar ideas Identificar ventajas y desventajas de hechos Distinguir entre hechos y opiniones

			<p>Expresar un punto de vista</p> <p>Resolver casos ficticios</p> <p>Establecer relaciones de causa-efecto</p> <p>Analizar las implicaciones de una medida a implementar</p>
El docente, el pensamiento crítico y la escritura en inglés como lengua extranjera	<p>Pozobón, Claudia</p> <p>Pérez, Teadira</p> <p>(2015)</p>	<p>Observación</p> <p>Notas de campo (consideradas uno de los registros de información más importantes del estudio, dado que en éstas suelen aparecer reflexiones o interpretaciones junto a la información descriptiva)</p> <p>Entrevistas semi-estructuradas</p> <p>Documentos escritos por los estudiantes informantes para la asignatura, incluyendo borradores y productos finales</p>	<p>Autoevaluación</p> <p>Análisis</p> <p>Revisión</p> <p>Reflexión</p> <p>Interpretación y categorización (decodificar y aclarar significado)</p> <p>Inferencia (interrogar la evidencia, conjeturar alternativas, llegar a conclusiones)</p> <p>Explicación (exponer resultados, justificar procesos, presentar argumentos)</p>
Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards	<p>Diane Halpern</p> <p>(2006)</p>	<p>HCTAES- Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations. Situaciones cotidianas y similares a las encontradas en la vida real.</p> <p>Doble formato de pregunta.</p> <p>1. Situación o problema sobre la que se formula una pregunta abierta.</p> <p>2. Se elige la mejor alternativa que resuelve la situación o cuestión planteada.</p>	<p>Comprobación de Hipótesis</p> <p>Razonamiento Verbal</p> <p>Análisis de Argumentos</p> <p>Probabilidad e Incertidumbre</p> <p>Solución de problemas</p> <p>Toma de Decisiones</p>
Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0	<p>Gerzon Yair Calle Álvarez</p> <p>(2013)</p>	<p>Escala de acciones de habilidades de pensamiento crítico</p> <p>Escala de observación de habilidades de pensamiento crítico</p> <p>Entrevista-semipautada</p> <p>Encuesta de satisfacción</p> <p>Ambiente de aprendizaje</p>	<p>Establecimiento de una posición frente a un tema</p> <p>Construcción de argumentos</p> <p>Planteamiento de conclusiones</p> <p>Autorregulación</p>

Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior	Ignacio Laiton Poveda (2010)	Rejilla de evaluación	Evaluación de la credibilidad de una fuente. Análisis de argumentos. Presentación de una postura con ayuda de una argumentación oral o escrita. Respeto de las etapas del proceso en la resolución de problemas.
---------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 2

Relación de las habilidades de pensamiento crítico entre instrumentos

Habilidad de Pensamiento Crítico del Estudio	The Ennis-Weir Critical Thinking Essay	HCTAES - Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations	Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal (CTAI)	Cornell Test of Critical Thinking (CCTT)
	Prueba abierta	Prueba de respuesta construida: "declaración libre" Elección forzada: "reconocimiento"	Prueba de aptitud y de resolución de situaciones problemáticas	Prueba de opción múltiple
Establecimiento de una posición frente a un tema	Entender un punto Revisar y evaluar argumentos	Razonamiento verbal	Inferencia	Inducción
Construcción de argumentos	Ver las razones y suposiciones Revisar y evaluar argumentos	Análisis de argumentos	Reconocimiento de conjeturas	Credibilidad de una fuente
Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	Establecer el punto propio Emitir juicios críticos sobre planteamientos Ofrecer buenas razones	Pensamiento como evaluación de hipótesis	Deducción	Observación
Autorregulación (habilidad transversal)	Ver otras posibilidades o posibles explicaciones	Probabilidad e incertidumbre	Interpretación	Deducción
	Responder adecuadamente a y/o evitar: - Equivocación - Irrelevancia - Circularidad - Cambio de relaciones condicionales (si..., entonces...)	Toma de decisiones y resolución de problemas	Evaluación de argumentos	Identificación de hipótesis
	- Falacias - Sobregeneralización - Escepticismo excesivo - Problemas de credibilidad - Uso de lenguaje emotivo para persuadir			

Como se puede ver en la revisión de antecedentes propuesta, existen diferentes estudios que describen y estudian el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés

como lengua extranjera. Sin embargo, no existe evidencia del desarrollo de este tipo de habilidades a través del uso del Modelo CoI en el contexto colombiano.

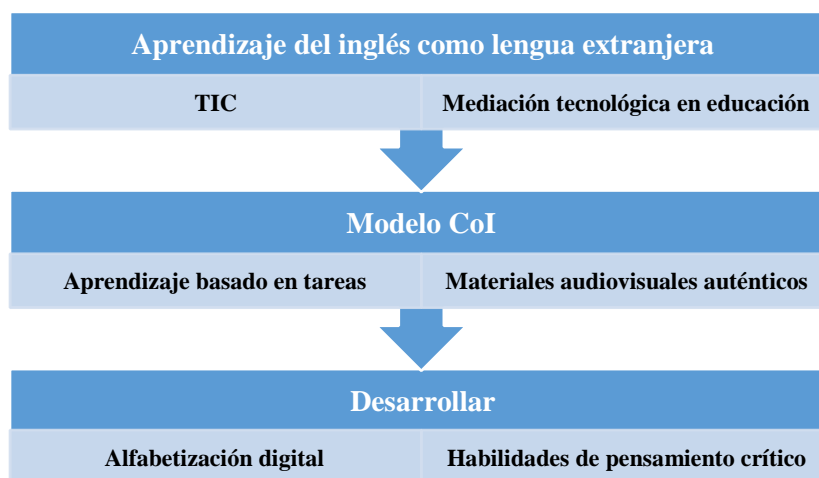
Marco teórico

*"It is the framework which changes with each new technology and not just the picture within the frame."
Marshal McLuhan, 1955*

Toda actividad social requiere capacidades específicas y el mundo globalizado en que vivimos exige habilidades digitales y de pensamiento con el fin de tener una interacción más efectiva en cualquier tipo de situación. De este modo, el uso de TIC y el desarrollo de habilidades de pensamiento en diferentes momentos y espacios son imperiosos para las demandas de la vida y la educación actuales. Uno de estos contextos puede ser el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Teniendo en cuenta lo anterior, es apremiante identificar nuevas formas para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, mediando tecnológicamente el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Figura 1

Conceptos marco teórico



Aprendizaje del inglés como lengua extranjera

*“The limits of my language mean the limits of my world.”
Ludwig Wittgenstein, 1922*

El proceso de aprendizaje o adquisición del inglés se puede estudiar de dos maneras, como segunda lengua o como lengua extranjera. Para adquirir una segunda lengua, el estudiante debe vivir en un contexto en el cual es necesario comunicarse haciendo uso del idioma para las transacciones fuera del salón de clase. Mientras que, para aprender una lengua extranjera, el uso del inglés por parte del estudiante se limita a las interacciones que suceden dentro del salón de clase. De acuerdo con los estándares nacionales del proyecto de educación de lenguas extranjeras, una lengua es considerada extranjera si esta es aprendida principalmente en el salón de clase y no es hablada en la sociedad donde la enseñanza ocurre (NSFLEP, 2014). Según estos, el aprendizaje de este tipo de lengua le permite al participante comunicarse efectivamente en situaciones de la vida real y adquirir conocimiento social y cultural para saber cuándo, cómo y por qué decir qué a quién.

Desde la perspectiva socio constructivista de Vygotsky, se asume el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de una manera social y personal. Turuk (2008), siguiendo un enfoque Vigoskiano, afirma que el niño adquiere conocimiento por medio de contactos e interacciones con la gente y después asimila e internaliza este conocimiento agregando su experiencia personal. De esta manera, el aprendizaje tiene una naturaleza dinámica que nace en las interacciones entre los profesores, estudiantes y tareas y el estudiante es concebido como un constructor de conocimiento activo.

Como se puede observar, el salón de clase es un contexto determinante al momento de hablar de enseñanza de una lengua extranjera, ya que en éste sucede gran parte de la interacción grupal y de la construcción de significado tanto social, como personal. Además de su locación

física (o virtual) y su función pedagógica, los salones de clase son también ambientes sociales y por esto las clases de lengua pueden ser entendidas como eventos sociales basados en relaciones e interacciones sociales donde los eventos se entrelazan mientras los participantes los experimentan (Hall, 2011).

TIC

“Every technology is both a burden and a blessing; not either-or, but this-and-that.”
Neil Postman, 1992

El 17 de mayo de 2017 el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) publica el primer ‘Indicador de terminales por cada 100 habitantes’ realizado por la firma Infométrika, según el cual, por cada 100 colombianos, hay 34,43 teléfonos inteligentes; 9,67 computadores portátiles; 7,62 computadores de escritorio; 7,54 televisores inteligentes; 6,05 tabletas; 2,45 video consolas y 0,16 lectores electrónicos. Adicionalmente, la encuesta revisó el número de terminales en instituciones públicas entregadas por Computadores para Educar. Para el 2016, la cifra llegó a 1,6 millones de equipos para el aprovechamiento de los niños y profesores en las aulas escolares. Actualmente, Colombia tiene una relación promedio de 4 niños por equipo y la meta al 2018 era llegar a 2 estudiantes por computador.

En muchos hogares colombianos y en la mayoría de las instituciones públicas existen tecnologías de la información y la comunicación. Estas pueden ser cualquier herramienta tecnológica o digital usada para comunicar y manejar información dentro del aula de clase o en un área multimedia (Pérez, 2012). Según este autor, la vida cotidiana de las nuevas generaciones, sobre todo de los jóvenes, se configura mediatizada por las redes sociales virtuales, induciendo nuevos estilos de vida, de procesamiento de la información, de intercambio de expresión y de acción. Las tecnologías digitales tienen un impacto profundo en economías y

sociedades y están cambiando la manera en la que trabajamos, nos comunicamos, nos enganchamos en actividades sociales y disfrutamos de nosotros mismos (OECD, 2016).

De acuerdo con la UNESCO (2004), facilitar el acceso a otras culturas y lenguajes es el objetivo principal de la profesión de enseñanza de lenguajes, y utilizar recursos tecnológicos efectivamente en su enseñanza representa uno de los retos que enfrentan estos profesores actualmente. Además, el estudio del uso de estas tecnologías en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como una asignatura difiere de las otras áreas del currículo, ya que se basa no solo en conocimiento, sino también en habilidades (del inglés *knowledge-based* y *skill-based*); es decir que tiene más en común con una asignatura como música que con historia y geografía. Así es, es necesario construir conocimiento sobre la asignatura, pero es necesario también tener habilidades para utilizar este conocimiento de manera efectiva. Estas habilidades pueden ser las habilidades de pensamiento crítico. Con relación a las tecnologías que se utilizan en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad junto con el internet, se pueden nombrar los dispositivos de audio, el video, las transmisiones de radio y televisión, los teléfonos y los computadores. Sin embargo, a pesar del potencial de estas tecnologías, las diferentes contribuciones de la UNESCO advierten de ser sobre-optimistas (del inglés *over-optimistic*), recomiendan un análisis cuidadoso de las necesidades de los contextos educativos y promueven una planeación concienzuda en las diferentes etapas de los procesos.

Similarmente, la OECD (2016) reconoce que existe una relación fuerte entre educación y habilidades, y consumo y uso de tecnologías digitales en varias esferas de la vida. También reconoce que el rol de educación y habilidades es crítico al promover innovaciones y que el potencial de la digitalización para promover y mejorar el aprendizaje es gigante. No obstante, el impacto de las tecnologías en educación ha sido per se superficial. Las inversiones masivas en

TIC en colegios no han generado los resultados esperados para la transformación de prácticas educativas. Por lo tanto “son los contextos de uso, y en el marco de estos contextos y la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje” (Valencia, 2015, p.35).

Es claro, teniendo en cuenta lo anterior, que “se ha pasado de una sociedad industrial a una sociedad informacional” (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008). No obstante, la tecnología es “una propiedad neutra ligada a la vida humana” que por sí misma no tiene la capacidad de moldear sociedades o transformar tecnologías (Reis, 2013). Así es, las tecnologías evolucionan como consecuencia de los procesos culturales y las transformaciones sociales que suceden dentro de un contexto histórico. En tal sentido la incorporación de la tecnología en las relaciones personales, laborales y educativas es una consecuencia de esta nueva configuración de la realidad. Pese a lo anterior, las TIC no debiesen ser utilizadas en los procesos educativos tomando como base su cualidad motivacional en los estudiantes, y mucho menos asumiendo que deben ser utilizadas por el simple hecho de que se dispone de ellas. Coll (2011) menciona características de las TIC que generan mediación tecnológica en los procesos educativos entre los contenidos y los estudiantes: algunas son la interactividad, la conectividad, la multimedia y la hipermedia.

Aunque los jóvenes están cada vez “más conectados y de cara a las informaciones” y “no pueden imaginar un mundo en el que no existan teléfonos, computadores, internet y redes sociales”, la realidad es que gran parte de estas informaciones y conocimientos encontrados en canales mediáticos, medios de difusión y redes sociales, son fragmentados y acríticos, es decir

“tamizados”, y por ende sus significados e intencionalidad dependen de quien los produce y a quien los transmite (Ander, 2004, pp.150-151). La realidad, según este autor, es que la mayoría de los jóvenes utilizan la tecnología para socializar públicamente “imbecilidades” y “frivolidades”.

“No se trata de tener una sala de computo ordenada y limpia, pero sin usuarios, ni tampoco desordenada, dañada y sucia con muchos usuarios” (Calle, 2014, p.110). Se trata de hacer con la tecnología moderna lo que no se podía hacer con las pedagogías antiguas y no combinar nuevas tecnologías con viejas pedagogías.

Mediación tecnológica en educación

“No existe una pedagogía, tecnología o técnica que sea un remedio infalible o variable independiente para una perfecta enseñanza... Ninguna tecnología tiene el poder de convertir el honor de ser un buen profesor en algo fácil.”

Ramsey Musallam, 2012

En el contexto educativo, la *mediación* es un proceso consciente que se configura a partir de la intervención experimentada y activa del docente con un propósito, que en este caso es el aprendizaje. Los planteamientos con arraigo en la psicología centran su atención en las estructuras y en los procesos cognitivos (López de Maturana, 2010). En términos pedagógicos, la mediación compete fuertemente a la labor del docente, y sus apoyos instruccionales como soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales y preguntas que hacen posible que un estudiante resuelva un problema (Gómez, *et al*, 2005). Desde la dimensión didáctica, la *mediación* implica una proyección de los objetivos educativos que incluye una reflexión por las características y necesidades de los estudiantes, el contexto sociocultural, la evaluación, los contenidos y los recursos o instrumentos disponibles para su entrega. Las bases pedagógicas y didácticas, incluso las cognitivas, hacen que el proceso de mediación resulte algo complejo, pero potencialmente significativo para el estudiante durante su proceso de

construcción de significado, ya que ésta es un fenómeno que solo puede suceder en la interacción directa del estudiante con el artefacto y con el profesor y no en el objeto meramente.

Es así como reflexionar sobre la *mediación* en el contexto educativo actual trae consigo la relación entre la *mediación* y las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), ya que las prácticas educativas del siglo XXI están fuertemente influenciadas por el uso de artefactos tecnológicos digitales (Barbero, 2009).

Las tecnologías son artefactos cuyo uso favorecedor se determina por su articulación consciente a un proceso de intervención educativa, es decir, por su mediación. Respecto a este planteamiento Fainholc (1997) afirma, “el medio es un artefacto compuesto por hardware y software, pero para que funcione bien necesita del “*mindware*”, o sea el conjunto de habilidades y competencias que articula el sujeto para operar con los dos anteriores.” El profesor es el individuo capaz de desarrollar competencias complejas para identificar y aprovechar las oportunidades para transformar la realidad y sus procesos.

La efectividad de las TIC no se debe a las propiedades técnicas de los artefactos utilizados, sino a la capacidad que tienen quienes los usan para planificar, regular y orientar las acciones. De esta forma, el reto del docente, en especial del docente de lenguas extranjeras del siglo XXI, es ser capaz de utilizar las TIC de forma prevista y efectiva para desencadenar efectos intencionados o emergentes y tener actitudes y aptitudes claves para que pueda desarrollar el proceso al que está llamado, es decir, la *mediación* (Barbero, 2010). El docente debe ser capaz de identificar las necesidades que el contexto muestra, las posibilidades de los artefactos que tiene a la mano y las limitaciones que el aula puede presentar.

Modelo CoI

“The reflective model is thoroughly social and communal. Its aim is to articulate the friction—causing differences in the community, develop arguments in support of the competing claims, and then, through deliberation, achieve an understanding of the larger picture.”

Matthew Lipman, 2003

Una Comunidad de Investigación (CoI) es un grupo de individuos quienes participan colaborativamente en discurso crítico con propósito y reflexión para construir significado personal y confirmar entendimiento mutuo (Archer, Garrison y Anderson, 2000). Con el propósito de lograr una comunidad de aprendizaje significativo, el Modelo CoI es fundamentado en un enfoque educativo colaborativo y constructivista a través del desarrollo de tres elementos independientes pero interconectados – la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente. La presencia cognitiva es el grado o alcance para construir y confirmar significado a través de reflexión y discurso; la presencia social es la habilidad que tienen los participantes de identificarse con la comunidad y desarrollar relaciones interpersonales proyectando sus personalidades individuales; y la presencia docente es el diseño, facilitación, y dirección de procesos cognitivos y sociales con el propósito de realizar resultados educativos significativos personales y que valgan la pena educativamente (Archer, Garrison y Anderson, 2000). Las actividades realizadas bajo este modelo educativo están relacionadas con diseño y organización, facilitando el discurso, los temas de discusión y la instrucción directa.

Herrera y González (2015) realizaron una revisión de literatura de estudios que han incorporado el Modelo CoI en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los resultados reflejan que la mayoría de estos estudios han sido realizados en instituciones educativas norteamericanas. Otro resultado relevante para tener en consideración es que algunos de los estudios revisados explican cómo se establece el Modelo CoI y cómo funciona; no

obstante, muy pocos se enfocan en los resultados de la enseñanza o el aprendizaje del inglés o en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Debido a esto, es pertinente estudiar la implementación del Modelo CoI a través de intervenciones pedagógicas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en contextos escolares diferentes y de una manera contextualizada.

Teniendo en cuenta que la didáctica es una rama de la pedagogía que se ocupa de la enseñanza; es decir, de la situación o acto educativo que ocurre cuando se relacionan el estudiante, el profesor, los contenidos, los materiales, el ambiente escolar y el contexto social (Runge, 2012), se realizará una intervención pedagógica basada en una secuencia didáctica, la cual está fundamentada teóricamente en el Modelo CoI.

Tabla 3

Descripción Modelo CoI

Elemento	Categoría	Indicadores	Tecnología
La presencia social	Expresión emocional	Auto discurso	<i>La presencia social</i> es creada a través de la expresión, la comunicación y la colaboración que se genera entre los estudiantes y el profesor a través del uso de materiales audiovisuales auténticos.
	Cohesión grupal	Ambiente colaborativo	
	Comunicación abierta	Expresión libre de riesgo	
La presencia cognitiva	Sensación de confusión	Evento provocador	<i>La presencia cognitiva</i> se manifiesta en las acciones que los estudiantes realizan a través del uso de materiales audiovisuales auténticos durante pretareas, tareas, y postareas.
	Transacción de información	Exploración	
	Conexión y aplicación de nuevas ideas	Evaluación de soluciones	
La presencia docente	Instrucción directa	Estructura y enfoque de procesos de discusión	<i>La presencia docente</i> se dimensiona en la manera como el profesor presenta y utiliza estos materiales audiovisuales auténticos durante la realización de las tareas.
	Construcción de entendimiento	Significado personal	
	Definición y orientación de discusiones	Facilitación del discurso	

Aprendizaje basado en tareas

*“The task of the modern educator is not to cut down jungles, but to irrigate deserts.”
C.S. Lewis, 1943*

El aprendizaje basado en tareas, definido como uno de los enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras, comprende el desarrollo de tres etapas y tiene como componente principal la tarea (Nunan, 2009), considerada ésta como una situación comunicativa en la cual el estudiante debe realizar algún tipo de interacción y producción. Por su parte, Harmer (2013) expone que esta estrategia de aprendizaje parte de tareas previas (*pre-task*) para llegar a la tarea principal (*during-task*) y finalmente desarrollar las tareas posteriores (*post-task*). Estas tareas también son denominadas Actividades de Apertura (Introducción al tema y a la tarea), Actividades de Desarrollo (Realización de la tarea y Presentación del reporte) y Actividades de Cierre (Análisis de la Lengua y Práctica del Contenido) (Willis, 1996).

Ellis (2002) describe las características metodológicas y los objetivos pedagógicos de estas etapas de la siguiente manera:

Actividades de Apertura: en esta etapa se prepara al estudiante para que realice la tarea. El estudiante puede realizar una tarea similar a la que realizará más adelante, observar un modelo de cómo realizar la tarea, realizar actividades diferentes a la tarea que los prepara para realizar la tarea o planear estrategias sobre cómo realizar la tarea.

Actividades de Desarrollo: durante esta etapa el profesor brinda flexibilidad para el desarrollo de la tarea, para lo cual existen dos opciones metodológicas básicas, las de realización y las de proceso. Las de realización brindadas, en general, por el profesor y las de proceso, surgen como consecuencia de las decisiones que toman los profesores con los estudiantes durante la realización de la tarea.

Actividades de Cierre: las opciones de esta etapa cumplen tres objetivos pedagógicos:

brindan oportunidad para repetir la realización de la tarea, fomentan la reflexión sobre cómo se realizó la tarea y estimulan la atención a la forma, especialmente las formas que resultaron difíciles durante la realización de la tarea.

Materiales audiovisuales auténticos

“Adolescents need to learn how to integrate knowledge from multiple sources, including music, video, online databases, and other media. They need to think critically about information that can be found nearly instantaneously throughout the world. They need to participate in the kinds of collaboration that new communication and information technologies enable, but increasingly demand.”
Bertram C. Bruce, 2002

Los materiales auténticos no son elaborados con un fin pedagógico, son producidos por y para los hablantes nativos del idioma de destino (Andrijević, 2010). En el marco de la enseñanza del inglés, según Abreus y Haro (2018), estos materiales constituyen todo texto escrito o audiovisual realizado por angloparlantes nativos para angloparlantes nativos, de modo que su objetivo no es didáctico, aunque puedan utilizarse con dichos fines. Estos tipos de recursos pueden ser tomados de la prensa, la radio, el internet, la televisión o la música. Los materiales auténticos forman parte de la vida cotidiana de los hablantes nativos y son textos, imágenes fijas o animadas, grabaciones de voces, textos publicitarios, artículos de prensa, textos literarios, canciones, recetas de cocina, folletos, manuales de instrucciones, calendarios y horarios. Andrijević (2010) afirma: “Son materiales producidos por hablantes nativos y para nativos; materiales de la vida real, elaborados para cumplir con algún propósito social dentro de una comunidad lingüística” (p.158).

Abreus y Haro (2018) sostienen que es evidente la necesidad del uso de materiales auténticos audiovisuales en las clases de inglés que enriquezcan el acercamiento de los estudiantes a la cultura y al idioma anglófono, ya que éstos pueden garantizar el éxito en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes. No obstante, su estudio evidenció

que el desarrollo de la expresión oral per se no está directamente relacionado con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

En su estudio con niños de preescolar, Oviedo (2017) pudo evidenciar que: “Los materiales audiovisuales auténticos jugaron un papel importante para la estimulación de output” (p.150). No obstante, es importante establecer criterios de selección de material como el contexto y el nivel de proficiencia de los estudiantes y las características de contenido requeridas. Oviedo (2017) también enfatiza, siguiendo la línea de Mishan, criterios como “el componente cultural del material, sus características de actualidad y popularidad, y el desafío que el material representará para el estudiante” (p.158).

Para García (2003), la autenticidad de un material auténtico no la determina la naturaleza del material únicamente; para que dicho material se considere auténtico, debe ser visto por el estudiante de forma auténtica y para que esto suceda, el material debe ser entregado y direccionado de forma auténtica.

Alfabetización digital

“The new media literacies should be seen as social skills, as ways of interacting within a larger community, and not simply an individualized skill to be used for personal expression.”
Henry Jenkins, 2009

Según el manual *Digital literacy across the curriculum* (Hague y Payton, 2010), la alfabetización digital comprende habilidades, conocimiento y entendimiento que permiten prácticas críticas, creativas, perspicaces y seguras cuando se relaciona con tecnologías digitales en todas las áreas de la vida. Ser alfabetizado digitalmente es mucho más que tener acceso o ser capaz de usar un computador; es ser creativo, colaborar y comunicarse efectiva y seguramente; es tener conciencia y entendimiento social y cultural; es saber cuándo y por qué las tecnologías digitales son apropiadas y útiles para la tarea a la mano y cuándo no; es pensar críticamente

sobre las oportunidades y retos que estas tecnologías presentan. Para esto es fundamental tener la capacidad de encontrar y seleccionar información importante, evaluar críticamente su contenido y recontextualizar el conocimiento. Grosso modo, la alfabetización digital les permite a las personas jóvenes participar significativamente a medida que la tecnología digital se vuelve más penetrante en la sociedad (Hague y Payton, 2010).

Leer, escribir, escuchar y hablar ya pueden ser consideradas habilidades tradicionales en el currículo de la enseñanza del inglés. Países como Canadá, Australia y Singapur han agregado dos nuevas habilidades en su currículo: visualización y representación. Según Donaghy y Xerri (2017), el marco curricular común de Canadá (del inglés *the Canadian common curriculum framework*) expone que *visualización* es un proceso activo que requiere que el estudiante construya significado interpretando las partes (imágenes, símbolos, convenciones, contextos) que están relacionados con un texto visual y entienda no solo “qué” dice el texto, sino también “cómo” funciona. El mismo marco define como *representación* aquella que permite al estudiante tener sentido de su aprendizaje y demostrar su entendimiento comunicando sus ideas visualmente utilizando una variedad de medios de comunicación y formatos. No obstante, hasta el momento muy poca atención se ha prestado a la incorporación de estas nuevas habilidades de alfabetización digital en el diseño de sílabo en la enseñanza del inglés.

En la actualidad, no es importante solo tener acceso a la información y a diferentes herramientas tecnológicas, sino también tener habilidades digitales y mediáticas al momento de recibir, procesar y compartir esta información. Jolls y Johnsen (2017), dicen que la alfabetización mediática es un enfoque del siglo XXI hacia la educación que brinda un marco de referencia para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una variedad de formas, construye un entendimiento de los medios de comunicación en la cultura y fomenta las habilidades de

indagación y expresión personal necesarias para ciudadanos de una democracia. Es por esto que en esta era de la información se debe formar a los estudiantes de lengua en habilidades de comunicación visual para comprender y evaluar mensajes multimedia y para que puedan acceder al aumento de cultura visual en internet, de la cual la mayoría es en inglés.

Lo anterior parece tener una estrecha relación con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico ya que para el entendimiento de la cultura y la participación ciudadana es preciso comprender el contexto desde un punto de vista reflexivo.

Habilidades de pensamiento crítico

"You have a brain and mind of your own. Use it, and reach your own decisions."

Napoleon Hill, 1937

Un gran número de empresas y compañías del siglo XXI exigen a sus empleados tener diferentes habilidades para poder estar al nivel de la competencia. Una de estas habilidades es el pensamiento crítico. Pensar críticamente no solo es fundamental para tener una participación informada en la vida cotidiana actual, sino que también se ha convertido en una capacidad esencial que se puede demostrar en diferentes procedimientos en el mundo laboral y educativo. El interés, en este caso en particular, no es estudiar y entender cómo piensa la persona de manera crítica, sino analizar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés como lengua extranjera a través de tareas mediadas tecnológicamente.

Con base en esta premisa, la definición de pensamiento crítico será enfocada y estructurada desde una perspectiva filosófica y educacional, y no desde un punto de vista cognitivo. Como lo dice Lai (2011), estos dos primeros enfoques tienen poco que contribuir a discusiones sobre cómo piensan los estudiantes realmente o los tipos de acciones que realizan, ya que se concentran en las capacidades o habilidades que se tiene para realizar un procedimiento.

Desde la corriente cognitiva o la cognición, el pensamiento crítico es definido precisamente como una serie de procesos cognitivos por medio de los cuales las personas perciben y procesan las informaciones que reciben del mundo. Esta perspectiva, sin embargo, reduce las habilidades de pensamiento crítico a los procesos cognitivos individuales que se producen dentro del cerebro de cada persona.

El pensamiento crítico descrito desde un punto de vista filosófico kantiano (Morales, 2014), se relaciona directamente con la teoría crítica en el sentido que se enfoca en la reflexión sobre temas como desigualdad escolar, currículo o cultura política. Lo importante de esta corriente es el énfasis que se le da a las experiencias y a la reflexión que las personas desarrollan sobre éstas.

La visión educacional del pensamiento crítico se construye desde unas bases pedagógicas. Para Freire (1978), la pedagogía crítica no es una corriente acabada o finita, es necesario pensar en ella como una corriente en desarrollo y en constante evolución. “Es una praxis que permite alcanzar la emancipación de las clases oprimidas por medio de la concientización que se logra realizando un cuestionamiento de la realidad social inmediata” (Morales, 2014, p.12). Esta visión se enfoca no solo en reflexionar sobre las experiencias, sino en aprender de las experiencias. Se enfoca en esos cambios culturales y sociales que desarrollan nuevas formas de pensar y de actuar en las nuevas generaciones. Según Morales (2014), esta concepción de pensamiento crítico enfatiza las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica teniendo en cuenta que “es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes” (Tamayo, 2015, p.114).

El objetivo no debería centrarse tanto en la filosofía o la psicología de la ciencia, “como si se tratase de formar a los estudiantes para llegar a ser especialistas en estos campos del

conocimiento, sino más bien ayudarles a comprender mejor cómo funcionan la ciencia y la tecnología contemporáneas” (Morales, 2014). Es decir, promover y desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes desde los procesos pedagógicos para brindarles herramientas para que sean personas reflexivas ante las situaciones del mundo actual.

Este tipo de pensamiento se utiliza al momento de solucionar problemas, calcular probabilidades, tomar decisiones y seleccionar habilidades necesarias y efectivas para una tarea específica en un contexto específico; y estimula la capacidad para comunicarse utilizando el inglés y desarrolla habilidades sociales inherentes a la vida diaria (Halpern, 1996).

Boisvert (2004) sostiene que el profesor debe tener en cuenta cinco puntos principales al momento de preparar un curso disciplinario en torno al desarrollo de pensamiento crítico: elegir las dimensiones de pensamiento crítico que va a enseñar, describir las dimensiones de pensamiento crítico que va a enseñar, organizar un ambiente propicio para la formación del pensamiento crítico, planificar la enseñanza de las dimensiones elegidas del pensamiento crítico y evaluar la calidad de la enseñanza- aprendizaje de las dimensiones del pensamiento crítico que se efectuó en el marco del curso. Por su lado, Poveda (2010) hace una descripción de ciertas características de pensamiento crítico. Entre las cuales se encuentran: analizar el valor de una afirmación, clasificar y categorizar, desarrollar conceptos, formular explicaciones, dar razones, buscar falacias y resolver problemas.

En este sentido, Boisvert (2004) define y caracteriza cuatro capacidades del pensamiento crítico que un estudiante debe poseer: evaluación de la credibilidad de una fuente, análisis de argumentos, presentación de una postura con ayuda de una argumentación oral o escrita y respetar etapas del proceso en la resolución de problemas. El autor explica que estas capacidades se evidencian en situaciones donde el estudiante debe aplicar conocimientos en su contexto, en

la vida real cotidiana del individuo, o donde debe enfrentarse a la exigencia de conectar conocimientos viejos y enfrentarse a la solución de problemas.

En este caso, no hablaremos de capacidades sino de habilidades de pensamiento crítico. Las habilidades específicas que se desarrollarán durante la intervención pedagógica son: establecimiento de una posición frente a un tema, construcción de argumentos, planteamiento de conclusiones y autorregulación (Calle, 2014). De acuerdo con el autor, cada una de estas habilidades se puede evidenciar en diferentes acciones específicas y también se puede relacionar con otras denominaciones de otros autores. Finalmente, se describirán las acciones y conexiones pertinentes para el estudio.

Establecimiento de una posición frente a un tema: esta habilidad se evidencia cuando el estudiante infiere información de textos orales y escritos, interroga la evidencia, busca información que contradiga su posición para enriquecer y ampliar lo que está aprendiendo y cuando relaciona ideas iniciales con conocimientos adquiridos anteriormente (Calle, 2014). Esto implica conjeturar alternativas, llegar a conclusiones y establecer un punto de vista propio (Pozobón y Pérez, 2015).

Construcción de argumentos: es posible dar cuenta de esta habilidad cuando el estudiante identifica ventajas y desventajas de hechos particulares y distingue entre hechos y opiniones (Pineda, Núñez y Téllez, 2003). La explicación y exposición de resultados, la justificación de procesos y la presentación de argumentos también son características de esta habilidad de pensamiento crítico (Pozobón y Pérez, 2015). El estudiante también demuestra esta habilidad cuando elabora borradores antes de plasmar argumentos y cuando encuentra semejanzas en un conjunto de hechos con su posición.

Presentación de una postura con argumentación oral o escrita: esta habilidad se puede observar cuando el estudiante relaciona la información consultada con elementos de la vida cotidiana, retoma ideas de los compañeros a través de las discusiones desarrolladas e identifica ideas principales. También cuando el estudiante es capaz de ofrecer razones válidas y ver otras posibilidades (Rubena y Fernández, 2015).

Autorregulación como habilidad transversal: esta habilidad se desarrolla cuando el estudiante realiza procesos de revisión, revisa sus argumentos antes de expresarlos, reconoce y corrige errores (Calle, 2014). También se puede evidenciar cuando el estudiante analiza diferentes posibilidades, toma decisiones y soluciona problemas (Halpern, 2006).

Autorregulación como habilidad transversal

“If you give a man a fish, he is hungry again in an hour. If you teach him to catch a fish, you do him a good turn.”

Anne Isabella Thackeray Ritchie, 1885

La UNESCO define las habilidades transversales como esas que no son específicamente relacionadas a una disciplina o a un área de conocimiento específica, sino como una habilidad que se evidencia en diversas acciones y que puede ser usada en una variedad amplia de situaciones. Estas habilidades ayudan a los estudiantes a adaptarse a los cambios durante el aprendizaje (UNESCO, 2014).

Existen múltiples evidencias de que las habilidades de autorregulación se pueden mejorar a través de intervenciones educativas. Es por esto por lo que esta secuencia didáctica buscó desarrollar habilidades de pensamiento crítico y acompañarlas con acciones que respondieran a la habilidad transversal de autorregulación. En este caso en particular se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones teóricas y pedagógicas para que sucedieran procesos de autorregulación:

Los estudiantes fueron expuestos a modelos sociales y trabajaron y colaboraron con docentes y compañeros. Se establecieron oportunidades para aplicar o transferir lo aprendido, se proporcionaron ejercicios y prácticas distribuidas, y se integraron periodos de descanso y de prácticas para facilitar el mantenimiento y la aplicación de lo aprendido. Se realimentó de manera positiva y oportuna para reflexionar en los aciertos y desaciertos y se utilizaron agendas y calendarios para establecer y planear los tiempos de cada tarea y disminuir la pérdida de tiempo.

Seguidamente, se tuvieron en cuenta las 4 fases de la autorregulación según Pintrich (2004) y Zimmerman (2000). La primera fase se denomina previsión (forethought) y refleja la activación del conocimiento previo del estudiante y la planeación del estudiante antes de la tarea. Esta fase también incorpora la activación de actitudes y creencias de los estudiantes sobre el material, el tema y la tarea. La segunda fase se denomina monitoreo (monitoring) y describe los momentos en los cuales el estudiante hace seguimiento de su aprendizaje y es consciente de su progreso continuo en una tarea o actividad de aprendizaje. La tercera fase se llama control, manejo (management) o simplemente regulación (regulation). Este proceso se caracteriza porque el estudiante desarrolla acciones y utiliza estrategias específicas para completar tareas académicas. Entre estas acciones están: el uso de diferentes colores de resaltadores, la toma de notas o la realización de fichas bibliográficas. Finalmente, una cuarta fase se llama reacción (reaction) o reflexión (reflection) y es la fase en la cual los estudiantes revisan y responden a sus experiencias. Un aspecto importante en esta última fase es la generación de nuevos entendimientos que pueden ser guardados como conocimiento metacognitivo que es usado al momento de hacer planes y tomar decisiones sobre situaciones de aprendizaje.

De manera relevante, Pintrich (2004) y Zimmerman (2000) no ven estos subprocesos como una secuencia estricta ordenada temporalmente o conectados causalmente en una manera lineal. Por el contrario, los estudiantes que demuestran procesos de autorregulación se envuelven en estos subprocesos de una manera flexible y adaptativa para que puedan manejar diferentes aspectos de su aprendizaje. Las fases simplemente proveen una estructura y enfatizan la importancia de que la autorregulación ocurre antes, durante y después de la realización de la tarea académica. Debido a esto, la autorregulación fue transversalizada con las habilidades de pensamiento crítico, con las actividades y las tareas y con los instrumentos.

Uno de los autores que han estudiado la relación de la autorregulación con el pensamiento crítico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera es Halpern (2014). La autora define el pensamiento crítico como *el uso de habilidades o estrategias cognitivas que aumentan la probabilidad de un resultado deseable; es intencional, razonable y dirigido a objetivos* y la autorregulación como la habilidad para *usar comentarios, monitorear la comprensión y evaluar el progreso hacia una meta*. Estas dos definiciones se conectan con los conceptos desarrollados en el marco teórico y en la secuencia didáctica no solo porque entienden el pensamiento crítico como una serie de habilidades, sino también porque estas habilidades pueden ser utilizadas para alcanzar un objetivo específico dentro de una tarea.

Por su lado, el MCER menciona que las habilidades productivas como hablar (*speaking*) y escribir (*writing*) implican recursos movilizados y recursos internos. Los recursos de movilización tienen que ver con encontrar el equilibrio entre diferentes habilidades, explotando las fortalezas y minimizando las debilidades y los recursos internos se activan involucrando preparación consciente (ensayando) y calculando el efecto de diferentes estilos, estructuras de discurso o formulaciones (considerando la audiencia). Además, en actividades no interactivas

(por ejemplo, dando una presentación o escribiendo un informe), el estudiante puede realizar acciones de autocorrección; monitorearse conscientemente, tanto lingüística como comunicativamente, detectar errores y corregirlos.

Según el MCER los recursos de movilización tienen que ver con estrategias como la planeación, la compensación y el monitoreo y la reparación. Estas estrategias a la vez están conectadas con ciertas acciones específicas al momento de realizar las tareas. La planeación requiere que el estudiante realice acciones como ensayar y probar nuevas combinaciones y expresiones, averiguar cómo comunicar los puntos principales que quiere transmitir, explotar los recursos disponibles y encontrar los medios para expresar el mensaje. La compensación le pide al estudiante realizar acciones como definir las características de algo concreto para el cual no puede recordar la palabra, transmitir significado al calificar una palabra que significa algo similar, usar una palabra simple que significa algo similar al concepto que quiere transmitir y crear palabras extrañas de una lengua materna y pedir confirmación. El monitoreo y la reparación exigen que el estudiante realice acciones como corregir confusiones con tiempos o expresiones que conducen a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema, solicitar confirmación de que el material utilizado es correcto y comenzar de nuevo utilizando una táctica diferente cuando la comunicación se interrumpe.

Tabla 4

Elementos relevantes del marco teórico

Concepto	Características
Aprendizaje de inglés como lengua extranjera	Enfoque comunicativo Desarrollo de habilidades lingüísticas: hablar, escribir, leer, escuchar Marco Común Europeo Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico
Mediación tecnológica	Materiales auténticos audiovisuales con fin de desarrollar HPC: Videos TOP-TEN Videos de reportes de noticias Segmentos de películas y libros
Modelo CoI	La presencia social La presencia cognitiva La presencia docente

Aprendizaje basado en tareas	Tareas orales y escritas Pretarea, tarea y postarea
Materiales audiovisuales auténticos	Currency, culture y challenge Características y nivel del grupo y exigencias y objetivos del currículo Análisis preliminar: necesidades alumnos, fines didácticos y destrezas
Habilidades de pensamiento crítico	Establecimiento de una posición frente a un tema Construcción de argumentos Presentación de una postura con argumentación oral o escrita Autorregulación (habilidad transversal)

Metodología

“Confiamos siempre en el pueblo. Negaremos siempre fórmulas dadas. Afirmamos siempre que tenemos que cambiar junto a él, y no sólo ofrecerle datos. Experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación. Superamos procedimientos. Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de que sólo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico.”
Paulo Freire, 1967

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de este proyecto fue describir el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico mediante el uso de materiales audiovisuales auténticos en la clase de inglés como lengua extranjera, el enfoque investigativo que guio y enmarcó el desarrollo de esta experiencia fue cualitativo. El principio que fundamenta esta manera de proceder es la necesidad de producir conocimiento en contacto directo con los sujetos investigados y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales y personales para poder descubrir o reconocer: los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente al objeto de investigación (Peña, 2012).

Contexto

El programa Sislenguas de La Unidad de Idiomas de la Universidad EAFIT cuenta con la Acreditación ACCET y el sistema de administración académica Sócrates. Entre los beneficios más significativos que brinda este programa a sus alumnos se destaca la adquisición de suficiencia en el uso del inglés como una de las competencias necesarias para su futuro como profesionales y ciudadanos de la “aldea global”.

Sislenguas presta su servicio de *outsourcing* en el Instituto San Carlos en Medellín desde el año 2013. Sus profesores enseñan inglés a los estudiantes desde jardín hasta grado 11. La intensidad horaria es de 4 horas semanales. Los grupos son de 15, 16 o 17 estudiantes y están divididos teniendo en cuenta su nivel de suficiencia según el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras. El colegio es mixto y privado y está ubicado en el barrio Belén en Medellín, Antioquia. Este instituto tiene como objetivo principal formar integralmente al educando en los aspectos físicos, psicológicos, éticos e intelectuales, para que se convierta en un ser pensante, activo, creativo, capaz de construir sus propios conocimientos y de tomar decisiones que le permitan resolver sus propios problemas y los de su comunidad. Su visión expresa que en el periodo del 2015 al 2020 la comunidad educativa continuará formando ciudadanos líderes, emprendedores y comprometidos con su entorno apoyada en la investigación, la tecnología y el dominio del inglés.

Teniendo en cuenta las particularidades de este contexto educativo y del programa que desarrolla la enseñanza del inglés en el mismo, se abordó la realidad a través de un estudio de caso cualitativo con una intervención pedagógica en el área de inglés. Esta intervención buscó desarrollar habilidades de pensamiento crítico mediante el uso de materiales audiovisuales auténticos.

Muestra

La muestra fue conformada por 16 estudiantes de grado décimo del Instituto San Carlos de la Salle de Medellín. Los estudiantes estaban clasificados en un nivel intermedio de inglés según el Marco Común Europeo y Sislenguas. Los participantes completaron una serie de tareas orales y escritas en una secuencia didáctica mediada a través del uso de materiales audiovisuales auténticos.

Si bien la duración del curso es de un año escolar, la intervención pedagógica se realizó en dos meses durante el cuarto periodo académico.

Perspectiva, enfoque y diseño

Esta investigación fue un estudio de caso. Creswell (1998) describe los “estudios de casos” de manera muy detallada y expresa que esta forma de estudiar la realidad puede partir de la utilización de categorías conceptuales para el desarrollo de la investigación y realiza recortes específicos de la realidad social para su abordaje. También es relevante agregar que el estudio de caso es definido como determinado fenómeno específico ubicado en tiempo y espacio determinados (Vasilachis, 1999).

El foco debe estar sobre el caso que, por su singularidad en este contexto específico, fue un caso de *estudio instrumental* (Stake, 1995) y fue un *caso individual* (Stake, 1995; Yin, 1989). Así es, este estudio de caso se enfocó en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto educativo de la vida real. Este se centró en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico mediante el uso de materiales auténticos audiovisuales en un grupo de inglés como lengua extranjera a través de la realización de una intervención pedagógica para mejorar la realidad del caso en particular.

Fases de la investigación

La investigación cualitativa, ya sea educativa o pedagógica, (Calvo, Camargo y Pineda, 2008) al igual que la realidad, es emergente, flexible y cambiante y tratar de estudiarla de una manera predeterminada es ilógico e incongruente. Sin embargo, Galeano (2004) describe tres momentos del proceso de investigación social cualitativo: exploración, focalización y profundización.

Exploración

Acceso al campo.

La exploración en el terreno implica el acceso al contexto y el logro del consentimiento informado por parte del colegio y los estudiantes. Se recibió, primero, consentimiento informado por parte del Instituto San Carlos (anexo 1) con su aprobación para realizar la intervención y seguidamente se envió a las familias el consentimiento informado por parte de la Universidad de Antioquia (anexo 2) pidiendo su permiso para la participación de sus hijos en el estudio.

Se realizaron reuniones informativas con los directivos respectivos de las dos instituciones involucradas (Instituto San Carlos de la Salle y Universidad EAFIT) en las que se describió el estudio y se informó sobre las características e intenciones de este.

Negociación.

Si bien ya se habían negociado algunos términos y acuerdos para la realización de la investigación, fue cómodo para el investigador, los participantes y las instituciones tener evidencia escrita de los modos de proceder en términos de metodología de la investigación y el manejo de la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes.

Focalización

Obtención y análisis simultaneo de información.

Durante la focalización se construyó la configuración de la realidad estudiada agrupando y clasificando la información seleccionada como relevante.

Primeramente, se realizó un pretest antes de la intervención pedagógica. El propósito del pretest fue reconocer y establecer la línea base en la que los estudiantes se encontraban antes de

participar en la investigación con el fin de poder dar cuenta de esas movilizaciones que se generaron durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Después, se aplicó el instrumento diseñado como secuencia didáctica basado en el Modelo CoI. Dicho instrumento comprendió cuatro tareas mediadas a través de materiales audiovisuales auténticos y sirvió para describir las movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico.

Posterior a la aplicación de la secuencia, se aplicó el último instrumento el cual consistió en la realización de un grupo focal con el objetivo de describir las percepciones de los estudiantes sobre su participación en una secuencia didáctica que usa materiales audiovisuales auténticos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en una clase de inglés como lengua extranjera.

Almacenamiento y tratamiento de datos.

Las fuentes de información formaron parte importante en el proceso de focalización y se tuvieron en cuenta las personas participantes y las fuentes orales, escritas, visuales y audiovisuales (Galeano, 2004). La primera fuente de información fueron los productos de las tareas orales y escritas que los estudiantes realizaron y las guías de habilidades de pensamiento crítico que diligenciaron después de cada tarea. Otra fuente de información fueron las reacciones de los estudiantes hacia la secuencia didáctica expresadas en el grupo focal y registradas a través de las grabaciones de audio para poder hacer uso de la evidencia audiovisual (Peña, 2012). Asegurar confidencialidad y anonimato también es un punto relevante en este momento de la investigación.

Profundización

Interpretación y elaboración de conclusiones.

En la profundización, se reconfigura el sentido de la acción social. Es el momento donde se interpreta de manera hermenéutica el momento investigativo y las categorías de análisis que nacieron de él. El análisis de los datos recolectados se realizó describiendo las categorías emergentes que se construyeron a través de la interpretación de los resultados. Este análisis tuvo como marco fundamental los objetivos del estudio, las preguntas de investigación y la evidencia empírica recolectada a lo largo de estudio.

Informe.

Debido a la naturaleza de estudio de caso de esta investigación, establecer con anterioridad aspectos a incluir en el informe fue algo intrínseco al momento de proceder (Galeano, 2004). El informe fue escrito académicamente y se tuvo en cuenta la rigurosidad y flexibilidad que caracteriza la investigación cualitativa. Por estas razones, se siguieron los parámetros descritos por la Universidad de Antioquia para la presentación de trabajos de investigación y los lineamientos establecidos por la APA 2016 para la redacción de estudios investigativos.

Devolución.

Debido a que “los valores son relativos y se vinculan con su época y con su ambiente cultural” (Galeano, 2004, p. 82), fue social y académicamente pertinente y responsable que el investigador realizara un retorno transparente de la información obtenida a todos los participantes del estudio. Se realizaron reuniones informativas dirigidas con los directivos del colegio y la universidad donde se presentaron los resultados del estudio. También se les envió un reporte final a los padres de familia de los participantes del estudio. Finalmente, se desarrolló una

descripción sistemática de la intervención pedagógica realizada para quienes estén interesados en este tipo de materiales educativos.

Criterios éticos

La investigación en cuestión busca mejorar la calidad de vida de quien asume el proceso educativo apuntando a la mejora del bien común (Guzmán, 2015). Por esto se diseñó e implementó una secuencia didáctica mediante el uso del Modelo CoI a través de materiales audiovisuales auténticos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés. Este tema es pertinente científica e intelectualmente ya que se ha venido estudiando en los últimos años en la educación y su utilidad social es relevante ya que los estudiantes son ciudadanos de la era digital y hacen parte de la sociedad del conocimiento.

Se dio el respectivo respeto por varios aspectos como los derechos de autor; por esta razón, se citó de manera adecuada utilizando las normas APA séptima edición y las directrices de la universidad, y el manejo de la información fue cuidadoso para no tergiversarla. Se tuvo en cuenta el principio de reciprocidad el cual está relacionado con el consentimiento informado que se requirió de todas las partes relacionadas para proceder con el estudio. Esta investigación es un estudio de caso, debido a esto, se debió asegurar confidencialidad y anonimato, no se podía trasgredir los límites acordados ni abordar a los participantes en condiciones diferentes y se debían establecer con anterioridad aspectos a incluir en el informe (Galeano, 2004).

El estudio fue pertinente con el campo de saber del investigador y las implicaciones que este pudo tener a nivel social fueron pedagógicas, educativas y críticas. Además, se buscó tener una reciprocidad reflejada en estrategias que mejoraran las condiciones de vida de los estudiantes, su autonomía y la organización social y política de la escuela.

El informe final fue redactado con honestidad y transparencia. No se tergiversó la información y se le dio un manejo cuidadoso para que esta estuviera en función de la búsqueda de las verdades de una realidad específica.

Instrumentos utilizados durante la intervención pedagógica

Durante el proceso de recolección de información de la investigación, se implementó una secuencia didáctica basada en el Modelo CoI y se utilizaron diferentes instrumentos. Para dar cuenta de las movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas durante la secuencia didáctica, se utilizaron el ensayo de pensamiento crítico Ennis-Weir (Ennis y Weir 200), la secuencia didáctica y sus tareas (Díaz, 2013) y la observación participante (Pozobón y Pérez, 2015) con una guía de observación y una guía de habilidades de pensamiento crítico (Calle, 2013). Con el fin de describir las percepciones de los estudiantes sobre su participación en la secuencia didáctica, se implementó un grupo focal que propició la reflexión personal y la discusión grupal (Montoya, 2010). Asimismo, la producción oral (debates) y escrita (ensayos) (Boisvert, 2004) de los estudiantes al igual que sus preguntas, respuestas, intervenciones, participaciones y comentarios orales y escritos fueron información importante para el análisis posterior.

Para la validación de instrumentos por parte de la asesora y una profesora experta en el área, se utilizaron las siguientes matrices de evaluación: Matriz evaluación pretest ensayo de pensamiento crítico Ennis-Weir (anexo 3), Matriz evaluación tareas escritas y orales (anexo 4), y Matriz evaluación grupo focal (anexo 5). Adicionalmente se revisaron dos guías: Guía de habilidades de pensamiento crítico (anexo 6) y Guía de observación habilidades de pensamiento crítico (anexo 7).

La siguiente tabla ilustra la pregunta de investigación del estudio y su objetivo general. Además, muestra la conexión que tienen los objetivos específicos con los instrumentos utilizados para su realización.

Tabla 5

Objetivos e instrumentos de la investigación

Título de investigación		
Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de inglés como lengua extranjera mediante el uso del Modelo CoI.		
Pregunta de investigación		
¿Cómo puede una secuencia didáctica apoyada en materiales auténticos audiovisuales contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera?		
Objetivo general		
Contribuir a la cualificación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, mediante el diseño y la implementación de una secuencia didáctica que integre materiales audiovisuales auténticos y habilidades de pensamiento crítico.		
Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3
Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en el Modelo CoI y apoyada en materiales audiovisuales auténticos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.	Dar cuenta de las movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas durante la secuencia didáctica.	Describir las percepciones de los estudiantes sobre su participación en una secuencia didáctica que usa materiales audiovisuales auténticos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en una clase de inglés como lengua extranjera.
Tareas / Instrumentos	Tareas / Instrumentos	Tareas / Instrumentos
Secuencia didáctica 4 Tareas: Tarea escrita 1 – ensayo Tarea escrita 2 – debate Tarea oral 1 – reseña Tarea oral 2 – discusión de clase Guía de habilidades de pensamiento crítico Guía de observación de habilidades de pensamiento crítico	Pretest ensayo de pensamiento crítico Ennis-Weir Guía de habilidades de pensamiento crítico Guía de observación de habilidades de pensamiento crítico	Grupo focal Guía de pautas con preguntas socráticas de clarificación, de suposición, de razón y evidencia, de origen y fuente, de implicación y consecuencia y de punto de vista.

Instrumento 1: Ensayo de pensamiento crítico Ennis-Weir

"Read not to contradict and confute; nor to believe and take for granted; nor to find talk and discourse; but to weigh and consider."

Francis Bacon, 1625

La necesidad y la importancia del pensamiento crítico en la vida de las personas provienen de sí, social o individualmente, desean que estas competencias se mejoren. Saber si dicha mejora existe en el contexto educativo precisa de la evaluación de esta. Por ello la razón

para aplicar el ensayo de pensamiento crítico Ennis-Weir nació en la necesidad de dar cuenta de la línea base de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes antes de la intervención pedagógica.

Esta prueba es una carta al editor llamada “THE MOORBURG LETTER” que tiene formato de ensayo. La carta consta de ocho párrafos que desarrollan diferentes tipos de argumentos en torno a una situación problémica en un contexto de la vida real: una situación de parqueo en una calle concurrida. Los estudiantes deben leer la carta al editor (el ensayo) y deben escribir otra carta en respuesta. Deben responder cada párrafo de la carta con un párrafo y deben decir si creen que el argumento es bueno o malo e incluir sus razones. Los estudiantes deben responder cada uno de los ocho párrafos y también deben incluir un último párrafo (párrafo 9) sobre el argumento total de la carta y evaluar la fuerza del argumento como un todo en este párrafo de resumen final. El estudiante tiene 10 minutos para leer la carta y 45 minutos (alrededor de 5 minutos por cada párrafo corto) para escribir su respuesta en forma de carta.

Este ensayo es una prueba abierta e informal y es apropiado para ser utilizado en estudiantes de educación básica secundaria y educación media. Para este caso fue utilizado con estudiantes de grado decimo de bachillerato. La forma del ensayo es intencionada para minimizar la artificialidad de las situaciones de la prueba. Esta reproduce de una manera realística una situación común en la cual diversas habilidades de pensamiento crítico deben manifestarse. Este ensayo es una prueba del mundo real. Los argumentos, en el mundo real, requieren considerable interpretación (en contexto), requieren evaluación de contenido como también de forma, tienen dimensiones de valor, y no tienen procedimientos de decisión mecánicos.

Para propósitos de investigación, la prueba puede ser utilizada en un diseño de pretest-postest exploratorio, proveyendo conjeturas fundamentadas sobre los efectos de un currículo “específico”. Existen dos precauciones que deben ser tenidas en cuenta al momento de calificar esta prueba. La primera tiene que ver con el hecho de que es una prueba de habilidades de pensamiento crítico y no de habilidades de escritura. El foco debe centrarse en la calidad de pensamiento en las respuestas escritas y no en el modo de expresión. Si se puede juzgar razonablemente que el estudiante que responde entendió un problema particular en la carta o que intento hacer cierto punto, se debe dar crédito por esto. La segunda precaución tiene que ver con el uso de jerga lógica o términos técnicos de manera superficial. Las declaraciones/enunciaciones que contienen términos técnicos deben tener sentido, y el punto hecho debe ser relevante para el argumento evaluado.

Considerando que los objetivos del curso de inglés durante el cuarto periodo académico apuntaban a escribir textos argumentativos con ayuda de hechos y razones que sustentan argumentos y participar en debates y discusiones donde se toma posición frente a diferentes temáticas y que las habilidades de pensamiento que se pretendían desarrollar eran establecimiento de una posición frente a un tema, construcción de argumentos, presentación de una postura con argumentación oral o escrita y autorregulación como habilidad transversal, el ensayo de pensamiento crítico Ennis-Weir fue adecuado para ser utilizado como pretest en esta intervención pedagógica.

Según Ennis-Weir (1985), el ensayo es una prueba general de pensamiento crítico en el contexto de la argumentación y puede ser utilizada en un diseño pretest exploratorio. El texto es apropiado para estudiantes de secundaria, universitarios y también se ha revisado su conveniencia para usarlo con estudiantes de grado sexto como un instrumento de diagnóstico

para identificar áreas específicas de razonamiento y argumentación con las cuales los estudiantes pueden necesitar ayuda.

Antes de la aplicación del pretest, se realizó un pilotaje con 6 estudiantes (3 de grado 9° y 3 de grado 11°) que también pertenecían al nivel B1 y tenían el mismo libro de texto (Choices Intermediate) que los estudiantes que participaron en la intervención. Los resultados fueron muy similares a los del pretest; los estudiantes tuvieron dificultades reconociendo argumentos irrelevantes y construyendo razones para expresar sus propios argumentos.

Tabla 6

Relación entre los párrafos y las habilidades de pensamiento crítico del ensayo Ennis-Weir y las habilidades de pensamiento crítico del estudio

Párrafos del Ensayo Ennis-Weir	Habilidad de Pensamiento Crítico del Ensayo Ennis-Weir	Habilidad de Pensamiento Crítico del Estudio
1. Identificación de: mal uso de analogía cambio en significado uso de definición incorrecta	Entender un punto Revisar y evaluar argumentos	<i>Establecimiento de una posición frente a un tema</i>
2. Reconocimiento de razonamiento irrelevante	Entender un punto Revisar y evaluar argumentos	<i>Establecimiento de una posición frente a un tema</i>
3. Reconocimiento de razonamiento relevante (razonamiento acertado)	Ver las razones y suposiciones Revisar y evaluar argumentos	<i>Construcción de argumentos</i>
4. Reconocimiento de: razonamiento circular / falta de razón	Establecer el punto propio Emitir juicios críticos sobre planteamientos	<i>Presentación de una postura con argumentación oral o escrita</i>
5. Reconocimiento de razonamiento defectuoso	Ofrecer buenas razones	<i>Presentación de una postura con argumentación oral o escrita</i>
6. Reconocimiento de: ejemplos insuficientes falta de control falacia post hoc	Ver otras posibilidades	<i>Construcción de argumentos</i>
7. Reconocimiento de: argumento no convincente por definición uso de definición incorrecta	Responder apropiadamente / evitando: Equivocación Irrelevancia Circularidad Sobregeneralización Lenguaje emotivo para persuadir	<i>Presentación de una postura con argumentación oral o escrita</i>
8. Evaluación de credibilidad testimonio experto (razonamiento acertado)	Evaluar la fuente de información	<i>Construcción de argumentos</i>
9. Evaluación de fortaleza del argumento completo	Responder apropiadamente a / evitando: Equivocación Irrelevancia Circularidad Sobregeneralización Lenguaje emotivo para persuadir	<i>Presentación de una postura con argumentación oral o escrita</i>

Los objetivos principales del pretest fueron *Identifico el punto de vista del autor, asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor y Escribo cartas personales describiendo experiencias e impresiones*. Estos objetivos fueron estructurados con base en El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y en documentos que regulan la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia. Los documentos utilizados fueron El Plan de Área de Humanidades Idioma Extranjero – Inglés 2014 (PAHIEI), Los Estándares Básicos de Competencias (EBC), Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y El Diseño Propuesta Currículo Sugerido (DPCS). La siguiente tabla muestra los indicadores pertinentes de cada documento y su conexión con el pretest teniendo en cuenta su habilidad.

Tabla 7

Indicadores de desempeño conectados con el pretest

Tarea	Documento	Indicador de desempeño	Habilidad
Pretest carta al editor	PAHIEI	Identifico el punto de vista del autor.	Lectura
	EBC	Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor.	Lectura
	EBC	Distingo información general y específica en textos de opinión y escritos sobre temas conocidos.	Lectura
	MCER	Identifico las principales conclusiones en textos argumentativos claramente señalados. Reconozco la línea de argumento en el tratamiento del tema presentado, aunque no necesariamente en detalle.	Lectura de información y argumento
	MCER	Conecto una serie de elementos simples, cortos y discretos en una secuencia lineal y conectada de puntos.	Coherencia y cohesión
	MCER	Escribo cartas personales describiendo experiencias e impresiones.	Escritura
	DBA	Explico las ideas de un texto escrito acerca de temas de interés o que son familiares a partir de conocimientos previos, inferencias e interpretaciones.	Escritura

Aunque la aplicación del pretest estaba programada para tener una duración de tiempo de tres sesiones de clase, después de la sesión de retroalimentación, se tomó la decisión con la asesora del proyecto que era importante tener en cuenta las interpretaciones de los estudiantes acerca del pretest y de los resultados. Debido a esto, se programó una cuarta sesión con el grupo para hablar sobre sus opiniones.

Tabla 8*Momentos pretest*

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
jueves 19 septiembre salón de ingles	lunes 23 septiembre salón de ingles	martes 24 septiembre salón de ingles	jueves 26 septiembre salón de ingles
Instrucciones de la tarea. Inicio de la tarea.	Desarrollo de la tarea. Finalización de la tarea.	Diligenciamiento de la guía de habilidades de pensamiento crítico de la tarea. Retroalimentación de la tarea.	Conversación con el grupo sobre sus opiniones e interpretaciones del pretest y de los resultados.

Durante la primera sesión, el profesor leyó las instrucciones (figura 1) con los estudiantes y les dio las indicaciones generales para presentar el pretest ensayo de pensamiento crítico (anexo 8) y la hoja de respuestas (anexo 9). Los estudiantes iniciaron el desarrollo de la tarea y utilizaron diccionarios bilingües físicos, como el Richmond Student's Dictionary, para buscar significados de palabras, los cuales fueron prestados de la biblioteca del colegio. El vocabulario que no se encontró en los diccionarios fue explicado por el profesor a los estudiantes y escrito en el tablero.

Durante la segunda sesión, los estudiantes continuaron con el desarrollo del pretest y con la finalización de este. Los ensayos del pretest fueron calificados por el investigador utilizando los criterios y hoja de puntuación para el ensayo de pensamiento crítico Ennis-Weir (anexo 10), y revisados de manera independiente bajo los mismos criterios por dos profesoras investigadoras (Davidson y Dunhan, 1997).

En la tercera sesión, los estudiantes respondieron la guía de habilidades de pensamiento crítico. Este día, se leyeron uno a uno los ítems de la guía de habilidades relacionados con las tres habilidades de pensamiento crítico del estudio teniendo en cuenta que era la primera vez que los estudiantes realizaban esta acción durante la intervención pedagógica. Además, los

estudiantes recibieron los resultados del pretest y se realizó su retroalimentación. Se utilizó una presentación en PowerPoint con la explicación de los argumentos del ensayo y con ejemplos para complementar la explicación (anexo 11). Se leyó cada uno de los ocho párrafos del ensayo del pretest y se mostró a los estudiantes los problemas de argumentación que existen en los párrafos 1, 2, 4, 5, 6 y 7 y los argumentos válidos que existen en los párrafos 3 y 8.

Durante la cuarta sesión, se conversó con los estudiantes de sus percepciones sobre el pretest y los resultados que recibieron. Algunos estudiantes expresaron que las instrucciones no fueron dadas de una manera clara porque no se les explicó que la carta tenía argumentos que no eran válidos o que tenía fallas, que hubiera podido haber más indicaciones sobre las fallas de los argumentos. No obstante, se utilizaron las indicaciones que permite el instrumento, teniendo en cuenta que esto es una experimentación de un proceso investigativo.

Las instrucciones del pretest son simples y explícitas: si se realiza la prueba en grupo, se puede ayudar a leer las instrucciones en voz alta. Desde lo que permite el instrumento, es posible responder preguntas sobre las instrucciones, pero al hacerlo, **es necesario referirse nada más que a las instrucciones que son entregadas con cada prueba:**

Figura 2

Instrucciones pretest Ennis-Weir

DIRECTIONS	
<p>Read the letter to the editor of the Moorburg newspaper. Consider it paragraph by paragraph and as a total argument. Then write a letter to the editor in response to this one. For each paragraph in the letter you are about to read, write a paragraph in reply telling whether you believe the thinking good or bad. Also write a closing paragraph about the total argument. <i>Defend your judgments with reasons.</i></p> <p>Your answer should have nine numbered paragraphs. Numbers one through eight should give your reactions to paragraphs one through eight in the letter. Your paragraph number nine should give your overall evalua-</p>	<p>tion of the letter considered as one total argument. Each paragraph, including the last, should contain your reason(s).</p> <p>Spend about 10 minutes reading the letter and thinking about it. Then write for not more than 30 minutes (about three minutes for each of your short paragraphs). The maximum total time for the test is 40 minutes.</p> <p>Do not forget to give your reasons in each paragraph. Please write clearly.</p> <p>Sign your name to your letter. You are a local citizen, and this topic concerns you.</p> <p>Remember, write <i>nine numbered paragraphs</i> and give reasons.</p>

Nota. Estas son las instrucciones que el pretest trae consigo y es la única información que se le puede entregar a los estudiantes al momento de presentarlo.

Instrumento 2: Secuencia didáctica

A continuación, se describe la secuencia didáctica y se presentan los diferentes tipos de tareas y actividades que se llevaron a cabo. Además, se presentan las consideraciones didácticas y los principios pedagógicos propuestos para este estudio.

Díaz (2013), estructurando una secuencia didáctica en un contexto educativo, habla de actividades de apertura (acciones de apertura y diagnóstico), actividades de desarrollo (acciones de desarrollo) y actividades de cierre (acciones de evaluación inicial, en proceso y final).

Similarmente, Willis (1996) propone un modelo (*The Willis TBL framework*) que se divide en tres aspectos: *pre-task* (introducción del tema y de la tarea), *task cycle* (realización de la tarea, y planeación y presentación del reporte), y *language focus* (análisis y práctica del contenido).

Mishan (2004) también apoya estos supuestos pedagógicos en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera agregando la importancia de las tres Cs (*currency, challenge, y culture*) al momento de seleccionar un material audiovisual con el fin de realizar una tarea auténtica. A su vez, Gasca (2017) en su propuesta metodológica con el fin de fomentar el pensamiento crítico en una clase de lengua extranjera y de favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica a través de una mediación basada en materiales audiovisuales auténticos, considera los conceptos de pretarea, tarea, y postarea. Estos fundamentos pedagógicos se relacionan directamente con las características del Modelo CoI, ya que este tiene en cuenta el diseño de tareas, la creación y conexión de ideas y la formulación de conclusiones.

El desarrollo de la secuencia didáctica se dividió en tres fases: diseño (selección de materiales y planeación de tareas), implementación (desarrollo de tareas) y evaluación (revisión de tareas y análisis de secuencia didáctica).

La secuencia didáctica fue diseñada y estructurada tomando como base conceptual el marco teórico del proyecto; es decir, esta se enmarcó en el Modelo CoI a través del aprendizaje basado en tareas mediadas con materiales audiovisuales auténticos con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés como lengua extranjera.

El objetivo principal de la realización de la secuencia didáctica fue generar situaciones problemáticas o “conflictos cognitivos” (Díaz, 2013) con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento crítico junto con habilidades comunicativas y lingüísticas en la clase de inglés.

La secuencia didáctica cumplió con los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los estudiantes; uso de materiales audiovisuales auténticos y obtención de evidencias de aprendizaje.

Similarmente, una secuencia didáctica en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras debe poner a prueba los conocimientos previos de los estudiantes y adaptarse al nivel de sus conocimientos, presentar contenidos significativos y desafiantes para los estudiantes, promover la actividad mental y la construcción de nuevos conceptos, promover el pensamiento autónomo y meta cognitivo y desarrollar conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes aplicables en la vida real.

En este estudio particular, el aprendizaje de inglés se fundamentó en el aprendizaje de lenguas extranjeras y utilizó el enfoque comunicativo como metodología y el Marco Común Europeo como referente teórico. Las tareas y actividades respondieron al desarrollo de las cuatro

habilidades lingüísticas: hablar, escribir, leer y escuchar. Las tareas y actividades dieron prioridad al desarrollo de las cuatro habilidades de manera balanceada, ya que estas están conectadas en la comunicación: cuando un estudiante realiza una tarea de escucha o de lectura es necesario leer y escribir; cuando realiza una tarea de habla es necesario escuchar y leer; y cuando realiza una tarea de escritura es necesario leer y en ocasiones escuchar. No obstante, las habilidades productivas de habla y escritura fueron las que dieron evidencia del desarrollo no solo de habilidades de comunicación y de lenguaje, sino también de pensamiento crítico. Es por esto por lo que los productos de las tareas y actividades orales y escritas fueron también información relevante para dar cuenta del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

Esta enseñanza de inglés como lengua extranjera fue mediada tecnológicamente en las tareas y actividades. La tecnología, en este estudio, fue concebida no como herramientas instrumentales o neutrales que se utilizaron a diario, sino como medios de comunicación (Buckingham, 2008), los cuales son productos comerciales inmersos en la industria, tienen formas de representación, y están dirigidos a públicos específicos. En este sentido, Buckingham propone “enseñar *acerca de* la tecnología y no limitarnos a enseñar *con o a través de* la tecnología”. Según el autor, la tecnología no debe considerarse como un “mero “añadido” sino algo que debería “incorporarse íntimamente” a la práctica pedagógica”. Por esta razón uno de los objetivos fue brindarles estrategias a los estudiantes para “ser capaces de valorar y de utilizar críticamente la información y transformarla en conocimiento”. Para que esto sucediera fue necesario hacer preguntas sobre el origen de la información, sobre los intereses de sus productores, y sobre cómo esta información representa el mundo. El autor también establece cuatro elementos de este tipo de mediación tecnológica: (a) la representación, es decir, la

interpretación de la realidad; (b) el idioma, el cual refiere la retórica y los códigos; (c) la producción que abarca quién comunica, a quién y por qué; y (d) la audiencia, que da cuenta de las comunidades en línea y las interacciones. Esta experiencia de enseñanza de inglés como lengua extranjera fue entonces mediada tecnológicamente a través del uso de materiales audiovisuales auténticos y se basó en el Modelo CoI como referente pedagógico y conceptual.

El Modelo CoI es una experiencia educacional que tiene tres componentes fundamentales: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente. *La presencia social* es creada a través de la expresión, la comunicación y la colaboración que se genera entre los estudiantes y el profesor con el uso de materiales audiovisuales auténticos. *La presencia cognitiva* se manifiesta en las acciones que los estudiantes realizan a través del uso de materiales audiovisuales auténticos durante pre-tareas, tareas, y post-tareas. *La presencia docente* se dimensiona en la manera como el profesor presenta y utiliza estos materiales audiovisuales auténticos durante la realización de las tareas. Esta propuesta pedagógica y las actividades propuestas en la secuencia didáctica fueron fundamentadas en el aprendizaje basado en tareas. La secuencia didáctica fue desarrollada mediante la realización de tareas orales y escritas. Cada tarea tuvo una pre-tarea, la tarea misma y una post-tarea. Estas debían basarse en objetivos específicos y debían apuntar al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico específicas.

Para la realización de estas tareas, se utilizaron materiales audiovisuales auténticos. Estos materiales respondían a las consideraciones de Mishan (2005) en cuanto a que cumplían con las características de las tres Cs: *culture*, *currency*, y *challenge*. La cultura (*culture*) se refiere a la cultura de los hablantes nativos del lenguaje, la actualidad (*currency*) señala el lenguaje en el uso actual, así como contenidos que son relevantes para los estudiantes, y finalmente, el desafío (*challenge*) en esos materiales auténticos, es un elemento intrínseco debido a que puede ser

usado para alcanzar cierto nivel de proficiencia. Desde las fundamentaciones pedagógicas de Mishan, los materiales son artefactos hechos en la misma cultura y sirven para extraer información de la cultura objeto de estudio, como también para hacer comparaciones con la cultura del estudiante. Además, los materiales presentan situaciones en las que se utiliza lenguaje jerga (*slang*) y estas son exigentes pero motivantes para los estudiantes. Según Mishan, existen secciones en periódicos que enganchan a los estudiantes como escribir cartas al editor o inferir un grupo de asuntos actuales de la sociedad objeto de estudio. Mishan resalta un punto muy importante al expresar que cuando se habla de estudiantes de lengua la tarea es calificada no el texto. Los materiales utilizados en este estudio fueron medios como videos TOP-TEN, videos de reportes de noticias, y segmentos de libros y de películas. Similarmente, estos materiales sustentan algunos de los criterios a tener en cuenta en el proceso de la selección de materiales audiovisuales auténticos planteados por Andrijević (2010): respetar las características y el nivel del grupo meta a la vez que las exigencias y objetivos del currículo; hacer un análisis preliminar de las necesidades de los alumnos, de los fines didácticos que se pretendan lograr y de las destrezas que se quieran practicar, y tener en cuenta las posibilidades de los contenidos para desarrollar diferentes habilidades; no se trata sólo de que los textos sean interesantes y comprensibles sino que proporcionen un estímulo para algún tipo de acción. Así, cada material utilizado debía tener una fundamentación en un objetivo específico y apuntar al desarrollo de una habilidad de pensamiento crítico específica.

El pensamiento crítico apela a diversas habilidades de pensamiento (Boisvert, 2004). Sin embargo, las habilidades de pensamiento crítico específicas que la secuencia didáctica y las tareas desarrollaron fueron: establecimiento de una posición frente a un tema, construcción de

argumentos, presentación de una postura con argumentación oral o escrita y autorregulación como habilidad transversal.

El libro de texto utilizado en la clase de inglés también fue un material importante durante la implementación de la secuencia didáctica. Así como en la vida real la comunicación envuelve más de un canal a la vez, las habilidades del lenguaje en el libro Choices Intermediate son desarrolladas de manera integrada. En las unidades del libro que se trabajaron, se integran tres o cuatro habilidades en las actividades. Se abordaron las habilidades de producción oral, interacción oral, escucha (la cual incluye videos), lectura, y escritura. Además, el libro apunta al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y manejo de información. Los elementos de pensamiento crítico incluidos fueron inferencia de información que no es implícita, análisis de estilo o contexto del autor, evaluación de contenido y argumentos en el texto, y aplicación y discusión de conocimiento o ideas de los textos. Los elementos de manejo de información que el libro incorpora son seleccionar, evaluar y procesar información en diferentes contextos.

Tarea escrita 1 – Ensayo de ventajas y desventajas

Información - Tarea escrita 1			
Tema	IMAGE - celebrity culture - role models		
Número de sesiones	4 sesiones (45 minutos)		
Objetivos	Expongo brevemente las razones y doy explicaciones sobre mis opiniones, planes y acciones. Sigo un proceso de planeación, escritura, revisión y edición con la ayuda de mis compañeros y del profesor.		
Material audiovisual auténtico	Top 10 Worst Celebrity Role Models - watchmojo.com - https://www.youtube.com/watch?v=CfKCD9ZJDEQ		
Profesor	Cesar Orlando Buitrago		
Número de estudiantes	17		
Nivel de suficiencia	B1		
Grado	10º		
Características de la tarea escrita 1			
Momento de la tarea	Elemento tres Cs	Elemento Modelo CoI	Habilidad de pensamiento
Pretarea	Cultura (Culture)	Presencia Social	<i>Establecimiento de una posición frente a un tema</i>
En parejas y en el cuaderno, los estudiantes responden las siguientes preguntas que serán proyectadas en el televisor.	1. How much celebrity gossip is there in your country? 2. Who are the most famous stars? 3. Which of them advertise products or sell information about their private life?	<i>Expresión emocional Cohesión grupal Comunicación abierta</i> Students work in pairs and they use their prior knowledge in order to talk about famous people.	
Tarea	Actualidad (Currency)	Presencia Cognitiva	
Los estudiantes ven un video sobre celebridades de la cultura norte americana que son modelos a seguir. En parejas y en el cuaderno: primero, los estudiantes responden las preguntas 1 y 2; después, los estudiantes ven el video y responden la instrucción 3.	1. Which celebrities from USA culture do you know of? 2. What is your opinion about them? Justify your answer. video: https://bit.ly/2mB96O9 3. Choose a model from the video and briefly describe why you would follow or censure him/her.	<i>Sensación de confusión Transacción de información Conexión y aplicación de nuevas ideas</i> Students talk about celebrities who are well-known currently	<i>Construcción de argumentos</i>
Postarea	Desafío (Challenge)	Presencia Docente	<i>Presentación de una postura con argumentación oral o escrita</i>
En parejas, los estudiantes realizan una lluvia de ideas de las ventajas y desventajas del tema. Individualmente, los estudiantes diseñan el esquema con las ideas seleccionadas que van a incluir en el ensayo y escriben el ensayo siguiendo las indicaciones de la presentación PowerPoint y las instrucciones para escribir un ensayo de ventajas y desventajas recibidas previamente.	1. Write an essay about the advantages and disadvantages of being a celebrity.	<i>Instrucción directa Construcción de entendimiento Definición y orientación de discusiones</i> While the students write the essay, the teacher gives ongoing feedback.	

Tabla 9

Indicadores de desempeño conectados con la tarea escrita 1

Tarea	Documento	Indicador de desempeño	Habilidad	
Ensayo	PAHIEI EBC	Sigo un proceso de planeación, escritura, revisión y edición con la ayuda de mis compañeros y del profesor.	Escritura	
	DBA	Redacto textos narrativos, descriptivos y expositivos relacionados con temas familiares.		
	DPCS	Utilizo conectores.		
	MCER		Escribo ensayos cortos y simples sobre temas de interés.	Escritura de ensayos
			Utilizo una variedad suficiente de lenguaje para explicar los puntos principales de una idea o problema con precisión razonable y expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales.	Rango lingüístico
			Expongo brevemente las razones y doy explicaciones sobre mis opiniones, planes y acciones.	Argumentación
	Conecto una serie de elementos simples, cortos y discretos en una secuencia lineal y conectada de puntos.	Coherencia y cohesión		

Esta tarea escrita estaba planeada para tres sesiones de 45 minutos cada una; sin embargo, se necesitó de una cuarta de 45 minutos para que los estudiantes llenaran la guía de habilidades y para la retroalimentación de la actividad.

Tabla 10

Momentos tarea escrita 1

sesión 1	sesión 2	sesión 3	sesión 4
lunes 30 septiembre salón de ingles	jueves 3 octubre sala de computo	viernes 4 octubre sala de computo	martes 15 octubre sala de computo
Instrucciones y ejemplos de la tarea.	Inicio de la tarea. Desarrollo de la tarea.	Finalización de la tarea.	Diligenciamiento de la guía de habilidades de pensamiento crítico de la tarea. Retroalimentación de la tarea.

En la primera sesión, los estudiantes leyeron y analizaron ejemplos de los elementos de una introducción de un ensayo de ventajas y desventajas (anexo 14), un ejemplo de un ensayo de ventajas y desventajas (anexo 15) y recibieron y discutieron la lista de conectores de contraste (anexo 16).

Después de la ejemplificación de la estructura de la introducción y del ensayo, en la segunda sesión, los estudiantes respondieron las preguntas de la pretarea y empezaron con la tarea; vieron el video TOP TEN sobre celebridades, respondieron las preguntas de la tarea y finalmente empezaron a estructurar el ensayo de ventajas y desventajas utilizando el Essay Map (anexo 17), los diccionarios físicos para buscar vocabulario y sus celulares para buscar información. Los estudiantes crearon el boceto de la introducción, de los tres párrafos del cuerpo del ensayo y de la conclusión y empezaron a estructurar sus ideas principales y complementarias.

Para la utilización de la información que encontraron en internet en las tareas, fue necesario que los estudiantes juzgaran su precisión y establecieran que la información venía de una fuente apropiada. Para evaluar si la información que se encontró en internet y el contenido de las páginas web era confiable, los estudiantes tuvieron los siguientes criterios en consideración y formularon las siguientes preguntas:

Tabla 11

Guía de evaluación de fuentes de información

Criterio	Preguntas
Audience	Who is the website's intended audience? Academics? The general public? School children? Is it relevant for your task or research?
Authority	Is the author a recognized expert in the field? Is s/he qualified to write about the subject? Is the author affiliated to an academic institution or credible organisation?
Accuracy	Is the text free from spelling errors? Is the text well-written and grammatically correct?
Objectivity	Does the author present objective arguments? Is it a personal website? Does it express personal opinions or biased opinions? Is the website part of a commercial organisation, a political party or an organisation with a specific agenda?
Currency	Can you tell when the information was published? Is the information up to date? How frequently is the website updated?

Nota. Esta tabla muestra los criterios utilizados para la evaluación de la información durante las tareas orales y escritas de la secuencia didáctica.

Durante la tercera sesión, los estudiantes digitaron el ensayo en la sala de computadores. Utilizaron Word para redactar el texto, Google Académico para complementar la información sobre el tema, los diccionarios Cambridge y Merriam-Webster para buscar sinónimos y definiciones y WordReference y Reverso para traducir vocabulario desconocido a inglés o a español. Finalmente, los estudiantes enviaron el ensayo al correo del profesor para ser revisado.

En la cuarta sesión, los estudiantes respondieron la guía de habilidades de pensamiento crítico de manera individual y realizaron la retroalimentación de la tarea.

Tabla 12

Rúbrica evaluación tarea escrita 1 - Ensayo

Criterio	Ítem	Frecuencia		
		S: 5.0	AV: 3.0	N: 1.0
1. Estructura del ensayo	a. La introducción del ensayo contiene una frase de enganche, información contextual y una declaración de la tesis.			
	b. Se plantean con claridad tres argumentos que se desarrollan en párrafos separados y que sustentan la tesis y la justifican con evidencias pertinentes.			
	c. La conclusión del ensayo recapitula los puntos clave de la tesis y sus tres argumentos.			
Total criterio 1				
2. Construcción y presentación de argumentos	a. Las ideas de los párrafos del ensayo están conectadas en una secuencia articulada de argumentos con razones (hechos) para defender los juicios (opiniones) sobre el tema.			
	b. Se evidencia el uso de conectores adecuados para expresar acuerdo o desacuerdo y comparar o contrastar ideas.			
	c. Las citas y la lista de referencias están presentadas adecuadamente.			
Total criterio 2				
3. Búsqueda de la información	a. Se evidencia el uso de Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.			
	b. Se evidencia el uso de diccionarios y traductores para aclarar términos o dudas relacionados con vocabulario.			
Total criterio 3				
Puntaje final				

Nota. Esta rúbrica de evaluación se basa en la rúbrica de habilidad escrita para nivel B1 del centro de idiomas, en la guía de habilidades de pensamiento crítico, en la tarea que realizaron los estudiantes y en las instrucciones de esta.

Tarea escrita 2 – Reseña

Información - tarea escrita 2			
Tema	INSPIRATION - film review - book review		
Número de sesiones	4 sesiones (45 minutos)		
Objetivos	Comprendo una gran parte de programas de televisión sobre temas de interés personal, como entrevistas e informes de noticias cuando la entrega es relativamente lenta y clara. Redacto textos narrativos, descriptivos y expositivos relacionados con temas de interés o que resultan familiares.		
Material audiovisual auténtico	Excerpts from Robert Ludlum's novel and The Bourne Identity the film		
Profesor	Cesar Orlando Buitrago		
Número de estudiantes	17		
Nivel de suficiencia	B1		
Grado	10º		
Características de la tarea escrita 2			
Momento de la tarea	Elemento tres Cs	Elemento Modelo CoI	Habilidad de pensamiento
Pretarea	Cultura (Culture)	Presencia Social	Establecimiento de una posición frente a un tema
En grupos pequeños, los estudiantes responden las preguntas 1 – 8.	1. What film did you see the last time you went to the cinema? 2. What type of film was it? 3. What are your favourite types of films? 4. What actors and actresses are you keen on? 5. What films are they famous for? 6. What cinema do you usually go to? 7. Who do you usually arrange to go to the cinema with? 8. What would you rather, read a book or watched a movie?	Expresión emocional Cohesión grupal Comunicación abierta Students work in pairs and they use their prior knowledge in order to talk about the topic.	
Tarea	Actualidad (Currency)	Presencia Cognitiva	Construcción de argumentos
En parejas los estudiantes leen dos textos y encuentran las diferencias entre el libro y la película. En parejas, los estudiantes escogen uno de los eventos (a-e) que han visto o escuchado recientemente y escriben un listado de pros y contras usando los elementos para una para una reseña. Los estudiantes necesitan usar información real para sustentar sus opiniones sobre los elementos de la reseña. Finalmente, los estudiantes usaran sus notas para escribir una pequeña reseña (un párrafo de 150 palabras) con sus opiniones.	Read the extracts from Robert Ludlum's novel and The Bourne Identity and read also the film synopsis. Events: a. a film b. a play c. a concert d. a TV series e. an album or song of a band f. a musical g. a performance by a famous artist/comedian/DJ. Elements: plot - storyline - dialogues - comedy/jokes - scenes - cast - soundtrack - special effects - settings - photography	Sensación de confusión Transacción de información Conexión y aplicación de nuevas ideas While the students prepare and structure their reviews, the teacher gives ongoing feedback.	
Postarea	Desafío (Challenge)	Presencia Docente	Presentación de una postura con argumentación oral o escrita
En parejas, los estudiantes leen sus reseñas y los compañeros hacen comentarios y dan sus opiniones.	Then in pairs, students read their reviews and the class gives comments and opinions on it.	Instrucción directa Construcción de entendimiento Definición y orientación de discusiones While the students present their reviews, the teacher monitors and gives ongoing feedback.	

Tabla 13

Indicadores de desempeño conectados con la tarea escrita 2 – Reseña

Tarea	Documento	Indicador de desempeño	Habilidad
Reseña	DBA	Redacto textos narrativos, descriptivos y expositivos relacionados con temas de interés o que resultan familiares.	Escritura
	DPCS	Escribo una reseña. Uso de conectores.	Escritura
	MCER	Utilizo una variedad suficiente de lenguaje para explicar los puntos principales de una idea o problema con precisión razonable y expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales como música y películas.	Rango lingüístico
		Comprendo una gran parte de programas de televisión sobre temas de interés personal, como entrevistas e informes de noticias cuando la entrega es relativamente lenta y clara.	Comprensión de televisión y películas
	Conecto una serie de elementos simples, cortos y discretos en una secuencia lineal y conectada de puntos.	Coherencia y cohesión	

En el marco de las instrucciones y la evaluación de esta tarea escrita se tuvieron en cuenta habilidades de argumentación. Como lo recomiendan Amrous y Nejmaoui (2016), al momento de enseñar escritura, los profesores de inglés como lengua extranjera, deberían enfocarse en los razonamientos y argumentos que los estudiantes construyen en vez de concentrarse en estructuras gramaticales. Similarmente, en este estudio la atención se enfocó en los argumentos y en las razones que los estudiantes utilizaban para expresar su postura, pero no en elementos como estructura gramatical, ortografía o puntuación.

Pensando en el número de sesiones que se llevaron las dos tareas anteriores (el pretest y el ensayo), para la segunda tarea escrita los estudiantes tuvieron 4 sesiones de 45 minutos cada una para la segunda tarea escrita: la reseña.

Tabla 14

Momentos tarea escrita 2 – Reseña

sesión 1	sesión 2	sesión 3	sesión 4
jueves 24 de octubre salón de clase	lunes 28 octubre sala de computadores	martes 29 octubre sala de audiovisuales	jueves 31 octubre salón de ingles
Instrucciones y ejemplos de la tarea.	Inicio de la tarea. Desarrollo de la tarea	Finalización de la tarea.	Diligenciamiento de la guía de habilidades de pensamiento crítico de la tarea. Retroalimentación de la tarea.

Durante la primera sesión, en parejas, los estudiantes respondieron las preguntas de la pre-tarea en el cuaderno. Después se realizó una actividad de lectura con el libro de texto en la que los estudiantes leyeron dos reseñas (anexo 18) y seleccionaron argumentos a favor y en contra sobre sus elementos. También, se repasaron de nuevo los conectores de contraste utilizados en el ensayo y se explicaron las expresiones para dar opiniones, razones y ejemplos (anexo 19). Asimismo, los estudiantes reconocieron y analizaron modelos tanto de las

expresiones para dar opiniones, razones y ejemplos como de los conectores de contraste que estas reseñas incluían.

En la segunda sesión, los estudiantes seleccionaron la forma de arte de la que querían hablar y los diez elementos a analizar y empezaron a desarrollar sus reseñas. Utilizaron Word para redactar el texto, Google Académico para complementar la información sobre el tema, los diccionarios Cambridge y Merriam-Webster para buscar sinónimos y definiciones y WordReference y Reverso para traducir vocabulario desconocido a inglés o a español. Los estudiantes enviaron al correo del profesor lo que tenían escrito, el profesor lo imprimió y lo trajo para cada estudiante para la tercera sesión, ya que no iban a tener computadores.

Durante la tercera sesión, los estudiantes utilizaron los diccionarios físicos y sus celulares para buscar información y terminaron de redactar la reseña con las ideas que el profesor les imprimió de la clase anterior. Ese mismo día desde sus casas, los estudiantes enviaron sus reseñas al correo del profesor para ser revisadas y calificadas.

Tabla 15

Rúbrica evaluación tarea escrita 2 – Reseña

Criterio	Ítem	Frecuencia		
		S: 5.0	AV: 3.0	N: 1.0
1. Estructura de la reseña	a. La reseña contiene el análisis de los diez elementos del trabajo artístico y la opinión sobre cada uno.			
	b. Se plantean con claridad los elementos con los que se está de acuerdo y con los que no.			
Total criterio 1				
2. Construcción y presentación de argumentos	a. Las ideas de la reseña están conectadas en una secuencia articulada de argumentos con razones (hechos) para defender los juicios (opiniones) sobre el tema.			
	b. Se evidencia el uso de conectores adecuados para expresar acuerdo o desacuerdo y comparar o contrastar ideas.			
	c. Las citas y la lista de referencias están presentadas adecuadamente.			
Total criterio 2				
3. Búsqueda de la información	a. Se evidencia el uso de Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.			
	b. Se evidencia el uso de diccionarios y traductores para aclarar términos o dudas de vocabulario.			
Total criterio 3				
Puntaje final				

Nota. Esta rúbrica de evaluación se basa en la rúbrica de habilidad escrita para nivel B1 del centro de idiomas, en la guía de habilidades de pensamiento crítico, en la tarea que realizaron los estudiantes y en las instrucciones de esta.

Tarea oral 1 - Debate

Información - tarea oral 1			
Tema	HEROES - child labour - bonded labour		
Número de sesiones	4 sesiones (45 minutos)		
Objetivos	Uso lenguaje funcional para discutir alternativas, hacer recomendaciones y negociar acuerdos en debates preparados con anterioridad. Conecto una serie de elementos simples, cortos y discretos en una secuencia lineal y conectada de puntos.		
Material audiovisual auténtico	https://www.youtube.com/watch?v=JgJBZQWEzFI - US tobacco child labour criticised - BBC News https://www.youtube.com/watch?v=AjQe7ZMeXvA - VICE on HBO Debrief: Bonded Labor – VICE News		
Profesor	Cesar Orlando Buitrago		
Número de estudiantes	17		
Nivel de suficiencia	B1		
Grado	10º		
Características de la tarea oral 1			
Momento de la tarea	Elemento tres Cs	Elemento Modelo CoI	Habilidad de pensamiento
Pretarea	Cultura (Culture)	Presencia Social	<i>Establecimiento de una posición frente a un tema</i>
En grupos pequeños, los estudiantes hacen especulaciones y suposiciones sobre algunas imágenes tomadas del texto guía y responden las preguntas 1-5. Luego, responden las preguntas 6-8.	1. Where is it? 2. Who is in the photo? 3. What is happening now? 4. What is going to happen next? 5. What could have happened to the people? 6. At what age can you start work in your country? 7. Are there any child workers in your country? 8. What is your opinion about child workers?	<i>Expresión emocional</i> <i>Cohesión grupal</i> <i>Comunicación abierta</i> Students work in pairs and they use their prior knowledge in order to talk about the topic.	
Tarea	Actualidad (Currency)	Presencia Cognitiva	<i>Construcción de argumentos</i>
Los estudiantes ven dos videos sobre el enfoque del tema (1. Trabajo infantil en EEUU y 2. Trabajo forzoso en la India) y responden las preguntas 1 y 2. El profesor introduce la moción para el debate. En dos grupos grandes los estudiantes recibirán sus proposiciones y comienzan a preparar y estructurar sus argumentos para el debate. Los estudiantes pueden usar sus celulares para buscar información sobre el tema.	Video: https://bit.ly/2khFrmR 1. What is your opinion about child labour? Video: https://bit.ly/2OK2fFg 2. What is your opinion about bonded labour? <i>Proposition: This house believes that child labour should be legal.</i> <i>Opposition: This house believes that child labour should be banned.</i>	<i>Sensación de confusión</i> <i>Transacción de información</i> <i>Conexión y aplicación de nuevas ideas</i> Students talk about child labour and bonded labour. While the students prepare and structure their arguments for the debate, the teacher gives ongoing feedback.	
Postarea	Desafío (Challenge)	Presencia Docente	<i>Presentación de una postura con argumentación oral o escrita</i>
Los dos grupos presentan sus argumentos y exponen sus razones.	Participation during the debate. <i>Proposition: This house believes that child labour should be legal.</i> <i>Opposition: This house believes that child labour should be banned.</i>	<i>Instrucción directa</i> <i>Construcción de entendimiento</i> <i>Definición y orientación de discusiones</i> While the students present their arguments and give their reasons, the teacher monitors the debate.	

AUTOREGULACIÓN

Tabla 16

Indicadores de desempeño conectados con la tarea oral 1 – Debate

Tarea oral	Documento	Indicador de desempeño	Habilidad
Debate	EBC	Uso lenguaje funcional para discutir alternativas, hacer recomendaciones y negociar acuerdos en debates preparados con anterioridad.	Conversación
	DPCS	Muestro una actitud respetuosa y de tolerancia cuando escucho a otros.	Escucha
	MCER	Doy una presentación directa y preparada sobre un tema familiar en la que los puntos principales se explican con una precisión razonable.	Producción oral Debate
		Repito parte de lo que alguien ha dicho para confirmar el entendimiento mutuo y ayudar a mantener el desarrollo de las ideas en curso.	Cooperación
		Comprendo programas de televisión sobre temas de interés personal, como entrevistas e informes de noticias cuando la entrega es relativamente lenta y clara.	Ver televisión y películas
	Conecto una serie de elementos simples, cortos y discretos en una secuencia lineal y conectada de puntos.	Coherencia y cohesión	

Las sesiones de esta tarea oral fueron grabadas en formato de audio para su posterior transcripción y análisis.

Esta tarea oral estaba diseñada para ser realizada en tres sesiones; a pesar de esto, la preparación tomó más del tiempo planeado y se necesitó de una cuarta sesión. En vista de que las tareas orales iban a ser grabadas, se les recordó constantemente a los estudiantes hablar fuerte para poder escuchar y transcribir fácilmente las intervenciones y no hablar durante las participaciones de los compañeros.

Tabla 17

Momentos tarea oral 1 – Debate

sesión 1	sesión 2	sesión 3	sesión 4
jueves 17 octubre salón de ingles	viernes 18 octubre sala de audiovisuales	lunes 21 octubre sala de computo	martes 22 octubre sala de computo
Instrucciones y ejemplos de la tarea Inicio de la tarea	Desarrollo de la tarea	Finalización de la tarea	Diligenciamiento de la guía de habilidades de pensamiento crítico de la tarea Retroalimentación de la tarea

Durante la primera sesión los estudiantes vieron los dos videos de la pretarea sobre trabajo infantil y trabajo forzoso, respondieron algunas preguntas de opinión e hicieron predicciones sobre algunas imágenes relacionadas con el tema y dieron sus razones. Una estudiante dijo que el país de las imágenes era en Asia por el uniforme de los oficiales de policía y otra dijo que era Pakistán por los sombreros de las personas. Los estudiantes definieron la diferencia entre trabajo infantil (*Child Labour*) y trabajo forzado o forzoso (*Bounded Labour*) y entre niño y adolescente. Después de las respuestas de los estudiantes, el profesor dio unas recomendaciones generales de algunas expresiones y vocabulario utilizados para evitar las mismas situaciones en ocasiones futuras. Seguidamente los dos grupos fueron divididos aleatoriamente y estos empezaron a trabajar en la construcción de los argumentos para el debate; utilizaron sus celulares y los recursos mencionados anteriormente para buscar información y traducir vocabulario. Se leyeron las expresiones que debían ser utilizadas durante el debate

(anexo 20). También se les recomendó a los estudiantes buscar información en páginas relevantes al tema como International Labour Organization (ILO) y The United Nations (The UN). Los estudiantes escogieron los tres argumentos para defender su postura durante el debate y se les pidió traer información (razones, ejemplos, estadísticas, experiencias, anécdotas, hechos reales) para desarrollar sus argumentos en la siguiente sesión. Algunas ideas importantes que los estudiantes discutieron durante esta sesión fueron que existen diferencias entre vivir en la ciudad y vivir en una finca, entre trabajar y ayudar, entre trabajar y hacer un favor como ayudar en la casa a lavar los platos o traer algo del granero en la finca. Según los estudiantes, cuando un favor se vuelve una actividad diaria, este se convierte en una responsabilidad.

Para la segunda sesión, los estudiantes tenían el compromiso de traer información para construir sus argumentos. De los dos grupos, pocos estudiantes trajeron información para realizar esta tarea. Esto demoró el avance de la preparación del debate, ya que el tiempo de clase destinado para la estructuración de los argumentos con la información requerida desde la clase anterior se destinó a la búsqueda de esa información. Además, en clase, no todos los estudiantes tenían acceso a internet desde su celular. Sin embargo, los grupos decidieron que información utilizar para argumentar y defender su postura frente al tema. Se les recordó a los estudiantes sobre las expresiones útiles para un debate y estos delegaron roles específicos a los miembros de cada equipo.

En la tercera sesión, los estudiantes realizaron el debate, el cual se organizó de la siguiente manera: un grupo se sentó en una fila a un lado del salón para que todos pudieran ver las personas del frente del otro grupo. El otro grupo se sentó al frente también en una fila. En la mitad de los dos grupos y sobre una silla, se puso la grabadora de audio para grabar las intervenciones de los participantes. Se proyectaron las mociones de cada equipo en el televisor.

En la cuarta sesión, los estudiantes llenaron la guía de habilidades de pensamiento crítico y realizaron la retroalimentación.

Para iniciar el debate, el profesor expuso el tema del debate, presentó las dos mociones y compartió una definición del tema del debate para poder tener claro el enfoque específico de este. Después de abrir el debate, los dos grupos presentaron sus mociones. Seguidamente, los grupos *presentaron la línea del equipo e introdujeron y resumieron los argumentos*.

Finalmente, los grupos *refutaron los contrargumentos y reconstruyeron sus casos*.

Tabla 18

Rubrica evaluación tarea oral 1 – Debate

Criterio	Ítem	Frecuencia		
		S: 5.0	AV: 3.0	N: 1.0
1. Estructura del debate	a. Los tres puntos de cada equipo fueron desarrollados en orden y de una manera entendible y coherente.			
	b. La conclusión recapitula los tres puntos de la postura del grupo.			
Total criterio 1				
2. Construcción y presentación de argumentos	a. Cada argumento está apoyado con hechos relevantes, estadísticas y ejemplos.			
	b. Se evidencia el uso de conectores adecuados para expresar acuerdo o desacuerdo y comparar o contrastar ideas.			
	c. Se evidencia el uso de las expresiones destinadas para el debate.			
	d. Las citas y referencias son presentadas adecuadamente.			
Total criterio 2				
3. Búsqueda de la información	a. Se evidencia el uso de Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.			
	b. Se evidencia el uso de diccionarios o traductores para aclarar términos o dudas de vocabulario.			
Total criterio 3				
Puntaje final				

Nota. Esta rúbrica de evaluación se basa en la rúbrica de habilidad oral para nivel B1 del centro de idiomas, en la guía de habilidades de pensamiento crítico, en la tarea que realizaron los estudiantes y en las instrucciones de esta.

Tarea oral 2 – Discusión de clase

Información - tarea oral 2			
Tema	INNOVATION – science and technology – inventions		
Número de sesiones	3 sesiones (45 minutos)		
Objetivos	Doy una presentación directa y preparada sobre un tema familiar en la que los puntos principales se explican con una precisión razonable. Participo en una mesa redonda dando opiniones sobre el tema en discusión.		
Material audiovisual auténtico	Top 10 Inventions of All Time (https://www.youtube.com/watch?v=bNUZ3_VkuE&t=1s - WatchMojo.com)		
Profesor	Cesar Orlando Buitrago		
Número de estudiantes	17		
Nivel de suficiencia	B1		
Grado	10º		
Características de la tarea oral 2			
Momento de la tarea	Elemento tres Cs	Elemento Modelo CoI	Habilidad de pensamiento
Pretarea	Cultura (Culture)	Presencia Social	<i>Establecimiento de una posición frente a un tema</i>
En pequeños grupos los estudiantes responden las preguntas a y b. el profesor señala algunas respuestas de los estudiantes. Los estudiantes completan una actividad de predicciones sobre un video en parejas. Luego ven el video sobre invenciones importantes y revisan las respuestas en grupo.	a. What are the three most important inventions of all times? b. What is the most important invention in the last twenty years? Video: https://bit.ly/2mfafEz	<i>Expresión emocional</i> <i>Cohesión grupal</i> <i>Comunicación abierta</i> Students work in pairs and they use their prior knowledge in order to talk the topic.	
Tarea	Actualidad (Currency)	Presencia Cognitiva	<i>Construcción de argumentos</i>
Los estudiantes seleccionan una de las proposiciones a-e y hacen una lluvia de ideas de pros y contras. En parejas, los estudiantes usan las ideas para hacer un mapa mental con el fin de presentar sus razones.	a. 'Science has created more problems than it has solved.' b. 'Scientists are more creative than artists.' c. 'People depend too much on technology.' d. 'Computers are necessary in modern life.' e. 'Television is a good influence on society.' For: <i>Nuclear bombs are bad things from science.</i> Against: <i>Because of science we live longer.</i> • opening statement • reasons for (advantages) • reasons against (disadvantages) • closing statement	<i>Sensación de confusión</i> <i>Transacción de información</i> <i>Conexión y aplicación de nuevas ideas</i> While the students prepare and structure their arguments for the discussion, the teacher gives ongoing feedback.	
Postarea	Desafío (Challenge)	Presencia Docente	<i>Presentación de una postura con argumentación oral o escrita</i>
En parejas, los estudiantes describen sus mapas mentales, establecen sus argumentos y presentan sus razones.	Students present their arguments and state their reasons for and against.	<i>Instrucción directa</i> <i>Construcción de entendimiento</i> <i>Definición y orientación de discusiones</i> While the students present their arguments and state their reasons, the teacher monitors the discussion.	

Tabla 19

Indicadores de desempeño conectados con la tarea oral 2 – Discusión de clase

Tarea oral	Documento	Indicador de desempeño	Habilidad
Discusión de clase	DBA	Intercambio opiniones sobre situaciones de interés personal, escolar o social. Participo en una mesa redonda dando opiniones sobre el tema en discusión. Presento opiniones de manera natural y coherente y hago uso de expresiones conocidas.	Habla Conversación
	DPCS	Muestro una actitud respetuosa y de tolerancia cuando escucho a otros.	Escucha
	MCER	Doy una presentación directa y preparada sobre un tema familiar en la que los puntos principales se explican con una precisión razonable.	Dirigirse a audiencias
		Repito parte de lo que alguien ha dicho para confirmar el entendimiento mutuo y ayudar a mantener el desarrollo de las ideas en curso.	Cooperación
		Comprendo programas de televisión sobre temas de interés personal, como entrevistas e informes de noticias cuando la entrega es relativamente lenta y clara.	Ver televisión y películas
	Conecto una serie de elementos simples, cortos y discretos en una secuencia lineal y conectada de puntos.	Coherencia y cohesión	

Esta tarea oral tuvo una duración de tres sesiones de 45 minutos cada una, las cuales fueron grabadas en formato de audio para su posterior transcripción y análisis.

Tabla 20

Momentos tarea oral 2 – Discusión de clase

sesión 1	sesión 2	sesión 3
viernes 1 noviembre sala de ingles	martes 5 noviembre salón de ingles	jueves 7 noviembre salón de ingles
Instrucciones y ejemplos de la tarea Inicio de la tarea	Desarrollo de la tarea Finalización de la tarea	Diligenciamiento de la guía de habilidades de pensamiento crítico de la tarea Retroalimentación de la tarea

En la primera sesión, los estudiantes realizaron la pretarea en parejas; respondieron la actividad de predicción sobre los inventos del video (anexo 21). Esta actividad fue interesante para los estudiantes porque estaban enganchados y al mismo tiempo sorprendidos y fue exigente ya que no sabían información sobre muchos de los inventos. Para los estudiantes, fue importante hacer la aclaración sobre la diferencia entre invento y descubrimiento al momento de desarrollar el ejercicio.

Durante la segunda sesión, los estudiantes empezaron a construir sus argumentos y a diseñar sus mapas mentales para la discusión de clase. Se les recordó la importancia de realizar el mapa mental solo con palabras clave, ya que la idea era presentarlo y explicar cada argumento de manera oral.

Durante la tercera sesión, el grupo se organizó en mesa redonda y el profesor recordó la importancia de utilizar las expresiones para dar razones, opiniones y ejemplos que se habían venido utilizando en las tareas, dio la introducción y mencionó el tema y la dinámica de la discusión.

Cada grupo utilizó su mapa mental y presentó su *primera declaración*. Después desarrolló sus *argumentos a favor* y sus *argumentos en contra*. Finalmente, cada grupo presentó su postura sobre el tema de discusión y su *frase de cierre*, y dio sus *opiniones finales* sobre los temas de la discusión de clase.

Tabla 21

Ejemplos de preguntas socráticas utilizadas durante la discusión de clase

Tipo de pregunta	Pregunta y respuesta
Pregunta de clarificación	<i>T: Could you give us examples of how technology makes life easier? S12: For example, if you have a homework. In the past you have to go to a library or to an encyclopedia but now with your cellphone you can search it in a few seconds.</i>
Pregunta de evidencia	<i>T: What kind of advance can people make with technology? S2: For example, to cure illness need every day new technology to create new medicines.</i>
Pregunta de origen y de fuente	<i>T: Can you tell the group what kind of info you can get easily and how you can get that info easily? S5: A lot of info. All the info. But you are not sure if its true or not. For example, Wikipedia, that is not sure.</i>
Pregunta de consecuencia	<i>T: What limits regarding cellphones can you come up with in order to use them better? S7: We can see how many time we use the cellphone in a week. For example, every week you can look how many time you waste in your cellphone and you can reduce the time for do something more productive.</i>
Pregunta de punto de vista	<i>T: Can you tell us ideas? How can we learn how to use technology? Or how can we use technology in a good way or better? S10: I think it's good to use technology but we are dependence of that. We need to put limits with that. For example, you can use your cellphone and chat but you have to know that you can do different things like stay with your family or friends doing homework.</i>

Tabla 22

Rubrica evaluación tarea oral 2 – Discusión de clase

Criterio	Ítem	Frecuencia		
		S: 5.0	AV: 3.0	N: 1.0
1. Estructura de la discusión	a. Los puntos de cada equipo fueron desarrollados en orden y de una manera entendible y coherente.			
	b. La conclusión recapitula los puntos a favor y en contra de la postura del grupo.			
Total criterio 1				
2. Construcción y presentación de argumentos	a. La intervención contiene una frase de inicio, argumentos a favor, argumentos en contra y una declaración de cierre.			
	b. Cada argumento es apoyado con hechos relevantes, estadísticas y ejemplos.			
	c. El mapa mental tiene palabras clave las cuales ilustran las ideas principales de los argumentos.			
	d. Se evidencia el uso de conectores adecuados para expresar acuerdo o desacuerdo y comparar o contrastar ideas.			
	e. Se evidencia el uso de las expresiones para dar opiniones, razones y ejemplos.			
	f. Las citas y referencias son presentadas adecuadamente.			
Total criterio 2				
3. Búsqueda de la información	a. Se evidencia el uso de Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.			

	b. Se evidencia el uso de diccionarios o traductores para aclarar términos o dudas de vocabulario.			
Total criterio 3				
Puntaje final				

Nota. Esta rúbrica de evaluación se basa en la rúbrica de habilidad oral para nivel B1 del centro de idiomas, en la guía de habilidades de pensamiento crítico, en la tarea que realizaron los estudiantes y en las instrucciones de esta.

Instrumento 3: Guía de habilidades de pensamiento crítico

La guía de habilidades de pensamiento crítico se basó en el nivel de suficiencia de los estudiantes según el Marco Común Europeo de Referencia (principalmente) y sus *can do statements* (orales, escritos, auditivos y de comprensión lectora), los indicadores de desempeño del curso de inglés en el que los estudiantes estaban matriculados, los objetivos del libro guía, las rubricas de calificación oral y escrita de Sislenguas, las habilidades de pensamiento crítico observadas en la intervención pedagógica y los instrumentos que se revisaron y analizaron durante el desarrollo de la investigación.

Las habilidades específicas de pensamiento crítico que se cualificaron durante la secuencia didáctica fueron: *1. Establecimiento de una posición frente a un tema, 2. Construcción de argumentos, 3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita y 4. Autorregulación como habilidad transversal.* Estas habilidades responden respectivamente a lo que para el Marco Común Europeo (2004) son: 1. Habilidades perceptivas (buscar y encontrar información y poder enfocarse y concentrarse en un tema), 2. Habilidades de procesamiento de la información (investigar, comparar, definir, resumir y evaluar información) y 3. Habilidades de formación de conceptos (construcción de juicios, razonamientos, argumentos e hipótesis).

Estas habilidades se evidenciaron a través de la realización de tareas con estrategias comunicativas y de aprendizaje que necesitaron el procesamiento de textos orales o escritos (a través de recepción, producción, interacción o mediación) (MCER).

Esta misma guía fue adaptada como guía de observación y fue diligenciada por el profesor-observador durante la realización de cada tarea. Posteriormente, fue comparada con las respuestas de los estudiantes en sus respectivas guías y con los productos orales y escritos de cada tarea.

Instrumento 4: Grupo focal

Se realizó un grupo focal después de la implementación de la secuencia didáctica, con el propósito de estudiar asuntos de interés público y de preocupación común sobre la misma (Krueger, 2002), y también para explorar el rango de actitudes, opiniones y comportamientos por parte de los estudiantes en relación con las actividades desarrolladas y los materiales utilizados.

Antes de realizar el grupo focal, se definieron los criterios de selección y se identificaron informantes potenciales. Se ofreció información sobre los objetivos de la actividad, se solicitó colaboración y se motivó la participación (Bonilla, 2000). El grupo estuvo conformado por diez estudiantes y tuvo una duración de dos sesiones de 45 minutos. Se realizó en el aula audiovisual la cual era un lugar cerrado sin exposición al ruido externo del colegio. Se grabaron las sesiones en formato de audio para no perder la dinámica de la conversación tomando notas extensas y para asegurar poder volver a las intervenciones durante la transcripción y el análisis de la información.

El objetivo principal del grupo focal fue explorar las percepciones de los estudiantes en cuanto a su participación en la secuencia didáctica que utilizó materiales audiovisuales auténticos con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento crítico. También, se buscó reforzar la información recogida durante la aplicación de los instrumentos y la recolección de los

datos. Es por esto por lo que las preguntas de la guía de pautas indagaron las razones que sustentaron las opiniones de los entrevistados sobre los temas desarrollados. En primera medida, se buscaban las respuestas espontáneas de los entrevistados ya que estas podían nutrir de información valiosa la evaluación y permitir la profundización de la información (Krueger, 2002). Por esta razón, toda opinión fue válida y constituyó un dato en sí misma.

El segundo objetivo de las sesiones fue profundizar en las respuestas que los participantes brindaron. En función de ello, se diseñaron preguntas previstas en la guía de pautas, pero se tuvo en cuenta la dinámica de la discusión y se generaron preguntas de seguimiento que nacieron durante la misma. Fue importante, entonces, que el moderador repreguntara, promoviera y habilitara el intercambio de todos los puntos de vista que surgían y en especial, las razones que justificaban cada una de las posturas.

Un aspecto relevante para tener en cuenta durante este grupo focal fueron las notas de campo. Estas se enfocaron en citas notables y bien expresadas que ilustraban un punto de vista importante, oraciones o frases que expresaban perspectivas de manera reveladora, temas y puntos clave sobre las preguntas y pensamientos o ideas relevantes. Además, se prestó atención a percepciones que antes no fueron notadas y que podían ser de gran ayuda en el análisis posterior.

Se emplearon los tipos de preguntas que Krueger (2002) sugiere; preguntas para comenzar, preguntas de introducción, preguntas de transición, preguntas clave y preguntas finales. Similarmente, durante el grupo focal y siguiendo con la naturaleza y el enfoque del estudio, estas preguntas tuvieron una naturaleza socrática (Altamirano, 2018) para que generaran reflexión personal y discusión grupal. En este sentido, las preguntas se enfocaron en

aclaramientos, comprobaciones de conjeturas e implicaciones, exploraciones de razones y entendimientos de puntos de vista (Krueger, 2002).

Finalmente, se utilizaron diferentes imágenes como comics y memes (Bonilla, 2000) con el fin de, primero, generar reacciones en los estudiantes utilizando diferentes tipos de materiales visuales y no solo preguntas y, segundo, de estudiar las visualizaciones y representaciones de los estudiantes en cuanto a los materiales utilizados.

Para la ejecución del grupo focal se necesitaron 2 sesiones de 45 minutos cada una y se seleccionaron 8 estudiantes: 4 estudiantes destacados y 4 estudiantes no destacados. Los criterios de selección fueron la preparación de las tareas por parte de los estudiantes, la integración de los elementos de las tareas y los productos finales.

Tabla 23

Momentos grupo focal

sesión 1	sesión 2
martes 12 noviembre sala de audiovisuales	jueves 14 noviembre sala de audiovisuales
Instrucciones e inicio grupo focal	Finalización grupo focal

Análisis e interpretación de resultados

“Against the positivism which halts at phenomena - 'There are only facts' - I would say: no, facts are just what there aren't, there are only interpretations.”

Friedrich Nietzsche, 2003

La interpretación de la realidad depende de la perspectiva desde donde se miren y se analicen los hechos y las situaciones. Es por esto por lo que los instrumentos utilizados para el tratamiento de la información se ajustaron basados en las observaciones de expertos.

Al ejecutar el diseño planeado, se comenzaron a aplicar las distintas técnicas para la recolección de información relacionada con cada uno de los objetivos. Se utilizó la estrategia de la triangulación, que permite validar la información comprobando las inferencias extraídas a partir de una técnica, mediante la aplicación de otra técnica de recolección. Se tuvieron en cuenta la triangulación de fuentes de información y la triangulación de técnicas de recolección de información (Hammersley y Atkinson, 1983).

Hecho esto, se trató de entender la información, por separado, a la luz de los objetivos específicos y las preguntas de investigación. En cada categoría se trató de comprender en profundidad los escenarios y las personas que se estaban estudiando y de seguir las intuiciones que llevaron a resolver interrogantes iniciales con ayuda de las herramientas conceptuales planteadas en el marco teórico.

Se separó la información para entenderla de manera independiente, pero fue necesario recomponer la totalidad mediante la interpretación. Esto se logró mediante la búsqueda de relaciones conceptuales y de todo tipo entre: 1) unas categorías y otras (o mejor, entre los resultados de los análisis de unas categorías y los de otras), pero también, 2) entre los resultados de las categorías y el objetivo general de la investigación, a la luz de los planteamientos teóricos. Este juego relacional dio un mayor sentido a los hallazgos y devolvió la visión integral al problema.

Durante el análisis, se interpretaron los resultados del pretest, se compararon las guías de habilidades de las tareas escritas y orales respectivamente y se representaron las respuestas del grupo focal. El análisis se enfocó en las habilidades pertinentes a cada instrumento y tarea.

Para la descripción de los resultados, H se referirá a habilidad de pensamiento crítico, A se referirá a acción, F hará referencia a frecuencia y D hará referencia a dificultad.

Considerando los acuerdos de confidencialidad, se refirió al profesor como T y a los estudiantes como S1, S2, S3 hasta S16.

Línea base de habilidades de pensamiento crítico

El siguiente análisis tuvo la intención de describir la línea base de los estudiantes en términos de habilidades de pensamiento crítico y brindó un diagnóstico para responder al objetivo específico de la investigación que buscó dar cuenta de las movilizaciones de las HPC desarrolladas durante la secuencia didáctica. Por esta razón, se analizaron las consideraciones y las respuestas del pretest, las guías de habilidades, los resultados de estudios que se han realizado en enseñanza de inglés como lengua extranjera con este instrumento y las opiniones y reacciones de los estudiantes sobre la prueba.

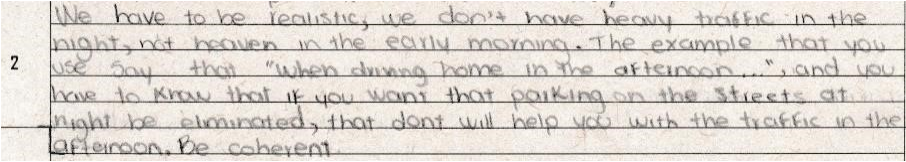
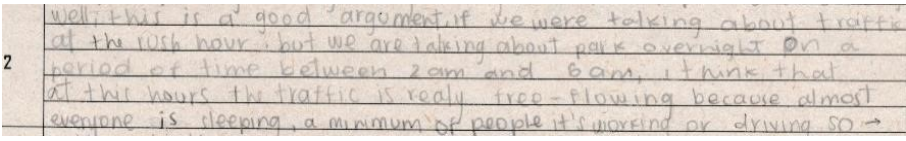
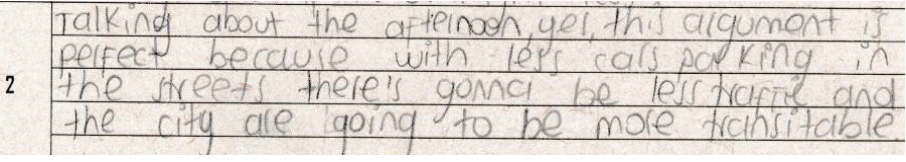
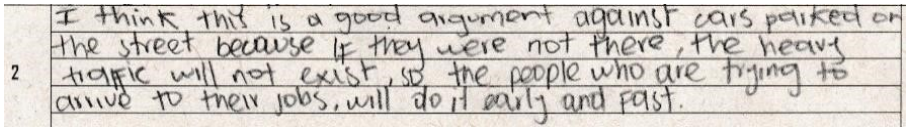
Si bien el pretest Ennis-Weir es diseñado para hablantes nativos de inglés, este puede ser utilizado con hablantes no nativos teniendo en cuenta aspectos como la preparación que los estudiantes necesitan antes de enfrentarse a una prueba de este tipo y el tiempo que necesitan para realizarla.

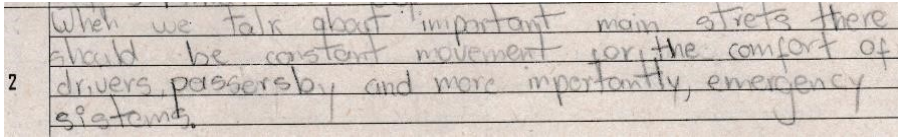
No obstante, incluso con una preparación rigurosa y enfocada a las habilidades de pensamiento crítico específicas del pretest, los estudiantes tuvieron dificultades en los mejores argumentos de Raywift en los párrafos 3 y 8 y los calificaron como meras opiniones. Algo similar al estudio presente; 6 estudiantes identificaron el párrafo 3 como válido y 7 identificaron el párrafo 8 como válido.

En este trabajo experimental, gran parte de los estudiantes tuvo dificultad identificando argumentos mal estructurados. Por ejemplo, el párrafo 2, el cual tiene un argumento irrelevante y fácil de identificar ya que está relacionado con la comprensión de lectura literal, solo fue evaluado como incoherente por S7. S1 y S8 no argumentaron claramente, pero se puede inferir que sabían que el argumento estaba mal estructurado. Algunos estudiantes como S12 dijeron que el argumento era bueno, que era verdad y que estaban de acuerdo con él, mientras que otros como S9 hablaron de temas relacionados (sistemas de emergencia, comodidad para los conductores), pero no evaluaron el argumento como bueno o malo. Estos resultados evidenciaron la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico junto con habilidades de comprensión lectora. La siguiente tabla nos ilustra estos ejemplos.

Tabla 24

Ejemplos representativos respuestas párrafo 2 pretest

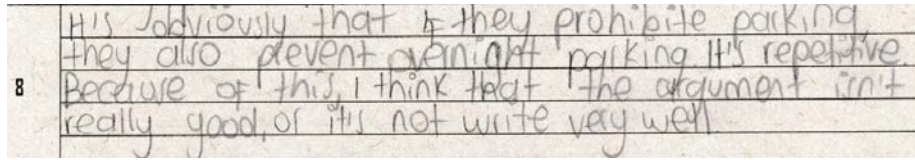
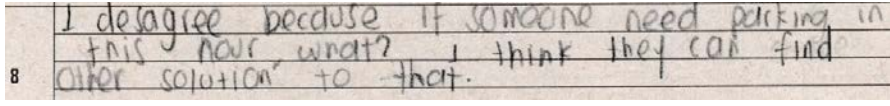
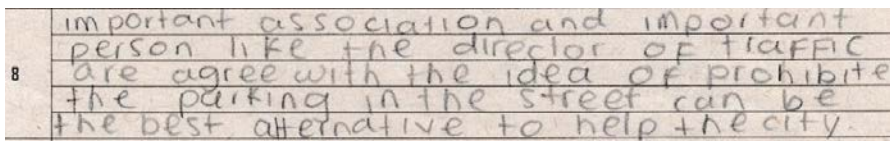
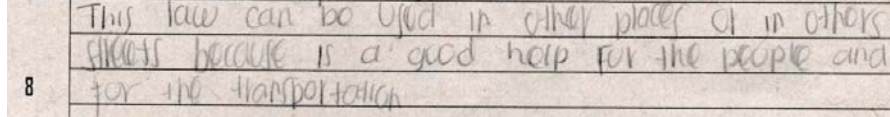
Estudiante	Respuesta
S7	
S1	
S8	
S12	

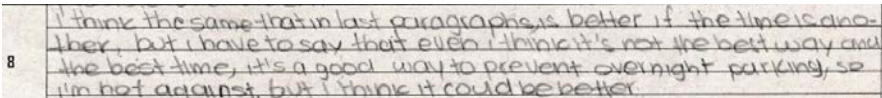
S9	
-----------	------------------------------------------------------------------------------------

En el párrafo 8, el cual contiene un argumento valorado como acertado y coherente, varios estudiantes como SA reconocieron la validez del argumento, otros como SD expresaron total desacuerdo con el argumento, otros como SJ y SB reconocieron el argumento como bueno, pero no dieron razones suficientes. Otros como SP dieron otras alternativas y dicen que la propuesta del argumento no es la mejor solución. La siguiente tabla nos ilustra estos ejemplos.

Tabla 25

Ejemplos representativos respuestas párrafo 8 pretest

Estudiante	Respuesta
S1	
S4	
S10	
S2	

S16	
------------	------------------------------------------------------------------------------------

Estos resultados marcan una línea base que evidencia la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés como lengua extranjera; habilidades relacionadas con la identificación de argumentos no válidos y con la construcción y presentación de argumentos válidos.

Movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico a través de la secuencia didáctica

Para lograr el objetivo que buscó dar cuenta de las movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico, se realizó una secuencia didáctica que consistió en dos tareas escritas y dos tareas orales. Durante las tareas, se evidenciaron cambios en las respuestas de algunos estudiantes con relación a las acciones de la guía de habilidades de pensamiento crítico. También se evidenciaron cambios en los productos de las tareas de los estudiantes y en las respuestas de la guía de observación. Estos cambios fueron la base para evidenciar las movilizaciones en las acciones relacionadas con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

A continuación, se comparan y analizan las respuestas en las guías habilidades de pensamiento crítico para el pretest y el ensayo.

El estudiante S9, en las guías de habilidades de pensamiento referentes al pretest y al ensayo, puso en la H1, A1, F: algunas veces. No obstante, en D del pretest puso fácil y en la del ensayo puso difícil. El estudiante reconoce que fue difícil realizar esta acción.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	1. Establecimiento de una posición frente a un tema	1. Hago predicciones o especulaciones sobre una situación.		X		X		
Ensayo		1. Hago predicciones o especulaciones sobre una situación.		X			X	

En el pretest, S9 puso en la H2 A4, F: nunca y D: no sé. Mientras que en el ensayo puso siempre en F y fácil en D. Es una acción que realizó con más frecuencia y se le facilitó realizarla.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.			X			X
Ensayo		4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.	X			X		

En la H3 A4, el estudiante S9 puso algunas veces en F: y difícil en D después del pretest, pero después del ensayo puso nunca en F y no sé en D. Esto fue extraño ya que el estudiante si utilizó conectores de contraste y de una manera adecuada y porque esta tarea requiere el uso de conectores de contraste los cuales se explicaron y proyectaron en el televisor y en el video beam durante las sesiones y se leyó un ensayo de ventajas y desventajas como ejemplo con algunos de estos conectores.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.		X			X	
Ensayo		4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.			X			X

Los siguientes ejemplos demuestran el uso de conectores de contraste por parte del estudiante S9 en el ensayo:

Ejemplo 1: Celebrities are one of the most beloved, yet hated people in the world.

Ejemplo 2: You see in the world there are a lot of celebrities, but not all of them become famous by doing the same thing.

La estudiante S7, puso nunca en F y no se en D en la H1 A2 en el pretest. No obstante, en el ensayo puso algunas veces en F y fácil en D. Esto fue algo positivo ya que la estudiante realizó una acción que nunca hacía porque no sabía y después la realizó algunas veces y fue fácil hacerlo.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	1. Establecimiento de una posición frente a un tema	2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.			X			X
Ensayo		2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.		X		X		

En la H2 A4, la estudiante puso algunas veces en F y en el ensayo puso siempre. Aunque en D puso lo mismo: fácil en las dos tareas, la estudiante realizó con más frecuencia la acción.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.		X		X		
Ensayo		4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.	X			X		

En la H3 A4 la estudiante puso algunas veces en F y fácil en D en el pretest. En el ensayo puso siempre en D y fácil en F. Aunque la estudiante puso siempre en el ensayo, revisando la versión final, solo se evidencia el uso de dos conectores de contraste en los cinco párrafos y uno de ellos está utilizado de manera incompleta.

*Ejemplo 3: be a celebrity is a dream **but** you need to have a good handling of the pressure that this carries.*

*Ejemplo 4: **On the other hand**, it's good be a celebrity? ;of course! this have a lot of advantages.*

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.		X		X		
Ensayo		4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.	X			X		

La estudiante S16, en el pretest y en el ensayo, en la H1 A4, puso algunas veces en F, pero en D, puso fácil en el pretest y difícil en el ensayo. Esto puede significar que la estudiante reconoce que la acción es en realidad difícil de realizar de una manera apropiada.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	1. Establecimiento de una posición frente a un tema	4. Identifico las conclusiones principales en textos argumentativos.		X		X		
Ensayo		4. Identifico las conclusiones principales en textos argumentativos.		X			X	

La misma estudiante, en el pretest, en H2 A2, puso nunca en F y no se en D. Mientras que en el ensayo, puso algunas veces en F y fácil en D. Esto puede ser positivo ya que se está realizando la acción con más constancia y de una manera más fácil.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	2. Busco diferentes fuentes de información relevantes.			X			X
Ensayo		2. Busco diferentes fuentes de información relevantes.		X		X		

La estudiante S16, en el pretest, en la H3 A4 puso algunas veces en F y fácil en D. Sin embargo, en el ensayo puso fácil en D y siempre en F. Aunque sigue siendo fácil realizar la acción, la estudiante lo hace más constantemente.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.		X		X		
Ensayo		4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.	X			X		

La estudiante S3, en el pretest en la H1 A6 puso algunas veces en F y fácil en D. mientras que en el ensayo puso siempre en F, pero difícil en D, esto muestra que la estudiante ejecuta la acción más constantemente, pero reconoce que es algo complejo de alcanzar.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	1. Establecimiento de una posición frente a un tema	6. Expreso opiniones sobre diferentes temas e información proveniente de diversas fuentes.		X		X		
Ensayo		6. Expreso opiniones sobre diferentes temas e información proveniente de diversas fuentes.	X				X	

La estudiante S3, en el pretest, en la H2 A4, puso algunas veces en F y difícil en D, pero en el ensayo puso siempre en F y fácil en D. La estudiante expresa que está familiarizada con la acción y puede aplicarla constantemente.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.		X			X	
Ensayo		4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.	X			X		

La misma estudiante puso en la H3 A4 algunas veces en F en las dos tareas. No obstante, en el pretest puso difícil en D, pero en el ensayo puso fácil. La estudiante expresa que la acción fue difícil de realizar en la primera tarea, pero ya es fácil.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.		X			X	
Ensayo		4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.		X		X		

El estudiante S13 puso en el pretest en H1 A2 nunca en F, mientras que en el ensayo puso algunas veces. En las dos tareas puso difícil en D. Aunque realiza la acción con más frecuencia, el estudiante sigue reconociendo que es algo complejo.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	1. Establecimiento de una posición frente a un tema	2. Evaluó fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.			X		X	
Ensayo		2. Evaluó fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.		X			X	

El estudiante S13, en el pretest en la H2 A8 puso nunca en F y fácil en D. Pero en el ensayo puso fácil en D y siempre en F. Aunque el estudiante reconoce que es una acción fácil de realizar en las dos tareas, ahora la realiza con más constancia.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	8. Consulto diccionarios cada vez que no entiendo un término o tengo dudas de vocabulario.			X	X		
Ensayo		8. Consulto diccionarios cada vez que no entiendo un término o tengo dudas de vocabulario.	X			X		

El mismo estudiante, puso en las dos tareas en la H3 A4 algunas veces en F y difícil en D. No hubo diferencias significativas entre el pretest y el ensayo. Algunos estudiantes no mostraron cambios en algunas acciones.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.		X			X	
Ensayo		4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.		X			X	

Comparando las respuestas de las guías de pensamiento crítico diligenciadas por los estudiantes después del pretest, el ensayo y la reseña, se evidencian movilizaciones en las acciones que los estudiantes realizan al momento de desarrollar alguna tarea escrita.

La estudiante S2 en el pretest en H1 A2 puso a veces en F y no se en D. No obstante, en el ensayo y en la reseña, la estudiante puso siempre en F y fácil en D. La acción la realizó más fácil y constantemente.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	1. Establecimiento de una posición frente a un tema	2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.		X				X
Ensayo		2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.	X			X		
Reseña		2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.	X			X		

Similarmente, S2 en el pretest en H2 A1 puso algunas veces en F y no se en D, mientras que en el ensayo y en la reseña puso siempre en F y fácil en D. De nuevo, la acción se realizó más fácilmente y más constantemente.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.			X			X
Ensayo		1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.	X			X		
Reseña		1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.	X			X		

La estudiante S8 en H3 A6 puso siempre en F en el pretest y en la reseña, pero, algunas veces en el ensayo y puso difícil en D en el pretest y en el ensayo, pero fácil en la reseña. La estudiante expresó que dejó de realizar esta acción durante el ensayo, aunque en el ensayo la realizó de manera constante, ya que cada párrafo de este, estaba construido con razones para defender juicios. No obstante, lo más remarcable fue que la estudiante expresó que finalmente fue fácil realizar esta acción al momento de argumentar de manera escrita.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	6. Ofrezco buenas razones (hechos) para defender mis juicios (opiniones).	X				X	
Ensayo		6. Ofrezco buenas razones (hechos) para defender mis juicios (opiniones).		X			X	
Reseña		6. Ofrezco buenas razones (hechos) para defender mis juicios (opiniones).	X			X		

La estudiante S8, puso en el pretest y en el ensayo en la H2 A4 siempre en F y fácil en D. Sin embargo, en la reseña la estudiante puso nunca en F y no se en D. A pesar de esto, en la actividad la estudiante habló de lo que le gusta y no le gusta sobre la obra de arte y dio razones, y de hecho la estudiante realizó la acción en su reseña.

Ejemplo 5: On one hand, some songs talk about love in a good and cute way but, on the other hand, they make you feel sad and they can change your emotions very quickly because you can feel them, it's like if you were part of the songs.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.	X			X		
Ensayo		4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.	X			X		
Reseña		4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.			X			X

El estudiante S14 en la H2 A1 puso nunca en F y no se en D en el pretest y en el ensayo, mientras que en la reseña puso siempre en F y fácil en D. El estudiante pudo realizar la acción más fácil y constantemente.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.			X			X
Ensayo		1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.			X			X
Reseña		1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.	X			X		

El estudiante S14 en la H3 A6 puso algunas veces en F en el pretest y en el ensayo, pero puso siempre en la reseña. Mientras que en el pretest puso difícil en D, pero fácil en el ensayo y en la reseña. El estudiante pudo realizar la acción más fácil y constantemente.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	6. Ofrezco buenas razones (hechos) para defender mis juicios (opiniones).		X			X	
Ensayo		6. Ofrezco buenas razones (hechos) para defender mis juicios (opiniones).		X		X		
Reseña		6. Ofrezco buenas razones (hechos) para defender mis juicios (opiniones).	X			X		

La estudiante S7 puso en el pretest en la H1 A2 nunca en F y no se en D, pero en el ensayo y en la reseña la estudiante puso algunas veces en F y fácil en D. Fue más fácil realizar la acción de manera constante.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	1. Establecimiento de una posición frente a un tema	2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.			X			X
Ensayo		2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.		X		X		
Reseña		2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.		X		X		

La estudiante S7 en la H2 A4 puso fácil en D en el pretest, en el ensayo y en la reseña. En el pretest la estudiante puso siempre en F, pero puso algunas veces en el ensayo y en la reseña. Pese a esto, la estudiante realizó esta acción de manera constante contrastando ideas durante el ensayo y la reseña.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.	X			X		
Ensayo		4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.		X		X		
Reseña		4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.		X		X		

El estudiante S12 en la H2 A1 puso nunca en F y no se en D en el pretest y en el ensayo, mientras que en la reseña puso siempre en F y fácil en D. El estudiante pudo realizar la acción más fácil y constantemente.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.			X			X
Ensayo		1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.			X			X
Reseña		1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.	X			X		

El estudiante S12 en la H3 A4 puso nunca en F y no se en D en el pretest, mientras que en el ensayo y en la reseña puso algunas veces en F y difícil en D. El estudiante pudo realizar la acción más constantemente, pero fue algo complejo de realizar.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.			X			X
Ensayo		4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.		X			X	
Reseña		4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.		X			X	

A continuación, se compararon y analizan las respuestas en las guías habilidades de pensamiento crítico para el pretest y el debate.

La estudiante S5 en la H1 A2 había expresado que nunca realizaba la acción y no sabía cómo, después del debate expresó que realizó la acción algunas veces, pero aceptó que fue algo difícil de realizar:

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	1. Establecimiento de una posición frente a un tema	2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.			X			X
Debate		2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.		X			X	

La estudiante S6, en la H2 A1, expresó que realizó la acción algunas veces y fue fácil. En el pretest, por el contrario, no la realizaba y no sabía cómo hacerlo:

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.			X			X
Debate		1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.		X		X		

En la H3 A3, la estudiante S3 expresó que seguía realizando la acción de manera constante, pero esta vez aceptó que fue fácil realizarla, antes había sido difícil:

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	3. Expreso acuerdo/desacuerdo con declaraciones controversiales y comparo/contrasto ideas.	X				X	
Debate		3. Expreso acuerdo/desacuerdo con declaraciones controversiales y comparo/contrasto ideas.	X			X		

La estudiante S16, en la H1 A5, expresó que realizó la acción siempre y fácilmente, antes la había realizado algunas veces y había sido difícil:

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	1. Establecimiento de una posición frente a un tema	5. Identifico diferentes aspectos culturales de otros países con relación al nuestro.		X			X	
Debate		5. Identifico diferentes aspectos culturales de otros países con relación al nuestro.	X			X		

Analizando las movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes durante el pretest y el debate y la discusión de clase, se puede observar que la mayoría mejoraron en su desempeño respecto a algunas acciones durante las tareas orales.

En H1 A6, S14 puso algunas veces en F en todas las tareas. Pese a que no aumentó la constancia al momento de realizar la tarea, el estudiante pasó de difícil en D en la pretarea y en el debate a fácil en la discusión de clase.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	1. Establecimiento de una posición frente a un tema	6. Expreso opiniones sobre diferentes temas e información proveniente de diversas fuentes.		X			X	
Debate		6. Expreso opiniones sobre diferentes temas e información proveniente de diversas fuentes.		X			X	
Discusión de clase		6. Expreso opiniones sobre diferentes temas e información proveniente de diversas fuentes.		X		X		

En H2 A4, S13 puso algunas veces en F y difícil en D en la pretarea y en el debate. No obstante, el estudiante puso siempre en F y fácil en D en la discusión de clase. Finalmente, el estudiante reconoció que pudo realizar la acción fácil y constantemente.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	N	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.		X			X	
Debate		4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.		X			X	
Discusión de clase		4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.	X			X		

En H3 A3, S8 puso algunas veces en F en la pretarea, pero puso siempre en el debate y en la discusión de clase. En las tres tareas puso difícil en D. Aunque la estudiante reconoció que fue una acción difícil de realizar, la realizó con más frecuencia.

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	S	F	D	NS
Pretest	3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	3. Expreso acuerdo/desacuerdo con declaraciones controversiales y comparo/contrasto ideas.		X			X	
Debate		3. Expreso acuerdo/desacuerdo con declaraciones controversiales y comparo/contrasto ideas.	X				X	
Discusión de clase		3. Expreso acuerdo/desacuerdo con declaraciones controversiales y comparo/contrasto ideas.	X				X	

En H2 A1, S2 puso nunca en F y no se en D en la pretarea, mientras que en el debate y en la discusión de clase puso siempre en F y fácil en D. Esto significa que la estudiante realizó la acción con más constancia y se sintió más cómoda:

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	S	F	D	NS
Pretest	2. Construcción de argumentos	1. Uso Google Académico para buscar información en fuentes relevantes.			X			X
Debate		1. Uso Google Académico para buscar información en fuentes relevantes.	X			X		
Discusión de clase		1. Uso Google Académico para buscar información en fuentes relevantes.	X			X		

S7 puso algunas veces en F y difícil en D en la pretarea y en el debate en H3 A4. Sin embargo, en la discusión de clase puso siempre en F y fácil en D. Esto significa que la estudiante realizó la acción con más constancia y se sintió más cómoda:

Tarea	Habilidad de pensamiento crítico	Acción	Frecuencia			Dificultad		
			S	AV	S	F	D	NS
Pretest	3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.		X			X	
Debate		4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.		X			X	
Discusión de clase		4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.	X			X		

Autorregulación como habilidad transversal

La autorregulación como habilidad transversal es un elemento que da cuenta de las movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. Desde que se empezaron a grabar las intervenciones de los estudiantes, se evidenció que estos respetaban más

los turnos al momento de escuchar y pedir la palabra. Estas habilidades sociales de participación y de respeto también son relevantes y se deben desarrollar durante las clases.

La autorregulación se hizo presente cuando los estudiantes decidieron que podían combinar algunas acciones, teniendo en cuenta las tareas y que algunas acciones eran más relevantes para ciertas tareas. Se evidenció que la autorregulación puede ser algo grupal, algo personal, o una combinación de las dos ya que el grupo puede intervenir y la persona toma decisiones teniendo en cuenta los comentarios o las preguntas de los dos grupos.

Pineda Báez (2004) encontró que la autorregulación es una habilidad que implica el monitoreo de los procesos mentales y que permea otras habilidades de pensamiento crítico. De manera similar, en este estudio la autorregulación se evidenció en las acciones relacionadas con las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas y en las decisiones tomadas por los estudiantes durante su participación en cada tarea.

Ajustes guía de habilidades de pensamiento crítico

Otro elemento que da cuenta de las movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico durante la secuencia didáctica son las decisiones que tomaron los estudiantes a través de cada tarea. Leyendo las acciones de la guía de habilidades de pensamiento crítico con los estudiantes, se evidenció que algunas de estas se pueden combinar en una sola. Por ejemplo, en la habilidad 1, se combinaron las acciones 6. *Expreso opiniones sobre diferentes temas e información proveniente de diversas fuentes* y 7. *Expongo brevemente las razones de mis opiniones y doy explicaciones*. Los estudiantes expresaron que estas dos acciones eran similares y que se podían redactar concisamente en una sola de esta manera: *Expreso opiniones sobre temas de diversas fuentes y doy razones y explicaciones breves*.

Además, teniendo en cuenta las instrucciones de cada tarea, el tipo de tarea y lo que el estudiante debía realizar para completarla, se evidenció que existen ciertas habilidades que están más relacionadas con ciertas tareas. Las siguientes tablas muestran las acciones concernientes a cada tarea.

Tabla 26

Acciones de habilidades de pensamiento crítico relevantes durante la tarea escrita 1 – Ensayo

1. Establecimiento de una posición frente a un tema	2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.
	6. Expreso opiniones sobre temas de diversas fuentes y doy razones y explicaciones breves.
2. Construcción de argumentos	1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.
	4. Evalúo las ventajas y desventajas de una situación para delimitar mis argumentos.
	6. Diseño mapas mentales, esquemas o diagramas para organizar mis argumentos.
	8. Consulto diccionarios cada vez que no entiendo un término o tengo dudas de vocabulario.
3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	3. Expreso acuerdo/desacuerdo con declaraciones controversiales y comparo/contrasto ideas.
	4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.
	5. Doy ejemplos que ilustran la idea principal, las ideas secundarias y las conclusiones del tema.
	6. Ofrezco buenas razones (hechos) para defender mis juicios (opiniones).

Tabla 27

Acciones de habilidades de pensamiento crítico relevantes durante la tarea escrita 2 – Reseña

1. Establecimiento de una posición frente a un tema	3. Reconozco las ideas principales y secundarias en materiales audiovisuales auténticos.
	6. Expreso opiniones sobre diferentes temas e información proveniente de diversas fuentes.
	7. Expongo brevemente las razones de mis opiniones y doy explicaciones.
2. Construcción de argumentos	1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.
	7. Conecto una serie de ideas cortas en una secuencia articulada de argumentos
	8. Consulto diccionarios cada vez que no entiendo un término o tengo dudas de vocabulario.
3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	3. Expreso acuerdo/desacuerdo con declaraciones controversiales y comparo/contrasto ideas.
	4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.
	6. Ofrezco buenas razones (hechos) para defender mis juicios (opiniones).

Tabla 28

Acciones de habilidades de pensamiento crítico relevantes durante la tarea oral 1 – Debate

1. Establecimiento de una posición frente a un tema	1. Hago predicciones o especulaciones sobre una situación.
	2. Evalúo fuentes de información según audiencia, autoridad, precisión, objetividad, actualidad.
	3. Reconozco las ideas principales y secundarias en materiales audiovisuales auténticos.
	5. Identifico diferentes aspectos culturales de otros países con relación al nuestro.
	7. Expongo brevemente las razones de mis opiniones y doy explicaciones.
2. Construcción de argumentos	1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.
	5. Busco información que contradiga mi posición para enriquecer lo que estoy aprendiendo.
	8. Consulto diccionarios cada vez que no entiendo un término o tengo dudas de vocabulario.
3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	2. Relaciono información consultada con elementos de la vida para construir mis conclusiones.
	3. Expreso acuerdo/desacuerdo con declaraciones controversiales y comparo/contrasto ideas.
	6. Ofrezco buenas razones (hechos) para defender mis juicios (opiniones).

Tabla 29

Acciones de habilidades de pensamiento crítico relevantes durante la tarea oral 2 – Discusión de clase

1. Establecimiento de una posición frente a un tema	1. Hago predicciones o especulaciones sobre una situación.
	6. Expongo opiniones sobre diferentes temas e información proveniente de diversas fuentes.
	7. Expongo brevemente las razones de mis opiniones y doy explicaciones.
2. Construcción de argumentos	1. Uso Google Académico para buscar información en diferentes fuentes relevantes.
	6. Diseño mapas mentales, esquemas o diagramas para organizar mis argumentos.
	7. Conecto una serie de ideas cortas en una secuencia articulada de argumentos.
	8. Consulto diccionarios cada vez que no entiendo un término o tengo dudas de vocabulario.
3. Presentación de una postura con argumentación oral o escrita	3. Expongo acuerdo/desacuerdo con declaraciones controversiales y comparo/contrasto ideas.
	4. Utilizo conectores adecuados para presentar diferentes puntos sobre un tema.
	6. Ofrezco buenas razones (hechos) para defender mis juicios (opiniones).
	7. Utilizo mapas mentales, esquemas o diagramas para presentar mis argumentos.

Percepciones de los estudiantes sobre su participación en una secuencia didáctica

La intención del siguiente análisis descriptivo del grupo focal fue responder al objetivo específico de la investigación que apuntó a *describir las percepciones de los estudiantes sobre su participación en una secuencia didáctica que usa materiales audiovisuales auténticos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en una clase de inglés como lengua extranjera.*

Las siguientes respuestas de los estudiantes demostraron una percepción positiva y receptiva sobre su participación en la secuencia didáctica.

Los estudiantes consideraron que hubo diferencias entre los materiales que se utilizaban normalmente en la clase de inglés y los utilizados en el desarrollo de la secuencia didáctica.

S7: a mí sí me parece que hay diferencias porque nosotros en clase de inglés nunca se nos había permitido por ejemplo utilizar el celular y pues a diferencia hay otros profesores que no utilizan por ejemplo el televisor en sus clases. Entonces sí es diferente porque como digo antes se enfrascaba mucho en el libro, solo se utilizaba el libro y solo se aprendía del libro. Pero con esto podíamos ver algunas entrevistas, escuchar otras opiniones, utilizar este medio como para buscar información. Entonces sí me parece diferente.

S2: se podría resaltar el uso de la sala de computadores. Fue pues un material que nunca habíamos utilizado y ni una oportunidad de ir y fue una buena implementación porque en el podíamos desarrollar la actividad sin ningún problema.

Los estudiantes consideraron que existieron diferencias entre las actividades que realizaban cotidianamente en la clase de inglés y las que hicieron en el desarrollo de la secuencia didáctica.

S5: yo pienso que si hay diferencia debido a que las temáticas que vimos son más actuales. Antes en los libros pues esos ya fueron fabricados desde hace relativamente bastante tiempo. Entonces se veía como en los escritos se veía como la diferencia de lo de antes al ahora. En cambio en los debates pudimos buscar información actual y debatirla.

Los estudiantes creyeron que los aprendizajes logrados con la participación en la secuencia didáctica pudieron ayudarles al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para el desempeño en la vida.

S6: si debido a que pues aprendimos a argumentar mejor y eso nos sirve en nuestra vida diaria debido a que pues aprendemos a cómo organizar nuestras ideas, si nuestros argumentos si son válidos o cómo estructurarlos. Del saber que necesito tener una información previa para poder discutir sobre un tema.

S14: yo digo que sí porque pues en casi todas las actividades del proyecto lo que hacíamos era consultar y dar la opinión y pues eso nos ayuda en la vida porque pues hay que dar la opinión para pues los argumentos para poder dar la opinión e ir desenvolviéndose más en el inglés.

Los estudiantes consideraron que los aprendizajes adquiridos con su participación en el desarrollo de la secuencia didáctica pudieron servirles en su vida académica.

S8: si ya que nos ayuda a tener un mejor sentido del análisis, nos ayuda a desarrollar los trabajos mejor y nos ayuda a conseguir a analizar las cosas de otra manera. Ver más allá de lo que uno ve normalmente, lo que ves por encima y no hacer los trabajos mediocrementemente y profundizarlos más.

S7: siento que si nos puede ayudar mucho y no solo en el inglés sino también otras áreas debido a que como dije anteriormente aprendimos a interpretar y en cada materia es importante saber dar su opinión. Entonces por ejemplo con la adquisición de nuevos conectores pudimos también pues adquirir nuevos conocimientos para implementarlos tanto en inglés como en las otras materias.

Los estudiantes creyeron que el uso de algunas herramientas tecnológicas como los computadores y los diccionarios y traductores en línea facilitaron su participación y aprendizaje en la secuencia didáctica.

S15: yo creo que las facilitaron y mucho porque estos medios hacen parte de nuestro entorno y entonces hacen que nuestro desenvolvimiento en la tarea sea mucho mejor.

S11: pienso que el uso de estas herramientas ayudaron mucho en todo el proceso ya que si teníamos alguna duda o no sabíamos el significado de una palabra, fácilmente podíamos buscarlo y podíamos encontrar el significado, la traducción, ejemplos y así ampliar más nuestro vocabulario.

Los estudiantes consideraron que los materiales audiovisuales auténticos utilizados en las tareas tenían elementos de cultura (productos lingüísticos), de actualidad (temas y lenguaje relevantes a la realidad de los estudiantes) y de desafío (vocabulario y expresiones auténticas exigentes).

S1: yo pienso que si porque varias veces tocamos temas por ejemplo aquí dice de actualidad, temas y lenguaje relevantes a la realidad de los estudiantes y en una ocasión tocamos el tema de la tecnología y todo eso que es un tema demasiado relevante. Inclusive vimos un video, eso ya es un material audiovisual auténtico. O en las otras actividades los videos o las reseñas que leíamos o las búsquedas en internet que considero que son también lo que nos dice la pregunta que son elementos de cultura, actualidad y desafío.

S5: era como saber utilizar las expresiones y el vocabulario que nos estaban dando. La idea era como integrar ese vocabulario a las expresiones que estamos utilizando para hacer más coherente lo que está pasando y lo que estamos escribiendo.

Los estudiantes consideraron que las tareas realizadas permitieron la relación de elementos sociales (expresión emocional, cohesión grupal, comunicación abierta), de procesos de pensamiento (sensación de confusión, transacción de información, conexión y aplicación de nuevas ideas) y de enseñanza (instrucción directa, construcción de entendimiento, definición y orientación de discusiones).

S5: a mí me parece que sí y dos de las actividades que más me llamaron la atención cumplen con todo lo que está diciendo la pregunta fueron el debate y la reseña de lo que queríamos de la película o la serie de televisión. Por ejemplo, el debate era una discusión informal sobre lo que pensábamos respecto al tema. Aunque yo al principio no estaba de acuerdo con mi bando, pero aun así tome buena postura respecto a él y me sentí bien.

S1: yo creo que en el pretest eso se vio mucho porque tuvimos que leer las instrucciones varias veces para poder entender porque era un trabajo que a pesar de que la lectura no era difícil, era complejo dar una

contraposición a lo que se estaba diciendo o seguir argumentando después de que ya se habían dado varios argumentos en el texto.

Los estudiantes consideraron que hubo diferentes aprendizajes y dificultades con relación a las habilidades de pensamiento crítico.

S1: el mayor aprendizaje es que desde un punto personal yo aprendí a analizar más las cosas antes de hablar porque yo era una persona que leía algo y yo decía no pero esto no está bien según mi perspectiva pero vuelvo al mismo tema por ejemplo el debate me hizo cambiar mucho la perspectiva. Si yo no he leído sobre un tema sino he leído sobre lo que me dicen sobre lo que me aporta, no me puedo poner a decir si es que estoy de acuerdo es que estoy en contra. No es que no me parece es que si me parece. Yo pienso que los argumentos que es punto central de la investigación que es la argumentación era lo más importante de aprender y siento que aprendí a argumentar y a hablar cuando debo hablar.

S12: yo creo que el aprendizaje y la dificultad es lo mismo pero distintos. El hecho de uno tener que tener la mente más abierta a muchas otras posibilidades y al análisis de las situaciones, uno aprende a tener la mente abierta pero lo más importante es romper con las barreras que uno había creado del mundo y del punto de vista de uno y aceptar las sugerencias de los demás y basarse en hechos.

Los estudiantes consideraron que el proyecto cambió la clase de inglés y sería bueno replicarlo.

S5: yo pienso que todo nos benefició y aunque la investigación termine sería bueno proponer utilizar esos métodos porque fueron muy útiles y fue algo no lo monótono de siempre de ir a clase y el Student Book y las páginas. Sino bueno muchachos aquí vamos a hacer un debate o cosas así que me parece que fueron buenas experiencias que no nos aburrían y aprendimos y entonces si para el futuro.

S13: yo creo que el proyecto en general cambio la clase de inglés. Teníamos puntos establecidos para realizar algo. También cambiar la manera de pensar del estudiante, de cómo solucionar un problema dando otros puntos de vista no acostumbrarse siempre a estar en un punto de vista. Cuando nos dividieron el debate a favor y en contra algunos tampoco estuvieron de acuerdo cuando estuvieron a favor del tema. Porque era complicado pensar en cómo estar a favor de que un niño trabaje. Creo que gracias a eso muchos cambiaron la mentalidad que tenían de siempre estar acostumbrados a estar con lo racional que uno tiene en la mente. Si esto está mal va a ser malo o si eso es bueno voy a estar a favor de eso. Hacer ciertas actividades con ese tema y poner a pensar a los estudiantes de cómo solucionarlo ya sea individual o sea grupal. Cuando lo hicimos en grupo fue como que la integración de todos los estudiantes en cómo solucionar un problema.

S10: a mí me parece que la metodología estuvo muy bien porque para poder presentar el trabajo final como el escrito nos preparamos mucho. Desde un principio sabíamos lo que teníamos que hacer y hubo explicación con lujo y detalles, entonces estábamos muy preparados para el final.

S8: yo pienso que los métodos de evaluación que se utilizaron para los cuatro trabajos que fueron los dos orales y los dos escritos estuvieron bien evaluados. Los orales la idea era hablarlos con todo el grupo sobre puntos de vista, ideas. Los trabajos grupales que hacíamos en parejas o en grupos. Cuando se hizo el debate que algunos estuvieron en contra de algunos puntos, otros estuvieron a favor de otros. Fue la

metodología que se estaba buscando que el grupo se adaptara a lo que estábamos viendo. En la parte escrita hubo tiempo donde cada quien se ponía a pensar sobre lo que estaba haciendo, por ejemplo, yo. Eso era bueno porque era ver lo que uno está creando y como quiere mejorarlo, que es lo que le está faltando, que es lo que quiero mostrar cómo trabajo final.

Discusión

Para desarrollar la siguiente discusión fue necesario responder la pregunta de investigación ¿Cómo puede una secuencia didáctica apoyada en materiales auténticos audiovisuales contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera? Dicha respuesta se logró a través de la implementación de la secuencia didáctica y la realización de las tareas escritas y orales.

Según los resultados del estudio, una secuencia didáctica apoyada en materiales auténticos audiovisuales puede contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera siempre y cuando esta esté enmarcada en la presencia social, presencia cognitiva y presencia docente del Modelo CoI y siempre y cuando los materiales tengan resonancia con las tres Cs de Mishan (*culture, currency y challenge*) pues estos elementos motivan a los estudiantes a participar y dar su opinión sobre el tema de manera natural y espontánea.

Castillo, Insuasty y Jaime (2017) señalan que la implementación de materiales auténticos y tareas auténticas, en el contexto de un proyecto pedagógico, incide en el mejoramiento de la competencia comunicativa de los estudiantes y de la práctica pedagógica del docente encargado del grupo experimental. Asimismo, el estudio presente ha demostrado algo similar; los estudiantes se motivan a participar antes y después de ver los videos relacionados con el tema de discusión.

Los resultados del pretest dan cuenta de las dificultades que tuvieron los estudiantes para identificar argumentos no válidos en el ensayo Ennis-Weir. La investigación de Amrous y Nejmaoui (2016) evidencia que incluso estudiantes de maestría en niveles altos de pensamiento crítico tuvieron un desempeño bajo en el ensayo Ennis-Weir.

Sheikhy y Rashtchi (2016) utilizaron el pretest Ennis-Weir para calibrar la habilidad individual de inspeccionar un argumento y estudiantes de nivel universitario y estudiantes dotados de octavo grado de bachillerato tuvieron resultados similares.

Fernández, Mayora y Louis (2016) también aplicaron el pretest Ennis-Weir para medir habilidades de pensamiento crítico y, aunque los resultados en relación con las habilidades de pensamiento crítico y las habilidades de comprensión de lectura fueron bajos, éstos sugieren que la comprensión de lectura es una herramienta útil para fomentar HPC.

Fernández y Guédez (2016) aplicaron el ensayo Ennis-Weir como un instrumento después de una intervención pedagógica y el desempeño fue bajo. Este resultado sugiere que se deben llevar a cabo mayores y mejores esfuerzos para fomentar el pensamiento crítico.

Davidson y Dunhan (1997) expresan que el pretest Ennis-Weir, que es diseñado para hablantes nativos de inglés, puede ser usado con hablantes no nativos como estudiantes japoneses. Incluso con una preparación rigurosa y enfocada a las habilidades de pensamiento crítico específicas del pretest, los estudiantes tuvieron dificultades en los mejores argumentos de Raywift en los párrafos 3 y 8 y los calificaron como meras opiniones. Algo similar al estudio presente; 6 estudiantes identificaron el párrafo 3 como válido y 7 identificaron el párrafo 8 como válido.

Los autores consideraron qué diferencias culturales entre Estados Unidos y Japón pudieron haber afectado las respuestas de los estudiantes:

1. La situación de parqueo callejero sucede en Estados Unidos y en Japón y las leyes de parqueo callejero existen y son aplicadas estrictamente. En Colombia, sucede lo contrario, existe el problema de parqueo callejero, existen leyes, pero no son estrictamente aplicadas.
2. La situación de escribir cartas quejándose sobre un problema de la comunidad es una práctica común en Japón y Estados Unidos, pero no en Colombia.
3. La retórica política abrasiva y directa y el lenguaje utilizados por el autor son normales en Estados Unidos y en Japón, pero no en Colombia.

Aunque el ensayo de pensamiento crítico Ennis-Weir es un instrumento avalado y válido en el contexto de la argumentación y puede ser utilizado con diferentes objetivos y en diferentes contextos educativos, y aunque es una prueba de habilidades de pensamiento crítico y no de habilidad escrita, posiblemente la mejor manera de obtener una evaluación fiable y pertinente al contexto de cada estudio, es diseñando un instrumento propio que responda a esas realidades culturales y necesidades educativas del momento histórico de la investigación.

Teniendo en cuenta el uso de instrumentos contextualizados, Liaw (2007) revisó varios instrumentos para evaluar habilidades de pensamiento crítico: entre ellos la prueba Ennis-Weir; sin embargo, decidió utilizar el instrumento de Yeh (2003) debido a que había sido diseñado específicamente para evaluar habilidades de pensamiento en estudiantes de secundaria en Taiwán.

Existen diferencias culturales que son importantes ya que se están desarrollando habilidades argumentativas de pensamiento crítico, y, por consiguiente, la cultura y la sociedad,

y las tradiciones de comunicación y las formas, de cómo por ejemplo hacer un reclamo de manera escrita, pueden afectar este tipo de procesos.

Estos resultados, al igual que los resultados del estudio presente, invitan a que los profesores utilicen preguntas socráticas de clarificación, de razón y evidencia, de origen y fuente, de implicación y consecuencia, o de punto de vista para que los estudiantes sean impulsados a analizar, sintetizar y evaluar información.

Las preguntas socráticas (Altamirano, 2018) promueven el análisis y la evaluación de la información (Amrous y Nejmaoui, 2016). Altamirano (2018) resalta que las preguntas socráticas resultan ser útiles para promover el análisis y la evaluación de la información. Es muy importante formular las preguntas adecuadas para que los estudiantes analicen y evalúen la información de la manera esperada. Amrous y Nejmaoui (2016) expresan la importancia de hacer uso de preguntas socráticas las cuales estimulan las habilidades de pensamiento de los estudiantes y van más allá de preguntar información literal; estas preguntas motivan a los estudiantes a analizar, sintetizar y evaluar información.

Analizando los elementos del Modelo CoI durante las tareas de la secuencia didáctica, la presencia docente se evidencia cuando el moderador define e inicia la discusión, cuando construye entendimiento, cuando enfoca la discusión y cuando da instrucción directa. Se puede dar cuenta de la presencia cognitiva ya que existe exploración e intercambio de información, y conexión y aplicación de nuevas ideas. Además se evidencia la presencia social con la expresión emocional y la cohesión de grupo, la comunicación abierta y la colaboración.

Teniendo en cuenta las tres Cs de Mishan (2005) *culture*, *currency* y *challenge*: cultura (productos lingüísticos), actualidad (temas y lenguaje relevantes a la realidad de los estudiantes) y desafío (vocabulario y estructuras complejas como expresiones idiomáticas o jergas). Se

evidencia que el material utilizado en el pretest es una situación auténtica relacionada con la vida actual de los estudiantes y está relacionada con su cultura ya que es una situación de parqueo en una calle transitada. También se evidencia la relevancia de materiales auténticos audiovisuales utilizados durante las tareas como el VIDEO TOP-TEN, el reporte de noticias y el segmento de película. Así es, estos materiales contienen elementos de cultura, de actualidad y de desafío y son presentados en formato de video, lo cual motiva la participación de los estudiantes al momento de realizar una actividad mediada con este tipo de material.

Kirubahar, Subashini y Santhi (2011), hablan del uso de celulares y computadores para el aprendizaje de lenguas y mencionan tres metáforas que describen actividades educativas informáticas: la metáfora tutorial (el computador como un tutor), la metáfora de construcción (el computador como un pupilo) y la metáfora de la caja de herramientas (el computador como una herramienta). Estas metáforas se ven presentes en esta tarea escrita ya que el computador fue utilizado para leer instrucciones y aclarar dudas, para construir no solo el texto sino también conocimiento y lenguaje y para buscar y enviar información. Según los autores, los canales de comunicación cuentan con características conectadas al internet: el uso del internet ofrece información y conocimiento de diversas maneras y en diferentes formatos, el uso del internet exige nuevas habilidades, y el uso del internet (el email) permite a educadores comunicarse con estudiantes y colegas. Estas características también se evidenciaron durante las tareas escritas y orales ya que el internet se utilizó para la búsqueda de información y para la comunicación.

Se evidencia que existe relación entre la habilidad de comprensión de lectura y las habilidades de pensamiento crítico. Podría afirmarse que algunos estudiantes no reconocen los argumentos malos y sus fallas porque no tienen un nivel necesario de comprensión lectora. Los

hallazgos de Fernández, Mayora y Louis (2016) sugieren que la lectura es una herramienta útil para fomentar las HPC.

En su estudio, Calle (2012) observó como la imagen aporta a la construcción de significados de los textos digitales debido a que esta tiene la posibilidad de actuar para precisar ideas, contrastar opiniones, ampliar argumentos, definir palabras y cerrar discusiones. En este contexto, las habilidades del pensamiento crítico tienen todo un accionar debido a que el escritor se verá enfrentado a procesos reflexivos de toma de decisiones, solución de problemas, construcción de argumentos, y planteamiento de conclusiones.

Se observó cómo los memes y las caricaturas utilizadas durante el grupo focal tuvieron un impacto positivo en los estudiantes. Los mensajes lingüísticos y culturales fueron construidos y enriquecidos con el entendimiento de los estudiantes, los cuales construyeron identidades a través de la comunicación y construcción de significado y desarrollaron conexiones sociales ya que los memes sirven como provocadores de conversación que generan significado cultural y lingüístico colectivo. Además, los memes benefician las trayectorias de aprendizaje y las vidas personales de los estudiantes gracias a su significado social (Han, 2019). Los estudiantes conectaron los memes con las tareas que se realizaron durante la secuencia didáctica y con situaciones de aprendizaje en el colegio o en sus vidas.

Al igual que en el grupo focal, los resultados de Sarmiento (2010) demuestran que cuando el pensamiento crítico y la lectura de imágenes son utilizados de manera simultánea pueden dar luces de como motivar a los estudiantes para pensar de manera crítica en diferentes situaciones durante su proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Pineda Baez (2004) encontró que la autorregulación es una habilidad que implica el monitoreo de nuestros procesos mentales y que permea otras habilidades de pensamiento crítico.

De manera similar, en este estudio la autorregulación se evidenció en las decisiones tomadas por los estudiantes para desarrollar una tarea.

Se evidenciaron inconsistencias entre las respuestas de la guía de habilidades, las instrucciones de las tareas y los productos finales de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes S12 y S9 marcaron que nunca habían usado mapas mentales para organizar información durante la construcción del ensayo y que no sabían cómo hacerlo, pero estos estudiantes utilizaron el Essay Map durante la preparación del ensayo para escribir palabras clave, ideas principales o datos relevantes para sus argumentos. Se les preguntó a los estudiantes durante la retroalimentación que pudo haber sucedido y dijeron que de pronto algunos no llenaron las guías a conciencia o no leyeron cuidadosamente la acción y las opciones de cada columna.

También hubo irregularidades en la comparación de la guía de observación con la de habilidades, ya que el profesor observó ciertas acciones y las marcó, pero los estudiantes no lo hicieron, aunque las realizaron. El estudiante S12, marcó que no utilizó diccionarios para consultar vocabulario, pero se observó que el estudiante si realizó esta acción.

Conclusiones

Después de aplicar los instrumentos de recolección de información y de realizar el análisis y la discusión de resultados, el desarrollo del trabajo de investigación que ha dado lugar al presente informe se puede concluir en los siguientes fundamentos:

1. Es necesario realizar un pretest contextualizado antes de la implementación de una secuencia didáctica con el fin de tener un diagnóstico de las habilidades de pensamiento crítico que se pretende desarrollar en los estudiantes. Este diagnóstico puede servir como línea de base para dar

cuenta de las movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico a través de la secuencia didáctica.

2. El diseño y la implementación de una secuencia didáctica basada en el Modelo CoI y apoyada en el uso de materiales auténticos audiovisuales es pertinente al momento de desarrollar habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés como lengua extranjera. Esta secuencia didáctica debe estar dividida en tareas y estas tareas deben estar divididas en pre-tareas, tareas y post-tareas.

- La pre-tarea es un momento oportuno para realizar acciones relacionadas con el Establecimiento de una posición frente a un tema, la tarea es un momento que se presta para realizar acciones relacionadas con la Construcción de argumentos y la post-tarea es un momento clave para realizar acciones conectadas con la Presentación de una postura con argumentación oral o escrita.

- Las habilidades de pensamiento se pueden representar en acciones. Debido a esto, durante la secuencia didáctica es práctico utilizar instrumentos que den cuenta de las acciones que los estudiantes realizan durante las tareas. Estas acciones representan las movilizaciones de las habilidades de pensamiento crítico a medida que avanza el estudio.

- Teniendo en cuenta el Modelo CoI, es relevante mencionar que este debe reflejar las tres presencias: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente. Estas presencias deben evidenciar conexión entre sí, deben estar conectadas con los momentos de las tareas y deben tener objetivos según el material auténtico audiovisual que se esté utilizando.

3. El grupo focal es un instrumento adecuado para describir las percepciones de los estudiantes sobre su participación en una secuencia didáctica que usa materiales audiovisuales auténticos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés como lengua extranjera. A su vez, las preguntas socráticas de clarificación, de suposición, de razón y evidencia, de origen y fuente, de implicación y consecuencia y de punto de vista sirven para profundizar en temas que los estudiantes mencionan en sus respuestas.

Recomendaciones

Una vez concluido el estudio y a manera de recomendaciones, se considera pertinente investigar sobre otros aspectos relacionados con las habilidades de pensamiento crítico en la clase de inglés como lengua extranjera mediante el uso del Modelo CoI y se propone:

- Tamizar las acciones que se van a incluir guías de habilidades de pensamiento crítico con el objetivo de omitir acciones que puedan ser redundantes o que sean irrelevantes a las tareas y, de esta manera, enfocar la observación de la realidad y facilitar el análisis e interpretación de la información.
- Continuar estudiando la autorregulación como una habilidad transversal teniendo en cuenta su presencia en diversas acciones relacionadas con diferentes habilidades de pensamiento crítico.
- Implementar secuencias didácticas basadas en otros elementos del Modelo CoI y en la utilización de otros materiales auténticos audiovisuales en los procesos de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

- Extender los estudios en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en las clases de inglés como lengua extranjera con la aplicación de instrumentos pertinentes al contexto y que permitan estudiar el objeto de estudio desde otras perspectivas descriptivas e interpretativas.
- Estudiar otras habilidades de pensamiento crítico relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a través del uso de materiales auténticos audiovisuales.
- Incluir lineamientos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los DBA y en los lineamientos curriculares del MEN en términos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, las cuales, en su perspectiva holística, se convierten en habilidades comunicativas, lingüísticas, y en habilidades para la vida.
- Reiterar la lectura cuidadosa de las acciones de las guías de habilidades de pensamiento crítico para que respondan a las acciones que los estudiantes realmente realizan durante las tareas y que no haya inconsistencias entre los productos de los estudiantes, la guía de observación diligenciada por el investigador y las guías de habilidades de pensamiento diligenciadas por los estudiantes.
- Diseñar instrumentos de habilidades de pensamiento crítico contextualizados a cada situación investigativa para poder obtener resultados más cercanos a la realidad.

Orientaciones didácticas

Las siguientes orientaciones didácticas permiten el diseño de una secuencia didáctica basada en materiales auténticos audiovisuales con el objetivo de desarrollar habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

- *Seleccionar un pretest adecuado al contexto, es decir, un pretest que responda al nivel de suficiencia de los estudiantes, a las tareas que se van a realizar y a las habilidades de pensamiento crítico que se van a desarrollar.*
- *Diseñar tareas orales (debates y discusiones de clase) y escritas (ensayos y reseñas), las cuales respondan a las habilidades de pensamiento crítico que se van a desarrollar y preparen a los estudiantes a afrontar situaciones de la vida real donde deben exponer sus puntos de vista utilizando ejemplos, opiniones, experiencias, razones y hechos.*
- *Dividir las tareas en tres fases: pretarea, tarea y postarea. Una pretarea con el fin de preparar al estudiante para la realización de la tarea y la planeación de estrategias sobre cómo realizarla. Una tarea donde los estudiantes toman decisiones importantes sobre la realización de la tarea y su proceso. Una postarea que brinde oportunidades de repetición de la tarea y reflexión sobre cómo esta se realizó.*
- *Escoger materiales auténticos audiovisuales que comprendan los elementos de las tres Cs de Mishan: cultura (culture), actualidad (currency) y desafío (challenge).*
- *Seleccionar un modelo de enseñanza-aprendizaje como el Modelo CoI el cual proporcione una presencia social, una presencia cognitiva y una presencia docente y el cual responda a los objetivos del estudio y los elementos de las tareas de la secuencia didáctica.*
- *Orientar a los estudiantes sobre la importancia de utilizar fuentes de información confiables al momento de buscar información.*
- *Guiar a los estudiantes en el uso de herramientas digitales como diccionarios y traductores confiables para el desarrollo de sus tareas.*

- *Utilizar guías de habilidades de pensamiento crítico que respondan a las acciones que los estudiantes van a realizar durante las tareas.*
- *Diseñar rubricas de evaluación del aprendizaje que respondan a las acciones que los estudiantes deben realizar durante las tareas y a los elementos de estas.*
- *Utilizar un instrumento como el grupo focal para describir las percepciones de los estudiantes frente al estudio.*

Bibliografía

- Abreus González, A., & Haro Calero, R. (2019). El empleo de materiales auténticos audiovisuales para el desarrollo de la expresión oral en inglés: estudio de caso en Ecuador. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 23-35. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.10695>
- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dialnet.
- Altamirano, A. (2018). Developing critical thinking skills through speaking and writing.
- Archer, W., Garrison, D. R., y Anderson, T. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 2, (2-3), 87-105.
- Bailey, A. (2017). What students are telling us: A case study on EFL needs and perceptions in the classroom. *Íkala [online]*, 22, (3) 501-516. ISSN 0123-3432. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a08>.
- Barberá, T. Mauri y J. Onrubia. (2008). La calidad educativa de la enseñanza basada en las TIC . Pautas e instrumentos de análisis. Barcelona: Graó.
- Barbero, M. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Education in the knowledge society (EKS)*, 10(1), 19-31.
- Barbero, M. (2010). De los medios a las mediaciones. *Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona, Anthropos ediciones (6ª ed.), 242-243.
- Beaumont, J. (2010). A Sequence of Critical Thinking Tasks. *TESOL Journal*. 1, (4), 1-22. doi: 10.5054/tj.2010.234763
- Becta, British Educational Communications and Technology Agency. (2003). What the research says about using ICT in English. Recuperado de http://39lu337z5111zjr11nptio4.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/04/wtrs_16_english.pdf
- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento: teoría y práctica. México: Fondo de Cultura Económica de España.
- Bonilla, C. E. Rodríguez, S. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Brown, H. D. (2004). «Some practical thoughts about student-sensitive critical pedagogy». *Language teacher*, 23: 15-16.
- Calle, G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 12 (1), 27-45.
- Castellanos, M. (2015). ¿Son las TIC realmente una herramienta valiosa para fomentar la calidad en la educación? Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244952s.pdf>
- Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A., & Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19 (1), 89-104. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.56763>.

- Computadores para educar. ¿Qué es computadores para educar? Recuperado de <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/es/nosotros/que-es-computadores-paraeducar>
- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades, en: CARNEIRO, R.; TOSCANO, J.C.; DIAZ, T. Coord. (2011). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. OEI y Fundación Santillana.
- Chomsky, N. (1995) Anarchism, Marxism & Hope for the Future Red and Black Revolution [Issue No. 2]
- Davidson, B. (1994). «Critical thinking: A perspective and prescriptions for language teachers». *The Language Teacher*, 18(4): 20-26.
- De Zubiría, J. (2020, 01 de junio). La virtualidad es prenda de garantía en la calidad de la educación: Julián de Zubiría. *Universidad Surcolombiana*. Recuperado de <https://comunicacionesusco.edu.co/la-virtualidad-es-prenda-de-garantia-en-la-calidad-dela-educacion-julian-de-zubiria/>
- Díaz, A, (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), 103-1
- Donaghy, K., y Xerri, D. (2017). The image in ELT: an introduction. En Donaghy, K., y Xerri, D. *The image in English language teaching*. Barcelona, España. Recuperado de https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/The_Image_in_English_Language_Teaching.pdf
- Ellis, R. (2002). *The Methodology of Task-Based Teaching*.
- Fainholc, B., et al. (1997). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Fandiño, Y. (2013). 21st Century Skills and the English Foreign Language Classroom: A Call for More Awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal*, 7, 190-208. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2367524>
- Fernández, M^a.V. (2006). Las TIC en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 409-416.
- Fernández de Morgado, N. Y., Mayora Pernía, C. A. y St. Louis, R. (2016). Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(1), 15-29. doi:10.17533/udea.ikala.v21n01a02
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad (22a. ed.)*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Frey, A. (2017). Effects of a Multimodal Approach on ESL/EFL University Students' Attitudes towards Poetry. *Journal of Education and Practice*. 8, (8), 80-83.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, SL
- Gasca, J, L., (2017). El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 6, 9-30.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. Nueva York, Estados Unidos. The Continuum International Publishing Group.

- Gómez, M. (2018). Assessment of the English acquisition process in the Municipality of Medellín (Languages for Medellín) through the analysis of its linguistic and sociocultural impacts (tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Gómez, M., Alzate, M., Arbeláez, M., Romero, F. y Gallón, H. (2005). Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar. *Revista colombiana de educación*, ISSN 01203916, ISSN-e 2323-0134, N°. 49, págs. 82-102.
- González Miy, D., & Herrera Díaz, L. E. (2015). Tracking the Path of Communities of Inquiry in TEFL: A Literature Review. *HOW Journal*, 22(1), 80-94. <https://doi.org/10.19183/how.22.1.83>
- Goodman, P. (20 Nov 1969). *Can Technology Be Humane?* New York
- Guerrero, C; Quintero, Á. (2016). *Las voces de los maestros frente a las políticas educativas: ¿la ilusión de la democracia?:* Editorial Universidad Distrital, 2016, 80p. ISBN: 978-9588972-14-5.
- Hague, C., y Payton, S. (2010) Digital literacy across the curriculum. Futurelab innovation in education. Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action.*
- Halpern, D. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking.* Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Halpern, D. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2º Report).* Unpublished manuscript. Claremont, CA: Claremont McKenna College.
- Han, Y. (2019). Technology in Language Teaching & Learning, 1 (2), 68-90. Memeing to Learning: Exploring Meaning Making in a Language-Learning Chat Group. University of Arizona, USA. Recuperado de <https://doi.org/10.29140/tltl.v1n2.191>
- Harmer, J. (2013). *The practice of English language teaching.* England: Longman.
- Herrera Díaz, L. E., & González Miy, D. (2017). Developing the Oral Skill in Online English Courses Framed by the Community of Inquiry. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 73-88. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.55957>
- Idiomas, Dinero. (25 de mayo de 2017). Colombia está rezagada en el bilingüismo. Dinero. Recuperado de <http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/nivel-de-ingles-de-los-colombianos-en-promedio/245716>
- Jolls, T., Johnsen, M. (2018). Media Literacy: A Foundational Skill for Democracy in the 21st Century. *Hastings Law Journal*. 69, (5), 1379-1408.
- Kabilan, M. K. (2000). «Creative and critical thinking in language classrooms». *The Internet TESL Journal*, 6 (6): 1-3.
- Khateeb, A.; Abdulteef, A. (2017). Measuring Digital Competence and ICT Literacy: An Exploratory Study of In-Service English Language Teachers in the Context of Saudi Arabia. *International Education Studies*, 10, (12), 38-51.
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and Conducting Focus Group Interviews.*
- Lewis. C.S. (1943). *The Abolition of Man*
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education.* New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet.* Polity, Cambridge.
- López de Maturana, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". *Polis*, 25, 1-11. doi: 10.4000/polis.465.
- McLuhan, M. (1955). *Essential McLuhan.* Routledge. ISBN 0-415-16245-9. 273.

- Marin, M. de la Pava, L. (2017). Conceptions of Critical Thinking from University EFL Teachers. *Canadian Center of Science and Education*, 10, (7), 78-88. doi: 10.5539/elt.v10n7p78
- MEN. (2016). Diseñando una propuesta de currículo sugerido en inglés para Colombia. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación. Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (Sexto Desafío Estratégico). [En línea] Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf. [Consultado el 15 de enero de 2018]
- MinTIC. (17 de mayo 2017). Tenencia de smartphones aumentó 50% en Colombia en el 2016. Recuperado de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-51641.html>
- Mishan, F. (2005). Designing authenticity into language learning materials. Bristol: Intellect. Chapter 4: Authentic texts and authentic tasks. pp. 67-94).
- Morales, L. (2014). EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA TEORÍA EDUCATIVA CONTEMPORÁNEA. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14 (2), 1-23.
- Motteram, G. (2013). Developing and extending our understanding of language learning and technology. En G. Motteram (Ed.), *Innovations in learning technologies for English language teaching* (pp. 175-191). London, England: British Council.
- Musallam, R. (2012). *Cycles of Learning*
- National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP). (2013). *Teaching World Languages: A Practical Guide*. Chapter 2: Standards for Foreign Language Learning. Recuperado de <http://www.nclrc.org/TeachingWorldLanguages/chap2-standards.pdf>
- Nietzsche, F. (2003). *Writings from the Late Notebooks (Summer, 1886 - Fall, 1887)* edited by Rudiger Bittner. Cambridge University Press
- Nunan, D. (2004). *The Methodology of Task-Based Teaching*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- OECD. (2014). *La educación en Colombia*. OECD Publishing, París. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, París. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- Oviedo, D. (2017). *Enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar apoyada en materiales audiovisuales auténticos*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia
- Pálsson, H. (2013). Lipman and Sharp: Thinking skills and the Community of Inquiry. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=n-5aqP1tfVI>
- Parisi, L.; Andon, N. (2016). The use of film-based material for an adult English language course in Brazil. 55, (1), 101-128.
- Peña, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Lima.
- Perez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- Pineda Báez, C. (2009). Critical Thinking in the EFL Classroom: The Search for a Pedagogical Alternative to Improve English Learning. *Íkala*, 9(1), 45-80. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/3142>

- Pineda, C., Núñez, A., y Téllez, M. (2003). Unidades didácticas relacionadas con pensamiento crítico: una alternativa innovadora para fomentar la competencia lingüística en la lengua extranjera. *Apuntes Contables*, (5). Recuperado a partir de <https://uexternado.metarevistas.org/index.php/contad/article/view/1310>
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*.
- Poveda, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. Bogotá: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 53/3
- Pozobón, C., Perez, T. (2015). El docente, el pensamiento crítico y la escritura en inglés como lengua extranjera. *Acción Pedagógica* (24), 32-40.
- Qing, X. (2013). Fostering Critical Thinking Competence in EFL Classroom. *CSCanada Studies in Literature and Language*.
- Rahman, S.; Manaf, F. (2017). A Critical Analysis of Bloom's Taxonomy in Teaching Creative and Critical Thinking Skills in Malaysia through English Literature. *Canadian Center of Science and Education*, 10, (9), 245-256. doi: 10.5539/elt.v10n9p245
- Redacción, El Tiempo. (15 de noviembre de 2016). Mineducación: 'Sí estamos mejorando en inglés'. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/nivel-deingles-de-colombia-48225>
- Reis, A. D. S. (2013). Experiencias sobre Educación Tecnología y Sociedad. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10). Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/516/506>
- Ren, J.; Wang, N. (2018). Production-Oriented Approach and Its Implications for the Cultivation of Critical Thinking Skills in College English Instruction in Mainland China. *Canadian Center of Science and Education*, 11, (5), 33-38. doi: 10.5539/elt.v11n5p33
- Rubena, L. y Fernández, N. (2015). Pensamiento crítico y modalidad de enseñanza en un curso de inglés como lengua extranjera. *Paradigma*, 36(1), 184-203. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512015000100010&lng=es&tlng=es.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de estudios educativos* 170 (México) ISSN: 0185-1284 Ed.: Publicaciones Universidad de Caldas. Volumen 8 (fascículo 2), pp.75 – 96
- Sarmiento Sierra, M. (2010). A guided reading of images: a strategy to develop critical thinking and communicative skills. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 72-86. Recuperado de: <https://doi.org/10.14483/22487085.84>
- Selwyn, N. (2016) Technology and Education -Why it's crucial to be critical. En: *Critical Perspectives on Technology and Education*. Editorial PALGRAVE MACMILLAN®
- Selwyn, N. (2009) "The digital native – myth and reality", *Aslib Proceedings*, Vol. 61 Issue: 4, pp.364-379. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- SITEAL. (2014). Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina, Buenos Aires, IPE-UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Stevens, V., Verschoor, J. (2017). Coding and English Language Teaching. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 21, (2).
- Tamayo, E; Zona, R; Loaiza, Y. El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 11, núm. 2, juliodiciembre, 2015, pp. 111-133 Universidad de Caldas Manizales, Colombia

- Turuk, C, M. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. Recuperado de https://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_5/turuk_vol5.pdf
- UNESCO. (2004). Information and communication technology in the teaching and learning of foreign languages: State of the art, needs and perspectives. Recuperado de <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214627.pdf>
- Valencia, B. (2015). "¿Por qué utilizar tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?". En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 98: p.31-36.
- Verne, J. (2006). Journey to the Center of the Earth. Project Guttenberg
- Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.
- Wittgenstein. L. (1922). Tractatus. Logico-Philosophicus. Logisch-philosophische. Abhandlung. London
- Yang, C. Gamble, Y, Hung, Y, Lin, T. (2014). An online adaptive learning environment for critical-thinking-infused English literacy instruction. British journal of educational technology, 45, (4), 723-747.