



RECIBIDO EL 24 DE ENERO DE 2019 - ACEPTADO EL 25 DE ABRIL DE 2019

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE SECUNDARIA - INGLÉS.

CRITICAL THINKING AND THE IMPROVEMENT OF TRAINEE MIDDLE SCHOOL ENGLISH TEACHERS' TEACHING SKILLS

Ricardo Rafael Macareno Flores¹

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, México

Benjamín Gutiérrez Gutiérrez²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

¹ rafma.flores@gmail.com Escuela Normal Superior del Estado de Puebla 01 22 243 2629 Puebla, México

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla. Licenciado en Educación Media y Media Superior en la Especialidad de Inglés. Maestro en Metodología en la Enseñanza del Inglés. Maestro en Nuevas tecnologías para la enseñanza por la Universidad Iberoamericana. Docente y Asesor de docentes en formación inicial de inglés de secundaria en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla. Docente de Inglés en el Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad Popular Autónoma de Puebla.

² tutorbenjamin@hotmail.com Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. , Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (222) 2295500 Ext. 3531 y 3522 Puebla, México

Licenciado en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Maestría en Educación Superior y Doctorado en Ciencias de la Educación. Participa en proyectos de evaluación y diseño curricular. Colabora en proyectos de investigación nacional e internacional. Perfil PRODEP y parte del padrón de investigadores de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la BUAP. Miembro del cuerpo académico Planeación, Evaluación e Innovación Curricular. Asesor en el diseño del examen nacional de residencias médicas en inglés en la Secretaría de Salud y en el Programa Institucional de Evaluación Académica de la BUAP. Participa en proyectos de investigación de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE). Cuenta con publicaciones en libros, revistas y memorias en extenso. Miembro del comité editorial de la revista Mexican Journal of Materials Science and Engineering de la Universidad Autónoma de Yucatán. Docente colaborador de la Maestría en la Enseñanza del Inglés y el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.



RESUMEN

El desarrollo del pensamiento crítico en docentes en formación inicial es crucial, considerando que el trabajo en el aula es una constante toma de decisiones sobre el qué y cómo de la enseñanza. Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado con doce docentes en formación inicial de inglés de secundaria que cursaban el último año de su preparación en una escuela normal de la ciudad de Puebla, México. El objetivo es proponer una estrategia basada en principios de la teoría del pensamiento crítico que permita desarrollar la enseñanza del inglés bajo enfoque comunicativo durante el proceso inserción al quehacer docente en condiciones reales de trabajo. El estudio de tipo cuantitativo, pre experimental empleó una rúbrica de desempeño docente diseñada para la recopilación de datos antes y después de una propuesta de intervención. Dicha intervención mejoró sustancialmente la práctica de los docentes en formación caracterizada por la enseñanza apoyada en lengua madre, clases de alto contenido gramatical centradas en el docente, y carencia de oportunidades para el desarrollo de habilidades comunicativas entre alumnos.

PALABRAS CALVE: pensamiento crítico, docentes en formación inicial, inserción a la práctica, enfoque comunicativo.

ABSTRACT

The development of critical thinking skills among trainee teachers is essential based on the idea that teaching is a decision-making activity. This article presents the results of a research study conducted in a normal school for English middle school teachers in Puebla, Mexico. The main aim of it is to propose a teaching training strategy, based on the critical thinking theory, to help trainee middle school English teacher students to improve their daily performance during their internship under the communicative

approach principles. The study used a pre-experimental design in the scope of quantitative methodology. The population participating in this research was a single group of 12 participants observed and evaluated before and after an intervention using a performance evaluation rubric for data collection. It was found that the intervention helped to improve teaching by changing practices commonly used by English student teachers that include teacher center classes, the use of mother tongue as the main language of communication, grammar content-based classes, and the lack of opportunities for students to develop communicative skills.

KEY WORDS: critical thinking, trainee teacher students, internship, communicative approach.

INTRODUCCIÓN

La expansión de los medios de comunicación como la Internet y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, permiten el acceso a contenidos de diferente índole de manera rápida. Su empleo como herramientas de aprendizaje revolucionaron los sistemas educativos del orbe, llevando a introducir en sus currículos, la enseñanza del inglés como la lingua franca que permite acceder, consultar y eficientar la selección, manejo y uso de la información, lo mismo que la divulgación del conocimiento creado.

Para que la enseñanza de esta lengua cumpla el propósito de formar usuarios funcionales del idioma, se propuso utilizar al enfoque comunicativo como el paradigma de enseñanza que permite desarrollar las habilidades de lenguaje necesarias para la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir. Es por ello que, en la formación inicial del maestro de inglés de secundaria, es menester vigilar la manera en la que se le capacita y habilita en la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma bajo este enfoque, especialmente en la etapa final de su formación.



Durante esta última etapa, el programa contempla la inserción del novel docente al quehacer pedagógico en el aula en condiciones reales de trabajo durante un ciclo escolar. Una de las finalidades de esta estrategia es la hacerle tener un primer acercamiento a la realidad del aula de la escuela pública. Así, una vez concluida la etapa inicial de formación, la inserción al terreno laboral de la educación pública, apuntará con mayor certeza a un servicio de calidad en la enseñanza de esta lingua franca bajo enfoque comunicativo.

ESTABLECIMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el último año de la formación inicial en la escuela normal, el docente de inglés de secundaria transita por un proceso de inserción a la práctica en condiciones reales de trabajo que anticipa y prepara la experiencia de ingresar al campo laboral de la educación pública. A lo largo de esta experiencia, deberá desarrollar repertorios de enseñanza que le permitan gestionar el trabajo en el aula bajo los requerimientos del enfoque comunicativo. Sin embargo, al enfrentar la realidad del aula, el desconcierto que le produce esta primera experiencia de enseñanza le lleva a decidirse por la reproducción formas gramaticales de enseñanza comúnmente practicadas en el medio escolar en el que se inserta (Pérez et al, 2012).

Por lo tanto, en este proceso reviste especial importancia la toma de decisiones que hará respecto a la selección de estrategias y actividades de trabajo a desarrollar con los alumnos. Dichas decisiones se encuentran influidas por el contexto escolar en el que se desempeña, rodeado de prácticas de enseñanza gramatical basada en la traducción, la elaboración de listas de palabras y la repetición en coro entre otras (Pérez et al, 2012). En consecuencia, la forma en que decida la construcción de la práctica, llevará a sus alumnos al desarrollo

de habilidades de lenguaje, o al aprendizaje de contenidos gramaticales.

En este sentido es importante cuestionarse ¿Cómo se puede contribuir al desarrollo de la enseñanza de inglés bajo enfoque comunicativo del docente de secundaria en formación inicial, en el contexto de la inserción a la práctica en condiciones reales de trabajo en la que priva la enseñanza gramatical? De esta pregunta se deriva el propósito general de este estudio que es determinar si el uso del pensamiento crítico facilita el ejercicio de la práctica bajo enfoque comunicativo en el docente en formación inicial de inglés, con y a pesar del contexto y el desconcierto que le produce esta vivencia de enseñanza.

Este estudio asume la premisa de que, a través de una toma de decisiones más pensada y menos reactiva ante la multiplicidad de situaciones que enfrenta el docente en formación, se puede contribuir a reducir la elección de soluciones prácticas de la enseñanza que no cubren las expectativas de desempeño en el aula de inglés bajo el citado enfoque comunicativo.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA INSERCIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE

En el proceso de inserción del docente en formación inicial a periodos largos de trabajo, se observa la necesidad de favorecer, más que el empleo de una metodología de enseñanza que supone la formación en la escuela normal, el empleo de un tipo de pensamiento que permita una toma de decisiones menos influida por el desconcierto que origina esta experiencia. De acuerdo a la literatura, en esta etapa de la vida profesional docente, es común un estado de malestar o frustración producto de la falta de respuesta de los alumnos a las acciones de gestión de aula propuestas por el docente novel (Widlack, 1984). En su intento por satisfacer expectativas de enseñanza, de aprendizaje, de realización personal y profesional, actúa más



por impulso que de manera racional (Veenman, 1984 y Wideen et al. 1998).

En respuesta a estas condiciones, diferentes teóricos (Crux, 1989, Camps, 2002, Fazio, 2005, y Scrivener, 2006) han señalado el empleo de un tipo de pensamiento menos impulsivo y más analítico y reflexivo, como forma de dar solución a problemas en la toma de decisiones en el aula. A este respecto y de manera general, Lipman (1991) señala al pensamiento crítico como esta forma de pensamiento profundo que facilita el juicio (Lipman, 1991) o la capacidad de tomar decisiones en torno a qué creer o hacer (Ennis, 1994), que, en el caso del docente en formación inicial de inglés, refiere a la metodología de enseñanza a emplear.

Para lograr este tipo de pensamiento, es necesario la presencia de una serie de componentes que incluyen la voluntad e intencionalidad en la interpretación o evaluación de información, el uso de habilidades superiores de pensamiento, y la existencia de experiencias o conocimiento previo que guiarán las creencias y acciones del individuo (Mertes, 1991). Dichas creencias lo mismo que el conocimiento previo cambiará en la medida en que se ofrezcan argumentos sólidos capaces de transformarlas (Tama 1989).

En estas descripciones es de notarse la relación estrecha entre la solución propuesta a los elementos clave del problema que enfrenta el docente novel y el uso del pensamiento crítico, sobre todo el relacionado con el desarrollo de la capacidad para la toma de decisiones. Durante ella, se considera indispensable tomar en cuenta el conocimiento previo, constituido por el conocimiento explícito o cognitivo (Kidwell et al, 2000) propio de la formación docente, el conocimiento tácito o experiencial (Farfán y Garzón, 2006) sobre la forma de enseñar y aprender adquirido en su trayecto de formación tanto en la escuela normal como fuera de ella, y el cúmulo de creencias respecto al rol del

maestro y la metodología que se ha o le han formado (González, et al., 2001 y Scovel, 2001) en el trayecto de su escolaridad hasta alcanzar la formación docente en la escuela normal.

Además del insumo de conocimiento que se posee, el empleo del pensamiento crítico demandará el uso de operaciones superiores de pensamiento como el análisis, la inferencia, la reflexión, y la evaluación (Ennis, 1992). Éstas permitirán, por un lado, evaluar la experiencia que vive de manera racional, sin dejarse llevar por las emociones que le provoca la situación que vive. Por otro, el empleo óptimo y asertivo del conocimiento pedagógico que posee, tanto teórico y práctico.

Al parecer el elemento crucial en el empleo de este tipo de conocimiento, es sin duda la intención, voluntad o disposición del docente, pues se ha alegado como factor de influencia e interferencia principal, a las emociones que le provoca la situación que vive. A este respecto es imprescindible recurrir a lo que los estudiosos del tema denominan disposiciones o características intelectuales del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2006).

Las disposiciones o características intelectuales del pensamiento crítico son el componente motivacional o ético que permite al sujeto la aplicación de las habilidades intelectuales cuando se enfrenta una situación que requiere ser resuelta (Ennis, 1994; Norris, 1992; Facione y Facione, 1992; Facione, Facione y Giancarlo, 2000; Perkins, Jay y Tishman, 1993; Richard Paul y Linda Elder, 2006). Esto implica desarrollar una actitud de total disposición para considerar de manera pensante las situaciones enfrentadas, buscando en el conocimiento tácito, en el explícito, y en el ejercicio de habilidades de pensamiento, las razones para creer en ellas y hacerse consciente de sus implicaciones bajo un marco de auto-dirección, auto-disciplina, auto-regulación y auto-corrección (Paul y Elder, 2006).



EL PROCESO DEL PENSAMIENTO Y EL MODELO DE INTERVENCIÓN

Paul y Elder (2006) mencionan que las características intelectuales del pensamiento crítico (CIPC) representan el punto más alto en el uso del pensamiento crítico y su desarrollo comienza con la aplicación de ciertos estándares al modo de pensar o elementos del pensamiento como se observa en la Figura 1. Su propósito es el de verificar la calidad del razonamiento que se está llevando a cabo en la solución del problema que se aborda. A decir de ellos, la práctica rutinaria de este proceso lleva finalmente al desarrollo de las CIPC.

Figura 1. Proceso del pensamiento



Fuente: elaboración propia

Para hacer más comprensible el modelo de esta perspectiva, primero se señala que todo tipo de pensamiento o razonamiento tiene una estructura conformada por ocho elementos como se presenta en la Figura 2.

Figura 2. Elementos del pensamiento



Fuente: Paul y Elder (2003, p.5)

Cuando el pensamiento crítico toma lugar, cada uno de los elementos son sometidos estándares universales de pensamiento que permiten saber si el individuo está realmente razonándolos. Los estándares de pensamiento aplicados son la claridad, la precisión, la relevancia, la profundidad, amplitud, la lógica, la significancia y la certeza.

Así la claridad permite reconocer la exactitud y relevancia en el planteamiento de un problema a fin de evitar confusión al resolverlo; la precisión, los detalles que lo hacen claro y específico; la relevancia si está relacionado con el asunto en cuestión; la profundidad, permite reconocer en qué medida la respuesta que se ofrece atiende a lo requerido por la pregunta o soluciona el problema planteado; la amplitud si contempla múltiples puntos de vista; la lógica, la forma en que se presentan las ideas y si estas se apoyan entre sí unas con otras para darle sentido a lo que se expresa; la significancia, si se enfoca en lo importante y no en lo trivial, y la certeza, si es justificable, no egoísta y unilateral.

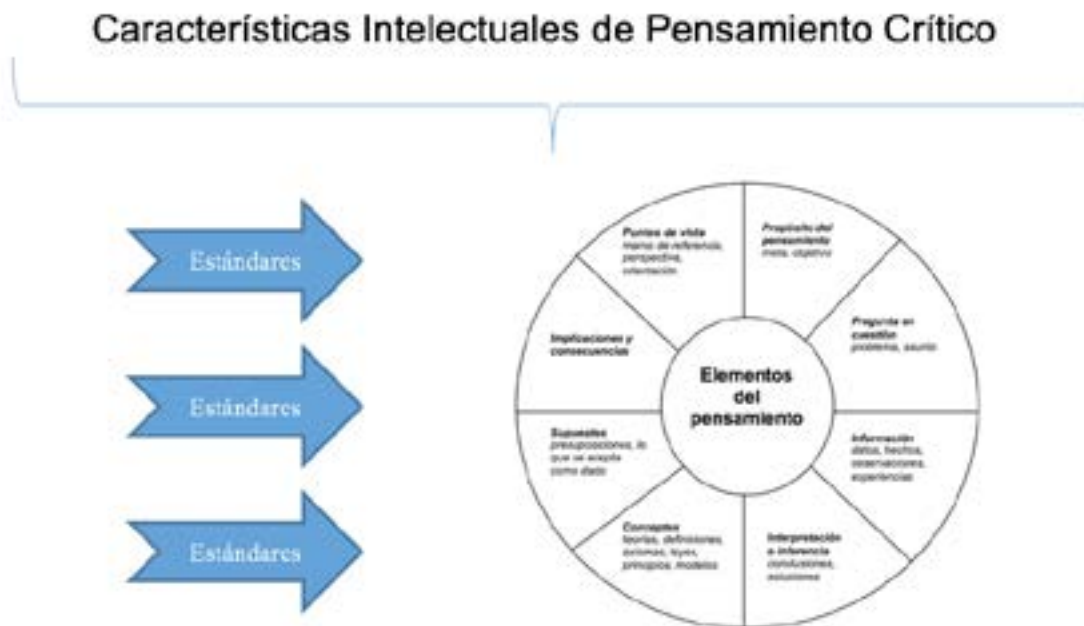


Para el desarrollo de las CIPC, Paul y Elder (2006) señalan es necesario aplicar cotidianamente los estándares intelectuales a cada uno de los elementos del razonamiento, convirtiéndolas así en el fin último del pensamiento crítico. Empero, una vez que se han desarrollado, se convierten en el motor o el móvil que activa el uso del pensamiento crítico en la toma de decisiones para la resolución de problemas, característica que se retoma para proponer el modelo de la Figura 3.

Obsérvese cómo éstas asumen una posición por encima de los procesos y la aplicación de

estándares, llevando al docente novel a utilizar al pensamiento crítico como herramienta cognitiva en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrenta en el aula, evitando la emulación de prácticas que obstaculizan el desarrollo de la enseñanza del inglés bajo enfoque comunicativo. En este modelo, no se hace necesario realizar todo el recorrido del proceso comenzando por el estudio de los elementos del pensamiento y la aplicación de los estándares para llegar al uso de las CIPC. Más bien se otorga a las CIPC su papel como detonadoras del uso del pensamiento crítico.

Figura 3. Ubicación de las CIPC en el proceso de pensamiento. Modelo empleado en la intervención



Fuente: elaboración propia

De esta manera, el diseño de la intervención que se sugiere, comenzará por referir a las CIPC como una forma de ver la realidad del aula, que justifica el uso del pensamiento crítico como la herramienta en la solución de problemas que ahí se enfrentan. El resultado de este proceso, da lugar a la aplicación de los estándares a los elementos del pensamiento durante el proceso de intervención en el que se analizan, reflexionan

y discuten situaciones o componentes clave de la práctica que se desea transformar para lograr una práctica bajo los estándares de la enseñanza comunicativa.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la investigación empleado fue cuantitativo de tipo pre-



experimental (Creswell, 2003), en un escenario prueba/posprueba (pre-test, post-test) con medición de un solo grupo en un contexto de campo (Hernández et al. 2010). Este tipo de diseño se emplea cuando se aplica a un solo grupo algún tipo de tratamiento a partir de una variable independiente (García, 2009). El pretest y el postest consistieron en la observación del desempeño docente durante dos sesiones de clase con duración de 50 minutos cada una, empleando como instrumento de recogida de datos una rúbrica de evaluación de la práctica.

Participaron un grupo de 12 docentes en formación inicial (DFI), 7 mujeres y 5 hombres, de edades comprendidas entre los 21 y 24 años de edad, que cursaban el último año de la licenciatura en educación secundaria, de la especialidad de lengua extranjera, inglés, de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, México. La selección del grupo se realizó por conveniencia debido a que en el momento de la investigación solo dos escuelas normales en el estado ofertaban el programa, con estudiantes que cursaban el último año de la formación, una de ellas, la institución en la que se realizó el estudio.

Las variables independientes fueron las ocho CIPC: autonomía intelectual, integridad intelectual, entereza intelectual, perseverancia intelectual, confianza en el razonamiento, empatía intelectual, imparcialidad intelectual y humildad intelectual (Paul y Elder, 2006). Las variables dependientes correspondieron a ocho principios de la enseñanza comunicativa que deberían observarse en la práctica: exposición al idioma, contextualización de la clase, uso de prácticas sociales del lenguaje, desarrollo de habilidades de lenguaje, actividad centrada en el alumno, trabajo en equipo, consistencia en el diseño de la secuencia de clase y evaluación por productos

El instrumento de evaluación fue una rúbrica de evaluación del desempeño docente. Los

criterios de evaluación empleados fueron las ocho variables independientes o CIPC, con cinco niveles de ejecución que describen las características del desempeño esperado en cada uno de ellos, hasta llegar al nivel máximo que las lista a todas.

Las variables autonomía, integridad, entereza y perseverancia intelectual, midieron la disposición del docente en formación para aplicar principios técnico-pedagógicos de la enseñanza bajo enfoque comunicativo. Las variables confianza en el razonamiento, empatía e imparcialidad, el control de grupo y el trato hacia los alumnos. Por último, la humildad intelectual midió la disposición al cambio del desempeño en la práctica, a partir de observaciones realizadas por terceros.

Del primer grupo de variables mencionado, la autonomía intelectual se enfocó a medir el conocimiento en la práctica de los principios claves de la enseñanza comunicativa del DFI. La integridad intelectual evaluó su capacidad para diseñar una secuencia de clase consistente, respetando los principios señalados. La entereza intelectual, la disposición a evitar estrategias y actividades de enseñanza tradicionales de aparente éxito en la práctica, pero de poco valor en relación a los fines que persigue la enseñanza comunicativa. La perseverancia midió la disposición a aplicar principios claves de la enseñanza comunicativa, a pesar de situaciones propias de la cultura y contexto escolar que obstaculizan su empleo.

En el segundo bloque de variables, la confianza en el razonamiento midió la disposición para evitar actuar por impulso, principalmente ante problemas ocasionados por la respuesta de los alumnos a su desempeño en el aula, o por las características propias de los adolescentes que atiende. La Empatía intelectual, a medir la capacidad para proponer actividades adecuadas a los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos. La imparcialidad,



para motivar la participación individual, en equipos y grupal del alumnado.

Finalmente, la humildad intelectual, estuvo enfocada a medir la disposición del DFI para aceptar y corregir errores cometidos durante la práctica y aceptar áreas de oportunidad, con el apoyo de terceros. La rúbrica fue validada por especialistas y la determinación de la consistencia interna por medio de la prueba Alfa de Chronbach, la cual mostró un alto grado de confiabilidad de acuerdo a los criterios de George y Malley (2003) pues su valor fue de 0.924.

La intervención se diseñó para realizarse en un total de ocho sesiones de trabajo dentro del aula, una por cada CIPC, con una duración de cuatro horas cada una. Se buscó provocar el empleo de los estándares y de las habilidades intelectuales del pensamiento, sobre todo el análisis y la reflexión, para la toma de conciencia sobre los cambios a producir en la práctica. Para ello se asoció al conocimiento explícito o teórico adquirido en la formación, con al conocimiento tácito o experiencia práctica de enseñanza y aprendizaje del inglés de la que hubiera participado, igualmente en la formación inicial, en la observación de prácticas en contextos escolares, o incluso en experiencias previas de aprendizaje.

Se inició por tomar como insumo de partida al conocimiento explícito, constituido por la teoría pedagógica adquirida en la formación en la escuela normal. Enseguida, se le asoció al conocimiento tácito, a partir del análisis, comparación, contrastación, reflexión y evaluación de videos que muestran secuencias de clases de inglés ejecutadas por el docente en formación, docentes noveles, y expertos en el área de enseñanza de lenguas.

Con esta acción se buscó la creación de una experiencia visual que permitiera distinguir las formas esperada y no esperada del desempeño

en el aula, tratando de compensar o enriquecer aquellas no vividas u observadas en el contexto escolar en el que se desenvuelve. Esta estrategia aportaría elementos sobre el rol e imagen del maestro en el aula de acuerdo a las tendencias actuales de enseñanza, para contrastarla con aquella que generalmente se asume en la educación tradicional. Con ello, la toma de decisiones se realizaría considerando una variedad de opciones de las que el DFI elegiría críticamente, pues serían parte de su experiencia de formación como docente.

RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DEL DESEMPEÑO EN EL AULA

Después de la aplicación del pretest y el postest se realizó el análisis de los datos obtenidos con las mediciones de la rúbrica de observación. Se advierte un aumento de medias en el postest, en cada una de las ocho variables representadas por las CIPC. Este aumento es indicador de la mejora del desempeño de los sujetos de la investigación durante su segunda sesión de clase por efecto de la intervención.

Las variables con mayor influencia en el desempeño fueron las relacionadas con el conocimiento en la práctica de los componentes de la enseñanza comunicativa. Como ya se ha mencionado, a este grupo corresponden la autonomía, integridad, entereza y perseverancia intelectuales. La de mayor diferencia en las medias (1.8333) fue la autonomía intelectual, que pasó de 1.9167 a 3.7500, seguida de la entereza, que cambió de 1.92 a 3.5 (1.5833) y la perseverancia de 2.0800 a 3.5833 (1.5000). La de la de mayor puntaje (3.9167), fue la integridad intelectual, aunque solo tuvo una diferencia de 0.8333 (pasó de 3.08333 a 3.9167).

Las variables que mostraron menor diferencia de medias fueron las relacionadas con el control de grupo y el trato hacia los alumnos. La imparcialidad intelectual pasó de 2.5833 a 3.3333 puntos promedio (0.7500 de diferencia),



la empatía intelectual de 2.2500 a 3.0833 (diferencia de 0.8333) y la confianza en el razonamiento de 2.9167 a 3.7500 (0.8333 de diferencia). La de mejores resultados se obtuvieron en la confianza en el razonamiento (3.7500), seguida por la imparcialidad (3.3333) y la empatía (3.0833). La variable con la media más baja (3.0000) y la de menor diferencia entre las mediciones del pre y post-test (0.7500) fue la humildad intelectual (2.2500 a 3.0000).

Los puntajes del primer grupo de CIPC demuestran un mejoramiento en la capacidad del DFI en la transferencia del conocimiento teórico de la enseñanza a la práctica. El promedio aproximado de dos puntos obtenido en el pretest en la autonomía, la entereza y la perseverancia intelectuales, revelaron una enseñanza basada en el enfoque gramatical. De acuerdo a la escala de medición propuesta, el desempeño de uno o dos puntos en la escala de 5, es sinónimo de una restricción de la autonomía intelectual en el conocimiento del enfoque comunicativo. A ello se suman los resultados en la persistencia y preferencia que tiene en seguir empleando prácticas destinadas al conocimiento contenidos gramaticales, en las que el docente tiene un rol protagónico, pues es él quien presenta, explica y dirige el conocimiento y las prácticas que el alumno realizará en clase.

Los puntajes 3, 4 y 5 obtenidos en el postest representan el espectro de la transición (puntaje 3) a la consolidación (puntaje 5) de la enseñanza bajo enfoque comunicativo. Los resultados son indicadores de una mayor inclinación hacia el empleo del enfoque comunicativo por efecto de la intervención. El promedio obtenido en la variable autonomía intelectual ahora de casi 4 puntos, (3.7500), de la entereza y la perseverancia de 3.5 puntos, son sinónimos de un ejercicio más cuidadoso en la selección de las actividades y estrategias de aprendizaje a emplear en clase.

El proceso seguido en la intervención, que se

inició con la activación del conocimiento previo, y se continuó con la revisión de aspectos teóricos claves de la enseñanza de idiomas y la vinculación a experiencias de enseñanza, permitió el reconocimiento, interiorización y uso de los diferentes conceptos de la enseñanza comunicativa. Ello se refleja en los resultados de la entereza intelectual, que muestra la capacidad del DFI en diseñar secuencias de clase coherentes y consistentes. Se puede inferir con esto, que ya no busca la repetición de lo que observa en el contexto, sino propone una secuencia que facilite el desarrollo de habilidades de lenguaje en el alumno.

Las diferencias obtenidas en los puntajes del primer grupo de CIPC respecto de las del segundo grupo, revelan una mayor dificultad para el DFI en poner en práctica estrategias de organización de la clase y la manera en que habrá de tratar al alumno. Mientras que en el primer grupo las diferencias fueron de entre de 1.5 a 1.83 puntos, en este segundo grupo fueron menores a uno, entre 0.75 y 0.83 puntos. El mero cambio demuestra por sí mismo una intención o voluntad de hacer diferente la manera de dirigir la clase. Sin embargo, los puntajes marcan cierta cautela en provocarlos, pues el control de grupo es clave en el desarrollo y éxito de la clase. Por tanto, esta primera intensión de tránsito entre una enseñanza centrada en el maestro a otra centrada en el alumno se observa la realiza con sus reservas.

El puntaje promedio aproximado de 4 en la confianza en el razonamiento, revela un mayor auto-control del DFI ante las respuestas que ofrece el alumno por efecto de los estímulos de las actividades de clase. Estas incluyen tanto reacciones favorables, como aquéllas resultado de indisciplina o mal comportamiento que se pueden presentar. Las reflexiones realizadas en torno al conocimiento de la conducta del adolescente y las observaciones de situaciones áulicas en las que se observa la manera en la



que se comportan en el contexto de la clase de inglés, suponen un avance significativo en la comprensión que el DFI hizo del estudiante de secundaria y de la forma de proceder ante conductas que no representan una situación de riesgo al alumno y al aprendizaje.

Los puntajes promedio de 3 en la imparcialidad y empatía, son sinónimos del trabajo que aún le resta por realizar en la búsqueda del conocimiento y la comprensión de los adolescentes que atiende en el aula. Se puede decir entonces que, aunque no se observa un cambio tan grande como en el primer grupo, lo que se demuestra es la cautela con la que procede el DFI en el otorgamiento de responsabilidades al alumno, ya que la enseñanza comunicativa demanda mayor participación en el proceso de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de lenguaje.

Finalmente, la humildad intelectual, asociada a la disposición de cambio basada en la idea sobre la imagen que debe proyectar el docente ante el grupo, sufrió un cambio de apenas 0.75

puntos promedio. Sobre ella se requiere seguir trabajando, pues de acuerdo a la literatura, se hace necesario una mayor continuidad en la evaluación de las creencias del sujeto en función de experiencias en las que debe estar presente el empleo de procesos de análisis y reflexión.

COMPROBACIÓN DE LA INFLUENCIA DE LA INTERVENCIÓN

Para comprobar si la intervención basada en las 8 CIPC influye el desempeño de la práctica de los docentes en formación se aplicó la prueba t de student. Se propuso un nivel de confianza del 95%, por lo que la significancia de cada CIPC no debía ser mayor del 0.05%. Como se mencionó, el desempeño se midió dos veces, comparándose los promedios antes y después de realizada la intervención. Los datos obtenidos fueron procesados como si se tratara de dos grupos diferentes y se compararon para determinar la influencia de la intervención en la práctica. La siguiente Tabla 1. muestra los resultados de la prueba de muestras relacionadas (pre-test -postest).

Tabla 1. Prueba de muestras relacionadas

CIPC	Par	Diferencias emparejadas (bilateral)					T	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Humildad intelectual	Pre Test-Postest	-0.75000	1.05529	0.30464	-1.42050	-0.07950	-2.462	11	0.032
Autonomía intelectual	Pre Test-Postest	-1.83333	1.02986	0.29729	-2.48767	-1.17899	-6.167	11	0.00
Integridad intelectual	Pre Test-Postest	-0.83333	0.93744	0.27061	-1.42895	-0.23771	-3.079	11	0.010
Entereza Intelectual	Pre Test-Postest	-1.58333	0.90034	25990	-2.15538	-1.01129	-6.092	11	0.000
Perseverancia intelectual	Pre Test-Postest	-1.5000	1.16775	0.33710	-2.24195	-0.75805	-4.450	11	0.001
Confianza en el razonamiento	Pre Test-Postest	0.83333	0.83485	0.241	-1.36377	-0.3029	-3.458	11	0.005
Empatía intelectual	Pre Test-Postest	-0.83333	1.02986	0.29729	-1.48767	-0.17899	-2.803	11	0.017



Imparcialidad intelectual	Pre Test- Postest	-0.7500	0.86603	0.25000	-1.30025	-0.19975	-3.000	11	0.012
---------------------------	-------------------	---------	---------	---------	----------	----------	--------	----	-------

Fuente: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest.

Los resultados del análisis de prueba t-student se observa que en ninguna de las ocho variables el valor de la significancia es mayor de 0.05, con lo que se hace razonable aceptar la influencia de la intervención en la mejora de la práctica y no de otro factor.

Respondiendo a la pregunta ¿Cómo se puede contribuir al desarrollo de la enseñanza de inglés bajo enfoque comunicativo del docente de secundaria en formación inicial, en el contexto de la inserción a la práctica en condiciones reales de trabajo en la que priva la enseñanza gramatical? Se concluye que el uso de la intervención diseñada en torno a las CIPC, logró influir en el desempeño del DFI para el desarrollo de la enseñanza bajo enfoque comunicativo.

Se observó que la autonomía intelectual fue la variable de mayor diferencia de medias, y la integridad intelectual la de mayor puntaje promedio. Este resultado puede ser atribuible a la vinculación de ambas variables con los procesos de planeación y ejecución de clase. La primera referida a la capacidad del docente para introducir y materializar elementos claves de la enseñanza comunicativa y la segunda a su habilidad para hacerlo a través de una secuencia de clase consistente.

Respecto a la perseverancia y la entereza, muestran en su resultado la actitud y disposición del docente en formación por lograr los parámetros de la enseñanza comunicativa aún bajo las dificultades que le representa la inserción al trabajo profesional docente, en las que ha de decidir si adoptar soluciones prácticas poco relacionadas con el enfoque o esforzarse

por lograr una enseñanza acorde a los nuevos retos de la enseñanza del inglés en nuestros días.

Por tanto, la intervención mostró su contribución a la formación del carácter, la seguridad y la determinación para poner en práctica lo aprendido en su formación. El nivel de criticidad lograda por los participantes con la activación de la autonomía, integridad, entereza y perseverancia intelectuales, estuvo expresado en la diferencia de promedios de la media que fueron de uno a dos puntos aproximadamente entre los resultados del pre- test y el post- test. Estos puntajes demuestran el nivel de reconocimiento que lograron sobre las características y forma que debería adoptar su propia práctica con base a parámetros de la enseñanza comunicativa, y la actitud para atreverse a actuar en consecuencia, provocando los cambios esperados.

La intervención logró hacerlos conscientes de su práctica, impulsando su determinación al cambio a partir de procesos de auto- corrección, auto-dirección, y auto-regulación (Paul y Elder, 2006), permitiendo superar en cierto grado el estado de confusión, incertidumbre, frustración y nerviosismo que le produce la búsqueda de estrategias de gestión de aula y de control de grupo que le dieran certeza a su trabajo con una forma de pensamiento más racional que impulsiva (Widlack, 1984, Veenman, 1984; Wideen et al, 1998).

En lo referente al grupo de variables asociadas al control de la clase, no obstante que los cambios no se manifestaron con la magnitud de los relacionados con la gestión, es prudente admitir,



que para que estas diferencias tuvieran lugar, el docente en formación requirió de apertura y disposición para autoevaluarse y reconocer de manera crítica, la forma que adoptaba su actuar en el aula y el trato que daba a los alumnos en su interrelación diaria en el salón de clases (imparcialidad).

Los cambios, aunque pequeños, son muestra de la adopción de una actitud más racional (confianza en el razonamiento) ante los problemas de control de grupo que enfrentaba debido a la respuesta de los alumnos ante las acciones que lleva a cabo, producto de la falta de experiencia. Así mismo, la intervención logró despertar la conciencia sobre el rol del maestro y el alumno en el proceso de enseñanza comunicativa, el primero, adoptando una actitud menos protagónico y centralista en su actuar, y el segundo de mayor participación y actividad en clase (empatía intelectual).

La existencia de una mayor dificultad para lograr cambios de mayor escala, puede explicarse desde la revisión de la teoría consultada en la que diferentes autores señalan que la práctica continua, el ensayo y el error, conforman la experiencia (Frabboni, 2002, Marcelo y Vaillant, 2010) necesaria para la creación y desarrollo de un abanico de posibilidades (Pintor & Vizcarro, 2005) que permitan decidir estrategias eficientes y efectivas para enfrentar situaciones que se presentan en el aula (Scrivener, 2006). Es decir, la conciencia, la disposición y la práctica son fundamentales para un cambio más significativo en este componente.

La variable humildad intelectual, asociada a la disposición de cambio basada en las creencias de la imagen que debe proyectar el docente ante el grupo, fue sin lugar a dudas la que requiere de mayor trabajo. De acuerdo a la literatura se puede asumir que para poder realizar cambios más profundos se requiere mayor continuidad en la evaluación de sus creencias respecto de sus experiencias a partir del empleo de procesos

de análisis y reflexión (Camps, 2002, Crux, 1989 y Fazio, 2005).

CONCLUSIONES

Las aportaciones de los estudios de las etapas de desarrollo de la vida profesional docente permiten entender el proceso de inserción de docentes noveles a la práctica profesional, brindando la oportunidad de reconocer elementos claves sobre los que se puede incidir para la mejora el desempeño de docentes en formación inicial que viven una experiencia similar.

La propuesta de intervención diseñada en base a las CIPC es una alternativa práctica de apoyo en esta experiencia para docentes de inglés en formación inicial que enfrentan el trabajo docente en condiciones reales de trabajo. El estudio documenta la relación de la mejora del desempeño en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo y el uso de las CIPC como detonadoras de la disposición hacia uso del pensamiento crítico, herramienta que permite al docente en formación, ganar conciencia sobre la situación que vive y reducir un actuar por impulso que disminuye su eficiencia en el trabajo de aula, en el que corre el riesgo de emplear formas de enseñanza que no corresponden a las expectativas de trabajo esperadas, y que puede seguir repitiendo erróneamente durante su vida profesional.

El estudio apertura la posibilidad de seguir investigando sobre el tema, pues como se observa, se promovió un mayor cambio en las variables relacionadas al proceso de presentación y administración de contenidos a partir de una toma de decisiones más pensada en la elección de estrategias y acciones a emplear en el desarrollo de la clase, y en una escala menor a las relacionadas con el control de grupo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Creswell, J. W. (2003) *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA: SAGE.
- Camps, A. (2002). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Graó.
- Crux, S. (1989). *The congruence of teacher beliefs and practice (Tesis doctoral)*. University of Toronto, Toronto.
- Ennis, R. (1992) *Critical Thinking: What is it? Proceedings of the 48th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, pp. 27- 30
- Ennis, R. (1994). *Assessing critical thinking dispositions: Theoretical considerations*. Paper presented at Annual Meeting of American Educations Research Association. New Orleans.
- Facione, P. y Facione, N. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI): and the CCTDI Test manual*. Milbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P., Facione, N. y Giancarlo, C. (2000). *The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking*. *Informal Logic*, 20(1), pp. 61-84.
- Farfán, B. y Garzón, C. (2006). *La gestión del conocimiento-Documento de Investigación*. Bogotá: Editorial Universidad de Rosario.
- Fazio, E. (2005). *Exploring teachers' beliefs and knowledge about scientific inquiry and the nature of science: A collaborative action research Project. (Tesis doctoral)* University of Toronto, Toronto.
- García, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México: Editorial El Manual Moderno, S. A. De C. V.
- González, S.; Río, E. y Rosales, S. (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Humanitas.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4ª ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. México.
- Kidwell, J., Vander, K. y Johnson, S., (2000). *Applying Corporate Knowledge Management practices in higher education*. *Educause Quarterly*, (4), pp. 28-33.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, U. K.: Ambridge University Press.
- Mertes, L. (1991), *Thinking and writing*. *Middle School Journal*, 24.
- Norris, S. (1992). *Testing for the disposition to think critically*. *Informal Logic*, 2(3) pp. 157- 164.
- Paul R., y Elder, L. (2006) *Critical Thinking Competency Standards. Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes with a Critical Thinking Master Rubric*. Foundation for Critical Thinking. USA.
- Pérez, S. Bellatón, P. y Emilsson, E. (2012). *La Enseñanza de Lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe*. *educ@upn. Revista Universitaria*, 10. Recuperado desde <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/memoria?id=257>
- Perkins, D., Jay, E., y Tishman, S. (1993). *Beyond abilities: A dispositional theory of thinking*. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), pp. 1-21.
- Scrivener, J. (2006). *Learning Teaching. A guide for English language teachers*. Macmillan.
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages. A*



guide to second language acquisition. Boston: Heinle and Heinle.

Tama, C. (1989). Critical thinking has a place in every classroom. *Journal of Reading*, (33) pp. 64-65.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), pp. 143-178.

Widlak, H. (1984) El shock que produce la práctica. El fracaso de la aplicación del saber. *Educación*, (30), pp. 95-107