

enseñar inglés

ENSEÑANDO A PENSAR

MICHELE C. GUERRINI

MCG Content and Language Network
michele@mguerrini.eu

Como profesores de inglés, nuestro objetivo es desarrollar la comprensión y la expresión, pero para lograr esta meta, los alumnos deben emplear diversas destrezas cognitivas.

¿QUÉ SON LAS DESTREZAS COGNITIVAS?

Son destrezas como “recordar”, “comparar”, “analizar”, “resolver problemas” y “crear”. Entre los pedagogos que más se asocian con ellas son Piaget, Vygotsky y Bloom. En 1956, Bloom clasificó las diferentes capacidades de pensamiento en una taxonomía. En el año 2000, Anderson y Krathwohl hicieron una versión revisada que reproducimos en la tabla I.

A menudo estas destrezas se agrupan en dos bloques: habilidades básicas o *lower order thinking skills (LOTS)* y destrezas complejas o *higher order thinking skills (HOTS)*. Las destrezas de “recordar”, “comprender” y “aplicar” son LOTS; “analizar”, “evaluar” y “crear” son HOTS.

¿POR QUÉ ENSEÑAR DESTREZAS COGNITIVAS?

En el aula, los alumnos las necesitan para realizar actividades como recordar vocabulario, comparar o describir. Dentro y fuera del aula, las emplean para examinar las consecuencias de un comportamiento peligroso o proponer mejoras para su barrio. Cuando sean adultos, tendrán que enfrentarse a resolver problemas, evaluar y crear soluciones que nunca estudiaron en clase. Si aprenden a desarrollar un amplio repertorio de destrezas cognitivas, les será más fácil buscar soluciones a las situaciones nuevas que el vivir en el siglo XXI les plantea. “Pensar” es una competencia necesaria para toda la vida.

LAS DESTREZAS COGNITIVAS EN EL AULA DE INGLÉS

El desarrollo de las destrezas cognitivas en la clase de inglés dependerá en parte de la edad de los alumnos y de los contenidos de inglés objeto de estudio. Cuando los alumnos llegan por primera vez a la clase de inglés, comenzamos estimulando la capacidad de observación, tanto visual como auditiva: *What can you see? What can you hear?* Los estímulos serán los del entorno y pueden ser objetos,

Las destrezas cognitivas pueden agruparse en dos bloques: destrezas básicas o *lower order thinking skills (LOTS)* y destrezas complejas o *higher order thinking skills (HOTS)*. Las destrezas de recordar, comprender y aplicar son LOTS; analizar, evaluar y crear son HOTS.

experiencias



Tabla 1. **Taxonomía de Blom. Revisada por Anderson y Krathwohl (2000)**

| |
|---|
| Recordar: reconocer, recordar, recuperar información de memoria. |
| Comprender: construir significados de diferentes tipos de funciones escritos o gráficos, interpretar, dar ejemplos, clasificar, resumir, inferir, comparar, explicar. |
| Aplicar: llevar a cabo o usar un procedimiento, ejecutar, implementar. Aplicar material aprendido a través de modelos, entrevistas, presentaciones. |
| Analizar: Descomponer un material o concepto en partes y pensar cómo las partes se relacionan con la estructura global. Diferenciar entre los componentes o partes, organizar, atribuir. |
| Evaluar: hacer juicios basados en criterios por medio de comprobaciones y críticas. |
| Crear: unir elementos para formar un todo coherente, reorganizar, generar, planear, producir, diseñar. |

fotografías y dibujos o los sonidos que hacen las campanas, los relojes o los pájaros. Podemos aceptar respuestas en la lengua materna y luego pasar a enseñar palabras sencillas en inglés. La capacidad de observar puede considerarse un paso previo a la introducción de otras destrezas: es una destreza útil sea cual sea el nivel de inglés, la edad del alumno o la destreza que pretendemos desarrollar.

En el primer ciclo, los objetivos de la clase de inglés suelen potenciar las destrezas básicas, LOTS, con actividades sencillas para reforzar el vocabulario de la lección. Pero, conforme los alumnos se maduran, iremos introduciendo más destrezas. En el apartado actividades del aula, propone ejemplos para los seis niveles de destrezas.

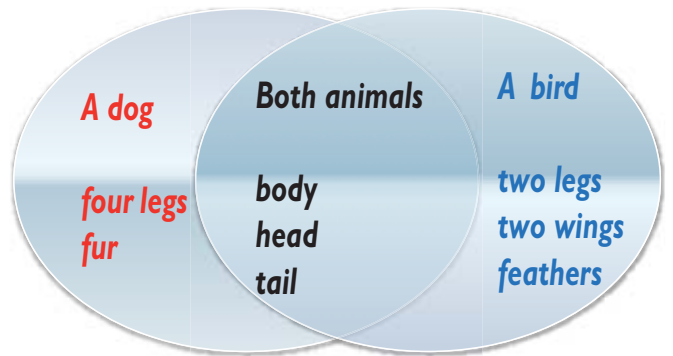
APROVECHAR LA COMUNICACIÓN NO LINGÜÍSTICA Y LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS

En la clase de inglés, la comunicación lingüística es la meta principal, pero la comunicación no lingüística puede servir de apoyo cuando la capacidad expresiva sea muy básica. Es más, hacer dibujos, diagramas, tablas, esculturas de plastilina, gráficos, *collage* de fotos, etcétera, sirve para aplicar lo que se sabe transformándolo en otro formato.

Por ejemplo, incluso los alumnos que comienzan su estudio del inglés pueden hacer comparaciones si usan organizadores gráficos. Para comparar un pájaro y un perro a un nivel muy básico, basta mostrar fotos y preguntar: *Are these animals the same or different? Different.* Pero para que los alumnos lleguen a una comprensión más detallada, podemos agrupar los elementos que comparten y destacarlos de los que les diferencian con un organizador gráfico.

Presentamos el organizador gráfico “pensando en voz alta”. Destacamos lo que dos animales tienen en común, a la vez que ayudados por los alumnos, completamos la parte central del diagrama. Ejemplo: *Hmmm. These animals are different. What do they have in common? Does a dog have a body? Yes. Does a bird have a body? Yes.*

Figura 1. **Diagrama de Venn**



Si queremos llevar a los alumnos a formular oraciones completas basadas en el diagrama, proporcionamos un apoyo lingüístico o *scaffolding* en forma de frases incompletas. Ejemplo: *Both animals have...* Ayudamos a los alumnos a decir: *Both animals have a body, a head and a tail.*

Actividades de aula

PENSANDO EN LOS ANIMALES

Recordar: enseñar fotos de tres animales conocidos. Luego quitar una foto y preguntar, *Which one is missing?*

Comprender: enseñar fotos de dos animales y preguntar *Are these the same or different?* Si los alumnos conocen *head, legs, eyes, mouth*, etcétera, enseñar un animal (des)conocido y preguntar: *What body parts does this animal have?*

Para resumir tres párrafos sobre tres tipos de animales, pedir que los alumnos inserten un subtítulo para cada uno: por ejemplo, *fish, mammals* o *birds*.

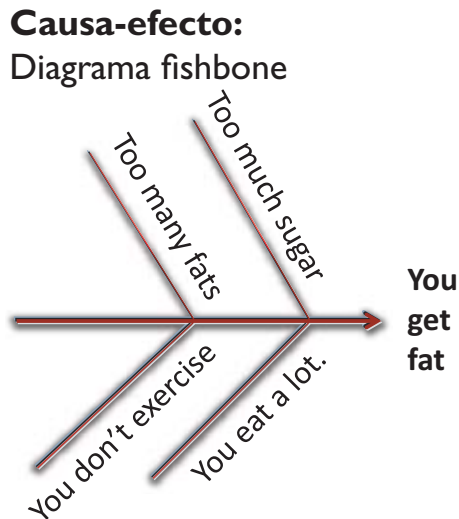
Aplicar: los alumnos hacen presentaciones de 4 o 5 líneas con información recogida de sus libros o de Internet. *Present your favourite animal. Describe it. Illustrate your description with a drawing or a photo.* Ejemplo: *A dolphin is a mammal. It has a long body, fins and a tail.*

Analizar: los alumnos analizan el entorno del colegio y hacen un diagrama para diferenciar los seres vivos de los objetos no vivos. Ejemplo: *Living things: plants, animals, people. Non-living things: buildings, rocks, cars.*

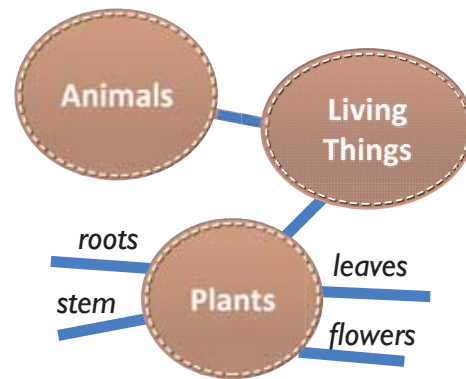
Evaluar: aprovechar cualquier proyecto que conste de diversos pasos y dar criterios para que los alumnos que comprueben su trabajo. Ejemplo para evaluar la presentación del animal favorito: *Does the presentation have a title? A short description? An illustration?* Los alumnos comprueban su propio trabajo o el de un compañero.

Crear: partiendo del análisis hecho del entorno del colegio, pedir a los alumnos que diseñen un entorno para otra estación del año. Ejemplo: *Imagine our neighbourhood in the winter. Draw it and label the living things.*

Figura 2. **Organizadores gráficos**



Analizar las partes:
Diagrama nube



De los muchos organizadores gráficos que nos ayudan a apoyar el pensamiento, dos se presentan en la figura 2 y otras en las figuras 4 y 5. Al presentar el organizador "pensando en voz alta", hacemos visible el proceso de pensar e involucramos a los alumnos. Así se preparan para usar el gráfico de manera independiente (en grupos, parejas o individualmente) tanto como para apoyar la comunicación lingüística como para desarrollar destrezas cognitivas.

POTENCIAR EL PENSAMIENTO CON PREGUNTAS

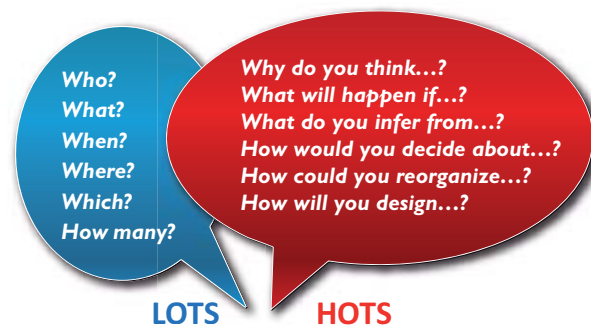
Al formular preguntas, es útil tener en cuenta la diferencia entre LOTS y HOTS. Las preguntas que activan LOTS trabajan conceptos básicos: *who?*, *what?*, *when?*, *where?*, *how many?* Representan algunos de los contenidos básicos del inglés en primaria. Sea cual sea el nivel de aprendizaje, las preguntas a nivel LOTS siempre sirven para activar los conocimientos previos. Sobre estos conocimientos se apoyan los conocimientos nuevos. Barberó et al., ofrecen un ejemplo referente a la clase de inglés¹. Antes de introducir conceptos nuevos sobre el cuerpo humano, los alumnos identifican dibujos con etiquetas (*labels*) para revisar vocabulario y conceptos conocidos. Realizando la tarea en grupos, se estimula la comunicación y las destrezas de *recordar* y *reconocer*.

Ahora bien, según Gall², el 60% de las preguntas formuladas por los profesores sirven principalmente para recabar hechos, el 20% se refieren a procedimientos en el aula y sólo el 20% restante activan HOTS. Como nuestra meta es enseñar a los alumnos a desenvolverse con soltura en inglés y a aprender a pensar, habrá que formular más preguntas para desarrollar HOTS. ¿En qué se diferencian los dos tipos de preguntas?

Analicemos las respuestas que generan cada tipo. Normalmente las preguntas cerradas, las que admiten una única respuesta correcta, activan LOTS: *Is this a bird or a reptile? Does a snake have legs? What's the second day in the week?*

En cambio, las preguntas que activan HOTS suelen generar varias respuestas correctas. Por ejemplo, *How do animals get their food?* nos hace analizar lo que sabemos de diferentes clases de animales para contestar: "herbívoros como las vacas, que comen plantas, pero carnívoros como los leones, que comen carne". Es decir, las preguntas abiertas hacen pensar en más alternativas y generar más respuestas.

Figura 3. **Destrezas y preguntas**



No obstante el valor de la pregunta abierta y las destrezas HOTS, siguen siendo necesarias las preguntas que activan LOTS. Ayudan a comprobar la comprensión y a repasar lo aprendido. Emplear ambos tipos de preguntas garantiza el desarrollo de una amplia gama de destrezas cognitivas.

LAS PREGUNTAS Y LA DINÁMICA DE LA CLASE

No sólo varían las respuestas según el tipo de pregunta: también varía la dinámica de la clase. Una pregunta que pide como respuesta lo aprendido de memoria se puede contestar en pocos segundos,

¹ BARBERÓ, T.; DAMSCCELLI, A., y Vittoz, M.-B. (2009), Integrating the Common European Framework of Reference (CEFR) with CLIL. *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. <http://www.icpj.eu/?id=13> (consultada el 24 de abril de 2012).

² GALL, M. (1984), *Synthesis of research of teachers' questioning*. *Educational Research*, 40, pp. 40-47.

Figura 4. **Tabla de KWL**

| KNOW | WANT TO KNOW | LEARNED |
|---|---|---|
| Frogs are animals. They eat insects and worms. | Are they born from eggs? How do frogs breathe? Why do tadpole lose their tails? | Yes. As tadpoles, through gills and their skin. Later as frogs, through lungs and their skin. Scientists are not sure. Perhaps because they develop legs. |

pero una que exige HOTS, llevará más tiempo. Como consecuencia, es recomendable animar a los alumnos a pensar 10 segundos o más antes de responderlas. Habrá varias respuestas por lo que debemos tener tiempo suficiente para recogerlas.

Formular preguntas que inducen a pensar, acaba estimulando a los alumnos a hacer preguntas. Para apoyarles, otro organizador gráfico, la tabla *Know-Want to know-Learned* (KWL) les ayuda a activar conocimientos previos a la vez que a hacerse preguntas sobre lo que quieren aprender del tema.

Luego, conforme el alumno encuentra las respuestas, completa la tabla y hace un resumen de lo aprendido. El proceso completo otorga un papel activo al alumno en su proceso de aprendizaje. Las preguntas, tanto las del profesor como las del alumno, también juegan un papel importante en la lectura.

ACTIVAR DESTREZAS COGNITIVAS CON CUENTOS

Los cuentos ofrecen múltiples oportunidades para ejercitar destrezas cognitivas. Por ejemplo, empleando una combinación de preguntas abiertas y cerradas sobre el título del cuento y las ilustraciones, el profesor activa vocabulario relacionado con el tema y anima a los alumnos a generar predicciones: *What do you think will happen in the story?*

Normalmente se hacen preguntas sobre cada parte del cuento: principio, medio y final. Al principio, se pregunta por los personajes, el lugar donde se desarrolla la acción y los problemas planteados: *Who is the main character? Where does the story take place? What is the character's problem? What does he/she need?* Estas preguntas activan LOTS y se podrían contestar extrayendo información del texto. Ahora bien, si queremos

activar otro nivel de pensamiento, podemos animar a los alumnos a responder mediante dibujos o diagramas. De esta manera, interpretan la información.

A diferencia de las preguntas que se usan al principio del cuento, las que se formulan sobre el argumento a menudo llevan al desarrollo de HOTS: *Why does the character solve the problem this way? What meaning does the story communicate?* Contestar estas preguntas lleva al alumno a analizar los eventos y a evaluar los comportamientos generando así varias respuestas. Lograr que el alumno formule sus propias preguntas sobre el cuento también es deseable.

LOS CUENTOS Y EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Meyer ³ describe un enfoque de aprendizaje colaborativo para estimular HOTS en el que los alumnos generan las preguntas. Aunque diseñado para estudiantes nativos del inglés, las técnicas se pueden adaptar para la clase del inglés como lengua extranjera.

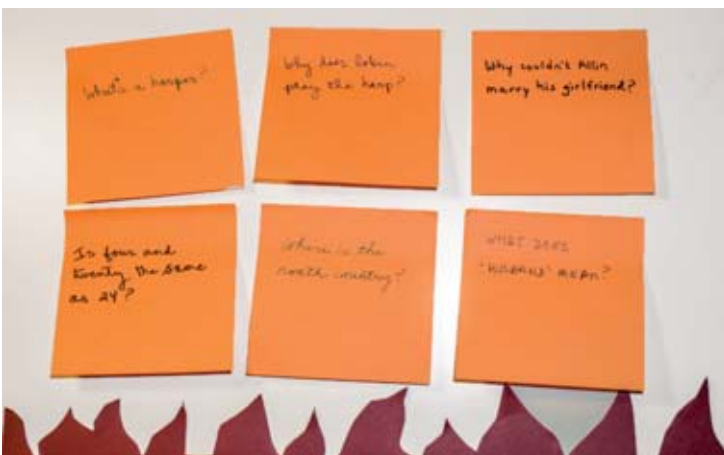
En la primera fase, el profesor lee parte del cuento en voz alta para hacer explícitos sus pensamientos: *The sheriff arrives. Hmmm. What is a sheriff? Is a sheriff a police officer? Several men start running. Why are they running? Perhaps they are running from the sheriff. Where can they hide? Ah. They are running to the forest.* Para la clase de inglés, el profesor dará modelos de pensamiento que emplean el vocabulario y la gramática que los alumnos conocen.

Una vez demostrada la técnica de “preguntarse”, se pide a los alumnos que escriban preguntas y apunten sus comentarios, si es posible, sobre el texto. Como *scaffolding* en esta fase, el profesor reparte preguntas incompletas:

*Who is....? Who can...? Who will...?
How is...? How did...? How can...? How will...?*

Tanto las palabras interrogativas como las formas verbales reflejan contenidos conocidos. Además, hay preguntas que se contestan usando LOTS y preguntas que ejercitan destrezas más complejas. Conviene enseñar *What does... mean?* si no se ha hecho anteriormente, ya que siempre habrá palabras desconocidas.

En la segunda fase de la lectura colaborativa descrita por Meyer, cada alumno repasa las preguntas que ha hecho y elige la que le parece la más importante.



³ MEYER, K. (2010), *A collaborative approach to reading workshop in the middle years in The Reading Teacher* (63) (6), pp. 501-507. <http://eprints.qut.edu.au/> (consultada el 24 de abril de 2012).



Según la terminología de Meyer, éstas son *burning questions* (preguntas candentes). Los alumnos, en grupos, comparten sus preguntas y las presentan en un póster, escritas, por ejemplo, sobre *post-its*.

Según Meyer, las preguntas generadas en esta fase suelen pedir la aclaración de palabras, hechos o eventos. Es decir, reflejan LOTS. En la clase de inglés, se puede aprovechar el trabajo en grupo para editar las preguntas para que se entiendan bien.

En la tercera fase, Meyer pide a los alumnos que reflexionen sobre las dudas que tienen referente al argumento o desenlace y que formulen oraciones y preguntas. Esta actividad les lleva al terreno de HOTS, así que se proporcionan oraciones incompletas como *scaffolding*:

Perhaps...
I wonder why...
I wonder what...
What might...
What would...
What if...

El profesor de inglés preparará estos textos teniendo en cuenta lo que saben los alumnos (o lo que quiere enseñar). Por ejemplo, puede prescindir de oraciones con *might*, *would* o *if* centrarse en los ejemplos que sirven para repasar formas como el presente o el pasado.

Perhaps Robin wants to help Will Scarlet.
I wonder why Will can't marry his girl friend.

Las dudas se pulen en grupo y se presentan en un póster.

En la siguiente fase, los alumnos, trabajando individualmente o por parejas, contestan las preguntas escribiendo sobre los *post-its*. Luego, en equipos, investigan lo que no han podido resolver y hacen una puesta en común.

En resumen, con este enfoque, los alumnos usan el inglés para expresar dudas y buscar e interpretar información. También repasan y aprenden contenidos lingüísticos. El enfoque potencia la autonomía del alumno y el trabajo en colaboración para desarrollar destrezas de LOTS y HOTS.

CONCLUSIÓN

Enseñar inglés enseñando a pensar puede parecer un reto. Familiarizarnos con las destrezas cognitivas y actividades que las desarrollan lleva tiempo. Valorar la comunicación no lingüística y trabajar con organizadores gráficos también. Ser más conscientes de cómo formulamos preguntas y tal vez modificar nuestro papel y el de los alumnos supone esfuerzo. Afortunadamente, lo más probable es que ya estamos enseñando a pensar, como mínimo LOTS. Por lo tanto, reflexionar sobre todas las destrezas cognitivas y cómo integrarlas en clase, es el segundo paso en este proceso. ■

Para saber más

- ARTHUR, J., y CREMIN, T. (eds.) (2010), *Learning to teach in the primary school*, 2.ª ed. London: Routledge.
- Brainboxx. *Questionable thinking: using effective questioning to develop thinking skills*. http://www.brainboxx.co.uk/a3_aspects/pages/ThinkingQUESTIONS.htm (consulta: 24 de abril de 2012).
- FISHER R. (2006), *Thinking Skills*. http://www.teachingthinking.net/thinking/web%20resources/robert_fisher_thinkingskills.htm (consulta: 4 de mayo de 2012).
- LANSE, H. W. (2008), *Read Well, Think Well: Build Your Child's Reading, Comprehension and Critical Thinking Skills*. Adams Media, an F+W Publications Company: Avon, MA.
- LEICESTER, M. (2010), *Critical Thinking Across the Curriculum*. Maidenhead, England: Open University Press and McGraw-Hill Education.
- MCKNIGHT, K. S. (2010), *The Teacher's Big Book of Graphic Organizers: 100 Reproducible Organizers That Help Kids with Reading, Writing, and the Content Areas*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- ONTORIA, A.; GÓMEZ, J. P. R., y LUQUE, Á. DE (2008), *Aprender con Mapas Mentales*. 5.ª ed. Madrid: Narcea.