

La enseñanza del inglés en un contexto intercultural y pensamiento crítico. Las actividades del *lead-in* en libros de texto para la preparación del examen *Advanced* de la Universidad de Cambridge¹.

Teaching English in an intercultural context for critical thinking. The activities in the lead-in in textbooks for the preparation of the exam of the University of Cambridge: *Advanced*.

Verónica Alicia Sergi²

veronicaasergi@gmail.com

Resumen

En la actualidad el mundo está ampliamente globalizado e interconectado. La globalización reside en el reto de la capacitación para desarrollar una comunicación efectiva entre los diversos pueblos. Es aquí donde el idioma inglés ha adquirido una relevancia especial como el idioma favorito para las comunicaciones. Grandes empresas multinacionales, como así también instituciones educativas públicas y privadas tienden a exigir postulantes con dominio de la lengua inglesa; muchos de ellos se entrenan para alcanzar un nivel de excelencia en la lengua inglesa por medio de exámenes internacionales como el *Advanced* de la Universidad de Cambridge (Inglaterra). En este nivel avanzado del aprendizaje de la lengua extranjera los alumnos desarrollan niveles cognitivos de orden superior y deberían adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y conciencia cultural crítica necesaria para comunicarse con personas de otras culturas. Para ello es fundamental que los libros de textos contengan actividades que favorezcan la interculturalidad y el desarrollo del pensamiento crítico. La propuesta es aprovechar que las actividades del *lead-in*, en estos libros de texto, contienen elementos referidos a diversas culturas, para incluir también preguntas socráticas que estimulen el pensamiento crítico.

Palabras claves: inglés, nivel avanzado, interculturalidad, pensamiento crítico, libros de texto, *lead-in*.

Abstract

Today the world is largely globalized and interconnected. Globalization lies in the challenge of developing an effective communication with the people in the world. Thus, the English language has acquired special relevance as the favourite language for communication. Large multinationals as well as public and private educational institutions tend to require applicants fluent in this language. Therefore, many of them are trained to get that level of excellence in the English language by means of international exams such as the *Advanced* of the University of Cambridge (England). In this advanced level of linguistic competence, the students develop higher-order cognitive levels, and they should acquire knowledge, skills, attitudes, and critical cultural awareness necessary to communicate with people from other cultures. For this, it is essential that textbooks contain activities that promote intercultural communicative competence and the development of critical thinking. The proposal is to take advantage of the fact that, in these textbooks, the activities in the *lead-in* are rich in cultural elements and include Socratic questions to encourage critical thinking.

Key words: english, advanced level, intercultural, critical thinking, textbooks, *lead-in*.

¹ Este trabajo forma parte del Programa de Investigación: "Lectura, pensamiento crítico e interculturalidad en la enseñanza de Inglés en el nivel superior", aprobado y subsidiado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Período 2016-2018. Resol. CS N° 161/2016. Directora: Mgter. Gabriela Sergi; co-directora: Mgter. Silvia Depetris.

² Departamento de Lenguas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Ruta Nac. 36 – Km. 601 – CPA X5804B-YA. Correo electrónico: veronicaasergi@gmail.com.

Introducción

En la actualidad el mundo está ampliamente globalizado e interconectado y los seres humanos nos encontramos inmersos en una vasta red tecnológica que hace mucho más accesible la relación con personas de lugares geográficos muy distantes, de diversas lenguas y culturas, y con usos y costumbres, historias y tradiciones, ideologías y valores completamente diferentes. No hay dudas de que esta nueva realidad global no sólo hizo más interdependiente la economía y la política de todos los países sino que también ha contribuido a acercar diferencias ideológicas y culturales, lo cual ha resultado muy beneficioso para algunas comunidades. Al mismo tiempo, sin embargo, hay que advertir también que el poder político, económico y cultural hegemónico de algunas naciones se transmite rápidamente de un sector mundial a otro a través de una red de interconexión global. La existencia de ciertas asimetrías de poder y los riesgos que implica el hecho de que algunos pueblos intentan imponer sus propias nociones ideológicas sobre otros y avasallarlos económica, social y culturalmente es una de las consecuencias más riesgosas de la globalización que pone en vilo la rica diversidad de nuestro planeta.

Además, otro efecto de los procesos de la globalización reside en el reto de la capacitación para desarrollar una comunicación efectiva entre los diversos pueblos. Es aquí donde el idioma inglés, por razones geopolíticas e históricas, ha adquirido una relevancia especial como el idioma más usado en las comunicaciones internacionales en los niveles de la política, la economía y la ciencia, entre otros. Como en muchos países, también en la Argentina, la realidad nos demuestra que la demanda por alcanzar niveles de excelencia en el manejo del idioma inglés es cada vez mayor. Grandes empresas multinacionales, como así también instituciones educativas públicas y privadas tienden a exigir postulantes con dominio de la lengua inglesa. Incluso se puede observar una estipulación del nivel requerido que se orienta generalmente en los niveles establecidos por los exámenes de gran prestigio mundial como lo son los elaborados por la Universidad de Cambridge en Inglaterra. Uno de ellos es el *Advanced*. Un gran porcentaje de las personas interesadas en este examen se entrenan para alcanzar un nivel de excelencia en la lengua inglesa y lograr este diploma con el objetivo de tener ventajas como aspirante a una posición laboral o como postulante a una beca de educación superior en un país extranjero; otros lo hacen para poder manejarse sin mayores dificultades en el país que eligen para forjar un futuro. Según lo especifican los diseñadores del examen *Advanced*, las exigencias para aprobar este examen sirven de prueba de los conocimientos de la lengua inglesa necesarios para trabajar a nivel gerencial o profesional o para asistir a cursos académicos de nivel universitario (Cambridge specifications, 2008). Cabe destacar que en nuestro país no se accede comúnmente al aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés por medio del contacto directo o por la inmersión en el medio cultural y lingüístico extranjero, sino que se requiere casi exclusivamente del entrenamiento sistemático y formal en instituciones educativas públicas o privadas. En la enseñanza del idioma, los docentes de inglés utilizan distintas herramientas didácticas tales como libros de texto, internet, diarios, entre otros, que conforman el material de enseñanza de uso cotidiano y que generalmente han sido producidos y desarrollados en países de habla inglesa. Los materiales de enseñanza que se usan habitualmente para la preparación del examen *Advanced* provienen de reconocidas editoriales británicas y con su ayuda, los docentes no sólo imparten los conocimientos del sistema formal de esa lengua sino que, además, intentan familiarizar a los alumnos con los aspectos culturales de este idioma extranjero.

Los contextos socio-culturales a los cuales se exponen los estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera son muy diversos y heterogéneos ya que existen numerosas variedades tanto por los países que lo hablan como lengua materna o como segunda lengua. De hecho, el inglés es lengua materna y/o lengua oficial no sólo en Inglaterra, los Estados Unidos y Canadá sino también en Australia, Nueva Zelanda, la India, Paquistán, en algunas islas del Caribe (como en Antigua y Barbuda, Barbados o Santa Lucía), Guayana, las Bahamas, Jamaica, como así también en algunos países africanos (Sudáfrica, Botsuana, Gambia, Kenia, Lesoto, Liberia, Nigeria y otros), es decir en países con historias, tradiciones y culturas muy diferentes. En este sentido, entonces, el contexto cultural del inglés como lengua-meta de ninguna manera puede ser comprendido como un ambiente culturalmente idéntico y homogéneo. Ante esta realidad surge el enfoque intercultural como un paradigma de enseñanza de estos tiempos, dando lugar a una nueva mirada del proceso de aprendizaje de una lengua como medio para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes sociales y culturales dentro de un cuadro de respeto al “otro” y valoración de lo diferente, aprendiendo a reconocer su propia identidad cultural en primera instancia (Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Kramsch, 2003; Paricio Tato, 2014).

En la enseñanza del inglés en el nivel avanzado se apunta a que los estudiantes alcancen un alto grado de comprensión y producción de textos académicos. De allí la necesidad de estimular el desarrollo de las habilidades, valores y actitudes socio-culturales que están al mismo tiempo según Facione (2007) ligadas estrechamente al desarrollo de las dimensiones cognitivas y afectivas del pensamiento crítico (PC) y reflexivo del alumno, hecho clave para facilitarle el acceso al conocimiento global del inglés y su entorno cultural, capacitarlo para sortear distintos tipos de retos comunicativos y desenvolverse con un nivel avanzado de destrezas deseadas. La educación en términos amplios debe estar concebida dentro de la realidad plural actual, y por ende sus fundamentos no pueden dejar de considerar como objetivo la formación de un contexto que ayude a formar conciencia crítica al respecto. Los aportes de estas nuevas perspectivas pedagógicas en el aprendizaje de una lengua extranjera han sido reconocidos y aplicados en la estructuración de las políticas educativas de distintos países en el mundo. Sociedades muy diversas y al mismo tiempo muy unificadas por líneas transversales universales que las homogenizan han visto la necesidad de recurrir a estos fundamentos especificados por los especialistas en el estudio de la interculturalidad como plataforma de las nuevas corrientes educativas de sus respectivos estados. Todos ellos, sumamente interesados en hacer ver a los actores del sistema educativo formal la importancia de tomar conciencia de los aspectos interculturales que subyacen en cualquier acto comunicativo, incorporando elementos de la interculturalidad a sus planes de estudio, volvieron las miradas de quienes están involucrados en el proceso educativo hacia uno de los pilares fundamentales de tal acto: el libro de texto. Teniendo en cuenta al libro de texto como máximo sostén de cualquier programa de estudio de una lengua extranjera, se ha puesto énfasis en el análisis de los contenidos de los mismos para exponer cuantitativa y/o cualitativamente la incorporación - o no - de recursos que incluyen tanto la cultura extranjera como la nacional en sus diversas expresiones. Sin duda alguna pedagogos, escritores, editores y especialistas avocados en mejorar la calidad y rendimiento del aprendizaje de un idioma extranjero, están continuamente en la búsqueda de que quienes se involucran en el aprendizaje de la lengua extranjera, puedan llegar a desenvolverse en tiempo y forma como lo haría un nativo.

En el presente trabajo confluyen dos líneas de investigación principales: la primera como parte del análisis de resultados de la tesis de maestría (Sergi, 2017) cuyo eje se basa en el estudio de la competencia comunicativa intercultural (CCI) en los libros de textos de preparación para el examen de nivel avanzado de la Universidad de Cambridge; la segunda está sustentada en el proyecto de investigación *“Lectura, pensamiento crítico e interculturalidad en la enseñanza de*

Inglés en el nivel superior” de Secyt (UNRC), en el cual participo como investigador principal. Dicho proyecto tiene como objetivo principal explorar los procesos cognitivos y meta-cognitivos involucrados en el desarrollo del PC y que permiten formar aprendices autónomos, capaces de evaluar su propio proceso de aprendizaje, y que requieren de la intervención del docente como facilitador y mediador.

La instrucción dirigida hacia una conciencia crítica desde una perspectiva intercultural, dentro del análisis de libros de textos diseñados para alumnos de nivel avanzado en el proceso de aprendizaje del inglés tiene como objetivo principal, por un lado, la competencia en la lengua-cultura extranjera abordado desde los componentes de la CCI y del PC y, por otro lado, el rendimiento académico de los alumnos abordado desde una perspectiva holística que integre los contenidos socio-culturales, las estrategias interculturales y la formación del PC. Es objetivo de este trabajo analizar la importancia de la instrucción dirigida a estimular el PC en la primera parte de cada unidad de los libros de textos de nivel avanzado, considerando que cada inicio de la unidad temática de los capítulos, o *lead-in*, tiene como meta pedagógica: introducir al alumno al tema principal de esa unidad, con el fin de activar esquemas de conocimiento previos, generar interés en el alumno sobre los aspectos a desarrollar dentro de la unidad temática, e inclusive estimular la reflexión y la conciencia sobre los mismos. A continuación del *lead-in*, los capítulos se desarrollan básicamente sobre las habilidades de lectura, habla, escucha y escritura, seguidas por el entrenamiento específico en nociones gramaticales y lexicales.

La selección de la primera parte del capítulo está fundamentada en parte de los resultados derivados del trabajo de tesis (Sergi, 2017) que demuestran que, en la muestra seleccionada de libros de textos (cuatro libros para el entrenamiento del examen *Advanced* de la Universidad de Cambridge), el *lead-in* en la mayoría de los casos está diseñado con actividades de diversa naturaleza sostenidas por una amplia gama de imágenes que representan diversas realidades socio-culturales que favorecerían el desarrollo de la CCI en los alumnos de este nivel avanzado. El diseño de actividades para explotar el amplio contenido visual que representa tanto la meta-cultura como otras culturas y sub-culturas contribuye a promover la conciencia y el conocimiento del otro, y reflexionar sobre el propio contexto cultural. Sin embargo, se observa la necesidad de introducir en forma sistemática actividades que estimulen el PC de manera más profunda - tales como preguntas socráticas (Paul, 1995) - a fin de utilizar la riqueza didáctica del contexto y aprovechando las estrategias cognitivas y meta-cognitivas que un alumno avanzado en inglés ha adquirido y debe aún perfeccionar.

La interculturalidad y su importancia en el desarrollo del pensamiento crítico

El concepto de interculturalidad encuadrado en el aprendizaje de una lengua, en este caso el inglés, ha transformado el propósito de la concepción de la misma en su forma de enseñanza. La enseñanza de la lengua extranjera debe ir más allá de lo meramente lingüístico y brindar oportunidades para que los alumnos puedan interactuar con textos y personas de otras culturas y así enriquecer su mirada del mundo, de su entorno socio-cultural y de su lugar en dicho contexto, fortaleciendo su propia identidad (Byram, 1997). Según Jalo y Ciocchini, (2011:1) “es fundamental entonces que la educación brinde oportunidades y competencias para reflexionar y compartir puntos de vista y roles en una sociedad global e interconectada”. La escritora también urge sobre la necesidad de “comprender y argumentar acerca de las complejas relaciones en temas comunes sociales, ecológicos, políticos y económicos, de tal modo que deriven en nuevas maneras de pensar y actuar” (Jalo y Ciocchini, 2011:11). Sin duda el abordaje de un enfoque hacia

el reconocimiento de la diversidad cultural y su aporte para el aprendizaje de una segunda lengua, se ve favorecido en estos niveles avanzados de aprendizaje dado que los contenidos son altamente relevantes y significativos al aula mediante temas que conciernen al mundo de la actualidad. Para que la comunicación sea efectiva la interacción debe estar basada principalmente en el conocimiento de la realidad socio-cultural de los interactuantes, en la competencia lingüística y conciencia cultural. Para ello, los educadores debemos actuar como facilitadores de los procesos necesarios para que los alumnos desarrollen las estrategias y habilidades competentes para comunicarse con éxito desde el conocimiento de la diversidad lingüística, étnica y cultural de nuestras sociedades (Huber, 2002).

La CCI se define como aquella que involucra el conocimiento, motivación y habilidades para interactuar efectivamente y apropiadamente con miembros de diferentes culturas. Es así que la enseñanza de una lengua dentro de un enfoque intercultural ayuda al alumno en la adquisición de la competencia socio-lingüística en forma significativa (Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 10). La CCI requiere fundamentalmente que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y conciencia cultural crítica necesaria para comunicarse con personas de otras culturas. Los componentes de la competencia comunicativa intercultural, definidos por Byram (1997: 50-53) son:

- Conocimiento (*savoirs*): de los procesos sociales, de cómo funcionan los grupos sociales, y conciencia de las múltiples identidades de los grupos sociales.
- Habilidades (*savoir comprendre*): para comparar una o más culturas, para interpretar la cultura percibida, y para relacionar las experiencias de nuestra propia cultura.
- Actitud intercultural (*savoir être*): para ser capaz de entender cómo se construyen socialmente una identidad y una cultura ajenas dejando a un lado las actitudes y percepciones etnocéntricas y tener una apertura de miras e interés por los otros.
- Valores/actitud cultural crítica (*savoir s'engager*): respeto por la dignidad humana, el derecho humano, y ser conscientes de nuestros propios valores y como éstos influyen en nuestra óptica de los valores de otras personas.

Michael Byram (1997) desarrolla esta teoría haciendo énfasis en el que el alumno tiene que conocer críticamente la cultura de la segunda lengua para favorecer su entendimiento, pero de ninguna manera debe menospreciar su propia cultura para tener éxito en el proceso. Los alumnos tienen que convertirse en mediadores con habilidades para manejar la comunicación e interacción entre las personas de distintas identidades culturales y de diferentes lenguas, para poder salir de su propia perspectiva y adquirir otra, y para manejar distintas interpretaciones de la realidad. El desarrollo del conocimiento de la propia cultura para poder conocer la del otro, en general surge como resultado de una actitud crítica y de la voluntad personal de hacer de cada encuentro comunicativo un encuentro sin prejuicios hacia el otro (Byram y Mendez García, 2003: 6). Este proceso evaluativo de la cultura propia y de la ajena demanda la ejecución de una pedagogía explícita y crítica en el contexto educativo del aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés.

Basado en estos conceptos sin dudas la misión de la educación en general es la de enseñar no tanto los conocimientos especializados, “sino aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual” que se facilita “atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico” (López Aymes, 2013). Para ello es necesario implementar formas que favorezcan las disposiciones y actitudes de apertura y sensibilidad hacia el conocimiento del otro en su contexto sociocultural. Lipman (1998: 62) sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre PC y pensamiento creativo y que estos se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible.

Ennis (1985) concibe al PC como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o crear, encuadrado dentro del pensamiento operacional de alto nivel, que involucra destrezas relacionadas con diferentes capacidades como por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones, estimuladas a partir del análisis de elementos textuales y para-textuales socio-culturales. Ennis (2011) establece una diferencia entre dos clases principales de actividades de PC: las disposiciones y las capacidades. Las primeras se refieren a las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. La segunda hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar (Bruning, Schraw & Ronning 1999). Asimismo el PC constituye un proceso cognitivo complejo con un preponderante dominio de la razón con el fin de reconocer lo que es justo y verdadero como base de la actividad racional humana. También el PC es considerado como una actividad “reflexiva” ya que permite analizar los resultados de la propia reflexión como los de la ajena, estimulando el desarrollo de la competencia socio-cultural (Lopez Aymes, 2013). Por su lado, Paul (1995) define al PC como un tipo de pensamiento auto-dirigido, considerando que tiene como base los puntos de vista de los demás para incorporarlos a la forma de pensar propia. Este concepto se reafirma con lo expuesto por Ennis (2011) que el PC está basado en la acción, es decir activado ante la necesidad de resolver problemas y ante la interacción con otros pensamientos, ideas y contextos que estimulen la reflexión y la proposición de soluciones. El pensador crítico es un individuo inquisitivo, bien formado, que confía en la razón, de mente abierta, flexible justo en la evaluación, honesto y prudente para emitir juicios (Facione, 2007).

El pensador crítico tiene como meta la búsqueda de la verdad, en base a una actitud reflexiva e indagatoria originada a su forma objetiva y honesta de enfrentar situaciones nuevas de aprendizaje, más allá del entorno áulico. Un pensador crítico “tiende a obtener información y conocimiento antes de emitir un juicio” (González, 2006: 149), y se propone siempre buscar la verdad y no en ganar un argumento. Otras características del pensador crítico son su tolerancia, su amplitud de mente; disposición para el análisis, anticipar problemas y pensar sus posibles soluciones; su confianza en su propio razonamiento el cual es resultado de un entrenamiento continuo; su flexibilidad para considerar alternativas y opiniones; su honestidad para evitar una visión sesgada de la realidad, su curiosidad inquisitivo como resultado de su continua necesidad y disposición de llegar a la verdad del conocimiento. Muchas personas poseen estas habilidades potencialmente pero no las han desarrollado, y es allí donde la escolarización aporta su rol fundamental para ayudar a poner en marcha las habilidades del pensamiento crítico porque son muy necesarias para el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos, en especial en instancias de desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior como las que se aplican en esos niveles avanzados de adquisición de la lengua extranjera.

Según Lopez Aymes (2013: 48) “la indagación es parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje” porque permite a los interactuantes, tanto docentes como alumnos “establecer un punto de partida para registrar los conocimientos que se tienen en determinado dominio y para desarrollar nuevas ideas”. Según la escritora el proceso de indagación ayuda para ampliar destrezas de pensamiento, clarificar la comprensión, obtener *feedback* sobre la enseñanza y aprendizaje, proveer de herramientas para corregir estrategias, crear lazos entre diferentes ideas, fomentar la curiosidad y proporcionar retos. El alumno en su rol principal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser estimulado en un esquema de seguridad y confianza, de libertad y participación espontánea, y para ello las preguntas que se formulen y realicen deben partir de bases sólidas que permitan “perfeccionar el pensamiento complejo” (Lopez Aymes, 2013: 48). En función de esto es importante saber que existen distintos tipos de preguntas que estimulan y favorecen el PC, entre ellas las preguntas socráticas.

Las preguntas socráticas (Paul, 1995) son una técnica interesante para profundizar sobre las ideas y promover el pensamiento independiente del alumno, para ayudarlo a desarrollar conciencia crítica ante la información a la que tiene acceso. El proceso de indagar por preguntas socráticas tiene como trasfondo el valor que se le debe dar a lo que los alumnos creen, su significado, su relación con significados previos y a su vez entre éstos y los del mundo que los rodea. Al poner en práctica esta técnica de respeto y tolerancia hacia el pensamiento del alumno, se considera que el alumno va a tender a poner en práctica el mismo respeto, sabiendo que se debe valorar y tomar en serio todo esfuerzo del otro en expresar sus creencias (Paul & Binker, 1990: 360). Las preguntas socráticas pueden ser elaboradas por el docente o surgir de los pares; se pueden usar en distintas dinámicas de aula: discusiones en grupos grandes o pequeños, en pares e incluso para la reflexión individual. Muchas veces se piensa que esta técnica es caótica y arbitraria, pero por lo contrario tiene objetivos específicos y una estructura que lo sostiene para guiar al alumno del pensamiento implícito al explícito, de lo no examinado a lo examinado. Según lo expresado por Paul y Binker (1990), para participar de las preguntas socráticas hay que saber escuchar atentamente, buscar razones y evidencia, reconocer y reflexionar sobre supuestos, descubrir implicancias y consecuencias, buscar ejemplos, analogías para llegar a identificar lo que es realmente conocido de lo que se cree como real. En resumen, el entrenamiento en preguntas socráticas permite hacer preguntas esenciales, ir más allá de la mirada superficial sobre los temas de discusión, buscar dentro de las áreas más problemáticas del pensamiento, ayudar a los alumnos a descubrir la estructura de su propio pensamiento, desarrollar sensibilidad hacia la claridad, relevancia y sensatez en los juicios y opiniones que se emiten, y a los cuales se arriba entrenando los elementos del pensamiento como las implicaciones, evidencias, consecuencias, interpretaciones entre otros (Paul & Binker, 1990).

Paul (1995) y Beltrán (1996) presentan tres tipos de discusión socrática: la primera es la espontánea, no planificada, que se realiza de manera informal en cualquier momento de la enseñanza; la segunda es la exploratoria, que permite a los profesores descubrir qué saben o piensan los estudiantes; la tercera clase de discusión socrática es la específica, en la cual se trabajan los temas curriculares concretos o los que conducen a la investigación. Todo tipo de pregunta socrática requiere de la mano experta del docente que sabrá cómo y cuándo utilizarlas para lograr que el alumno adquiera familiaridad y soltura ante su uso sistemático y adaptado a las necesidades de la instancia pedagógica. Para ello se considera la siguiente categorización propuesta por Paul (1995):

- Preguntas conceptuales aclaratorias: a través de ellas podemos estimular a los alumnos a que reflexionen más profundamente sobre lo que están pensando o preguntando (¿Qué quiere decir con...?; ¿cuál es el punto de...?; ¿puede decir lo mismo con otras palabras?; ¿puede darme un ejemplo?; etc.).

- Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos: a través de ellas se pueden comprobar conjeturas, hacer que los alumnos piensen sobre las suposiciones y creencias no previamente cuestionadas en las que basan sus explicaciones (¿Qué más podríamos asumir o suponer?; ¿cómo escogió esos supuestos?; ¿por favor explique por qué o cómo?; etc.).
- Preguntas para explorar razones y evidencia: a través de ellas los alumnos pueden dar a sus argumentos explicaciones razonadas, ayudándolos a profundizar en ese razonamiento en lugar de suponer que es algo que se da por sentado (¿Cómo sabe usted esto?; ¿puede mostrarme?; ¿me puede dar un ejemplo de eso?; etc.).
- Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas: a través de ellas se pueden “atacar” los argumentos de los alumnos para mostrar a los estudiantes que existen otros puntos de vista igualmente válidos (¿De qué otras maneras alternativas se puede mirar esto?; ¿podría explicar por qué es esto necesario o beneficioso y a quién beneficia?; ¿cuál es la diferencia entre... y...?; etc.).
- Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias: a través de ellas se trata de que los alumnos reflexionen sobre las implicaciones de los argumentos que se pueden pronosticar o predecir (¿Tienen sentido?; y entonces, ¿qué pasaría?; ¿cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?; etc.).
- Preguntas sobre las preguntas: a través de ellas se intenta voltear las preguntas sobre ellas mismas (¿Por qué cree que formulé esa pregunta?; ¿qué quiere decir eso?, etc.).

Análisis de resultados y propuesta

Si analizamos los libros de textos y su estructura, se puede observar que los mismos en forma general se basan en la división por capítulos o unidades temáticas, y a la vez dichas unidades trabajan sobre temas ejes relacionados con el fin de desarrollar las habilidades y estrategias pertinentes a la adquisición de una lengua extranjera como el inglés. Los libros de textos de nivel avanzado para la preparación del examen *Advanced* de la Universidad de Cambridge se estructuran de manera similar en base a un tema principal por capítulo, comenzado por un *lead-in*, parte inicial del capítulo en donde se presenta el tema con la intención general y fundamental de activar los conocimientos previos que el alumno tiene sobre los conceptos a desarrollarse en cada capítulo. En general, así como en el caso de estos libros de textos en particular, se trata de enfocar el tema/temas eje por medio de una variedad de actividades de habla, escucha, gramaticales y/ o lexicales a fin de impulsar la reflexión y la activación de esquemas de pensamiento de distinto orden para favorecer las disposiciones hacia el aprendizaje de la lengua.

Dentro de los resultados obtenidos en mi tesis de maestría en lingüística aplicada basada en el análisis de tres dimensiones principales en textos para la preparación del examen *Advanced* de la Universidad de Cambridge, una dimensión en base a la estructura de los libros, la segunda en base a los elementos interculturales y una tercera en base a las dinámicas metodológicas aplicadas en los textos, se selecciona el *lead-in* como parte sustancial dentro de la diagramación de la metodología aplicada en el diseño de los capítulos de los libros. En este caso, los resultados del análisis de los cuatro libros seleccionados, y dentro de las sub-categorías elegidas para el análisis se da en cuanto a si las actividades diseñadas para el entrenamiento de las distintas habilidades cuentan con el apoyo de imágenes y textos

que puedan promover el conocimiento de otras culturas, favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Tabla 1: Distribución de los tipos de input y sección del libro de texto (%): Resultados generales

	Sección	Total	Lead-in	Lectura	Escucha	Habla	Escritura	Gramática
Tipo de input	Actividad con texto e imagen	45,2	11,5	94,2	12,9	10	72,1	58,9
	Actividad con imagen	43,3	88,5	1,9	74,2	82,0	8,2	23,2
	Actividad con texto	6,72	0,0	3,9	3,2	0,0	19,7	9,5
	Actividad sin contextualización	4,84	0,0	0,0	9,7	8,0	0,0	8,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La inclusión de esta muestra de resultados parciales tiene como objetivo ilustrar una de las conclusiones finales de la tesis en cuanto a que el *lead-in* es una de las secciones con mayor riqueza en contenido que puede favorecer la mirada intercultural, a través de la variedad de imágenes y léxico que representan distintos aspectos culturales tanto de la cultura objeto (principalmente inglesa y norteamericana) pero también incluyendo elementos que forman parte de los valores culturales de distintas sociedades, dando posibilidades más acabadas para que el alumno tenga una aproximación hacia una amplia gama de representaciones culturales que le permitan desarrollar su CCI. De aquí que, teniendo en cuenta las posibilidades metodológicas para construir conciencia crítica sobre la propia cultura y la de los demás que se pueden desarrollar a partir de los elementos textuales y para-textuales diseñados en el *lead-in*, se analiza la posibilidad de incluir las preguntas socráticas como instancia pedagógica y, aprovechando la riqueza intercultural del contexto, a fin de que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje más eficaces en su desempeño dentro de la lengua-cultura extranjera.

Las preguntas socráticas como herramienta de desarrollo de la conciencia crítica e intercultural

Tomando como punto de partida algunos resultados de mi tesis en cuanto a la riqueza en elementos que favorecen el desarrollo de la CCI dentro del *lead-in*, se considera interesante plantear como una nueva propuesta la incorporación, dentro de esta estructura, de preguntas socráticas que operan funcionalmente al PC. Si se tiene en cuenta que el *lead-in* es una parte propicia para la explotación de estrategias interculturales, la propuesta es incorporar dentro de las actividades de esta sección una adaptación de la propuesta de Paul (1995) como método para inducir a la reflexión para promover el aprendizaje. Las preguntas socráticas son exploratorias y abiertas, promueven las ideas creativas y el descubrimiento de sí mismo, ayudando al desarrollo del pensamiento en sus niveles más altos de cognición. Este método debería utilizarse en sesiones del torbellino de ideas o en sesiones en torno a un conjunto de preguntas abiertas concretas y estratégicas, que inviten a la reflexión y a la imaginación y no a dar simplemente respuestas “sí” o “no”.

Si observamos el tipo de actividades usualmente diseñadas para plantear el tema o temas eje de los capítulos de los libros de textos avanzados, como es el caso de los analizados para el entrenamiento para el examen de Cambridge *Advanced*, encontramos actividades tales como: asociación de imágenes y conceptos/ideas; discusión a partir de preguntas generales; discusión a partir de imágenes; actividades de reconocimiento lexicales a partir de la escucha de diálogos breves, entre otros. Otra lectura de los resultados que se observan en la Tabla 1 revela que el *lead-in* carece por lo general de textos de distintas complejidades, quedando ellos integrados en otras habilidades principalmente en las de lectura y escritura. La introducción al capítulo ocupa en todos los casos una página, y cuenta con una diversidad de actividades conectadas al título que responde al eje temático, y a la vez con el soporte visual (fundamentalmente fotografías, dibujos, y gráficos) que aportan a crear significados sobre el contexto lingüístico y socio-cultural.

Según Tobón (2004:197), “las estrategias docentes se elaboran de acuerdo con un determinado método de enseñanza, el cual consiste en un procedimiento general para abordar el aprendizaje [y la enseñanza]”. El planteamiento del método socrático de hacer preguntas es una estrategia didáctica que ayuda al estudiante a recorrer el camino que la ciencia ha recorrido para llegar al conocimiento. La práctica introspectiva y reflexiva en entornos de aprendizaje ricos en contenido cultural es una apuesta desafiante para estimular los mecanismos que operan en el desarrollo de la adquisición de una lengua. Por ello, y a partir del marco teórico planteado, la propuesta es la de incorporar al *lead-in* preguntas socráticas utilizando estratégicamente las formas interrogativas en las distintas categorías elaboradas por Paul (1995), para desarrollar habilidades intelectuales a través del PC, el análisis, la síntesis y la evaluación de las ideas y los conceptos, con el fin de que el alumno pueda alcanzar una profunda comprensión de los conceptos adquiridos, e incrementar las habilidades sociales a partir del desarrollo de la capacidad de expresarse y de escuchar a los demás. (Eyzaguirre, Hurtado, Merino, Orellana y Vial, 2003).

En este trabajo, a modo de una breve propuesta didáctica se selecciona uno de los libros de textos de preparación para el examen de Cambridge *Advanced: CAE Result* de la editorial de Oxford publicado en 2008, que fue usado dentro del material de muestra en la tesis de maestría (Sergi, 2017). La Unidad 2 titulada *Customs and Traditions* (costumbres y tradiciones) tiene en el *lead-in* cuatro actividades diseñadas que consisten primero en preguntas para activar la discusión sobre las costumbres y celebraciones típicas en nuestro país. La segunda actividad es otra pregunta usada para relacionar este conocimiento previo con los significados de las dos imágenes presentes en la página que ilustran las fiestas de la Tomatina en España, y el festival del gato (Kattenwoensdog) en Bélgica. La tercera actividad es un texto de escucha sobre estos festivales con preguntas y respuestas de opción múltiple. Finalmente la cuarta actividad estimula al alumno a contar sobre algún festival al que haya asistido. Todas las actividades llevan al alumno a una apertura hacia otras culturas por medio de este tema, partiendo de la reflexión de lo que ocurre en nuestra cultura. La propuesta es de incorporar algunas preguntas socráticas a partir de las actividades presentes en el libro, y diseñadas por el docente anticipando las respuestas del alumno, o proponiendo que los mismos alumnos las diseñen en el momento del debate. Así podemos usar algunas de las 6 categorías de Paul (1995) y realizar posibles preguntas aclaratorias como: ¿Qué entiende Ud. por cultura?; ¿es lo mismo costumbre que tradición?; ¿existen en nuestro país festivales en donde se representan costumbres y tradiciones?, ¿cuáles?; ¿están asociados a poblaciones rurales, urbanas o a ambas?; ¿qué quiere decir con “festivales anuales”?; ¿puede darme un ejemplo?; ¿cómo se relacionan al tema de la unidad que estamos trabajando?, o preguntas para explorar evidencia: ¿Cómo sabe Ud. de estos festivales y costumbres?; ¿en dónde ocurren estos festivales representados en las imágenes del libro?; ¿por qué razón cree Ud. que hay estas

costumbres en este lugar?; ¿qué evidencia hay para apoyar lo que Ud. dice?. También preguntas sobre puntos de vista/perspectiva: ¿De qué otra manera podría verse esta costumbre en nuestro país?; ¿piensa que hay alguna coincidencia con estas costumbres de estos otros países (España y Bélgica)?; ¿qué es lo que estos festivales pretenden recrear a lo largo del tiempo y la historia de los pueblos?, entre otras.

Como se puede observar a través de estos ejemplos, la selección del tipo de pregunta dentro del método socrático probablemente se ajustan al tema y tipo de actividades diseñadas en el *lead-in*, utilizando las preguntas usualmente presentes disparadoras de debate como generadoras de sucesivas preguntas que inviten a una reflexión más profunda para estimular el pensamiento orientado hacia el conocimiento propio y ajeno, ya que mientras analizamos y evaluamos el pensar mejoramos los procesos cognitivos que estructuran el pensamiento del ser humano.

Conclusión

La enseñanza de una lengua extranjera como el inglés en un mundo donde el eje está puesto en la comunicación como necesidad fundamental de la vida de los seres humanos no puede dejar de abordar aspectos constitutivos del contexto educativo como el entorno socio-cultural de los posibles interactuantes de esta lengua. Para ello los docentes deben involucrarse y comprometerse en introducir la dimensión intercultural en la práctica áulica para promover el aprendizaje integral de la lengua-cultura, brindando oportunidades al alumno para observar, reflexionar e interactuar con distintos entornos socio-culturales no solo en su participación académica y sino también en su rol de ciudadano global responsable de regular conocimientos tanto dentro de su cultura madre como con otras culturas. Al mismo tiempo el desarrollo del PC dentro del aula fomenta esta conciencia reflexiva, la búsqueda de la claridad y de la verdad, evitando situaciones de etnocentrismo que llevan a producir estereotipos discriminación o marginalización, tan negativos para alcanzar metas de comunicación real con los hablantes de otras culturas. Pensar de manera crítica es uno de los valores al alza tanto para resolver problemas cotidianos y del mundo académico y laboral. Es por ello que implementar la enseñanza sistemática de estrategias interculturales, cognitivas y meta-cognitivas que favorezcan el PC es un desafío que no debe eludirse en las instituciones educativas de cualquier nivel. El libro de texto, todavía en el presente, es una herramienta principal dentro del contexto de adquisición de una lengua extranjera como el inglés, y el diseño de sus actividades deben fomentar en el alumno la conciencia crítica y el reconocimiento de los valores de otras culturas para reconocer en ellas los verdaderos principios y valores de la propia.

Referencias Bibliográficas

- Beltrán, Jesús. 1996. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bruning, Roger H., Schraw, Gregory. J. y Ronning, Royce R. 1999. Cognitive psychology and instruction. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall. (Trad. cast.: Psicología cognitiva e instrucción. Madrid, Alianza, 2002).
- Byram, Michael. 1997. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, Michael y Mendez Garcia, María del Carmen. 2003. El componente intercultural en la enseñanza plurilingüe. Máster en Inglés como Vehículo de Comunicación Intercultural – MIVCI. Módulo: El papel del inglés en el plurilingüismo. [Citado Oct 2017] Disponible en World Wide Web: <http://www.lara25.com/mywebdisk/CI-EP/ICCinLT/PLANNINGICD.pdf>.
- Byram Michael, Gribkova, Bella y Starkey Hugh. 2002. Developing the Intercultural dimension in Language Teaching. A practical introduction for teachers. Language Policy Division. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Cambridge specifications. 2008. CAE specifications and sample papers for examinations from December 2008. Cambridge University Press.
- Ennis, Robert H. 1985. A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational Leadership, 43, Vol. 2, p. 44-48.
- Ennis, Robert H. 2011. The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Revised version of a presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. Disponible en World Wide Web http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Eyzaguirre Alejandra, Hurtado, Mercedes, Merino, Verónica, Orellana, Pelusa y Vial, Magdalena. 2003. Manual para seminarios socráticos. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Facione, Peter. 2007. Pensamiento Crítico ¿Qué es por qué es importante?, Insight Assessment, pág. 21.[Citado Feb 11 2014] Disponible en World Wide Web: <http://www.eduteka.org/pdfdir/DefinicionPC1.pdf>.
- González, José H. 2006. Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la educación superior. Cali: ICESI. Colombia. Disponible en World Wide Web: <http://www.eduteka.org/Discernimiento.php>
- Huber, Ludwig. 2002. Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado. Estudios de caso en Ayacucho. Lima: IEP.
- Jalo, Marcela y Ciocchini, Celia. 2011. La Educación global en la clase de inglés: Interculturalidad y pensamiento crítico. Puertas Abiertas (7). En Memoria Académica.
- Kramsch, Claire. 2003. Teaching language along the cultural faultline. En Lange, Dale y Paige, Michael, editores,

Culture as the core: perspectives son culture in second language learning Greenwich, Connecticut Information age publishing.

Lipman, Matthew. 1998. Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre: Madrid.

Lopez Aymes, Gabriela. 2013. Pensamiento Crítico en el aula. Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, p. 41-60. Escuela de Magisterio de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Paricio Tato, Silvina. 2014. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Porta Linguarum 21, p.215-226.

Paul, Richard. 1995. Socratic Questioning and Reasoning. Santa Rosa, Foundation for Critical Thinking Press.

Paul, Richard y Binker, A.J.A . 1990. Socratic questioning. En Paul, Richard, editor, Critical thinking. Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Sergi, Verónica. 2017. La competencia comunicativa intercultural en libros de texto para la preparación del examen internacional de la Universidad de Cambridge: CAE (Certificate in Advanced English) (en la actualidad: Advanced). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto. Tesis de maestría. [en prensa].

Tobón, Sergio. 2004. Formación basada en competencias. Bogotá: Eco Ediciones.