

# PENSAMIENTO CRÍTICO Y MODALIDAD DE ENSEÑANZA EN UN CURSO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Rubena St. Louis

[slrubena@usb.ve](mailto:slrubena@usb.ve)

Nelly Fernández de Morgado

[nfernandez@usb.ve](mailto:nfernandez@usb.ve)

Universidad Simón Bolívar

Caracas-Venezuela

**Recibido:** 09/10/2014 **Aceptado:** 11/05/2015

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la influencia de la modalidad de estudio, presencial y semi-presencial, en la adquisición de habilidades para el pensamiento crítico, en estudiantes de un curso de inglés como lengua extranjera (ILE) de la Universidad Simón Bolívar. Es un estudio cuantitativo, de alcance exploratorio, que obedece a un diseño pre-post-test con grupo control. Se utilizó el *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* (Ennis y Weir, 1985) para medir las habilidades de pensamiento crítico. Los resultados muestran un desempeño muy bajo, similar en ambos grupos, antes y después del tratamiento, con poca variabilidad. Estos hallazgos sugieren que la modalidad de estudio no ejerció influencia significativa en el aprendizaje.

**Palabras clave:** modalidad de estudio, pensamiento crítico, educación universitaria, inglés como lengua extranjera.

## CRITICAL THINKING AND MODE OF TEACHING IN A COURSE OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

### Abstract

This study aimed to determine the influence of the teaching modality, face-to-face and blended, in the acquisition of critical thinking abilities, in English as a Foreign Language (EFL) students from the Universidad Simón Bolívar. This is a quantitative, exploratory, pre-post-test with control group research. The *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* (Ennis and Weir, 1985) was used to measure the critical thinking abilities. Results show a very low performance, similar in both groups, before and after the treatment, with very little variability. These findings suggest that the teaching modality did not have a significant influence in the learning process.

**Key words:** teaching modality, critical thinking, higher education, English as a Foreign Language.

## Introducción

Desde finales de la década de 1960 el desarrollo de ciudadanos con pensamiento crítico ha sido una preocupación compartida por educadores y gobiernos alrededor del mundo. Es tal el interés, que algunos países han creado proyectos específicos como parte de sus políticas educativas, a fin de alcanzar esta meta (ver Taglieber, 2000:30). Se cree que el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento crítico es indispensable para la sostenibilidad de sociedades libres y que su consolidación se debe buscar en forma consistente y explícita

(Archibong y Briggs, 2011; Morgan y Shermis, 1989; Sanacore, 1994).

El pensamiento crítico (PC) ha sido investigado ampliamente y sus beneficios para la lectura y escritura en L1 y L2 son conocidos (ver Taglieber, 2000). No obstante, hay mucha discusión en los aspectos relativos a su definición, componentes, estrategias de enseñanza y evaluación (ver Chong, Lai, Ong y Tan, 2008; Keller, 2008; Davidson y Dunham, 1997; Lockwood, Haiman y Walicek, 2011; Saiz y Rivas, 2011; Taglieber, 2000).

Son muchas las definiciones propuestas para el pensamiento crítico (ver estado del arte en Taglieber, 2008; Saiz y Rivas, 2008; Xu, 2011); no obstante, en general, los autores tienden a estar de acuerdo en que el pensamiento crítico es un “proceso que involucra la búsqueda del conocimiento a través de habilidades tales como el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones, a fin de lograr los resultados deseados en forma más eficiente”<sup>1</sup> (Saiz y Rivas, 2008:131). También se cree que involucra procedimientos tales como la descripción, selección, representación, inferencia, síntesis, juicio y evaluación; y que involucra destrezas tales como el identificar alegatos, argumentos e implicaciones, así como la producción de críticas robustas (ver Donald, 2002; Ennis y Weir, 1985; Halpern, 1998, 2003; Keller, 2008; Saiz y Rivas, 2011).

La mayoría de los programas de educación universitaria incluye el pensamiento crítico como una competencia transversal que se debe desarrollar a través de las diferentes asignaturas (ver por ejemplo el *Tuning Project*); esta exigencia también se aplica a la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE). Cumplir con este requisito crea una importante presión en los profesores de lectura ILE al cambiar, de la enseñanza de estrategias generales de lectura, al desarrollo de habilidades de lectura crítica.

Investigaciones de los últimos cinco años muestran resultados interesantes en la enseñanza del PC, así como del uso de recursos en línea para promover su desarrollo en contextos universitarios de enseñanza de ILE. En cuanto a lo primero, hay evidencia empírica que confirma que el aprendizaje del ILE mejora significativamente cuando se introduce la enseñanza de habilidades para el pensamiento crítico (HPC) en forma explícita y sistemática (ver Fahim y Sa'eepour, 2011; Moghaddam y Malekzadeh, 2011). También, se ha evidenciado que existe una correlación positiva significativa entre HPC y competencia en la lectura (CL)

---

<sup>1</sup> Original en inglés: “a process involving a search for knowledge through reasoning skills, problem-solving and decision-making that will allow us to achieve the desired results more efficiently” (traducción libre).

del ILE, a mayor HPC mayor CL (ver Mohammadi, Heidari y Niry, 2012); así como una relación positiva significativa entre HPC de los estudiantes y sus estrategias de lectura, en particular con las estrategias metacognitivas, a mayor metacognición mayor HPC (ver Fahim, Bagherkazemi y Alemi, 2010; Fahim, Bariesteh y Vaseghi, 2012; Hashemi y Zabihi, 2012; Kamali y Fahim, 2011).

Otros estudios evidencian la influencia favorable de la tolerancia psicológica o resiliencia (*psychological resilience*) en las HPC, es decir, los estudiantes con mayor habilidad para adaptarse al stress y a la adversidad evidencian mayores calificaciones en la evaluación de sus HPC. Este resultado es de particular interés pues involucra aportes de los estudiantes que suelen ser pertinentes en un buen desempeño en la modalidad semi-presencial, tales como la habilidad de hacer planes realistas y ejecutarlos, confianza en las fortalezas y habilidades propias, destrezas para comunicarse y resolver problemas y el autocontrol de los impulsos y emociones (Kamali y Fahim, 2011).

En esta misma línea de pensamiento, resalta el trabajo de Osborne, Kriese, Tobey y Johnson (2009), quienes aseveran que se han llevado a cabo muy pocos esfuerzos para demostrar cómo se puede enseñar el pensamiento crítico (PC) como una competencia transversal en educación superior. La ejecución del modelo de enseñanza diseñado por los autores evidenció una relación positiva entre las destrezas interpersonales y la progresión en los niveles de PC. Estas habilidades interpersonales incluyen, el respeto por los otros (sus puntos de vista, valores y creencias), expresión de desacuerdo sin ofender, involucramiento responsable y riguroso en las discusiones, y el compromiso de intercambiar ideas, en contraste con la pasividad.

En lo que respecta a obstáculos para la enseñanza de HPC en contextos universitarios, Khandaghi y Pakmehr (2012), reconocen un vacío curricular que en forma explícita favorezca el desarrollo de esta competencia. Además, Choy y Oo (2012), muestran que los profesores no suelen reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas de manera profunda, ni suelen ejercitar el pensamiento crítico en sus clases. En tanto que Braga (2000), encontró que la mayoría de las actividades en los libros de lectura para ILE/ISL consiste en ejercicios de comprensión con respuestas cerradas que, si bien es cierto tienen su mérito, no son suficientes para fomentar el pensamiento crítico; es necesario desarrollar otro tipo de actividades que exija pensar y elaborar en mayor nivel cognitivo.

Xu (2011) argumenta sólidamente la necesidad de proponer formas innovadoras de enseñar HPC en el contexto del ILE, que entrenen al estudiante, en forma explícita y sistemática, para cuestionar, organizar, interpretar, sintetizar, digerir y evaluar lo que lee. Diversos autores han elaborado sugerencias para diseñar lecciones que fomenten el pensamiento crítico (ver Taglieber, 2008). Una técnica sugiere escribir antes, durante y después de leer, a fin de permitir que el estudiante perciba la forma como el autor genera, desarrolla, clarifica y organiza sus ideas críticas. Otros sugieren diseñar lecciones que incluyan preguntas socráticas, como las propuestas por Barnes (1979); en tanto que un tercer modelo propone una clase en dos fases, una enfocada en la comprensión del significado y otra en la evaluación de dicho significado, debido a que éstos son dos procesos diferentes que tienden a confundirse.

Por su parte, Rezaei, Derakhshan, Bagherkazami (2011), basados en la investigación documental del estado del arte y las propuestas de académicos versados en la materia, proponen como técnicas efectivas para fomentar el desarrollo de HPC en el salón de clase, los debates, las tareas basadas en la resolución de problemas y estudios de caso, la auto-evaluación y la co-evaluación. Así mismo, Fernández-Martínez (2012), evidenció el poder del uso del análisis del discurso como estrategia de aprendizaje para fomentar el pensamiento crítico.

Newton (en Taglieber, 2008), asevera que la meta de un profesor de lectura debe ser animar el PC con respecto a la palabra escrita, y que el tal consiste en asimilar y procesar la información, y evaluar las ideas en una forma muy particular. Contrario a lo que muchos piensan, esta forma de pensar no se desarrolla de manera automática, hay que cultivarla intencionalmente. El PC debe y puede ser enseñado, sin embargo, una revisión de la literatura revela que el sistema de educación formal no ha tenido éxito en el logro de esta meta (ver Taglieber, 2008). Un recurso que puede ayudar con este reto, es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para fines pedagógicos.

El impacto de la tecnología en la sociedad actual ha cambiado nuestra forma de ver e interactuar con el mundo que nos rodea, rompiendo barreras físicas, de espacios temporales y esquemas conceptuales antiguos. En el ámbito de la educación, no se pueden ignorar las posibilidades que nos brindan para ampliar nuestros conocimientos y formas de aprender y de enfrentar los nuevos retos de vivir en el siglo XXI. En este sentido, la UNESCO considera

que “ (...) las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los retos que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.” (UNESCO, 1998) .

A este fin, afirma que

Se deberá generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber, y a facilitar la educación durante toda la vida. Los gobiernos, los establecimientos de enseñanza superior y el sector privado deberán procurar que faciliten en un nivel suficiente de infraestructuras de informática y de redes de comunicaciones, servicios informáticos y formación de recursos humanos. (UNESCO, 1998)

En el desarrollo del pensamiento crítico, las nuevas tecnologías juegan un papel importante. Por un lado, proporcionan a los estudiantes un espacio abierto donde tiene permanentemente a su disposición, no solamente el contenido de lo estudiado en el salón de clase a través de wikis o bitácoras (blogs), sino también un medio de comunicación con otros, por medio de comentarios escritos o mensajes de voz. De esta manera, la tecnología le brinda al alumno el tiempo necesario para la reflexión sobre lo visto y discutido en el salón de clase y la oportunidad de reformular sus ideas.

Por otro lado, permiten al estudiante cuestionar, investigar, verificar o rechazar los conceptos propuestos por otros, al presentarle una rica y amplia fuente de información por medio del uso del Internet (McNeil, 2007). Más aun, la capacidad del estudiante de evaluar la autenticidad y la veracidad de la información que aparece en la red es una manera práctica de indagar en el pensamiento crítico.

Las herramientas que proporcionan las TICs permiten al docente incorporar en el diseño de los materiales de aprendizaje actividades que ayudan al estudiante a desarrollar las destrezas de análisis, síntesis y evaluación de la información presentada. Estas incluyen el uso de organizadores gráficos o mapas mentales que le ayudan al aprendiz a seleccionar, priorizar, sintetizar y luego representar su interpretación de la información. La incorporación de medios audiovisuales como vídeos o presentaciones con animación y voz refuerzan el aprendizaje multisensorial. Los medios incluyen también un espacio para la discusión, como los blogs o bitácoras, que le permiten obtener la opinión de un gran número de personas siendo luego un nuevo insumo para el aprendizaje. A través del historial de los blogs, se

puede mantener el progreso de las intervenciones de los estudiantes, estimulando el argumento escrito y ayudándole a asumir una posición y sustentarla (Merlano, 2009).

Se han realizado investigaciones en el uso de las TICs en cursos en línea las cuales evalúan el rol que juega la discusión en el desarrollo del pensamiento crítico (ver Fëdorov, 2005; Meyer, 2003; Maurino, 2007; Arend, 2009). Además, la modalidad de enseñanza híbrida o semi-presencial, donde los estudiantes reciben instrucciones tanto en el salón de clase en forma tradicional como por medio de recursos en línea, puede ser de mucho interés dada la tendencia mundial hacia la incorporación de las TICs en la educación.

Es notable la ausencia de investigaciones en PC en modalidad semi-presencial de cursos de lectura científico-técnica ILE. No se encontró ningún referente para Venezuela en general, ni para la USB en particular. Por tanto, investigar en esta dirección es de gran valor en el ámbito local, pues es un componente importante del *Programa de lectura en Inglés Científico y Técnico* de la Universidad Simón Bolívar, que nunca ha sido medido. Se espera hacer una modesta contribución en este sentido.

En este contexto, la pregunta general que se planteó fue ¿influye la modalidad de enseñanza en el aprendizaje de habilidades para el pensamiento crítico? Las preguntas específicas fueron: ¿cómo es el desempeño de los estudiantes en una prueba que mide la habilidad para el pensamiento crítico? ¿El desempeño de los estudiantes del grupo experimental (modalidad semi-presencial) se diferencia del grupo control (modalidad presencial)? ¿En qué sentido?

Para responder estas preguntas, primero, se describió el desempeño de los estudiantes en el *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test: An Instrument for Testing and Teaching* (Ennis y Weir, 1985). Luego se compararon dichos resultados para ver si había diferencias. Este estudio partió de la premisa de que los recursos en línea potencian el aprendizaje, por eso se planteó la hipótesis de que el grupo experimental se desempeñaría mejor que el grupo control, bajo el supuesto de que la modalidad de enseñanza tendría influencia en el aprendizaje de habilidades para el pensamiento crítico.

## Método

### Contexto

La Universidad Simón Bolívar es una institución pública nacional cuyo fin principal es la formación en ciencia y tecnología. Ofrece carreras largas como Ingeniería y licenciatura en

ciencias básicas, y carreras cortas, como Tecnología Mecánica. Con la excepción de los futuros arquitectos, todos los estudiantes de las carreras largas deben aprobar el *Programa de lectura en Inglés Científico y Técnico* en su primer año. Estos cursos apuntan al desarrollo de destrezas de lectura en inglés científico y tecnológico, tienen una duración de 48 horas cada uno y se identifican por las siglas ID1111, ID1112 e ID1113.

Este programa está basado en el modelo interactivo de Rumelhart (1985), el cual enfatiza la importancia de involucrar todos los procesos cognitivos del lector así como sus conocimientos y experiencias previos. Los libros y guías que se utilizan fueron desarrollados por un equipo de expertos en materiales del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar (ver St. Louis y Pereira, 2010).

El primer curso, ID1111, familiariza al estudiante con el léxico más común en textos científicos y tecnológicos. Por medio de la lectura de textos cortos, se espera que el estudiante (a) reconozca ideas principales y secundarias, así como el propósito del autor, (b) deduzca las relaciones entre las oraciones, (c) integre la información para llegar a conclusiones, y (d) aplique la técnica de lectura más apropiada, entre otros.

El segundo curso, ID1112, gira en torno a las principales formas de organizar el discurso propias de la estructura retórica expositiva-explicativa. En este sentido, utiliza la lectura intensiva para exponer al estudiante a textos característicos de las siguientes funciones retóricas: definición, descripción, clasificación, comparación y contraste, exposición cronológica, descripción de procesos y relaciones causa-efecto. Se enfatiza el uso de organizadores gráficos para plasmar la comprensión del material.

El último curso de la serie, ID1113, está basado en contenidos y ha sido diseñado para ayudar al estudiante a desarrollar destrezas generales para la lectura así como habilidades para el pensamiento crítico. El libro de texto principal, *Reading Selections for ID1113: Focus on Argumentation* incluye explicaciones teóricas y ejercicios sobre las funciones retóricas asociadas a la hipótesis y la argumentación científica. La estrategia principal se basa en lecturas, acompañadas de preguntas de comprensión y análisis. Las lecturas se tomaron de fuentes originales en inglés, sobre temas controversiales en el campo científico y técnico. Se incluyen puntos divergentes sobre los mismos temas para generar la discusión y desarrollar el pensamiento crítico. Entre los textos se encuentran explicaciones sobre el universo, el origen de la vida y del hombre, la inteligencia artificial y la sostenibilidad ambiental.

### **Unidad de estudio**

El presente estudio se realizó con estudiantes que se encontraban en el último nivel del programa (ID1113) durante el trimestre septiembre-diciembre 2013, de las secciones 3 y 4 que completaron ambos instrumentos. El grupo control lo conformaron 22 y el experimental 25, de los 41 y 42 inscritos en esas secciones, respectivamente. Las clases presenciales de ambos grupos se realizaron en el mismo horario. El docente del grupo control fue diferente al del grupo experimental.

En cuanto al grupo experimental, es importante resaltar que recibió clases en modalidad semi-presencial, una semana en el aula con los materiales y estrategias tradicionales<sup>2</sup> y la otra, debían realizar actividades de aprendizaje autónomo en línea, diseñadas especialmente para el desarrollo del pensamiento crítico. El grupo control recibió clases en forma presencial todo el tiempo y utilizó los materiales y las estrategias tradicionales.

### **Variables**

El estudio contempla dos variables, una continua, habilidad en pensamiento crítico; y una categórica, modalidad de enseñanza. se concibió el pensamiento crítico como un “proceso que involucra la búsqueda del conocimiento a través de habilidades tales como el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones, a fin de lograr los resultados deseados en forma más eficiente” (Saiz y Rivas, 2008: 131, traducción libre). Esta variable se operacionalizó a través de las respuestas de los estudiantes a un texto argumentativo, en el que debían evaluar críticamente los razonamientos y argumentos que el autor usó para sustentar su tesis.

La modalidad de enseñanza se conceptualizó como la forma de interactuar con el estudiante, sea cara a cara o a distancia (Serrano-Barquín y Muñoz-Muñoz, 2008). En este estudio se operacionalizó como una variable dicotómica con dos opciones, presencial y semi-presencial, etiquetadas con los números 1 y 2 respectivamente. En cuanto a la primera, predomina la interacción cara-a-cara, y se utilizan recursos físicos y actividades síncronas. En cuanto a la segunda, es una mezcla de lo presencial con actividades y diálogo mediados por las

---

<sup>2</sup> Materiales y estrategias tradicionales, es decir, basadas principalmente en el libro de texto diseñado para el curso.



TICs, recursos digitales y predomina la interacción asíncrona.

### **Tipo de estudio y diseño de la investigación**

Según la clasificación de Kerlinger y Lee (2002) el presente se plantea como un estudio enmarcado en el enfoque cuantitativo, de campo, con alcance exploratorio, que obedece a un diseño pre-post-test con grupo control. Cuantitativo pues utiliza análisis numérico para comprender y explicar el fenómeno; de campo, pues recoge el dato tal y como se presenta en su ambiente natural; exploratorio, ya que busca conocer el estado de una variable que no se ha medido antes en el contexto del estudio. En lo referente al diseño pre-post-test con grupo control, se aplicó un tratamiento pedagógico al grupo denominado experimental, luego se comparó con un grupo control, que no recibió dicho tratamiento. Se hicieron dos mediciones de la variable, una antes del tratamiento, pre-test y otra al final, post-test.

Es importante que el lector esté consciente de que, aunque los resultados discutidos aquí sean de utilidad para cualquier persona interesada en el desarrollo del pensamiento crítico en ILE, no conviene realizar generalizaciones debido a que el diseño metodológico utiliza unidad de estudio y no una muestra representativa de la población.

### **Instrumentos**

El *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test: An Instrument for Testing and Teaching* (Ennis and Weir, 1985) es un instrumento para evaluar habilidades para el pensamiento crítico ampliamente utilizado y validado. Aún cuando originalmente fue diseñado para evaluar estas habilidades en nativos de habla inglesa, se ha utilizado exitosamente en ILE (ver Davidson y Dunham, 1997).

El test consiste en una carta dirigida al editor de un periódico local, en la cual un ciudadano argumenta en favor de que se prohíba estacionarse en todas las calles de la ciudad durante la noche. El estudiante debe revisar cada argumento y evaluar uno a la vez, así como emitir un juicio crítico sobre el planteamiento en general.

El instrumento abarca las siguientes áreas: entender el punto; ver las razones y las suposiciones, establecer el punto propio, ofrecer buenas razones, y ver otras posibilidades. También mide la habilidad para responder apropiadamente y/o evitar equivocaciones,

irrelevancia, circularidad, reversión de una relación *si-entonces*, falacias, sobre generalizaciones, escepticismo extremo, problemas de credibilidad y el uso de lenguaje emotivo para persuadir (Ennis and Weir, 1985: 1). La ponderación de la prueba va de -9 a 29 puntos.

### **Procedimiento**

#### 1. Diseño, elaboración y aplicación del tratamiento.

El material de aprendizaje autónomo en línea contempló dos subconjuntos de actividades, unas específicas para el desarrollo del pensamiento crítico, y otras para el desarrollo de habilidades de comprensión de la lectura. En cuanto a las primeras, se elaboró un wiki especial para enseñar la función retórica argumentación<sup>3</sup>. Este recurso tenía como propósito ayudar a los estudiantes a: (a) identificar textos argumentativos de otros tipos; (b) identificar las características, estructura y partes de un argumento, y (c) reconocer indicadores típicos de estos textos. Las actividades propuestas fueron: (a) escuchar y leer presentaciones con ejemplos de diferentes tipos de textos y teoría sobre textos argumentativos; (b) elaborar organizadores gráficos para lecturas, vídeos, y teoría; (c) elaborar una lista de indicadores y vocabulario asociado a textos argumentativos; y (d) realizar ejercicios con preguntas cerradas para identificar las características, indicadores, estructura y partes de un argumento.

Para el desarrollo de estrategias de lectura se ofrecieron: (a) ejercicios con preguntas cerradas sobre las lecturas provenientes del libro de texto, artículos y vídeos tomados de internet; (b) pruebas de logro de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera disponibles en sitios especializados y gratuitos de la red; (c) practicas de vocabulario asociado a los temas del libro de texto.

Para la elaboración de las preguntas se utilizó el sistema de clasificación de Barnes (1979), el cual contempla preguntas con diferentes niveles de dificultad cognitiva, tales como el simple reporte de un dato, así como preguntas convergentes, divergentes y de evaluación.

El ambiente de aprendizaje en línea se construyó en la aplicación libre denominada *Edmodo* ([www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)) y cada semana se asignó un conjunto de actividades

---

<sup>3</sup> [What is an argument?](http://id1113argument.pbworks.com/w/page/59353414/FrontPage) <http://id1113argument.pbworks.com/w/page/59353414/FrontPage>

equivalentes a dos horas de trabajo autónomo.

1. Medición de las variables: aplicación de los instrumentos. El pre-test se aplicó en la primera clase y el post-test en la penúltima semana del curso.
2. Procesamiento de los datos. La corrección de la prueba se realizó siguiendo las instrucciones y criterios de evaluación propuestos por los autores (Ennis and Weir, 1985: 14). Los resultados de la prueba se registraron manualmente en Excel. Esta información se pasó al software Paquete estadístico para las ciencias sociales, spss versión 19 en español.
3. Análisis de los datos: se llevaron a cabo análisis descriptivos y comparación de medias. En todos los casos se utilizó el Paquete estadístico para las ciencias sociales, spss versión 19 en español, para realizar las operaciones.

### **Análisis**

Se utilizó estadística descriptiva y comparación de medias (*prueba t*) para analizar los datos. El análisis descriptivo incluyó indicadores de tendencia central y variabilidad. Para conocer la diferencia entre el grupo control y el experimental se utilizó la prueba *t de student*; se analizó su magnitud, signo y significancia estadística. Los estadísticos y las pruebas se han corrido con un intervalo de 95% de confianza y se toman como significativos los coeficientes con una probabilidad igual o menor a 0,05 ( $\alpha = 5\%$ ).

## **Resultados y Discusión**

### **Resultados del *Ennis-Weir critical thinking essay test***

#### **Grupo control**

Los resultados del pre-test de pensamiento crítico muestran que, en promedio, el rendimiento de los estudiantes del grupo control fue 0,50 sobre 29 puntos y se desvían 2,58 unidades de este promedio. La nota que más se repitió fue 0. El mínimo fue -3 y el máximo fue 9. Cincuenta por ciento de los estudiantes se desempeñó por debajo de 0.

En cuanto al post-test, en promedio, el rendimiento de los estudiantes fue 1,05 sobre 29 puntos y se desvían 2,08 unidades de este promedio. La nota que más se repitió fue 0. El mínimo fue -1 y el máximo fue 9. Cincuenta por ciento de los estudiantes se desempeñó por debajo de 1.

Cuando se compara el promedio del pre-test con el post-test, no se observa una

diferencia significativa ( $t = -0,774$ ; g.l. = 21;  $p = 0,448$ ; diferencia de medias =  $-0,545$ ), lo que sugiere que los estudiantes no mejoraron en sus HPC después del curso.

### **Grupo experimental**

Los resultados del pre-test de pensamiento crítico muestran que, en promedio, el rendimiento de los estudiantes del grupo experimental fue 1,08 sobre 29 puntos y se desvían 2,43 unidades de este promedio. La nota que más se repitió fue 0. El mínimo fue -2 y el máximo fue 9. Cincuenta por ciento de los estudiantes se desempeñó por debajo de 0.

En cuanto al post-test, en promedio, el rendimiento de los estudiantes fue 1,76 sobre 29 puntos y se desvían 3,66 unidades de este promedio. La nota que más se repitió fue 0. El mínimo fue -4 y el máximo fue 12. Cincuenta por ciento de los estudiantes se desempeñó por debajo de 1.

Cuando se compara el promedio del pre-test con el post-test, no se observa una diferencia significativa ( $t = -1,524$ ; g.l. = 24;  $p = 0,141$ ; diferencia de medias =  $-0,680$ ), lo que sugiere que los estudiantes no mejoraron en sus HPC después del tratamiento.

### **Comparación entre el grupo control y el grupo experimental**

#### **Pre-test**

Cuando se compara el promedio del pre-test del grupo control con el grupo experimental, no se observa una diferencia significativa ( $t = -0,794$ ; g.l. = 45;  $p = 0,432$ ; diferencia de medias =  $-0,580$ ), se han asumido varianzas iguales ( $F = 0,001$ ,  $p = 0,977$ ); lo que sugiere que los estudiantes de ambos grupos se desempeñaron de manera similar.

#### **Post-test**

Cuando se compara el promedio del post-test del grupo control con el grupo experimental, no se observa una diferencia significativa ( $t = -0,834$ ; g.l. = 38,84;  $p = 0,410$ ; diferencia de medias =  $-0,715$ ), se han asumido varianzas diferentes ( $F = 5,319$ ,  $p = 0,026$ ); lo que sugiere que los estudiantes del grupo experimental se desempeñaron igual que los del grupo control.

## Discusión

Muchas son las variables que intervienen en el comportamiento humano. Somos “un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural-espiritual” (Martínez-Miguel, 2012:31), y todos estos elementos influyen en el desarrollo del pensamiento crítico; no obstante, pretender abarcarlos escapa del alcance de esta investigación. En esta sección, primero se presentarán los resultados en forma resumida y luego se explicaran en función de algunas variables que tienen repercusiones pedagógicas prácticas que están a nuestro alcance, tales como el diseño de los materiales, las estrategias de enseñanza y la preparación del docente.

Los resultados muestran un desempeño muy bajo, similar en ambos grupos, antes y después del tratamiento, con poca variabilidad. Estos hallazgos sugieren que, independientemente de la modalidad de estudio (presencial o semi-presencial), la mayoría de los estudiantes, incluso, los que mejor se desempeñaron, no cuentan con habilidades para el pensamiento crítico. Es de notar que, ni el curso tradicional, ni el tratamiento especial, les ayudaron a mejorar de manera significativa.

Al observar la singularidad de algunos casos, se encontró que, en el grupo experimental, los extremos se intensificaron, es decir, hubo estudiantes que mejoraron bastante (el máximo pasó de 9 a 12), a la vez que otros empeoraron (el mínimo pasó de -2 a -4). Este hecho sugiere que el tratamiento semi-presencial favoreció a algunos en tanto que perjudicó a otros. A diferencia del grupo control, donde la nota máxima no cambió, pero la mínima mejoró dos puntos.

Como se mencionó anteriormente, el bajo rendimiento en la prueba *Ennis-Weir critical thinking essay test* sugiere un muy bajo, casi nulo, desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico. Dada la complejidad de los seres humanos, esta carencia puede deberse a múltiples razones, no obstante en el contexto de la presente investigación nos enfocaremos en algunos factores asociados al estudiante, el docente y a los materiales de enseñanza. En cuanto a factores asociados al estudiante que pueden explicar este resultado, vale destacar tres: entrenamiento previo en estrategias de lectura, competencia para transferir de la teoría a la práctica, y destrezas relacionadas con el uso de las TICs y el aprendizaje autónomo.

En cuanto a lo primero, parece que los estudiantes carecen del suficiente entrenamiento previo en estrategias de lectura necesario para aprovechar el curso (Fahim *et al*, 2010; Fahim

*et al*, 2012; Hashemi y Zabih, 2012; Kamali y Fahim, 2011). Se podría argumentar que el nivel de dificultad del texto impidió su comprensión, por lo tanto, el bajo rendimiento se debe a este factor. No obstante, con base en los resultados del análisis del texto de la prueba a través del programa computarizado *Classic VP English v.3* (Cobb, s/f) se puede establecer que la composición léxica de dicho texto no es significativamente diferente a la composición léxica de los textos utilizados en el material de instrucción, ni en las pruebas de logro utilizadas en el programa de lectura (ver Cartaya y Casart, 2009).

Además, los resultados evidencian que los estudiantes entendían el idioma, pues en muchos casos en vez de analizar críticamente, traducían el texto. Este hallazgo sugiere confusión entre comprender y evaluar el significado (Taglieber, 2008). Probablemente, procesan sólo a nivel de decodificación léxica y no son eficientes realizando tareas que demandan habilidades cognitivas de alto nivel, tales como el análisis y la síntesis.

En segundo lugar, los estudiantes parecen tener dificultad para transferir los conocimientos teóricos a situaciones de la vida real. Para el momento cuando los alumnos llegan al último curso del programa ya deberían haber consolidado estrategias de lectura a nivel micro tales como, identificar el tópico, idea principal y secundarias; detectar, clasificar y sintetizar información; reconocer inferencias y arribar a conclusiones basadas en la información dada. Se espera que habiendo alcanzado estos objetivos, tengan los fundamentos necesarios para pensar en forma crítica. No obstante, y similar a los hallazgos de Taglieber (2008), los resultados del presente estudio, parecen indicar que no es así.

Por último, los resultados contrastan con los de McNeil (2007), en el sentido que el uso de las TICs no ayudó a los estudiantes a desarrollar las habilidades esperadas, a saber, cuestionar, investigar, verificar, rechazar y evaluar la autenticidad y la veracidad de la información y/o argumentos. Este hallazgo podría indicar debilidad en el uso de las TICs para aprender y la necesidad de cultivar atributos asociados con la tolerancia psicológica (Kamali y Fahim, 2011), las destrezas interpersonales (Osborne et al, 2009) y la autoregulación (Hector-McGhee, 2012; Zimmerman, 2013).

El bajo rendimiento también se puede explicar por deficiencias en la pedagogía. Este factor tiene que ver con las destrezas y efectividad de los docentes para enseñar esta habilidad. Estudios indican que es necesario que: (a) los objetivos de enseñanza sean explícitos para PC y claros para los profesores; (b) el docente posea el conocimiento y las

competencias asociadas a las HPC que pretende enseñar, y (c) los profesores sean competentes en el uso de las TICs para la enseñanza del PC (ver Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamin, Zhang, 2008; Choy y Oo, 2012).

Finalmente, existen similitudes con los hallazgos de Khandaghi y Pakmehr (2012), en el sentido que, el bajo rendimiento puede estar asociado a un vacío en el currículum, por ende, en los materiales y métodos de enseñanza; los cuales necesitan ser modificados para incluir contenidos y estrategias que favorezcan la enseñanza sistemática y explícita de HPC, abarcando constructos de lógica y técnicas de lectura crítica, así como suficiente práctica que ayude a los estudiantes a transferir la teoría a situaciones de la vida real, tal y como lo sugieren Abrami *et al* (2008), Braga (2000), Taglieber (2008) y Xu, (2011).

### Conclusión

Este estudio se propuso explorar la influencia de la modalidad de estudio en el aprendizaje de habilidades para el pensamiento crítico. Para ello se planteó la siguiente pregunta general, ¿influye la modalidad de enseñanza en el aprendizaje de habilidades para el pensamiento crítico? Y las siguientes preguntas específicas: ¿cómo es el desempeño de los estudiantes en una prueba que mide la habilidad para el pensamiento crítico? ¿El desempeño de los estudiantes del grupo experimental (modalidad semi-presencial) se diferencia del grupo control (modalidad presencial)? ¿En qué sentido? Bajo la premisa de que los recursos en línea potencian el aprendizaje, se planteó la hipótesis de que el grupo experimental se desempeñaría mejor que el grupo control, y en este sentido, se supuso que la modalidad de enseñanza tendría influencia en el aprendizaje de habilidades para el pensamiento crítico.

A diferencia de lo planteado en la hipótesis, los resultados sugieren que la modalidad de enseñanza, sea presencial o semi-presencial, no influyó en el aprendizaje de habilidades para el pensamiento crítico en el contexto del estudio. Se encontró que el desempeño de los estudiantes en el *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test: An Instrument for Testing and Teaching* (Ennis and Weir, 1985), fue muy bajo, independientemente de la modalidad de estudio. Es decir, no se encontraron diferencias significativas al comparar los grupos después del tratamiento.

Estos hallazgos sugieren que, aún después de dos cursos de lectura dirigidos al desarrollo de destrezas específicas para la lectura de textos científicos y técnicos, los estudiantes no transfieren estos conocimientos a situaciones de la vida real que ameritan PC.

Entre las implicaciones principales del estudio, se encuentran, primero, verificar si los estudiantes saben pensar críticamente en L1 para poder hacerlo en L2; desarrollar habilidades para aplicar la teoría, y usar las TICs para aprender en forma autónoma. Segundo, los profesores requieren capacitación en estrategias de enseñanza específicas para el desarrollo de HPC, así como el uso de las TICs para tal fin. Por último, los materiales y métodos de enseñanza deben ser revisados y modificados para apuntar en forma sistemática y específica al desarrollo de HPC.

En cuanto a los materiales y estrategias, los estudios sugieren que deben (a) ofrecer tareas auténticas, (b) estar centrados en resolución de problemas de la vida real, preferiblemente bajo el enfoque de proyectos, (c) utilizar dinámicas grupales y trabajo colaborativo, y (d) promover y facilitar la reflexión (ver Braga, 2000; Tagliber, 2008; Xu, 2011). Así mismo, hay que tener presente el diseño de materiales congruentes con la modalidad, sea presencial o semi-presencial, es decir, las actividades virtuales requieren ser diseñadas en forma especial.

En lo que respecta a futuras investigaciones, en el contexto del presente estudio, se requiere diseñar intervenciones que afecten el ambiente de enseñanza en tres ámbitos: materiales, docentes y estudiantes. Primero, se prepararían materiales para cada modalidad, se aplicaría el tratamiento, y se mediría el resultado para ver si la intervención surte un cambio. Creemos que simultáneo a la preparación de materiales hay que aprestar a profesores y estudiantes, para un mayor provecho y para potenciar el uso de las TICs.

Finalmente, los resultados de este estudio nos obligan a reflexionar sobre la carencia de los estudiantes y su rol como ciudadanos, y la responsabilidad de la educación. Si los jóvenes no tienen la competencia de evaluar críticamente una situación sencilla y cotidiana, cuanto más se les dificultará abordar sabiamente el mundo complejo en el que vivimos. Por ejemplo, se necesitan habilidades de pensamiento crítico para usar discretamente los medios de comunicación masiva y las redes sociales, para procesar la información, analizarla y evaluarla con el fin de resolver problemas y tomar decisiones sensatas y coherentes con una sociedad libre, plural y democrática. Las instituciones de educación universitaria en general y los docentes en particular, tenemos una responsabilidad compartida, que deberíamos atender con diligencia, “Esta responsabilidad es entendida como un deber de transmitirle, críticamente, lo mejor de nuestra cultura y, al mismo tiempo, preparar a los jóvenes para vivir en un mundo



futuro cada vez más complejo en todas sus áreas de vida” (Martínez-Miguélez, 2012:9).

### Referencias

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamin, R. y Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1102-1134. Disponible en <http://rer.sagepub.com/content/78/4/1102.short> (revisado 11/09/2014).
- Archibong, F. y Briggs, F. (2011). The Impact of Innovation and Change on Contemporary Teaching and Learning as an Advancement from Myth to Reality. *Journal of Humanistic and Social Studies* 2 (2), 141-149. Editura Universității Aurel Vlaicu Arad. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (revisado 28/08/2013).
- Arend, B. (2009) Encouraging critical thinking in Online threaded discussions. *The Journal of Educators Online*, 6, (1), 1-23. Disponible en <http://www.thejeo.com/Archives/Volume6Number1/Arendpaper.pdf> (revisado 25/07/2014).
- Barnes, C. P. (1979). Questioning strategies to develop critical thinking skills. Paper presented at *Claremont Reading Conference annual meeting*, Claremont, California, 13 pp.
- Braga, L. (2000). Designing reading tasks to foster critical thinking. *Ilha do Desterro Journal*, 38, 083-090. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (revisado 28/08/2013).
- Cartaya, N. y Casart, Y. (2009). Rasgos léxicos del material de instrucción y de las pruebas de logro de comprensión de lectura en un curso de Inglés Científico y Tecnológico. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 9 (1), 115-132.
- Cobb, T. (s/f). Classic VP English v.3 [recuperado en febrero 2014 de <http://www.lexutor.ca/vp/>], una adaptación de Heatley, Nation & Coxhead's (2002) *RANGE and FREQUENCY programs*. Wellington, Nueva Zelanda: Victoria University of Wellington. Software informático, disponible en <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation>.
- Chong, L., Lai, M., Ong, H. y Tan, S. (2008). Innovative Educational Program: A New Edge of Education. *Journal of Applied Sciences*, 8 (10), 1832-1840. Asian Network for Scientific Information. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (revisado 28/08/2013).
- Choy, S.C. y Oo, P.S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: aprecursos for incorporating critical thinking into the classroom. *International Journal of Instruction January*, 5 (1), 167-182.
- Davidson, B. y Dunham, R. (1997). Assessing EFL Student Progress in Critical Thinking With the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. *JALT Journal*, 19 (1). JALT Publications: Japan. (Revisado 27/08/2013).
- Donald, J. (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ennis, R. y Weir, E. (1985). The Enni-Weir critical thinking essay test. *Midwest Publications*. CA, USA. Disponible [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/tewctet/Ennis-Weir\\_Merged.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/tewctet/Ennis-Weir_Merged.pdf) (revisado 26/08/2013).

- Fahim, M. y Sa'eepour, M. (2011). The Impact of Teaching Critical Thinking Skills on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (4), 867-874. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (revisado 28/08/2013).
- Fahim, M., Bagherkazemi, M. y Alemi, M. (2010). The Relationship between Test Takers Critical Thinking Ability and their Performance on the Reading Section of TOEFL. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (6), 830-837. Academy Publisher. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (revisado 28/08/2013).
- Fahim, M., Bariesteh, H. y Vaseghi, R. (2012). Effects of Critical Thinking Strategy Training on Male/Female EFL Learners' Reading Comprehension. *English Language Teaching* 5 (1). Canadian Center of Science and Education. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (revisado 28/08/2013).
- Fëdorov, A. (2005). Siglo XXI. La Universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. *Innovación Educativa [en línea]* 5 (Julio-Agosto). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421423002> ISSN 1665-2673 (Revisado 16/06/2014).
- Fernández-Martínez, D. (2012). Critical Learning: Critical Discourse Analysis in EFL Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (2), 283-288. Academy Publisher. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (revisado 28/08/2013).
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains – Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hashemi, M. y Zabih, R. (2012). Does Critical Thinking Enhance EFL Learners' Receptive Skills? *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (1), 172-179. Academy Publisher. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (revisado 28/08/2013).
- Hector-McGhee, R. M. (2012). Asynchronous Interaction, Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Academic Achievement in an Online Class. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Southern University and Agricultural and Mechanical College. Disponible en: <http://udini.proquest.com/view/asynchronous-interaction-online-goid:867837847/> (Revisado 16.11.13).
- Khandaghi, M. y Pakmehr, H. (2012). Critical thinking disposition: A neglected loop of humanities curriculum in higher education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7 (1), 01-13. Disponible en [www.world-education-center.org/index.php/cjes](http://www.world-education-center.org/index.php/cjes) (Revisado 28/08/2013).
- Kamali, Z. y Fahim, M. (2011). The Relationship between Critical Thinking Ability of Iranian EFL Learners and Their Resilience Level Facing Unfamiliar Vocabulary Items in Reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (1), 104-111. Academy Publisher. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (Revisado 28/08/2013).

- Keller, J. (2008). Questions First: Introducing Critical Thinking Using the Text Analysis Matrix (TAM). *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (2), 11-24. Indiana University. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (Revisado 28/08/2013).
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México DF: McGraw-Hill.
- Matínez-Miguélez, M. (2012). Epistemología Pedagógica. *Figura Fondo*, 31, 09-37.
- Maurino, P.S. (2007). Looking for critical thinking in online threaded discussions. *Journal of Educational Technology Systems*, 35 (3), 241-260. Disponible en <http://baywood.metapress.com/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,1,8;journal,30,167;linkingpublicationresults,1:300322,1> (Revisado 16/06/2014).
- McNeil, L (2007) Critical Thinking in CALL Environments (2<sup>nd</sup> Ed.) Joy Egbert y E. Hanson-Smith, Virginia, TESOL, pp 306-317.
- Merlano, E. (2009) Las TIC como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos. *Zona Próxima 10*, 146-155, Revista del Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte. Disponible en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1624/1064>. (Revisado 16/06/2014).
- Meyer, K.A. (2003). Face-To.Face Vs Threaded Discussions: The Role of Time and Higher-Order Thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (3), 55-65. Disponible en <http://onlinelearningconsortium.org/jaln/v7n3/face-face-versus-threaded-discussions-role-time-and-higher-order-thinking> (Revisado 16/06/2014).
- Moghaddam, M. y Malekzadeh, S. (2011). Improving L2 Writing Ability in the Light of Critical Thinking. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (7), 789-797 Academy Publisher. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (Revisado 28/08/2013).
- Mohammadi, E., Heidari, F. & Niri, N. (2012). The Relationship between Critical Thinking Ability and Reading Strategies used by Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*, 5 (10). Canadian Center of Science and Education. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (Revisado 28/08/2013).
- Morgan, M. y Shermis, M. (1989) Critical thinking, reading, and writing. Bloomington, IN: ERIC Clearing House on Reading and Communication Skills.
- Osborne, R. E.; Kriese, P.; Tobey, H.; Johnson, E. (2009). Putting It All Together: Incorporating "SoTL Practices" for Teaching Interpersonal and Critical Thinking Skills in an Online Course. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 4, 45-55. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=EJ864285> (Revisado el 16/07/2014).
- Rezaei, S., Derakhshan, A. & Bagherkazemi, M. (2011). Critical Thinking in Language Education. *Journal of Language Teaching and Research*. 2, (4), 769-777. Academy Publisher. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (Revisado 28/08/2013).
- Rumelhart, D. (1985). "Toward an interactive model of reading." En Singer, Harry y Robert B. Ruddell. (Eds.). Theoretical models and the processes of reading [3ra edición]. Newark, DE: International Reading Association.
- Sanacore, J. (1994). Treat at-risk learners as we treat all learners. *Journal of Reading*, 38(3), 238-242.

- Saiz, C., y Rivas. S.F. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10 (13), 129-149. Disponible en <http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/intertranspcpraxis.pdf> (Revisado 27/08/2013).
- St. Louis, R., Pereira, S. (2010). *Focus on Reading*. Quinta Edición. (Manuscrito) Universidad Simón Bolívar. Departamento de Idiomas. Disponible en: <http://usbidestudents.pbworks.com/w/file/etch/39619604/FOR%202010%20final.pdf> (Revisado 16/11/2013).
- Serrano-Barquín, C. y Muñoz-Muñoz, I. (2008). Complementariedad en las modalidades educativas: presencial y a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, 20, 23 p. Universidad de Murcia. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/20/> (Revisado 23/03/2014).
- Taglieber, L. (2000). Critical reading and critical thinking. The State of the Art. *Ilha do Desterro Journal*, 38,015-037. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (Revisado 18/06/2014).
- Taglieber, L. (2008). Critical reading and critical thinking. *Ilha do Desterro Journal*, 44, 141-163. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (Revisado 28/08/2013).
- Tuning <http://www.unideusto.org/tuning/>
- UNESCO, 1998. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La educación superior en el siglo XXI Vision y Accion*, Paris, 5-9 de octubre, 1998. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf> (Revisado 16/06/2014).
- Xu, J. (2011). The Application of Critical Thinking in Teaching English Reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (2), 136-141. Academy Publisher. Disponible en Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> (Revisado 28/08/2013).
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2013). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Nueva York: Editorial Routledge. Disponible en: <http://books.google.es/books?id=og4hVOcjqMC&printsec=frontcover&hl=es&authuser=1#v=onepage&q&f=false> (Revisado 16/11/13).

#### AUTORAS

- Rubena St. Louis** ([slrubena@usb.ve](mailto:slrubena@usb.ve)) Universidad Simón Bolívar, Venezuela. Departamento de Idiomas. Postgrados en Lingüística Aplicada. M.A. (Lingüística Aplicada) Universidad Simon Bolivar, (1999). B.A. (Language and Literature) University of the West Indies, St. Augustine Campus, Trinidad (1984). Profesora Asociada, asignada a la docencia de inglés con fines específicos para pregrado y Diseño de materiales didácticos para portgrado. **Área de investigación:** Tecnología en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, evaluación y creación de materiales de aprendizaje, autonomía en el aprendizaje, IFE
- Nelly Fernández de Morgado** ([nfernandez@usb.ve](mailto:nfernandez@usb.ve)). Universidad Simón Bolívar, Venezuela. Departamento de Idiomas. Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades. Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades (USB, 2012), Magister en Educación Superior Universitaria (USB, 2007); Especialista en Informática Educativa (USB, 2002). Profesora Asociada, asignada a la docencia de inglés con fines específicos para pregrado (comprensión de lectura en Inglés Científico y Técnico). Investigación dirigida para doctorado. **Área de investigación:** Pedagogía, temas asociados con la educación universitaria, persistencia estudiantil y desempeño, tecnología en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.