

Aprendizaje de inglés por competencias, ¿una educación instrumental y acrítica?

Learning English by competences, An instrumental and uncritical education?

Mario Alberto Gallardo-Bonilla¹

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 19 de noviembre de 2021

Resumen - La educación actual está centrada en la productividad, por lo que se consolida una instrucción instrumentalista y mecanizada justificada en la resolución de problemas. El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no está fuera de esta estructura. Para efectos de análisis del fenómeno, se destaca la metodología consistente en un modelo cualitativo junto con un método etnográfico, ambos permitieron comprender la visión-mundo del estudiantado. La técnica utilizada fue en primer momento el caso-problema, en el que se presentó una vivencia para vincular a los participantes con una situación contextual determinada, así como la entrevista, que ratifica información relacionada con la vida personal, gustos, angustias, temores. Se conocieron a detalle las percepciones del estudiantado; se entendieron las principales problemáticas presentadas en momentos de interacción comunicativa directa, además de que se aplicó un cuestionario en su forma flexible, a partir de una mirada cuanti-cualitativa (Gento & Sánchez, 2009). A pesar de contar con un nivel B2 avalado por el Marco Europeo Común de Referencia (MECR), los estudiantes mostraron limitaciones para establecer un acto comunicativo efectivo en la lengua extranjera; no reconocieron su proceso de aprendizaje con un sentido social y dinámico, sino artificial y mecanizado.



Palabras clave: Competencias, educación crítica, caso-problema.

Abstract-Currently, education is focused on productivity, and because of this, an instrumentalist and mechanized instruction based on the skills to solve certain problems has been consolidated. The teaching-learning process of a second language does not fall outside this structure. For purposes related to the analysis of the phenomenon, a methodology consisting of a qualitative model along an ethnographic method was used -both approaches allowed us to understand the worldview of the student body. The first technique was the problem case, in which an experience was presented to link the participants with a specific contextual situation, as well as an interview, which ratified information related to personal life, likes, anxieties, fears. The perceptions of the student body were thoroughly examined; the main problems presented in moments of direct communicative interaction were understood, and the students answered a flexible form questionnaire with both a quantitative and qualitative perspective (Gento & Sánchez, 2009). Despite being awarded a B2 level by the Common European Framework of Reference (CEFR), the students showed limitations in establishing effective communicative acts in a second language; they did not recognize their learning process with a social and dynamic sense, but in an artificial and mechanized one.



Keywords: Competence, critical education, problem case.

¹Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 4 Sur núm. 104, Centro Histórico, Puebla, Puebla, C.P. 72000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5562-1128> Correo electrónico: mario.alberto@correo.buap.mx

Introducción

De manera invisibilizada, las competencias comunicativas se han erigido como uno de los enfoques más relevantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras en las últimas décadas. Verbigracia, algunas perspectivas precisan la necesidad de considerar los procesos receptivos de información como elementales para el aprendizaje. Se establece el desarrollo de las habilidades vinculadas con la lectura y con la comprensión auditiva. Se ha puesto especial atención a las habilidades de producción, por las cuales se presenta un énfasis en los procesos de producción oral y escritos. Por tanto, la deficiencia de su efectividad se encuentra en la radicalidad de las posturas, debido que la apuesta está para una sola habilidad y por ende excluye a las demás. Y es que se ha hablado de la nulidad que tiene una lengua cuando se enfoca a desarrollar competencias de un solo tipo, de esta manera se convierte en una construcción aislada y no social.

El enfoque comunicativo basado en competencias concibe a la lengua como una herramienta constituida por elementos socioculturales, que para ser aprendida es indispensable retomar elementos dialógicos entre pares a modo de brindar una orientación más próxima a la de adquisición. Por ello, la aproximación comunicativa se estructura por las competencias lingüísticas expresadas en el estudio de los símbolos gramaticales y sintácticos.

Asimismo, la competencia sociocultural se reconoce en la competencia comunicativa para ubicar a la lengua en su forma original, al tiempo de comprender los rasgos importantes de su devenir histórico, a fin de facilitar la apropiación del idioma. Se agrega la competencia pragmática, por medio de la cual, a manera de filtro, es posible comprender los sentidos, formas y expresiones propias de los contextos en los que se habla el idioma en cuestión.

A razón que el enfoque comunicativo tiene como núcleo las competencias comunicativas, se resalta el papel del vínculo entre el mencionado enfoque y

las competencias comunicativas, de manera especial en el contexto educativo actual. Esto, porque hoy en día se habla de competencias como la panacea a las problemáticas educativas, en el campo educativo es difícil coincidir con profesorado que se encuentre al margen, al menos de una imagen general de las mismas. La redimensión de diversas metodologías conduce a presentar un enfoque diseñado para facilitar la comprensión y producción de significados lingüísticos por los cuales se alcanza una mejora en todos los procesos cognitivos y comunicativos (Campos, 2011).

Una cuestión interesante respecto de las competencias, que llama mucho la atención y que no puede pasarse por alto, es que no existe una homologación en cuanto a su aparato conceptual, es decir, su concepción, pues no hay consensos sobre los mismos. Se reconocen como habilidades, pero para considerarlas como tales requieren del plano ontológico de la propia palabra, sin embargo, se han dejado de lado fines y características para su comprensión. Lo anterior limita la concreción de los objetivos pedagógicos y curriculares a desarrollar. Se genera un discurso de lo ideal a través de presunciones contextuales y de posibilidades, pero siempre en el plano de la subjetividad. Se agrega una dificultad en la forma en que se constituyen, o en su defecto, reconstruyen aspectos vinculados con sus momentos históricos, propios de su naturaleza. En suma, las complicaciones devienen para fundamentar un plan de estudios con las metodologías correspondientes; en segundo lugar, para concretar dicha propuesta en la praxis educativa (Díaz-Barriga, 2006).

Fundamentación teórica

El pensamiento crítico no es un concepto ignorado, se han establecido aproximaciones diversas en el sentido estricto y general de la misma palabra. Por lo anterior, no existe un acuerdo respecto de la homologación en cuanto a su significación. Sin embargo, es posible abordarse desde las diversas áreas de necesidad que

según corresponda. Su importancia y justificación en el campo educativo dan la sensación de mantenerse en "boga", por la imperiosa necesidad que las políticas educativas trazan respecto de la productividad en la educación. En los procesos educativos se redactan objetivos fundados en el pensamiento crítico, pero se quedan en el papel, pues en la práctica no hay evidencia suficiente que ampare su progreso. Se aleja de una relación inalienable entre elementos como la competencia comunicativa y el pensamiento crítico, dejando de lado un aprendizaje del inglés significativo. No existe dicho vínculo.

Se observa que las voces que cuestionan la calidad educativa en los modelos actuales suenan en menor medida; se aplauden modelos basados en los índices de ingreso y de egreso; se coartan los saberes diversos de las comunidades con el afán de la consolidación de la ciudadanía global. Como resultado de estas prácticas se desarrolla una tendencia para acumular información en el estudiantado, más allá de abrir espacios de reflexión y crítica del entorno.

Da la impresión de que los modelos actuales limitan dicha abstracción mental, puesto que la toma de decisiones es infravalorada en los procesos cognitivos dentro de la educación formal. De esta manera, el pensamiento crítico pudiera aparecer como uno de los puntos clave a los cuales debe voltear la educación.

Facione (1990) explica la estructuración del pensamiento crítico con características bien definidas. Se establecen habilidades propias de una persona reflexiva; en primer lugar, se abunda sobre la interpretación del entorno del sujeto, que contempla la categorización de los significados, su decodificación, así como la clarificación del mismo. Como se aprecia, se basa en una forma de conceptualización de una abstracción sistemática, una forma base en la que el pensamiento tiene una solidificación en cuanto a la relación significado-significante, lo cual deriva en la apropiación del entorno.

En segundo lugar, se debe someter al tamiz del análisis crítico y reflexivo. Se toman en consideración

aspectos vinculados con la examinación de ideas de forma genérica. Se presupone una regulación personal de las mismas; luego, de forma próxima, se encuentra la evaluación a partir de inferencias. En ese sentido, las características inherentes a una persona que ha desarrollado el pensamiento crítico tienen un punto de relevancia en la explicación y sobre todo en la autorregulación en sus procesos cognitivos. Como consecuencia de lo anterior, es la posición que tiene la persona para analizar argumentos discriminadamente.

Otro elemento que adquiere especial importancia es la evaluación, no vista como el momento para conocer si los procesos son efectivos o no, tampoco se trata de una evaluación coercitiva, sino que busca una forma de valoración de los propios argumentos y críticas. Esto representa un paso en un andamiaje discursivo liberador. Conocer los argumentos y sus deficiencias estriba en una formulación compleja del posicionamiento ideológico de la persona, por lo que se entiende que la evaluación de los argumentos constituye una forma de interrelación con los demás elementos y sujetos que intervienen en el acto comunicativo. Lo anterior significaría, en buena medida, comprender el proceso horizontalmente al evitar la verticalidad con que devienen los procesos cognitivos actuales. Lo que se pretende con el desarrollo del pensamiento crítico es una dualidad recíproca entre los sujetos; esto conlleva la natural reorientación de las posturas desde una autorregulación.

Con los procesos anteriores se accede a la inferencia de significados. Con los datos presentados como evidencia, en la conversación se accede a variedad de postulados, se generan alternativas al pensamiento, ideologías o presupuestos con anterioridad. Razonamientos deductivos conducen al esbozo de conclusiones complejas. La inferencia no se genera por simple especulación, atiende en todo momento a un proceso reflexivo alejado de la tecnicidad.

Campos (2007) establece un parámetro acerca de las características sobre las que se erige un buen pensador crítico. Es una forma de reconocimiento

de aquellas habilidades por las cuales una persona considera haber desarrollado dicha capacidad. Comienza con la racionalidad, característica que se distingue de los animales, es el uso discriminado de todos los elementos cognitivos con los que cuenta alguien. Se constituye a base de la razón apoyada de pruebas presentadas en una realidad en la que se desenvuelve el individuo. Otro aspecto fundamental es la autociencia y la honestidad. Para conseguir una autoexaminación es menester tomar en deferencia el reconocimiento de aspectos que pudieran viciar la determinación ideológica. Someterse al riguroso tamiz de lo tendencioso de la idea es beneficioso para el desarrollo del pensamiento crítico.

A fin de adicionar lo comentado hasta ahora, se busca conocer la función que posee dicha forma de razonamiento en los procesos pedagógicos actuales. En ese sentido, se esbozan determinadas limitaciones del mismo dentro de la pedagogía moderna. Debido a lo anterior, Morales (2014) conoce el pensamiento crítico desde una crítica epistemológica que va desde un apartado racional y metodológico. Por ello, como una construcción estructural fundada, se busca la validez del conocimiento mismo. Concibe entonces al pensamiento crítico, en primer lugar, como un razonamiento; esto lo sitúa como un análisis consciente. El sujeto debe contar con capacidad para examinar su propio proceso cognitivo, tal como se ha explicado con anterioridad.

Pensamiento crítico en la educación contemporánea

Se ha profundizado en el pensamiento crítico como un razonamiento en sus aspectos generales. Sin embargo, para el presente documento se torna determinante la necesidad de dilucidarlo desde la mirada de las competencias educativas, dado que es el tema que compete. Por ello, cabe destacar la imperiosa necesidad de circunscribir al pensamiento crítico en la educación de manera general. De esta forma, Fernández y Silnik (2012) retoman el trabajo

desarrollado por Hinkelammert, quien afirma que, para que el pensamiento aspire a ser crítico, debe ubicarse a la par un sentido emancipatorio. Para ello, el pensamiento no debe fundarse en la necesidad de mercado, evita el reconocimiento hegemónico centrado en las demandas del mercado.

Se reconoce una tendencia con aspectos medulares enfocados en la humanidad, en características inherentes a la persona y sobre todo en su bienestar; sin embargo, no a la prosperidad económica, sino aquella por la cual se mantenga la esencia y naturaleza humana por encima del mercado económico. El bienestar entendido como el buen vivir, no como el buen tener, dejando de lado el paradigma de la productividad.

Una propuesta que sirve de refuerzo argumentativo para el presente documento es la formulada por Morales (2018). La autora promueve el pensamiento crítico desde la mirada de Freire, los aspectos más importantes están centrados en los profesores, quienes estructuran los espacios socioeducativos. En ese sentido, el rol del docente será el que delimite un espacio justo. A partir de su propuesta didáctica se reconocen aspectos equitativos o desiguales, siendo fundamental en los procesos de construcción de espacios democráticos en el salón de clase.

La representación del docente y su didáctica son precursores de los lugares de convivencia, así como las interrelaciones de los sujetos dentro del proceso de formación. Dicha figura, si tuviera a bien, podría constituir la construcción del conocimiento compartido por el cual se aspire a la humanidad libre. Se observa una suerte de cooperación, tal como se ha avizorado con anterioridad. Espacios de comunicación e intercambio de posiciones ideológicas que promuevan inquietudes y entornos para discernir.

La emancipación que propone el autor es entendida desde la interrelación entre la teoría llevada a procesos prácticos. Los diálogos intersubjetivos logrados por los sujetos que intervienen se consideran discusiones argumentadas. Espacios para la diferencia, momentos

empáticos de la divergencia de posiciones filosóficas y la apertura del debate, propiciando como consecuencia la justicia educativa. La atención de aquellas minorías calificadas como excluidas, así como todas y cada una de las desigualdades establecidas por fenómenos económicos, políticos y de género.

Las condiciones anteriores no deben dejarse relegadas por la necesidad de estructurar formas de pensamiento relacionadas con la acumulación de capital. Se piensa en una redistribución del capital educativo e ideológico. Al respecto, McLaren (1997 citado en Guerrero, Panqueba, Silgado et al., 2020) expone una realidad profusa respecto de la existencia de un vacío ideológico en el proceso de apropiación del conocimiento actual, enfocado en la instrumentalización del conocimiento. De igual manera, se contempla el despojo de la habilidad del individuo para emanciparse. Finalmente, se discurre que el régimen actual busca la utilidad inmediata como un elemento de eficacia. Los planteamientos anteriores enarbolan el afianzamiento de la ciencia como un fenómeno artificial que cada vez se aleja del sujeto en sociedad; la justificación recae en la deshumanización y la pérdida del sentido de la ciencia, pues se aplaude el conocimiento por el conocimiento en la justificación progresista, y se pierde el sentido del bienestar social, se corrompe por el carácter individual de clases (Ayuste, 1998).

La mediación en la sociabilización de los docentes es medular en el desarrollo del pensamiento crítico y liberador. Una propuesta de vida que emana desde la propia escuela y trascendente en todos los aspectos contextuales de la persona (Lucio & Cortez, 2018). Resulta significativo considerar aspectos supraeducativos. Sobrepasar la limitación que responde a las tradicionales evaluaciones sumatorias desde la posición numérica; atender otros aspectos cualificables debe formar parte de una deconstrucción del paradigma educativo.

Es la responsabilidad personal la que erige la noción del y la estudiante, se le hace partícipe de su propio aprendizaje, se le enseña a descubrir sus propias

capacidades en su proceso formativo, se le dota de un rol activo en su aprendizaje. Dicho papel es proactivo para un cambio social. Constituirse en agente de cambio es la ruptura del paradigma tradicional con aquel crítico y propositivo; así, se idealiza un posicionamiento por el cual todo conocimiento emancipador evoca una referencia vinculada con la acción social (Bertain & Iturriate, 1998).

Pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés por competencias

En este contexto, es importante plantear una serie de reflexiones sobre el pensamiento crítico en el aprendizaje del idioma inglés por competencias. En primera instancia, se reconocen a los sujetos articuladores del proceso educativo, se retoman en un orden de prelación indistinto tanto los y las docentes como la figura de los y las estudiantes.

En segundo momento se atienden los elementos contextuales que circundan al aprendizaje del inglés por competencias; se explican los programas educativos, los programas de los materiales, así como los recursos aplicados a la educación. Se ahonda en la correspondencia que tiene el Estado mexicano respecto de la comunidad internacional, de ahí que se tomen en cuenta los preceptos que dictan los organismos internacionales. En ese sentido, concluye el apartado buscando conocer *a priori* el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés por competencias.

Dicho lo anterior, el profesorado tiene un papel preponderante en el proceso educacional de los y las estudiantes. Desde la mirada de la pedagogía crítica se debe asumir como un proclamador del pensamiento libre y de discernimiento, y augurar una serie de construcciones complejas en sus alumnos para cuestionar y criticar su contexto próximo.

Las necesidades económicas de un mundo globalizado han delineado las políticas públicas y por consiguiente las educativas; en ese sentido, los ámbitos laboral y educativo tienen una relación

inalienable en el sentido de causa-efecto. Es indiscutible que la búsqueda del conocimiento se funda en las necesidades reales de subsistencia y la acumulación, por lo que la elección de una formación profesional está dirigida a satisfacer la oferta y la demanda de la esfera del trabajo.

El perfil del docente de lenguas extranjeras presenta rasgos difusos respecto de los demás perfiles laborales. Si bien en la forma se da por sentado que un licenciado o licenciada en la enseñanza del inglés será profesor o profesora, en el fondo poco se alude al perfil de la docencia, pues la atención está centrada en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El componente con mayor preponderancia es el de un curso extenso de inglés. Por lo anterior, se estructura una posición desde la cual el o la estudiante asume un rol de aprendiz de idiomas; sin embargo, la docencia en sí misma no se construye como punto medular de la formación académica, tampoco laboral.

Las circunstancias que rodean al profesor o profesora delimitan y trazan sus procesos didácticos, los cuales por lo general atienden a aspectos de tipo memorístico, así como de repetición de fórmulas preconcebidas. Según Cabra (2008), las competencias parecen un retorno al planteamiento de los objetivos conductuales que supuestamente han sido superados. Por tanto, esta crítica abona mucho en la incidencia de las competencias al pensamiento crítico de los estudiantes. Esas prácticas alienan al receptor de la información, no promueven un pensamiento crítico, ya que desde la figura de autoridad del profesor no se permite la especulación ni los cuestionamientos abiertos tanto de los procesos como de los contenidos formales de la materia. Por otro lado, el o la estudiante se aleja de las características genéricas que un docente de lenguas debe desarrollar, verbigracia está la articulación de saberes disciplinares, esto es, un experto en la materia con capacidad para entender y resolver realidades en las aulas (Fandiño-Parra, 2017). Los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de

Puebla dan cuenta de ello, según los resultados que se mostrarán a continuación.

Metodología

La presente investigación se fundamentó desde un caso-problema desarrollado a través de la página <https://gallardobonillamar.wixsite.com/elcasodejavier>. El método de investigación denominado caso-problema se construye a partir de una situación vivencial ficticia, pero con fundamento real. Dicho relato debe generar en el participante de la investigación un proceso reflexivo desde el análisis y explicación del mismo (Escribano, A., 2015). Para ello, es fundamental desarrollar unidades de análisis que faciliten el análisis interpretativo en las respuestas de los participantes y así analizar el fenómeno. Otra característica importante del método de investigación caso-problema es que los cuestionamientos sean abiertos respecto del marco de conocimientos específicos. De ahí que el presente caso muestre la historia de Javier, un joven quien al igual que los estudiantes viajó e interactuó con otras personas en un contexto extranjero. Desde el propio relato los participantes encuentran símiles en la historia. La afinidad permite generar puntos de encuentro entre las sensaciones, vivencias y percepciones de los participantes. Se brinda información directa desde la mirada del participante.

Con la técnica se analizó la percepción de situaciones vivenciadas por los estudiantes en el extranjero. Dentro de la plataforma se les presentaron cuestionamientos guiados para conocer, en primer lugar, la importancia que da el estudiantado de licenciatura al contexto internacional para un buen aprendizaje de la lengua y, en segundo lugar, saber sus complicaciones, sensaciones, percepciones y emociones respecto de su estancia fuera del país. Otra técnica utilizada fue la entrevista, como una forma que ratifica información vinculada con la vida personal, que detalla lo que se puede considerar como trascendente, posteriormente precisaron sus gustos, angustias y temores. Se construyeron las experiencias de los

entrevistados y en consecuencia se buscó conocer a fondo sus percepciones al momento del contacto con personas anglófonas en contextos diversos.

Se comprendieron las principales problemáticas surgidas durante la interacción comunicativa directa. La parte relevante de la investigación es que fue del tipo cualitativo con el que se configuró el análisis de la información; se buscó determinar valores desde el apartado cualitativo, cuestión que hubiera sido imposible desde el cuantitativo (Haste, 2017). Así, el cuestionario en su forma flexible puede ser utilizado según su objetivo, tal como refieren Gento y Sánchez (2009), a partir de una mirada cualitativa. Esto representa un diseño desde dimensiones de investigación que, para efectos de la presente, se estructuró desde categorías de análisis como una forma de enriquecimiento y sistematización de la información. Cabe destacar que los participantes de la investigación fueron elegidos por muestreo teórico, lo cual significó contemplar a siete estudiantes de lenguas extranjeras: cuatro mujeres y tres hombres con una edad que circunda entre los 19 y 21 años. La característica principal es que cuentan con un nivel de inglés B2, lo cual alude a un dominio del idioma por arriba de la media. La justificación fue corroborar que, aun con el desempeño mostrado en la certificación de Cambridge, sus competencias comunicativas en entornos fuera del habitual se identifican mermadas.

Resultados

Los resultados evidencian que a pesar de contar con un nivel B2 avalado por el MCER, los estudiantes -cuya especialización es la docencia en temas vinculados al inglés- presentan limitaciones para fuera del salón de clases establecer un acto comunicativo efectivo en la lengua extranjera. El desarrollo del pensamiento crítico es una limitación frente a dicha problemática. En primer lugar, a través de los cuestionarios basados en el caso-problema se muestra el proceso cognitivo de los estudiantes de lenguas extranjeras; se identificó un proceso de aprendizaje del inglés.

Ejemplo de lo anterior es la similitud en la narrativa de los participantes, quienes reproducen de forma textual expresiones vinculadas a los formalismos académicos, como se expone en las siguientes líneas correspondientes al "estudiante 1":

Un factor importante es el tipo de inglés que se enseña dentro de las aulas, el hecho de que sea un inglés académico limita a los estudiantes a aprender un inglés "correcto".

En dicha afirmación se identifica la apreciación de su aprendizaje dentro del salón de clase de manera formal. Esto representa, en palabras del participante, una limitante. La alusión directa es que el contexto externo dista mucho del contenido académico; el formalismo estructural de la lengua se vuelve una barrera de la parte orgánica que reviste el aprendizaje del idioma. Como ejemplo de lo anterior, se presenta la siguiente participación del "estudiante 2":

Uno de los factores principales que ocasiona este tipo de situaciones es que en clases de lengua meta inglés o talleres de inglés, nos enseñan únicamente la parte formal de la lengua.

Más allá de lo que pudiera parecer una valoración *a priori* de un estudiante de lenguas, el texto expresa la visión-mundo de diversos participantes quienes convergen en que el formalismo del inglés crea una barrera simbólica en el acto comunicativo. Contario a lo que se puede pensar, como punto de partida, las estructuras académicas con distribuciones gramaticales rígidas construyen un sistema comunicacional artificial.

Por esa razón se pudieron distinguir algunas dificultades que los estudiantes de lengua extranjera enfrentan en un contexto distinto al del salón de clases. Por medio de las entrevistas se elaboraron y analizaron dos categorías generales; la primera versa

sobre el formalismo del inglés y la segunda respecto de la inseguridad personal. Para el caso de la primera, se aluden aspectos vinculados en el primer momento del análisis, por el cual se triangula y se constata más allá de cualquier duda razonable el uso indiscriminado del formalismo en el aprendizaje de la lengua inglesa, razón por la cual el estudiantado genera una barrera comunicacional que en primera instancia limita el intercambio de significados. En otro momento se reconocen aspectos intrapersonales y emocionales que restringen el acto comunicativo; los alumnos se limitan a una conversación básica, no trascienden al debate, al discernimiento y mucho menos a la propuesta. Finalmente, la interpretación de las expectativas, situaciones vivenciales, problemas y resolución de conflictos de los estudiantes de inglés a través del pensamiento crítico se muestra desierta.

Conclusiones

La presente investigación da cuenta de una contribución de los procesos de enseñanza de la lengua extranjera. Su innovación reside en la aproximación tecnológica desde la cual se examina la mirada de los y las participantes, además de lo novedoso en la implementación de un instrumento como lo es el caso-problema por el cual se complejiza la realidad de los y las estudiantes. Con dicha dualidad fue posible consolidar una visión-mundo mucho más completa, pero sobre todo en el reconocimiento de las competencias como una ficticia panacea de la relación entre el pensamiento crítico y la educación. De lo anterior se pudo interpretar que los y las estudiantes de lengua extranjera cuentan con habilidades técnicas e instrumentales alejadas del pensamiento crítico, pues se limitan a funciones comunicacionales básicas, carentes de argumentación y de discernimiento. Desde los párrafos inaugurales se cuestionó el papel de las competencias en el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés, se puso en tela de juicio el paradigma al que, como a tantos otros, se le han brindado atributos de remedio educativo-social.

En ese tenor, desde el idioma se visibiliza la articulación y la construcción de todo un sistema mundo. La lengua es la expresión de un trasfondo ideológico-social, en ella se sitúan elementos culturales y sociales que determinan la identidad de sus participantes. Por lo anterior, cuando los procesos de aprendizaje del idioma están marcados por un profundo utilitarismo mecanizado, es posible configurar rasgos artificiales y pragmáticos en la lengua. Como consecuencia, se apuntala el aprendizaje de lenguas a manera de “herramienta” cuya finalidad se reduce a la mejora de las condiciones laborales y con ello se merma el dinamismo propio del idioma.

Referencias

- Ayuste, A. (1998). *Planteamiento de la Pedagogía crítica*. España: Editorial Grao.
- Bertain, J. & Iturriate, J. (eds.). (1998). *Para comprender la teoría sociológica*. España: Editorial Verbo Divino.
- Cabra Torres, F. (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (63), 91-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/206/20611455007.pdf>
- Campos A., A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Edición Aula Abierta
- Campos Rodríguez, D. (2011). Definición de competencias internacionales: experiencia del departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el proyecto alfa Kunming Europa-América Latina. *Praxis & Saber*, 2(4), 77-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248388005>

- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Escribano, A. (2015). *El aprendizaje basado en problemas ABP. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. España: Narcea Ediciones.
- Facione, P. (coord.). (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Proyecto Delphi*. American Philosophical Association Asociación Norteamericana de Filosofía.
- Fandiño-Parra, Y.-J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII(22), 122-143. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000200122
- Fernández, E. & Silnik, G. (2012). *Teología profana y pensamiento crítico. Conversaciones con Franz Hinkelammert*. Argentina: Ediciones CICCUS.
- Gento, S. & Sánchez, C. (2009). *El prácticum en el tratamiento educativo de la diversidad*. España: Editorial UNED
- Guerrero, J., Panqueba, J., Silgado, A. et al. (2020). *Pedagogías críticas en la educación superior: "Miradas otras"*. Bogotá: Universidad Libre.
- Haste, H. (2017). *Nueva Ciudadanía y Educación*. Argentina: Ediciones Paidós.
- Lucio, R. & Cortez, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En R. Páez, G. Rondón & J. Trejo (eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 17-46). Argentina: CLACSO.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44731371022>
- Morales, R. (2018). Conciencia crítica: Centro del método Freire para el pensamiento crítico. En R. Páez, G. Rondón & J. Trejo (eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 83-99). Argentina: CLACSO.
- Sanhueza Jara, M. & Burdiles Fernández, G. (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. *Revista Folios*, (36), 97-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932039006>