

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Nidia Mabel Román Castro

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía Modalidad Distancia

Octubre 2021

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

AUTORA

NIDIA MABEL ROMÁN CASTRO

Presentado para optar por el título de: Especialista en Pedagogía

DIRECTOR

PROF. JOSÉ GUILLERMO ORTIZ

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía Modalidad Distancia

2021

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
1. CAPÍTULO 1.....	8
1.1 ¿Cómo surge la pregunta de investigación?	8
1.2 Importancia de la investigación.....	9
1.3 Objetivos.....	10
1.3.1 Objetivo general.....	11
1.3.2 Objetivos específicos.....	11
1.4 Elaboración del estado del arte.....	11
1.5. Balance y Análisis de las Tendencias.....	17
1.5.1 Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica desde Paulo Freire.....	17
1.5.2 Herramientas de la pedagogía crítica para EFL.....	20
1.5.3 Importancia del material de estudio y los contenidos.....	22
2. CAPÍTULO 2.....	26
2.1 Marco teórico.....	26
2.1.1 Herramientas de la pedagogía crítica desde Paulo Freire y Alastair Pennycook.....	29
2.1.1.1 El papel del estudiante	30
2.1.1.2 La concienciación.	31
2.1.1.3 La educación problematizadora.....	32
2.1.1.4 Uso de material auténtico: los libros de texto y su función en EFL.....	33
2.2 Diseño Metodológico.....	36
2.2.1 Fase 1	37
2.2.2 Fase 2	39
2.2.3 Fase 3	41
3. CAPÍTULO 3.....	42
3.1 Desarrollo de la investigación.....	42
3.1.1 Características del grupo	48

3.1.2 Especificaciones de los videos.....	48
3.2 Desarrollo de las clases.....	49
3.2.1 Clase 1.....	49
3.2.1.1 Observación y análisis clase 1.....	52
3.2.2 Clases 2, 3 y 4.....	53
3.2.2.1 Observación y análisis clases 2, 3 y 4.....	55
3.2.3 Clases 5 y 6.....	55
3.2.3.1 Observación y análisis clases 5 y 6.....	56
3.2.4 Clases 7, 8 y 9.....	56
3.2.4.1 Observación y análisis clases 7, 8 y 9	59
3.2.5 Clases 10, 11, 12 y 13.....	59
3.2.5.1 Observación y análisis clases 10, 11, 12 y 13.....	64
4. Conclusiones.....	65
5. Referencias bibliográficas.....	67

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Artículos de hermenéutica.....	13
Tabla 2. Artículos de investigación.....	14
Tabla 3. Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica desde Paulo Freire.....	18
Tabla 4. Herramientas de la pedagogía crítica para EFL.....	21
Tabla 5. Importancia del material de estudio y los contenidos.....	24
Tabla 6. Equivalencias.....	35
Tabla 7. Extractos escritos.....	57
Tabla 8. Presentaciones orales proyecto 1.....	60

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Clasificación por carpetas de los artículos que alimentan la base de datos.....	12
Imagen 2. Ejemplo de una de las reseñas presentadas.....	15
Imagen 3. Construcción de la base de datos en Excel según los criterios descritos.....	16
Imagen 4. Colores diferenciadores de las tendencias.....	16
Imagen 5. Tendencias encontradas en los artículos.....	17
Imagen 6. Ejemplo de una unidad en un libro de texto de inglés. Tomada de Gateway C1 Macmillan online book.....	44
Imagen 7. Diseño definitivo de la unidad 6.....	46
Imagen 8: Diseño definitivo del primer plan de clase.....	47

Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.

Paulo Freire

Introducción

Investigar es un acto de valentía, es embarcarse en una aventura cuyo fin principal es llegar a unas conclusiones que podrían muchas veces no ser definitivas o esperadas; es someterse a un ambiente de complejidad e incertidumbre. Quienes aceptamos el reto tenemos que estar dispuestos a cambiar, a desnaturalizar y reconfigurar nuestras prácticas, a renovarnos, a reflexionar, y principalmente a observar y escuchar. No se trata solo de investigar desde la pedagogía, sino de configurar un espacio que incluya a las demás ciencias sociales, como la historia, la filosofía, la antropología, la lingüística, y en este caso específico que incluya también un elemento como la enseñanza del inglés.

Considerar la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL en sus siglas en inglés *English as a Foreign Language*), como una especie de práctica aislada de los modelos, enfoques o tendencias pedagógicas, es desconectar la cultura del lenguaje. Por décadas EFL ha mantenido estructuras rígidas, comandadas por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) que determina la suficiencia en el idioma. Esa suficiencia ha sido el pilar que sostiene a EFL y que lo ha limitado a transmitir conocimiento para lograr una producción eficaz. Estas estrategias, muchas de repetición constante, se enfocan en desarrollar las cuatro habilidades básicas (escucha, habla, lectura, escritura) con un alto contenido gramatical y con el uso de libros de texto.

La expansión del inglés como lengua global, ha comprobado que muchos métodos sirven para su enseñanza y que no existe uno más eficaz que los demás. Es por eso que esta investigación no se centra en la eficacia de la enseñanza de la lengua, sino en las acciones o alternativas que podemos, como docentes de EFL, implementar en el aula con el objetivo de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es desde allí que surge la reflexión sobre mi propia práctica y el cuestionamiento por la pedagogía crítica y sus herramientas.

La investigación acción educativa (IAE) fue la manera de organizar y canalizar el proyecto, porque me permitió generar esa reflexión inicial que me llevó a un diagnóstico de la problemática o situación que deseaba cambiar. Luego me invitó a pensar cómo podía generar ese cambio, cuáles eran las estrategias y acciones que me permitirían pasar de la reflexión a la práctica, para finalmente observar y analizar si estas acciones fueron efectivas o no. La IAE fue un elemento clave para el éxito del proyecto.

El trabajo de campo de esta investigación se desarrolló con un grupo de estudiantes de décimo y once de una institución educativa privada, de educación básica y media con énfasis musical, de la ciudad de Medellín. Esta institución contrata a un proveedor externo, en este caso una universidad, para que se encargue del área de inglés. Yo trabajo con esta universidad, por lo que debo seguir las directrices del programa de inglés diseñado desde ella, y aplicarlo en el colegio, donde utilizan su propio modelo pedagógico, en este caso enseñanza para la comprensión.

El programa de inglés diseñado desde la universidad está basado en las cuatro habilidades, tiene un alto contenido gramatical y hace uso imprescindible de libros de texto. La disyuntiva entre este programa y el modelo pedagógico del colegio ha complejizado los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en ocasiones ha puesto en una posición difícil a los docentes.

El siguiente trabajo es una propuesta de cómo se pueden utilizar herramientas de la pedagogía crítica en EFL, sin alejarse por completo de los requerimientos de las instituciones educativas, y a su vez enriquecer las dinámicas en el aula. Es un piloto que permitirá en el futuro realizar propuestas alternativas respecto al uso de los libros de texto y la configuración de los planes de trabajo.

El texto está dividido en tres capítulos que contienen en una primera parte la formulación del proyecto, los objetivos, la justificación y el estado del arte. El segundo presenta el

marco teórico y el diseño metodológico. El tercero describe el trabajo de campo, las observaciones, análisis y conclusiones.

1. Capítulo 1

Este capítulo presenta el proceso inicial del proyecto de investigación, las motivaciones, reflexiones y el diagnóstico del cual surgieron las preguntas que se fueron decantando hasta llegar a la pregunta base de la investigación. Además, presenta los objetivos generales y específicos, y la importancia, pertinencia y aporte que realiza la investigación al campo de la educación y la pedagogía. Igualmente, despliega el estado del arte y cómo se realizó el análisis de las categorías.

1.1 ¿Cómo surge la pregunta de investigación?

Hace algunos años, la institución en la que trabajo inició un proceso de transición hacia la filosofía Reggio Emilia en el preescolar. Esta filosofía habla de los cien lenguajes del niño y de darle la oportunidad de hacer visibles sus ideas y conocimiento. Se trabaja por proyectos que inician a partir de una provocación que es llevada por la docente y que es compartida en una asamblea donde todos participan. Con esta provocación los estudiantes planean, construyen, interactúan y desarrollan su aprendizaje, incentivados por el conocimiento del mundo que los rodea. A raíz de esta nueva filosofía, el colegio le sugirió a la universidad, con la que contrata el inglés, dejar de trabajar con libros de texto. Como yo era la profesora de inglés de preescolar inicié un desmonte paulatino de los libros de texto y pude ser testigo de los efectos de construir la enseñanza y el aprendizaje de la mano de los estudiantes.

No obstante, para la primaria y el bachillerato los libros de texto siguen siendo obligatorios, lo que, desde mi perspectiva, limita la libertad del docente y del estudiante, desincentiva el pensamiento crítico, opaca las realidades sociales, políticas y culturales propias y de otros países, reprime la autonomía de profundizar en temas de interés para los estudiantes, entre

otras desventajas. De manera excepcional y luego de librar una pequeña batalla, desde hace un tiempo he tenido la oportunidad de trabajar sin utilizar libro de texto con un grupo de bachillerato que tiene un alto nivel de suficiencia en inglés. Del trabajo con este grupo surgió la pregunta para mi proyecto:

¿qué herramientas de la pedagogía crítica se pueden apropiar para la enseñanza del inglés como lengua extranjera?

Esta pregunta fue el resultado de diferentes cuestionamientos y reflexiones sobre las situaciones que se presentaban en el aula de clase y que finalmente se decantó para concretar el inicio del proyecto. De estas reflexiones surge también la importancia de la investigación.

1.2 Importancia de la investigación

Los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que hemos experimentado de manera acelerada en las últimas décadas, en parte por la transversalidad de las nuevas tecnologías, nos exigen replantear varios aspectos de la educación y buscar nuevas alternativas. La pedagogía crítica se presenta como una opción para abordar estos cambios, tanto desde la formación de los docentes como de los estudiantes, ya que brinda la oportunidad de escuchar sus voces, aprovechar su experiencia, sus conocimientos previos y leer los contextos de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para el caso de EFL la pedagogía crítica permite el uso de materiales auténticos, como los artículos de prensa, los videos que muestran realidades cotidianas, blogs, revistas etc.. que nos ayudan a ir más allá de las estructuras lingüísticas, protagonistas en EFL, y logran incentivar la reflexión y el pensamiento crítico.

Desde la educación y la pedagogía esta investigación es importante porque, al utilizar en las clases de inglés herramientas de la pedagogía crítica, los estudiantes, en este caso de un

grupo combinado de 10° y 11°, no solo participan en un proceso de adquisición de una lengua extranjera, sino que pueden acceder a una educación humanista, donde desarrollan el pensamiento crítico a través de temas que impactan sus propias realidades, que son de su interés como ciudadanos del mundo y que les ayudan a ampliar y transformar su visión sobre otras culturas y territorios.

La educación media en Colombia, en el caso específico de EFL, carece de planes de estudio pensados desde la pedagogía crítica y, en su mayoría, están fundamentados en libros de texto elaborados desde países como Estados Unidos e Inglaterra. El tema de la parcialidad y las agendas de poder insertas en estos libros podría abordarse desde teorías como la colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano, 2007), la resistencia y el colonialismo (Pennycook, 2001), al igual que el análisis que realiza Freire (1994) sobre lo que él denomina *los paquetes*, como una extensión del autoritarismo (p.32).

En el plano personal, este trabajo me ayudó a sintonizar momentáneamente los contenidos de clase, que por años se han trabajado desde el conductismo y la educación tradicional, con la filosofía del colegio cuya tendencia pedagógica es la *enseñanza para la comprensión*. El resultado de esta investigación es una prueba de que las acciones renovadoras fueron contundentes y que vale la pena seguir indagando al respecto.

La justificación de este proyecto se sustenta además en un objetivo general y dos objetivos específicos que dan cuenta de la finalidad del trabajo y de los detalles del proceso.

1.3 Objetivos

El objetivo general y los objetivos específicos trazan el camino de la investigación y dan rigurosidad al trabajo académico.

1.3.1 Objetivo general:

Apropiar algunas herramientas que brinda la pedagogía crítica, desde la modificación del contenido, para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL).

1.3.2 Objetivos específicos:

- Explorar algunas herramientas de la pedagogía crítica que pueden ser usadas para EFL.
- Revisar los contenidos que nutren el plan de estudio de EFL con el fin de adaptarlos desde el uso de algunas herramientas de la pedagogía crítica.
- Analizar la efectividad de los cambios o acciones renovadoras realizadas, desde la pedagogía crítica, en una de las unidades del plan de estudios de EFL.

Con los objetivos del proyecto formulados, se pasó a elaborar el estado del arte, es decir, se creó una base de datos a partir de las categorías derivadas de la pregunta de investigación.

1.4 Elaboración del estado del arte

Partiendo de la pregunta que guía esta investigación *¿qué herramientas de la pedagogía crítica se pueden apropiar para la enseñanza del inglés como lengua extranjera?* se observaron dos categorías: *la pedagogía crítica*, y *la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL)*. Estas categorías fueron pensadas como complementarias, en el sentido que, haciendo uso de herramientas provenientes de la pedagogía crítica, se pueden desarrollar clases de inglés en el colegio sin la necesidad de utilizar libros de texto, y a su vez, el conocimiento de la lengua extranjera facilita el acercamiento a materiales auténticos que diversifican las fuentes de información y promueven el pensamiento crítico.

Ya teniendo la pregunta y las categorías definidas, realicé una búsqueda de artículos de investigación, no inferiores al 2015, que utilizan categorías similares a las que yo planteo para mi trabajo. Consulté las bases de datos SCOPUS de la UPN; EDUCATION

RESEARCH COMPLETE de la Universidad EAFIT; y el REPOSITORIO DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, específicamente las investigaciones de la Escuela de Idiomas. La búsqueda fue larga, primero mientras aprendí como acceder a las bases de datos y luego fue difícil encontrar investigaciones, porque la mayoría de los artículos eran de carácter hermenéutico.

Al inicio busqué artículos que investigaran sobre el uso de la pedagogía crítica en EFL con población escolar, pero no encontré ninguna investigación al respecto. Luego busqué por EFL pedagogía crítica y los resultados fueron amplios, como mencioné antes, encontré en su mayoría artículos hermenéuticos. Basada en el título del artículo leía el resumen y procedía a descargarlo en una carpeta. Así hice con las tres bases de datos que consulté.

Después de tener los artículos en el computador, hice una lectura de escaneo para mirar si realmente contenían elementos que aportaran a mi trabajo. Si el artículo cumplía con los parámetros, señalaba el archivo con un color azul (sirve) y rojo (descartado). Mientras escribía la reseña lo marcaba con amarillo (en proceso) y cuando ya la terminaba verde (listo). Con este proceso finalmente escogí los diez artículos que alimentan la matriz del estado del arte.

Carpetas	Documentos PDF
<ul style="list-style-type: none"> ▶ EAFIT - Educ...rch Complete ▶ UdeA - Escuela de Idiomas <li style="background-color: #0070C0; color: white;"> ▶ UPN - Scopus 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Applying-...Access.pdf ● ▶ Critical-pe...9Educ.pdf ● ▶ Critical-pe...-para-.pdf ● ▶ Epistemol...Access.pdf ● ▶ Human-de...cia (1).pdf ● ▶ Paulo-Frei...Access.pdf ● ▶ Remember...ccess.pdf ● ▶ Rereading...Access.pdf ●

Imagen 1: clasificación por carpetas de los artículos que alimentan la base de datos

Por la complejidad para encontrar los artículos investigativos, hice cuatro reseñas de artículos de hermenéutica que consideré significativos para el desarrollo de mi trabajo. Es

así como dos de los artículos reseñados son de revisión teórica de las obras de Freire sobre pedagogía crítica; y dos son análisis críticos, uno sobre la pedagogía post-crítica y otro sobre el programa Colombia bilingüe.

Tabla 1 – Artículos de hermenéutica.

Base de datos	Nombre del artículo	Año	País	Tipo
Scopus	Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido	2020	España	Revisión teórica
Scopus	Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación	2018	España	Revisión teórica
Scopus	Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico	2020	Colombia	Análisis crítico
Escuela de idiomas UdeA	¿Inglés Para La Paz? colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia	2018	Colombia	Análisis crítico

La tabla 1 muestra la información básica de los artículos de hermenéutica consultados: la base de datos donde se encuentra el artículo, el nombre original del artículo, el país de sus autores, el año de publicación y el tipo de artículo. Tabla de autoría propia.

Los otros seis artículos son investigaciones relacionadas con el uso de la pedagogía crítica en EFL. De los artículos de investigación, dos tienen como población de investigación a estudiantes universitarios; uno a docentes en formación; dos a docentes y estudiantes universitarios; y otro a miembros de una comunidad. El rango de edad de las poblaciones investigadas va desde los 14 hasta los 66 años; tienen niveles de suficiencia en inglés distintos; y provienen de diferentes países, lo que permite ver el impacto de la pedagogía crítica en ambientes con características religiosas, políticas, y socioculturales diversas.

Tabla 2 – Artículos de investigación

Base de datos	Nombre del artículo	Año	País	Tipo de población investigada
Scopus	Applying Freire's Critical Pedagogy to Iranian EFL Bilingual and Monolingual Speaking Performance	2020	Irán	Estudiantes universitarios
Scopus	Desarrollo humano y pedagogía crítica. Exploración sobre ciudadanía crítica y organizaciones comunitarias	2020	Colombia	Comunidad
Escuela de idiomas UdeA	La pedagogía crítica en la formación de docentes de inglés: La experiencia de un grupo de estudio	2015	Colombia	Docentes en formación
Education Research Complete	Teachers' critical pedagogical views in their educational success	2014	Irán	Estudiantes universitarios y docentes
Escuela de idiomas UdeA	Critical intercultural learning through topics of deep culture in an EFL classroom	2015	Colombia	Estudiantes universitarios
Education Research Complete	Students' and teacher's reflections on project-oriented learning: a critical pedagogy for Korean ELT	2015	Corea	Estudiantes universitarios y docentes

La tabla 2 muestra la información básica de los artículos de investigación consultados: la base de datos donde se encuentra el artículo, el nombre original del artículo, el país de sus autores, el año de publicación y el tipo de artículo. Tabla de autoría propia.

Durante el proceso de búsqueda de los artículos, realicé una primera entrega de cinco reseñas descriptivas, en las que, en una página, consigné la información más relevante

presentada en cada artículo. En el primer párrafo referencí el texto y escribí el objetivo de los autores. En el segundo párrafo describí la metodología y la epistemología del trabajo, su marco teórico y enfoque. Finalmente, en el último párrafo escribí los hallazgos y las conclusiones derivadas de las investigaciones o artículos de hermenéutica.

Asesoría y formulación de proyectos
Estudiante: Nidia Mabel Román

Profesor: José Guillermo Ortíz
Mini-estado de arte desde las bases de datos

RESEÑA 1

El artículo *Applying Freire's Critical Pedagogy to Iranian EFL Bilingual and Monolingual Speaking Performance*, escrito por el docente del Department of English Language Teaching de la Islamic Azad University de Irán, Hossein Hashemnezhad, fue publicado en la revista *Journal of Language and Education* Volume 6, Issue 4, 2020. El autor aclara desde el inicio que lo expuesto en el artículo es el resultado de una pre-investigación que indaga sobre las diferencias e impactos que tiene el uso de la *pedagogía crítica* en contraste con la *educación bancaria*, ambas trabajadas desde la perspectiva de Paulo Freire, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, hace énfasis en las diferencias de población entre quienes hablan solo persa (minoría más privilegiada) que es el idioma oficial de Irán, y los que hablan turkic como primera lengua y persa como segunda lengua (mayoría en desventaja). Sobre estas bases se plantea cuatro preguntas que expone como hipótesis en los hallazgos.

Para esta pre-investigación el autor utiliza dos grupos de estudiantes de segundo año de universidad, entre los 20 y 24 años de edad, con los mismos niveles de suficiencia en inglés. Cada grupo tiene una característica diferente, un grupo es monolingüe, solo habla persa, y el otro grupo es bilingüe habla turkic y persa como segunda lengua. A cada grupo se le asigna un docente con las mismas cualidades y estudiarán el mismo libro de texto, pero un grupo utilizará la pedagogía crítica y el otro la educación bancaria. Ambos grupos se preparan para tomar la prueba oral del examen IELTS. El enfoque investigativo es primordialmente cuantitativo, basado en los resultados de la prueba.

A la primera y segunda pregunta: ¿hay alguna diferencia estadística entre la *educación bancaria* y la *educación de la pregunta* en el desempeño oral de los estudiantes EFL monolingües de Irán? ¿hay alguna diferencia estadística entre la *educación bancaria* y la *educación de la pregunta* en el desempeño oral de los estudiantes EFL bilingües de Irán? los resultados dan cuenta de que sí existe una diferencia a favor del uso de la *educación de la pregunta*. Para la tercera y cuarta pregunta: ¿hay alguna diferencia estadística en el desempeño de los estudiantes EFL monolingües y bilingües de Irán en términos de la *educación bancaria*? ¿hay alguna diferencia estadística en el desempeño de los estudiantes EFL monolingües y bilingües de Irán en términos de la *educación de la pregunta*? los resultados muestran que no hay diferencias relevantes en el desempeño de los estudiantes que aprenden bajo cualquiera de los dos tipos de educación. En general, el

Imagen 2: ejemplo de una de las reseñas presentadas.

Al finalizar la escritura de las reseñas y completar la selección y lectura de los artículos, los organicé en una matriz en Excel, donde consigné la información organizada en las reseñas teniendo en cuenta el tipo de artículo, sus autores, lugar de origen y universidad, fecha de publicación, conceptos claves, tipo de investigación, objetivos, fundamentos teóricos, metodología, resultados, aportes para el proyecto y finalmente la bibliografía que estos utilizaron (imagen 3).



Imagen 3: construcción de la base de datos en Excel según los criterios descritos.

Ya organizados los artículos en la matriz, clasifiqué la información por colores, según lo que cada artículo aportaba a mi trabajo desde los resultados de la investigación, la bibliografía que trabajaron y las herramientas de la pedagogía crítica que abordaron.

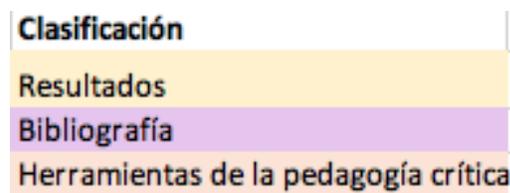


Imagen 4: colores diferenciadores de las tendencias.

Luego de esta clasificación, encontré tres tendencias que también organicé por colores (imagen 5). La primera, es la referencia permanente al trabajo de Paulo Freire sobre pedagogía crítica y el impacto que sus textos siguen teniendo en la actualidad, principalmente por las exigencias que los cambios de nuestro tiempo le reclaman a la educación, enfocados en gran medida en la construcción del pensamiento crítico. La segunda, va en la línea de aplicar las herramientas del pensamiento crítico para la enseñanza del inglés como segunda lengua EFL, especialmente desde el trabajo de Pennycook sobre la lingüística crítica aplicada y las influencias de Freire, la escuela de Frankfurt y otros autores como Dewey. La tercera tendencia, es la importancia del material

y el contenido que se trabaja para EFL y las opciones que presenta la pedagogía crítica al respecto.

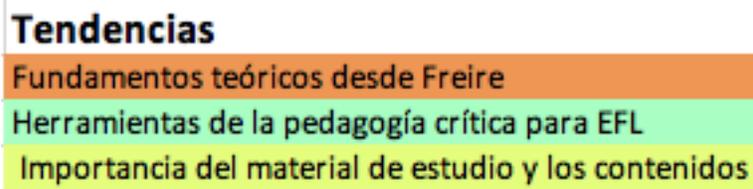


Imagen 5: tendencias encontradas en los artículos.

Luego de sistematizar la información y crear la base de datos, realicé un balance y analicé las tendencias observables en los artículos.

1.5 Balance y Análisis de las Tendencias

El análisis de las tendencias derivadas de los artículos consultados para el estado del arte, me permitió identificar la pertinencia de los contenidos para el propósito de mi trabajo. Las tres tendencias analizadas fueron: los fundamentos teóricos de la pedagogía crítica desde Paulo Freire; las herramientas de la pedagogía crítica para el caso específico de EFL; y la importancia y relevancia del material de estudio y los contenidos que se desarrollan en el aula. A continuación, se amplía cada una de estas tendencias.

1.5.1 Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica desde Paulo Freire

La mayoría de los artículos plantean la importancia de recurrir o retomar los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica, argumentando la necesidad que tiene la sociedad actual de tener ciudadanos que estén conectados con las diversas realidades sociales, sean activos políticamente, y tengan un pensamiento crítico que les permita indagar sobre el mundo que los rodea. No se trata de perseguir la forma utópica como Freire asume el impacto de la educación sobre la sociedad, sino más bien de propiciar la concientización en el proceso de formación, tanto de los estudiantes como de los docentes.

Para mencionar solo dos ejemplos, tenemos el artículo *Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido*, escrito por Gonzalo Jover Olmeda y David Luque (2020). Desde éste se puede concluir que las relecturas revitalizan las dimensiones fundamentales de la pedagogía y permiten nuevas aproximaciones a conceptos como democracia, concientización y amor, y nos ayudan a descubrir toda la riqueza actual de Freire. Por otro lado, el artículo *Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación*, escrito por Marc Pallarès-Piquer (2018), habla de forma más específica del concepto de concientización, que es transversal a la pedagogía crítica, y propone retomar este concepto planteado por Freire, para pensar los cambios en educación y desde allí resolver las tensiones entre teoría y práctica.

Tabla 3 – Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica desde Paulo Freire

Título	Autor	Año	Tendencia
<i>Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico</i>	Andrés Mejía Delgadillo	2020	Toma distancia de la ideologización que a veces existe de las teorías de Freire y concluye que las preocupaciones centrales de la pedagogía post-crítica fueron a su vez preocupaciones que la pedagogía crítica de Freire también se planteó. Habla sobre la relación docente-estudiante y la visión utópica sobre la educación.
Applying Freire's Critical Pedagogy to Iranian EFL Bilingual and Monolingual Speaking Performance	Hossein Hashemnezhad	2020	Indaga sobre las diferencias e impactos que tiene el uso de la pedagogía crítica en EFL, en contraste con la educación bancaria, ambas desde el enfoque dado por Freire.
Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido	Gonzalo Jover Olmeda y David Luque	2020	Plantea la importancia de volver a leer a Freire en el siglo XXI y la vigencia de su pensamiento para la educación actual.

Desarrollo humano y pedagogía crítica. Exploración sobre ciudadanía crítica y organizaciones comunitarias	María Fernanda Gil y Mariela Sánchez	2020	Reflexiona sobre el desarrollo humano desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire y cómo ésta puede impactar procesos de autogestión comunitaria y participación democrática en poblaciones vulnerables.
Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación	Marc Pallarès-Piquer	2018	Propone retomar la concientización, planteada por Freire, para pensar los cambios en educación y desde allí resolver las tensiones entre teoría y práctica.
La pedagogía crítica en la formación de docentes de inglés: La experiencia de un grupo de estudio	Paula Andrea Echeverri-Sucerquia, Natalia Arias e Isabel Cristina Gómez	2015	Acerca a docentes y a docentes en formación en ESL a la pedagogía crítica de Freire y evalúa cómo la formación en la pedagogía crítica impacta la práctica docente.
Teachers' critical pedagogical views in their educational success	Mohammad Bagher Shabani - Mostafa Khorsandi	2014	Investiga la relación entre los docentes de EFL con los principios de la pedagogía crítica planteada por Freire y su incidencia en una educación exitosa.
Students' and teacher's reflections on project-oriented learning: a critical pedagogy for Korean ELT	Mi Kyong Kim	2015	Explora las experiencias de estudiantes y docentes con el aprendizaje a través del trabajo por proyectos, como un aspecto de la pedagogía crítica de Freire, para los docentes de inglés de Corea.
¿Inglés Para La Paz? colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia	Andrew H. Hurie	2018	Explora las intersecciones entre la política nacional de idiomas extranjeros y el momento coyuntural que vive Colombia derivado de los acuerdos de paz. Para hablar del concepto de decolonización toma como uno de sus referentes a Freire.

La tabla 3 muestra los artículos, autores, año y la manera cómo en cada uno se evidencia la tendencia de los fundamentos teóricos de Freire sobre pedagogía crítica. Tabla de autoría propia.

De los artículos que hablan de las herramientas de la pedagogía crítica de Freire se tomaron las que más se ajustan a la naturaleza de la investigación. La siguiente tendencia estudia aquellos artículos que trabajan las herramientas que pueden apropiarse para el caso de EFL.

1.5.2 Herramientas de la pedagogía crítica para EFL

Para el caso específico de EFL algunos artículos sugieren que las herramientas que ofrece la pedagogía crítica apoyan los procesos de adquisición de una lengua extranjera y proporcionan un complemento de carácter social, que impacta en el desarrollo de la conciencia de los estudiantes como habitantes de una comunidad que tiene realidades sociales específicas, a las que no deben de ser ajenos. A su vez, el uso de estas herramientas de la pedagogía crítica ayuda a que los estudiantes indaguen por la cultura profunda de otras comunidades y desnaturalicen los estereotipos que se adquieren cuando no hay una interacción directa con estas culturas. Es decir, la formación que se adquiere cuando se utilizan herramientas de la pedagogía crítica, actúa desde lo micro, lo local, la propia comunidad; hasta lo macro, lo global, otras culturas. Los autores que aparecen de forma repetitiva en esta tendencia son Alastari Pennycook y su lingüística crítica aplicada y Paulo Freire como referente de la pedagogía crítica.

En la investigación *La pedagogía crítica en la formación de docentes de inglés: La experiencia de un grupo de estudio*, realizada por Paula Andrea Echeverri-Sucerquia, Natalia Arias e Isabel Cristina Gómez (2015), se conformó un grupo de estudio con docentes de idiomas en formación, con el fin de observar cómo la formación en pedagogía crítica impacta la práctica docente. Según las autoras, la experiencia sirvió para identificar tres dimensiones de formación docente: claridad conceptual, lograr una mayor concienciación sobre sí mismos y el mundo, y crecimiento personal y profesional. En cuanto a EFL la investigación plantea que a través de la pedagogía crítica se pueden introducir conceptos como la flexibilidad del currículo, las posibilidades de tocar temas sensibles con los estudiantes, y cumplir a su vez con los contenidos lingüísticos.

Otra de las investigaciones, *Applying Freire's Critical Pedagogy to Iranian EFL Bilingual and Monolingual Speaking Performance*, realizada por Hossein Hashemnezhad (2020), concluye que, si bien con el uso de la pedagogía crítica para EFL no se evidencia un avance mayor en la adquisición de la lengua ni una mejoría en el desempeño, con respecto a la educación bancaria, sí ayuda al cambio de actitud de los estudiantes respecto al pensamiento libre y crítico.

Tabla 4 - Herramientas de la pedagogía crítica para EFL

Título	Autor	Año	Tendencia
Teachers' critical pedagogical views in their educational success	Mohammad Bagher Shabani - Mostafa Khorsandi	2014	La investigación muestra cómo funcionan las escuelas en Irán, la llamada escuela emancipadora y el sistema educativo en general. Habla de cómo el estudiante de EFL se siente más alentado a participar, cuando puede criticar a su propio docente y en general asumir posiciones frente a las dinámicas sociales y políticas.
Critical intercultural learning through topics of deep culture in an EFL classroom	Luis Fernando Gómez Rodríguez	2015	Los resultados de la investigación sugieren que las prácticas de enseñanza EFL deben estar orientadas al estudio de elementos más profundos de la cultura y no solo al estudio convencional de temas de cultura superficial.
Students' and teacher's reflections on project-oriented learning: a critical pedagogy for Korean ELT	Mi Kyong Kim	2015	La autora contrasta cómo el ELT (English Language Teaching) puede ofrecer una educación de problem-posing, orientada desde la pedagogía crítica, en oposición a la educación bancaria. De igual forma, estudia cómo la pedagogía crítica puede ponerse en práctica para EFL.

¿Inglés Para La Paz? colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia	Andrew H. Hurie	2018	El autor plantea que una paz estable y duradera se fundamenta en la justicia social, la cual requiere que los políticos obedezcan a las perspectivas y prioridades de los grupos más afectados por la violencia sistémica. En este sentido, el currículo de EI (enseñanza del inglés) debe incluir estos elementos y desmarcarse de los legados de colonialidad tan arraigados en la educación.
La pedagogía crítica en la formación de docentes de inglés: La experiencia de un grupo de estudio	Paula Andrea Echeverri-Sucerquia, Natalia Arias e Isabel Cristina Gómez	2015	En el contexto colombiano la educación en L2 (segunda lengua) ha sido orientada por paradigmas importados, lo que “ha generado que se ignoren problemas sociales que afectan nuestras instituciones educativas, como la violencia, la pobreza y la inequidad, tanto a nivel de construcción de políticas lingüísticas y educativas, diseño curricular y metodologías de enseñanza y aprendizaje”.
Applying Freire’s Critical Pedagogy to Iranian EFL Bilingual and Monolingual Speaking Performance	Hossein Hashemnezhad	2020	Aunque utilizar la pedagogía crítica no garantiza mayor aprendizaje en EFL, utilizarla aporta al crecimiento de los estudiantes como ciudadanos y a la construcción de un pensamiento crítico que fortalece al estudiante y al docente en el ejercicio de sus derechos y desnaturaliza condiciones que generan desigualdad.

La tabla 4 muestra los artículos, autores, año y la manera como cada uno se relaciona con la tendencia del uso de la pedagogía crítica para EFL, ESL, ELT y EI. Tabla de autoría propia.

De los artículos que se concentran en la pedagogía crítica, paso a aquellos que se centran en la importancia del material de estudio y los contenidos.

1.5.3 Importancia del material de estudio y los contenidos

En esta tendencia se observa que los artículos replantean el tipo de contenidos y materiales que se utilizan para la adquisición de una lengua extranjera, enfocados principalmente en la

adquisición de estructuras lingüísticas sin discutir las dimensiones sociales, políticas y culturales. Se habla de paradigmas importados, colonialidad del poder y cultura superficial que influyen la construcción de las políticas lingüísticas y educativas, el diseño curricular y las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Es precisamente esta tendencia la que me ayuda a argumentar con claridad mis observaciones en el aula de clase respecto al uso de libros de texto y el tipo de contenidos que estos traen y que forman parte esencial de los programas de EFL. La utilización de materiales auténticos como artículos de revistas y periódicos, videos, podcasts, literatura, películas, entre otros, es parte fundamental del proceso de concientización que se pretende lograr al utilizar la pedagogía crítica para EFL.

Al respecto, el artículo *Critical intercultural learning through topics of deep culture in an EFL classroom*, escrito por Luis Fernando Gómez Rodríguez (2015), hace una crítica al material utilizado para EFL y cómo sus contenidos se enfocan en la cultura superficial y festiva, sin dar oportunidad al pensamiento crítico y reflexivo. La investigación se basa en cómo el estudio de elementos de la cultura profunda, a través de materiales auténticos, incentiva las competencias críticas interculturales a través de un modelo de multiculturalismo crítico.

Por su parte, el artículo *¿Inglés Para La Paz? colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia bilingüe*, escrito por Andrew H. Hurie (2018), hace una fuerte crítica a la forma como se construyó el currículo para la enseñanza del inglés (EI) desde la serie de textos de *English, Please!* para el programa de *Colombia Bilingüe* en el marco del proceso de paz. Hurie hace un detallado análisis del contenido de la serie y su pertinencia a la hora de abordar los temas fundamentales del proceso de paz, como son la violencia sistemática, la violación a los derechos humanos, el conflicto armado, la desigualdad, entre otros. Este artículo contrasta de manera directa la relación libros de texto – contenido – currículo, que es uno de los temas que pretendo abordar, de manera parcial, en este proyecto de investigación.

Tabla 5 - Importancia del material de estudio y los contenidos

Título	Autor	Año	Tendencia
Applying Freire's Critical Pedagogy to Iranian EFL Bilingual and Monolingual Speaking Performance	Hossein Hashemnezhad	2020	Esta investigación concluye que “el uso de la pedagogía crítica debería enriquecer los puntos de vista de docentes y estudiantes y ayudarlos en el desarrollo de sus habilidades orales al exponerlos a materiales auténticos que resalten las situaciones y los problemas de la vida real”.
La pedagogía crítica en la formación de docentes de inglés: La experiencia de un grupo de estudio	Paula Andrea Echeverri-Sucerquia, Natalia Arias e Isabel Cristina Gómez	2015	Teniendo como marco teórico a Freire, MacLaren y Pennycook, las docentes hicieron lecturas que apoyaron de sus propias experiencias y con las que “identificamos una evidente separación entre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y la formación del ser humano”.
Students' and teacher's reflections on project-oriented learning: a critical pedagogy for Korean ELT	Mi Kyong Kim	2015	La autora se apoya en Pennycook y Philipson para lo lingüístico y de Freire para la pedagogía crítica. Habla del imperialismo lingüístico, la relación de ELT con los contextos locales, sociales, políticos y económicos, y las relaciones de poder y dominación. Plantea que desde la pedagogía crítica los contenidos ya no son puramente lingüísticos sino también de interés social. La investigación se basa en un trabajo por proyectos en el que los estudiantes deciden sobre el tema.
Critical intercultural learning through topics of deep culture in an EFL classroom	Luis Fernando Gómez Rodríguez	2015	Hace una crítica al material utilizado para EFL y cómo sus contenidos se enfocan en la cultura superficial y festiva, sin dar oportunidad al pensamiento crítico y reflexivo.
¿Inglés Para La Paz? colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia	Andrew H. Hurie	2018	Explica cómo se construyó el currículo para la enseñanza del inglés (EI) desde la serie de textos de <i>English, Please!</i> para el programa de <i>Colombia Bilingüe</i> en el marco del proceso de paz. Realiza además una fuerte crítica al contenido de la serie y su impacto en el currículo.

La tabla 5 muestra los artículos, autores, año y la manera como cada uno se relaciona con la tendencia que muestra la importancia del material de estudio y los contenidos en EFL.

Tabla de autoría propia.

Las tres tendencias observadas en los artículos consultados, fueron una fuente fundamental de información para plantear los argumentos frente a mi pregunta de investigación. Aunque los artículos investigativos no analizan en ningún momento el impacto de usar la pedagogía crítica para EFL en los colegios, si se puede observar la manera como trabajaron con públicos de edades similares y de diversos orígenes culturales. Igualmente, los fundamentos teóricos en los que se apoyan los artículos, me sirvieron como guía para construir el marco teórico del proyecto y los referentes bibliográficos que consulté.

En definitiva, la elaboración del estado del arte fue fundamental para estructurar el proyecto y ver la viabilidad de su desarrollo. Durante esta primera parte de la investigación, amplié mi reflexión inicial y pude delimitar con mayor precisión mi diagnóstico respecto a la situación o problemática que espero cambiar en el aula. El estado del arte me ayudó a observar cómo se han elaborado otras investigaciones, sus preguntas, metodologías y resultados, y pude leer parte de lo que se ha hecho y concluir sobre lo que aún está por hacer en cuanto al uso de la pedagogía crítica en EFL.

Desde las lecturas que he realizado para la elaboración de este texto y guiada por la pregunta central de la investigación, tengo la intención de explorar cómo la pedagogía crítica aporta elementos y conceptos fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico, el cooperativismo, la concientización, la construcción colectiva de la enseñanza y del aprendizaje, la cultura profunda, entre otros elementos que se invisibilizan cuando utilizamos libros de texto en EFL. Por otro lado, pretendo refutar, de forma superficial, la concepción de que solo a través de libros de textos articulados por altos porcentajes de gramática, lectura, escucha y escritura, se puede alcanzar el nivel de suficiencia esperado acorde al Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

A continuación, presento los autores que brindan un fundamento teórico al proyecto y desde los cuales parto para estructurar la investigación acción educativa.

2. Capítulo 2

Este capítulo contiene el sustento epistemológico de esta investigación. Por un lado, los planteamientos de Paulo Freire en cuanto a la pedagogía crítica y por el otro los de Alastair Pennycook respecto a la lingüística aplicada crítica. Ambos autores aportan elementos indispensables en el diseño de las acciones renovadoras y el posterior análisis de los resultados obtenidos al culminar el trabajo de campo.

2.1 Marco teórico

Las categorías contenidas en la pregunta de investigación son, en primer lugar la *pedagogía crítica*, entendida como base para otras corrientes, filosofías y modelos pedagógicos como las inteligencias múltiples y enseñanza para la comprensión, la filosofía Reggio Emilia, el enfoque histórico – cultural, la escuela nueva, la pedagogía conceptual de los Zubiría, entre otras que utilizan y reconocen la importancia de elementos como la educación humanista; el papel crucial de lo social, político y cultural; el rol activo del docente y la comunicación horizontal con sus estudiantes; la transformación de la realidad etc. (Ortega,s.f.). En esta categoría se enmarcan pensadores como Freire, Dewey, Giroux, McLaren, Kincheloe, Popkewitz y Apple.

En segundo lugar, la categoría de *la enseñanza del inglés como lengua extranjera* (EFL), involucra al MCER como determinante de los niveles de suficiencia; a la estructura de cuatro habilidades (lectura, escritura, habla y escucha) con un fuerte componente gramatical (estructuras lingüísticas); y los contenidos basados en libros de texto provenientes de Estados Unidos e Inglaterra. Este modelo de EFL ha sido cuestionado por académicos como Pennycook, Gounari, Phillipson, Crookes, Norton y Toohey que, desde los fundamentos de la pedagogía crítica, han estructurado nuevos enfoques y aproximaciones pedagógicas para EFL. De igual forma, desde una perspectiva menos

técnica y que se conecta con los autores mencionados, Freire aterriza en esta categoría desde su aproximación a la cultura.

Transitar la cultura es una de las condiciones inherentes del EFL y desde allí resuenan las palabras de Freire (2010) “Si no intentamos una comprensión crítica de lo diferente corremos el riesgo, en la necesaria comparación que hacemos entre las expresiones culturales – las de nuestro contexto de origen y las prestadas – de aplicar juicios de valor rígidos y siempre negativos a la cultura que nos es extraña” (p.47). El lazo que une la cultura y la lengua es el mismo que une a Freire con la enseñanza del inglés. Pennycook (1998) señala que hay una íntima relación entre la lengua y los discursos colonialistas. Según él, el inglés puede ser visto como la lengua del amo, del hombre blanco, del colonizador, del que representa el poder. Añade que, estos discursos que reproducimos están cargados con las palabras de otros, que importamos de la lengua, de los libros de texto y de lo que nos rodea en general (Pennycook, 1998).

De manera global, para responder a la pregunta *¿qué herramientas de la pedagogía crítica se pueden apropiar para la enseñanza del inglés como lengua extranjera?* debemos iniciar por identificar las herramientas de la pedagogía crítica y los elementos de la lingüística aplicada crítica que sirven como base para la planificación y la creación de las acciones renovadoras. Al respecto, Freire es el referente teórico del cual apropiamos las herramientas de la pedagogía crítica, y de Pennycook tomamos algunos elementos de la lingüística aplicada crítica que nos ayudan para el caso específico de la enseñanza del inglés. Desde ambos autores y sus propios planteamientos se analizan: el papel del estudiante, la concienciación, la educación problematizadora y el uso de materiales auténticos.

Como uno de los precursores de la pedagogía crítica, tomaremos de Freire sus planteamientos sobre la relación docente – estudiante, la educación problematizadora en oposición a la educación bancaria o tradicional, la concienciación como producto de una educación problematizadora y auténtica, y la visión de la realidad impuesta por parte de las

“fuerzas sociales poderosas”. Dejaré por fuera otros planteamientos fundamentales de Freire como la educación popular, las dicotomías entre teoría y práctica, y en general otros conceptos que, por ser la obra de Freire tan basta y extensa, no son pertinentes abordar en este trabajo.

En el campo de la enseñanza del inglés, el referente es Alastair Pennycook y sus planteamientos sobre lingüística aplicada crítica. Pennycook traslada a la enseñanza del inglés principios de la pedagogía crítica como el activismo político del docente; la importancia de tener una conciencia de la historia, la economía, y lo sociocultural; y la forma como se relacionan la realidad y los contextos de docentes y estudiantes en la enseñanza de una lengua. Pennycook hace énfasis en problematizar la práctica, cuestionarse constantemente sobre las ideas con las que abordamos la lengua, las personas, la pedagogía y la enseñanza, y tener una aproximación crítica a las relaciones de poder (2001). En este caso tampoco ahondaré con detalle en la lingüística crítica aplicada desarrollada por Pennycook, solo utilizaré algunos de sus elementos que son pertinentes para el caso específico de este proyecto y que sirven como complemento a los planteamientos de la pedagogía crítica de Freire.

Las herramientas de la pedagogía crítica que se utilizaron para este trabajo están sustentadas en los dos autores ya mencionados y sus planteamientos sobre la educación y el inglés como lengua extranjera. Estas herramientas son: el papel del estudiante, la concienciación, la educación problematizadora y el uso de materiales auténticos. Todos se incluyeron en el diseño de la unidad y los planes de clase, como parte de la propuesta para la IAC y luego se analizaron con más detalle al terminar el trabajo de campo y realizar las observaciones acerca de la efectividad de las acciones renovadoras.

2.1.1 Herramientas de la pedagogía crítica desde Paulo Freire y Alastair Pennycook

Uno de los artículos consultados para este proyecto se titula *Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación* (Pallarès-Piquer, 2018) y en este se plantea la vigencia del pensamiento de Freire y la necesidad de volver a sus textos para atender las necesidades actuales de la pedagogía. La pregunta es ¿por qué sigue vigente el pensamiento de Freire? Las dinámicas actuales en los campos político, económico, social y cultural, se han visto impactadas principalmente por temas como la globalización, el calentamiento global, la pandemia, los cambios en la comunicación, la transversalidad de la tecnología, entre otros, que han propiciado o han sido propiciados por un cambio definitivo en nuestras formas de habitar la tierra, hacer la política, vivir la cultura y enfrentar las realidades sociales. Estas transformaciones aceleradas exigen una aproximación contundente desde la educación y volver a Freire nos ayuda a abordar todos estos temas que no pueden ser ignorados y que comprometen de forma inminente nuestra realidad.

Freire (1994) plantea que “enseñar ya no puede ser solo ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferidos” (p.20), sino que gira alrededor de la comprensión del mundo. Esa comprensión nos posiciona como sujetos históricos, conscientes de nuestra realidad y de otras realidades, capaces de impactar y transformar nuestro entorno.

Este trabajo adapta parte de la obra de Freire y la conecta directamente con la obra de Pennycook, con el fin de extraer de ambos autores las herramientas pedagógicas que, desde el contexto de la investigación, ayuden a generar las acciones renovadoras. Las herramientas de la pedagogía crítica que a continuación se presentan fueron extraídas de las obras de los dos autores con el fin de apropiarlas para EFL y sin la intención de ahondar en la educación popular o en la lingüística aplicada crítica.

2.1.1.1 El papel del estudiante.

La primera herramienta de la pedagogía crítica que se tomó en cuenta para planear las acciones renovadoras fue el papel que juega el estudiante en la dinámica enseñanza – aprendizaje, principalmente la relación entre el educador y el educando. Freire (1994) resalta la importancia de escuchar para ser escuchado y cómo la comunicación entre ambos va en doble vía, al igual que el aprendizaje. Freire (1969) señala la importancia de superar la contradicción educador-educando, que es acentuada en la educación bancaria, como una necesidad inminente para obtener un estudiante activo, que exprese sus intereses, sus experiencias y visión de la realidad. De todo esto el educador aprende del estudiante que genera un conocimiento y se construye una relación de complementariedad y creación conjunta.

Desde la perspectiva de Pennycook (2001), las relaciones sociales, incluidas las que se establecen entre docente y estudiantes, están mediadas por el lenguaje. En el campo de la enseñanza de la lengua, estas relaciones se han establecido por años dependiendo del género, la comunidad, la cultura, la etnia, y se han jerarquizado las instituciones dejando sin poder alguno a aquellos que quedan al fondo. Un estudio de etnografía crítica, realizado por Canagarajah (1993, 1996b), explora cómo los estudiantes y docentes en la periferia resisten y se apropian del inglés y cómo los métodos de enseñanza del inglés arrojan luces sobre los procesos de clase en reacción a las formas de lingüística y pedagogía dominante, “es importante entender la amplitud en la cual la resistencia en el aula puede jugar un papel significativo en las transformaciones sociales” (1999b, p.196). En palabras más simples se puede decir que lo que afecta al estudiante afecta al docente, en una relación de reciprocidad en la que están unidos, más que todo, en contextos de segregación.

Los cambios y transformaciones sociales que se derivan de las acciones en el aula están intrínsecamente ligados a la relación docente-estudiante. De igual forma la selección de los contenidos no debe estar desconectada de los intereses de los estudiantes, sus contextos y realidades. Los contenidos no pueden ser asilados o ajenos a la vida de los estudiantes, por el contrario, deben incitarlos a problematizar y cuestionar su entorno y su relación con el

mundo. La tarea de *concienciación* inicia por hablar de la realidad y hacer un análisis crítico de esta. El concepto de *concienciación* acuñado por Freire, es otra de las herramientas de la pedagogía crítica que esta investigación apropia para la enseñanza del inglés.

2.1.1.2 La *concienciación*.

Definir la educación como práctica de la libertad (Freire, 1969) es pensarla desde lo político y sociocultural. Freire (1969) resalta la importancia de que tanto el educador como el educando reconozcan su responsabilidad política y social, y para ello debe haber antes una conciencia de la realidad, que incentive la reflexión sobre lo que sucede alrededor. Freire (1970) define la conciencia como “esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes” (p.17), y que es fundamental en la medida que la educación ha sido dictada por las clases dominantes. La *concienciación* cuestiona al estudiante sobre su relación con el mundo, su comprensión de la realidad, tanto de lo que se ve como lo que no se ve, y lo hace salir de su espacio de confort, de su acomodamiento (Freire,1969).

La conciencia transitiva, en términos de transividad crítica, es la que según Freire (1969) surge del diálogo del hombre con otros hombres y con el mundo, y “está orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales” (p.55). El diálogo, no la polémica, es el primer paso hacia la *concienciación*, dado que la palabra tiene el poder de transformar la realidad (Freire,1969). Cuando se enuncia, se habla sobre un tema y se crea una conversación acerca de éste, se visibiliza y puede ser problematizado y analizado con el fin de crear acciones concretas sobre este.

Aunque Pennycook no utiliza el término *concienciación*, si habla de forma reiterativa de la desnaturalización de las ideologías (2001) y la decolonización (1998). Señala que el objetivo del análisis del discurso crítico es desnaturalizar las ideologías que se han naturalizado y que son representaciones particulares de algún aspecto del mundo que puede

ser asociado con una “base social” particular. Lo que asumimos como el conocimiento del contexto o sentido común son siempre representaciones ideológicas y la visión de mundo de un grupo social particular (Pennycook, 2001). El objetivo en el aula es entonces hacer que estos sistemas de ideologías y representaciones sean transparentes y se vea cómo están relacionados con un orden social más amplio. Estos discursos pueden estar encubiertos en los libros de texto que sirven para promover dichas ideologías.

Ambos autores apuntan a la importancia de develar el poder y exponerlo, de forma que pueda ser confrontado, analizado y resistido. El aula se presenta como un escenario de resistencia, en el que se problematiza la realidad en vez de aceptarla sin reparos. La educación problematizadora se convierte entonces en otra herramienta indispensable de la pedagogía.

2.1.1.3 La educación problematizadora.

Para crear la concienciación es necesario que exista una educación problematizadora, en oposición a la educación bancaria, que cuestione y complejice la relación del hombre con el mundo. En palabras de Freire (1970) es “presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes” (p.129). Para ampliar la percepción de la realidad el docente selecciona, sin imponer, temas significativos y acude a materiales auténticos que median y crean un diálogo entre las diferentes visiones y puntos de vista particulares (Freire,1970). Este dialogo crea confianza, pues no desestima ningún punto de vista, al considerar que cada sujeto habla desde su propio contexto, como actor de una realidad construida históricamente.

Al respecto Pennycook (2001) plantea que la lingüística aplicada crítica explora el lenguaje y la sociedad desde el cuestionamiento crítico al poder, el acceso, la disparidad, el deseo, la diferencia y la resistencia. Apunta al entendimiento histórico de como las relaciones sociales son del modo que son. No es sólo hablar diferentes lenguas sino ser consciente de los aspectos socioculturales, políticos y los contextos ideológicos en los que las lenguas y

los hablantes están posicionados (Walsh, 1991). Problematizar va más allá de la idea tradicional del pensamiento crítico, visto como tomar distancia de la realidad para analizarla y ser objetivo. La educación problematizadora puede ser vista desde Pennycook (2001) como aquella que involucra la crítica política a las relaciones sociales y que es de tipo emancipador. El estudiante y el docente no solo se posicionan en una perspectiva crítica frente a la realidad, sino que toman parte y se convierten en generadores de cambio, son activos y disruptivos.

Tanto Freire como Pennycook, cada uno a su modo, hablan de la importancia del compromiso social activo por parte de docentes y estudiantes. Igualmente, cuestionan la manera como lo que se enseña en los libros de texto está permeado por ideologías y visiones de mundo que quieren ser expandidas desde posiciones de poder. La autenticidad del material que se utiliza en clase es una de las herramientas de la pedagogía crítica que brinda opciones ante los libros de texto sesgados y que presentan visiones superfluas de la cultura, la política y la sociedad.

2.1.1.4 Uso de material auténtico: los libros de texto y su función en EFL

Tanto Freire como Pennycook se preguntan por los intereses que están detrás de los contenidos de los libros de texto y hablan de los propósitos homogeneizadores de la cultura. Freire (1994) por su lado habla de los *paquetes*, que pueden ser interpretados como los temas y contenidos estandarizados que el modelo autoritario da a los docentes para que los enseñen, y los *paqueteros*, que son los docentes que implementan los paquetes y se limitan a ellos. Por su parte, Pennycook (1994) se pregunta por lo que enseña el docente de inglés y cómo este no es un simple docente que debe limitarse a libros estructurados con un alto componente gramatical, sino que es un activista moral y político, involucrado en las relaciones de poder que median la educación y demás aspectos de la vida.

Otro de los aspectos que interesó a ambos autores es el de la apropiación de modelos extranjeros y la importación de realidades. El concepto de *europización* utilizado por Freire (1969) para explicar los esquemas de democracia importados, que no se ajustaban a

las realidades del contexto brasileiro, nos sirve para ejemplificar lo que sucede con los contenidos de los libros de texto. Pennycook (1998) se cuestiona sobre los estereotipos culturales perpetuados en los libros de texto, llenos de asunciones sobre el lenguaje y que no ahondan en lo profundo de la cultura (Pennycook, 2010). Los libros de texto están llenos de espacios comunes, cultura superficial y tienen como propósito expandir estos modelos a nivel global.

Según Dewey (2011), el material se selecciona según lo que se encuentre en la vida social (p.28) y ahí radica la importancia del uso de materiales auténticos, ya mencionados en la educación problematizadora. Los materiales auténticos, que van de la mano con los temas significativos, ayudan a docentes y estudiantes a adentrarse en la cultura profunda, es decir, en el contexto histórico, la cultura popular, la literatura, las dinámicas políticas y sociales; lo que Pennycook llama *the real world context*.

Utilizar materiales auténticos en EFL, es a su vez, complejizar y cuestionar la otrora incuestionable y dominante cultura europea. El conocimiento eurocéntrico ha tenido un peso inmensurable en la enseñanza de los idiomas, especialmente en el inglés (Pennycook, 2001). La simple acción de prescindir de libros de texto para EFL es un acto de resistencia y hace parte de la búsqueda de alternativas que aproximen cada vez más a docentes y estudiantes a realidades que se nos ocultan desde diferentes frentes. No obstante, la selección de este material seguirá siendo parcializada, toda vez que depende del acceso que se tenga al material auténtico; las restricciones que las páginas web ponen sobre su contenido; la formación y habilidades de docentes y estudiantes para moverse en la red, las bases de datos y las bibliotecas; los algoritmos que manipulan el contenido disponible según el perfil de quién busca; y en general todas las dificultades que implica el acceso a la información y su uso.

Tabla 6: equivalencias

Equivalencias de las herramientas pedagógicas en la unidad diseñada	
El papel del estudiante	Students' knowledge on the subject before starting the unit.
La concienciación	Approach to social, cultural, and political realities in different contexts.
La educación problematizadora	Questioning and problematizing reality
El uso de material auténtico	Use of authentic material

La tabla 6 muestra las equivalencias entre las herramientas pedagógicas que se trabajan en esta investigación y la forma en la que aparecen en la unidad diseñada. Tabla de autoría propia.

El contexto teórico de las herramientas pedagógicas que se utilizan en esta investigación, brinda claridad sobre cómo las acciones renovadoras propuestas intervienen en las dinámicas del aula y cómo los resultados que se generan, producto de la investigación, facilitan pensar cambios de fondo en los planes de trabajo para EFL. La investigación acción educativa (IAE) que se implementa en este proyecto, presenta un modelo que se ajusta a las necesidades de reflexión, acción y validación, pensadas desde la experiencia de trabajo anterior bajo el modelo educativo tradicional y condicionado a libros de texto, y el ideal de realizar una transición a una corriente pedagógica que se sintonice mejor con el ambiente escolar de los estudiantes.

El diseño metodológico que se presenta a continuación, ayuda a comprender las fases y momentos de la investigación, desde la inquietud inicial hasta los resultados finales que validan la eficacia de las acciones renovadoras.

2.2 Diseño Metodológico

Pensar el tipo de proyecto que se quiere desarrollar y el modelo de investigación a utilizar, requiere de una minuciosa reflexión acerca de los objetivos, del contexto, de las herramientas disponibles, del tiempo y en general de diferentes factores que pueden influir en el desarrollo exitoso del proceso de investigación. No fue fácil llegar a la conclusión que, para este proyecto, la Investigación Acción Educativa (IAE) era el método que mejor se ajustaba. Lo primero que se tuvo en cuenta fue la forma como surgió la inquietud por desarrollar el proyecto, pues fue desde el aula y la reflexión sobre la práctica docente. Esta inquietud se asemejaba en gran medida a lo que Restrepo (2004) explica como saber pedagógico, que es el saber que se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano. Fue precisamente desde la cotidianidad de mi quehacer que puse en tela de juicio este saber y me cuestioné lo que estaba haciendo con él. En este proceso de reflexión hice una especie de diagnóstico en relación con las situaciones que se estaban viviendo en el aula y decidí que debía hacer algo al respecto.

Lo primero era tener una pregunta inicial concreta, desde la que se pudieran reconocer unas categorías que servirían como base a la investigación. Para llegar a esa una única pregunta examiné con detenimiento todo mi proceso de reflexión inicial y el diagnóstico de lo que estaba sucediendo en el aula. Desde allí escribí diferentes preguntas que finalmente me llevaron a esta: *¿qué herramientas de la pedagogía crítica se pueden apropiar para la enseñanza del inglés como lengua extranjera?* De allí se derivaron las categorías pedagogía crítica e EFL. Con las categorías listas empezó el proceso de construcción del proyecto, no obstante, en este punto aún no estaba claro el diseño metodológico.

Las ideas sobre cómo llevar a cabo la investigación fueron diversas ante la incertidumbre de esperar una autorización del colegio para realizar el trabajo de campo con uno de los grupos de inglés. Varias alternativas fueron contempladas, como por ejemplo hacer entrevistas a otros docentes y enfocarse en su formación para implementar unos planes de trabajo basados en la pedagogía crítica. Por fortuna, poco después de iniciar la elaboración

del estado del arte el colegio autorizó el proyecto y la propuesta de grabar las clases. Fue entonces cuando el asesor sugirió la IAE.

Ante la posibilidad de desarrollar mi proyecto con un grupo concreto de estudiantes y la oportunidad de realizar un trabajo de campo amplio, la idea de utilizar la IAE fue bien recibida y comencé a consultar algunos textos al respecto. En este proceso de documentación consulté algunos capítulos del libro de Elliott (1990), que presenta la IAE desde un contexto internacional. Aunque los planteamientos de Elliott son amplios y dan las bases para caracterizar lo que es la IAE, decidí tomar como base la propuesta de Bernardo Restrepo Gómez, docente de la Universidad de Antioquia, y del cual pude encontrar diversos artículos sobre la IAE que me parecieron más accesibles en cuanto a la organización de la información y la forma concreta como presenta la IAE.

Restrepo (2004) plantea que la IAE se compone de tres fases: la primera es la *reflexión o diagnóstico* sobre la idea central del proyecto, que es el problema por transformar; la segunda es la *planeación de acciones renovadoras*, en la que “se proponen una práctica alternativa más efectiva” o una práctica reconstruida; y la última es la *validación de la efectividad* de la práctica alternativa o reconstruida para lograr los propósitos de la educación. Con las tres fases claras inicié la delimitación de cada una de ellas.

Las fases propuestas por la IAE se desarrollan en este proyecto de la siguiente manera:

2.2.1 Fase 1

La reflexión se realiza desde mi propia experiencia como docente de EFL por más de nueve años en una institución educativa de básica y media, donde he utilizado libros de texto durante años, en el marco de una tendencia pedagógica conductista propuesta por el programa de idiomas de la universidad. La reflexión parte desde mi propia práctica como docente de un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera, que se enmarca en la pedagogía tradicional, en un colegio que trabaja con la *enseñanza para la comprensión*, una corriente basada en la pedagogía crítica. Las diferencias entre ambas corrientes

pedagógicas me llevaron a una situación que, como docente, me indujo a pensar que era hora de cambiar y plantear una práctica alternativa.

Lograr la sintonía entre dos corrientes pedagógicas no es tarea fácil. Por un lado, el cambio no puede hacerse sin ser bien fundamentado y argumentado, y demanda un proceso de planeación y pilotaje. Por otro lado, existe siempre una resistencia al cambio y más aún cuando es un programa consolidado y que aparentemente no necesita ser modificado. En esta primera fase de diagnóstico, la reflexión sobre la práctica fue esencial para darme cuenta de que mis clases, con el uso del libro de texto, no tenían concordancia con las demás clases de otras áreas, estructuradas desde la enseñanza para la comprensión.

Restrepo (2004) plantea que en esta primera fase por lo general el docente, a través de la reflexión, pasa por un proceso de desconstrucción de su práctica. En el caso particular de este trabajo, la desconstrucción es aún más compleja porque involucra: los nueve años que se ha trabajado bajo un mismo formato, transitar entre dos pedagogías opuestas, y empezar a trabajar desde un lugar nuevo y que apenas se empieza a conocer.

Las reflexiones y análisis derivados de la práctica cotidiana, fueron acompañados de conversaciones con otras colegas y con la coordinadora de la misma institución que, al compartir sus experiencias, me ayudaron a identificar las necesidades concretas del grupo de estudiantes objeto de investigación. Es un grupo combinado de los grados 10º11º, con un nivel de suficiencia aproximado del MCER B2-C1. Con ellos había trabajado en años anteriores haciendo uso de un libro de texto que guiaba el plan de trabajo. En esta oportunidad inicié desde el mes de enero del 2021 sin utilizar libro de texto, y construí, a medida que avanzaba el proceso y de la mano de los estudiantes, las unidades y el plan de trabajo. Para el caso específico de este proyecto realicé la construcción de la unidad 6.

Esta primera fase la conforman dos etapas que se han desarrollado así: la primera etapa fue la búsqueda de la idea central del proyecto, antes de una pregunta definitiva. La idea central surgió de la reflexión sobre mi práctica docente y desde allí se planteó una pregunta inicial,

que se fue transformando y consolidando a medida que avanzó el proyecto. En la segunda etapa se identificaron las dos categorías de la pregunta inicial, que fueron *pedagogía crítica* y *EFL*. Usando estas categorías realicé la búsqueda de artículos de investigación y construí el estado del arte, que me ayudó a realizar un diagnóstico más amplio sobre mi problema de investigación.

Durante la realización del estado del arte se verificó la viabilidad de responder la pregunta de investigación, es decir, se complementó el diagnóstico inicial que originó la inquietud. Por otro lado, se inició con la elaboración del objetivo general y los objetivos específicos.

Completadas las dos etapas de la fase 1 sobre la reflexión y el diagnóstico, pasé a la construcción de la fase 2 de la IAE.

2.2.2 Fase 2

En esta fase, según lo planteado por Restrepo (2004) se hace una reconstrucción de la práctica y se planean y aplican las acciones renovadoras. Estas acciones o estrategias se utilizan para impactar la práctica y resolver de manera positiva las situaciones que dieron pie a la investigación. En el caso de este proyecto, la aplicación de las acciones renovadoras permite fundamentar el cambio de corriente pedagógica que se exhibe como necesaria en el contexto específico de esta investigación.

La planeación de la práctica alternativa o acciones renovadoras se realiza sobre la base de apropiar las herramientas de la pedagogía crítica para la construcción de las unidades temáticas y los planes de clase que las desarrollan, para el propósito de esta investigación solo se utilizó una unidad. Esta unidad se titula *Talking about politics* y fue pensada desde las herramientas pedagógicas seleccionadas para este proyecto. No obstante, la flexibilidad para admitir nuevos contenidos según el desarrollo de la misma, fue uno de los factores que se tuvo presente a la hora de planearla, es decir que la unidad es un documento vivo que acepta los cambios que sean necesarios en el momento que se crean convenientes.

Los contenidos pensados para las clases se diseñan como una especie de provocación, similar a la que se utiliza con los niños en la filosofía Reggio Emilia, y de acuerdo al curso que tomen las clases, se decide si los demás contenidos que se pensaron para la unidad son los apropiados o hay que modificarlos. Es por eso que las acciones renovadoras van surgiendo de la mano del docente y los estudiantes que intercambian conocimientos, experiencias, acuerdos y desacuerdos.

Estas nuevas acciones dan la posibilidad de trabajar temas de la cultura profunda, utilizar material auténtico, realizar trabajo por proyectos en equipos cooperativos y construir el plan de trabajo de la mano de los mismos estudiantes, es decir, permite flexibilizar la estructura acartonada de cuatro habilidades con alto contenido gramatical. Se respeta el paso a paso del plan de clase exigido para EFL, pero se cambia el contenido y el desarrollo de la clase, donde ya los roles de estudiante y maestro se complementan en una relación horizontal.

Las acciones alternativas o renovadoras incluyen las cuatro herramientas de la pedagogía crítica presentadas con anterioridad en este texto, ellas son:

- El papel del estudiante, que desempeña un rol activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que participa desde su contexto con su conocimiento y su experiencia; posicionándose como sujeto histórico y autónomo, que es capaz de cooperar, dialogar, crear, investigar desde el material auténtico y generar nuevos conocimientos.
- La concienciación, que se visualiza desde las posiciones críticas de los estudiantes frente a las realidades sociales, políticas y culturales que se trabajan en clase. Igualmente, en la forma como proponen y ejecutan acciones que puedan impactar dicha realidad.
- La educación problematizadora, que parte de cuestionarse y desnaturalizar lo que sucede alrededor, involucra tanto a estudiantes como a docentes y los invita a cuestionarse mutuamente, sin tomar nada como un hecho irrefutable. Se crea un ambiente abierto al dialogo constante, que brinda un espacio seguro de

participación, donde los actores de la conversación se sientan cómodos y dispuestos a escuchar al otro.

- El uso de material auténtico abre un abanico infinito de posibilidades, porque es un material que se renueva constantemente desde la literatura, los noticieros, los videos, las canciones, los artículos de prensa y revista, entre otros más que permiten el acceso a contenidos relevantes para el aprendizaje, no solo de la lengua objeto sino de las dinámicas históricas, culturales, sociales y políticas, que antes estaban restringidas a los libros de texto, por lo general desactualizados.

Al finalizar la planeación y ejecución de las acciones renovadoras, se continúa con la fase 3 de la IAE que valida la efectividad del trabajo realizado en la fase 2.

2.2.3 Fase 3

Después de varias semanas de ejecutar y grabar las clases, relacionadas con la unidad 6, llegó el momento de ver los videos; observar con detenimiento lo que en la cotidianidad de la clase pasó desapercibido; analizar hasta qué punto se desarrolló lo planeado para la clase y los aportes de los estudiantes a la construcción de la misma; tomar nota de las intervenciones de cada uno de los participantes en el ejercicio de enseñanza – aprendizaje; configurar la información de manera que pueda ser leída con facilidad; contrastar lo extraído de los videos con los apuntes que se realizaron en clase; revisar y dar realimentación de los trabajos entregados por los estudiantes como parte de su proceso de evaluación dentro del aula; analizar dichos trabajos como fuente de información valiosa respecto a lo producido como parte del desarrollo de la unidad; y finalmente sistematizar la información para concluir si las acciones renovadoras propuestas fueron efectivas o no.

La revisión del material obtenido en el trabajo de campo es una labor detallada, que requiere claridad respecto a lo que se quiere extraer de las clases. Se puede observar el contraste entre lo que se planea y ejecuta, el papel que cada actor juega dentro de las dinámicas de las clases, el grado de participación de cada estudiante y sus respuestas frente a la provocación inicial, el discurso pedagógico personal del docente, las debilidades y

fortalezas, los ajustes que se hicieron en el camino y los que deben realizarse en el futuro, entre otros que nos son previsibles y que surgen de forma espontánea en la cotidianidad del aula.

Restrepo (2004) plantea que los resultados de la deconstrucción y reconstrucción de la práctica en la IAE, producen conocimiento para el docente y aportan a la construcción del saber pedagógico. El docente como investigador se enriquece intelectualmente de las bases teóricas que consulta y utiliza para su proyecto, así como del conocimiento que genera desde su trabajo de campo y el análisis de los resultados. En este caso en particular la IAE brinda la estructura para crear una hoja de ruta que se alimenta de algunos de los planteamientos teóricos de la pedagogía crítica de Freire y de la lingüística aplicada crítica de Pennycook, y de un trabajo de campo que, aunque corto, brinda un valioso insumo para rastrear la efectividad de las acciones renovadoras y proponer con argumentos sólidos los cambios requeridos.

3. Capítulo 3

El tercer y último capítulo recopila el trabajo de campo, sus resultados y el análisis pedagógico de los mismos. Inicia con una breve contextualización sobre la estructura del proyecto desde la IAE, el paso a paso de la creación de la unidad y el plan de clase. Luego se describen las características del grupo, las especificaciones de los videos, el desarrollo de las clases en las que se utilizó la unidad y los planes de clase, y se presenta la información recopilada a través de las grabaciones de las sesiones. Finalmente, se da cuenta de los hallazgos, observaciones y conclusiones.

3.1 Desarrollo de la investigación

Como se explicó anteriormente en el diseño metodológico, la IAE contempla tres fases. En el desarrollo de este proyecto de investigación la fase 1 se realizó a partir de la experiencia previa en la enseñanza de EFL, que fue adquirida bajo una pedagogía tradicional donde se

priorizaba el uso de estructuras gramaticales y se creaban los planes de clase basados en las unidades de los libros de texto utilizados para el curso. En este contexto, realicé una reflexión sobre mi práctica cotidiana en el aula de clase e identifiqué las dificultades y limitaciones que el uso de libros de texto impone respecto a los temas, reflexiones, visiones del mundo, relaciones interdisciplinarias y en general la desconexión con el modelo pedagógico adoptado por el colegio.

Esta primera fase de reflexión me llevó a concluir que para generar un cambio efectivo en EFL, no podía seguir utilizando la pedagogía tradicional y debía buscar opciones que me acercaran más al modelo pedagógico de enseñanza para la comprensión que utiliza la institución educativa, pero sin alejarme completamente de las exigencias que realiza la universidad respecto a la estructuración de las unidades y los planes de clase. Para transitar entre lo tradicional y una corriente pedagógica contemporánea, decidí buscar en las propuestas de Freire sobre la pedagogía crítica y posteriormente en la lingüística aplicada crítica de Penycook.

Reflexioné sobre mi práctica con el grupo de nivel de suficiencia más avanzado que tengo, que son estudiantes de los grados décimo y once. Precisamente durante las clases con este grupo ya no me sentía cómoda repitiendo la misma estructura de tantos años, y más aún teniendo como precedente que inglés era la única área con este tipo de pedagogía, por lo que me surgió la inquietud sobre qué elementos adicionales podría yo ofrecerle a un grupo con una suficiencia tan alta.

El diagnóstico fue hacer uso de las herramientas que la misma institución me ofrecía, es decir, que el uso de algunas herramientas de la pedagogía crítica podrían ayudarme a realizar la transición que buscaba y lograr finalmente acciones efectivas.

Con el diagnóstico listo inicié la segunda fase de la IAE, que se refiere a la planeación de acciones renovadoras. Tomé las herramientas de la pedagogía crítica que surgieron de la construcción del marco teórico y que sirven de apoyo para la planeación y el desarrollo de las clases e inicié con el proceso de construcción de la unidad, la cual pone a prueba las

estrategias renovadoras pensadas desde la pedagogía crítica y la lingüística crítica aplicada. Uno de los requisitos a tener en cuenta para la creación de la unidad, era mantener la estructura de las cuatro habilidades comunicativas y la gramática, exigida en los requerimientos académicos de la universidad. Para el propósito de la investigación la unidad debía incorporar los proyectos que se trabajan en equipos y especificar las herramientas de la pedagogía crítica que se utilizan durante su desarrollo.

La planeación de la unidad se hizo con la idea de que es un documento vivo, es decir, se puede ir modificando y ajustando a medida que transcurren las clases, por lo que se trabaja sobre un borrador que solo se concreta cuando se terminan las clases que contienen la unidad. El primer paso fue crear la tabla utilizando el modelo tradicional de los libros de texto, es decir, dividida por *vocabulary*, *reading*, *grammar*, *listening*, *speaking*, y *writing*, como se muestra en la imagen 6. Luego se agregaron las columnas de los dos proyectos y las herramientas de la pedagogía crítica.

	Vocabulary	Reading	Grammar	Listening	Speaking	Writing
Unit 1 High achievers p6	Synonyms – achievement and difficulty Word formation 1 – prefixes Colloquial words and expressions	▶ Setting my own goals Academic interviews: How to prepare	Present perfect forms and past simple Modifying comparative and superlative forms	▶ Seminar presentation and note-taking – achieving career success University interviews Personal interview	▶ Personal interview Achievements and goals Dealing with setbacks	▶ An informal letter of advice Preparing for an interview

Imagen 6: ejemplo de una unidad en un libro de texto de inglés. Tomada de Gateway C1 Macmillan *online book*.

Para seleccionar el tema de la unidad me inspiré en los textos de Freire, que ya venía leyendo para la sustentación teórica del proyecto, y en un episodio de una serie documental sobre música que me estaba viendo en ese momento. Con el tema en mente hice un breve sondeo entre algunos estudiantes planteando la posibilidad de desarrollar una unidad sobre política y, en su mayoría, se mostraron interesados.

Ya acordado el tema, seguía la selección de los contenidos según las cuatro habilidades, la gramática, y los dos proyectos, todo enmarcado en el uso de las herramientas de la pedagogía crítica seleccionadas. Para la elección del contenido era crucial tener presente que cada una de las cuatro habilidades debían tener una actividad valorativa de seguimiento, es decir, que se asigna una nota cuantitativa basada en el proceso formativo. De igual forma, a los proyectos se les asigna una nota cuantitativa en una escala del 1,0 al 5,0. Todo esto como parte de los requerimientos que el programa de la universidad tiene para el área de inglés.

Cada detalle de la unidad se fue ajustando a medida que avanzaron las clases. Para la parte de *vocabulary* se inició con un vocabulario general que se fue decantando en palabras clave que representan un vocabulario más especializado. Para *speaking* se planeó el primer momento para ser desarrollado en la sesión inicial, a la que se llevó como provocación la pregunta *Why is it important to talk about politics at school?* Esta pregunta generó una amplia conversación, que derivó en criterios más específicos para la búsqueda del material auténtico, principalmente el que necesitaba para la actividad de *reading*. Fue así como busqué en internet artículos de revista o periódico que hablaran sobre las conexiones entre música y política, y decidí utilizar uno de la revista digital *Dig!* titulado *Music and politics: how musicians learned to fight the power*.

Para la actividad de *listening* el material estaba seleccionado desde el inicio, pues fue precisamente éste el que me ayudó a concretar la idea del tema de la unidad. El denominado proyecto 1 también se basó en el video que inspiró la unidad. De este proyecto se realizaron dos actividades, una de escritura y otra de habla. Lo último en concretarse fue el proyecto 2 que pasó de ser una creación musical, literaria o artística que reflejara lo visto en la unidad, a una campaña presidencial diseñada en los grupos cooperativos. Este proyecto no se incluyó en la investigación por cuestiones de tiempo.

	VOCABULARY	READING	LISTENING	SPEAKING	WRITING	GRAMMAR	PROJECT 1	PROJECT 2	CRITICAL PEDAGOGY TOOLS
UNIT 6 TALKING ABOUT POLITICS	<ul style="list-style-type: none"> General vocabulary: Politics, activism, culture (music, literature, art) movements, protest, social change 	<ul style="list-style-type: none"> Read the article: Music and politics: how musicians learned to fight the power https://www.thisisdig.com/feature/music-and-politics-history-relationship/ Find main ideas and supporting ideas. Talk about what it is new and interesting. Ideas to agree or disagree with. 	<ul style="list-style-type: none"> What can a song do? episode from the documentary series This is Pop – Netflix Listening for specific information. Notes taking. Worksheet. Previous opinions about music and politics. 	<ul style="list-style-type: none"> Five speaking moments: <ol style="list-style-type: none"> the importance of talking about politics at school. Discuss the video content. after the reading activity talk about songs, artists, activism, and points of view regarding the text's ideas. project 1 presentation. project 2 presentation. 	<ul style="list-style-type: none"> There is a writing as part of the project about the song chosen. Running for president speech. 	<ul style="list-style-type: none"> Advanced structures from different tenses: mainly past and present perfect. Use of structures according to the alternative writing they choose. 	<ul style="list-style-type: none"> Performance of understanding 1: Choose a singer and a song that represent a political view. Do some research about the social, political, and cultural context of the song and the artist, and explain the impact of the song in reality and in the artist life. The artist and song can be in Spanish or other languages. Do the writing about the research findings. Present the song using the research made and the points of view. 	<ul style="list-style-type: none"> Performance of understanding 1: In the cooperative groups create a presidency campaign for the Colombian presidency elections. Distribute the roles, create a campaign poster, a song, and write a speech with the ideas to convince voters that your candidate is the best option for your country. 	<ul style="list-style-type: none"> Students knowledge on the subject before starting the unit. Approach to social, cultural, and political realities in different contexts. Questioning and problematizing reality Use of authentic material.

Imagen 7: diseño definitivo de la unidad 6

Una vez creado el borrador de la unidad, inicié con las planeaciones de clase de acuerdo al formato establecido por la universidad. A diferencia de las planeaciones de clase anteriores, que debían entregarse listas una semana antes de la clase, este formato se fue construyendo a medida que las clases se desarrollaban, es decir, lo que yo como docente llevaba a clase era una propuesta o una provocación y desde allí se construía la clase con los estudiantes. Para las primeras clases se utilizó la siguiente planeación:

LESSON PLAN FORMAT

Date: September Program: Sislenguas Teacher: Mabel Román Textbook: NA Unit 6

Performance indicator(s) for this lesson:

- Argumento de forma clara, usando ideas completas, los puntos de vista de otros y los propios.
- Comprendo cuando se describen opiniones, acontecimientos, sentimientos y deseos.
- Uso claves contextuales, gramaticales y léxicas para inferir actitudes, estados de ánimo e intenciones.

WARMING-UP	Material: <i>portable whiteboard</i>	Time:
Greet students. Explain the purpose of the class. Ask sts to sit making a circle on the floor. Introduce the topic asking the question Why is it important to talk about politics at school? Clarify sts this will be a conversation and not a debate, give reasons and listen.		
ENGAGING	Material:	Time:
Address the conversation in a way sts feel comfortable and safe to express their opinions. Ask additional questions to encourage sts to participate.		
EXPLORING	Material: <i>Worksheet</i>	Time:
Explore the relationship between politics and arts. Ask sts about examples that illustrate that relationship. As all sts are musicians, they will explore deeper the relation music-politics. Tell sts they are going to watch the episode What can a song do? of a documentary series called This is Pop (2021) and this is a follow up activity. Present the performance indicators assigned to the activity. Give sts the worksheet to answer the first two questions, before watching the video.		
CONSTRUCTING	Material: <i>Worksheet</i>	Time:
Ask sts to take notes about the different songs the video displays, in order to have enough information to answer the rest of the worksheet. Watch the video and talk about its content. Sts say what was new for them, what they found familiar, if they agree or disagree with something from the video and why.		
PRACTICING	Material:	Time:
Give sts time to answer the rest of the worksheet and hand it in.		
EXTENDING	Material:	Time:
Using lyrics training sts complete the song Take me to church, which was explored in the video.		
WRAPPING-UP	Material:	Time:
At the end sts mention other songs that can fit in the profile of the songs we listened during this lesson		
Reflection (after teaching the lesson):		

Este documento es propiedad exclusiva de la Universidad EAFIT, por lo tanto está prohibida toda forma de disposición, reproducción en todas sus modalidades, traducción, edición, transformación, adaptación, distribución, comercialización, comunicación pública, importación, fabricación y en general cualquier tipo de explotación que de este documento se pueda realizar, en cualquier medio analógico, digital o reprográfico o en cualquier medio conocido o por conocer, tanto a nivel nacional como internacional, sin contar con autorización previa y expresa de la Universidad EAFIT.

Imagen 8: diseño definitivo del primer plan de clase

Como mencioné anteriormente, tanto la unidad como la planeación eran documentos vivos que, aunque tenían algunas directrices fijas, su contenido variaba según se desarrollaran las clases. Fueron finalmente construcciones colectivas en las que participaron la docente y los

estudiantes, en el sentido que las clases se hicieron sin un ritmo o un tiempo preestablecidos y se priorizaron los intereses de los estudiantes en el tema propuesto.

Es importante aclarar que para este proyecto el formato de planeación de clase se desarrolla en varias clases, que tienen una duración entre los 40 y los 55 minutos. Es decir, una unidad no tiene un número determinado de planes de clase, todo depende de las dinámicas de cada clase.

Con la unidad lista y la primera clase planeada, se les explicó a los estudiantes que las clases serían grabadas con el propósito de la investigación y que ya se contaba con la autorización del colegio. Agotados los protocolos requeridos se dio inicio a la unidad el día 7 de septiembre 2021.

3.1.1 Características del grupo

Esta investigación se realizó en un grupo de estudiantes de 10^o11^o con un nivel de suficiencia MCER B2-C1 aproximadamente. Son jóvenes con edades entre los 15 y 18 años, y con formación musical. Con este grupo ya había tenido la experiencia de trabajar en años anteriores, utilizando en ese entonces el libro de texto designado por la universidad. Durante el 2021 tuve de nuevo la oportunidad de ser su docente de inglés y como, debido a la contingencia del Covid 19, no era obligatorio comprar los libros de texto solicité de nuevo autorización para trabajar sin libro, y digo de nuevo porque ya en varias ocasiones había hecho la misma petición. A diferencia de los años anteriores que el texto guía imponía el ritmo de los contenidos, este año yo tuve la autonomía para elegirlos.

3.1.2 Especificaciones de los videos

Al momento de estructurar la IAE para este proyecto se planteó, como soporte de registro de las acciones renovadoras, la grabación de cada una de las clases que desarrollan la unidad diseñada para la investigación. La mitad de las clases fueron grabadas y las que no

fue por dificultades técnicas con los equipos, la conexión a internet o la falta de fluido eléctrico.

Todas las clases se grabaron utilizando la plataforma Teams, en la que están programadas como respaldo para los tiempos de cuarentena. El colegio solo me autorizó grabar las clases por medio de esta plataforma, para ellos también tener acceso a los videos y quedar con una copia automática de la grabación. Debido a la protección de identidad de menores, el colegio no me autoriza a compartir los videos pero, en caso de ser requerido, me expedirá una carta certificando la existencia de los videos utilizados para el proyecto.

En total fueron 13 clases en las que se desarrolló la unidad 6 hasta el proyecto 1, de estas pude grabar 8 sesiones. Algunos de los videos tienen problemas con el sonido, principalmente por el ruido ambiente y porque en algunas intervenciones de los estudiantes estos estaban apartados del computador y tenían el tapabocas. Sin embargo, la mayoría de las clases y de las intervenciones se escuchan con claridad.

3.2 Desarrollo de las clases

Como mencioné anteriormente, las clases se fueron construyendo a medida que se desarrollaba la unidad, sin embargo, algunos de los materiales utilizados y las actividades pensadas sobre estos sí se establecieron desde el inicio. Cada una de las clases que se presentan a continuación fueron parte de la aventura investigativa.

3.2.1 Clase 1

Las herramientas de la pedagogía crítica utilizadas en esta clase fueron: el papel del estudiante, la concienciación y la educación problematizadora.

Nos sentamos formando un círculo en el suelo, con el propósito de vernos todos de frente y generar una conversación más cómoda. Utilizando un tablero de mano, escribí la pregunta *Why is it important to talk about politics at school?* y les aclaré a los estudiantes que

íbamos a hablar sobre el tema y no a debatir, la idea era generar una conversación donde escucháramos a los demás (uno de los primeros pasos a la concienciación de Freire(1969) es utilizar el diálogo y no la polémica).

Una de las ventajas de grabar las clases es que se pueden ver los videos una y otra vez y sacar citas textuales de las palabras de los estudiantes. Es importante analizar lo aportes que se generan alrededor del tema e identificar la posición que asume cada estudiante y la forma como elabora sus ideas y las argumenta.

Algunos de los aportes de los estudiantes fueron los siguientes (cada estudiante se representa con una E y un número para proteger su identidad, y F es el nombre del docente que mencionan):

E1: I think it is important, especially when kids are younger, for example there are many people that are influenced by whatever their families think so I think that it is also important that they get a different point of view and a more neutral perspective.

E2: I also think that it's a great exercise having a respectful debate and discussion, that is something a lot of people is missing, like talking about politics is forbidden and when we talk about politics it's like almost if we were fighting, so I think talking about politics at a young age and in a neutral environment like the school is, helps kids to learn how to debate respectfully and how to have a respectful conversation with people that have other points of view or other ways to see the same topic.

E3: I think it can be enlightened to some people, because for example me, I've grown in a conservative background and it happened when we started talking politics at school with the arrival of F like two years ago, it was when I started noticing like juepucha, this is not what I want for my country, what I want for my politics, I don't want these people in power or these politicians.

E4: I think the school is trying to be neutral in politics but you can see that they are very conservative in their own policies like their internal policies.

E5: I think it's important also to develop critical thinking, so you kind of think by yourself what to support or not support about politics or stuff, but I agree kind of with what E4 says because of the way they treated F I feel it was also censored sometimes and they didn't like how political he was with us, so I think it shows like a contradiction, I feel like... a contradiction, so what really want the school supposedly tells us about.

E4: even in the newspaper, he was writing an article about the protest and you guys censored it.

Luego la discusión giró hacia la censura que el colegio y el periódico (que yo edito) hizo de un artículo del docente al que ellos hacen referencia. En este caso, yo como docente, representaba en parte la voz de la institución, pero sobre todo la voz del periódico institucional que había decidido no publicar el artículo del docente. La razón era simple, el periódico le pidió el favor al docente de escribir un artículo informativo sobre la independencia de Colombia y él escribió un artículo de opinión. De ahí que la palabra censura no calificaba lo ocurrido, así lo expliqué. Uno de los estudiantes preguntó entonces que si él enviaba un artículo con su opinión acerca del paro nacional y lo que le sucedió a Lucas Villa éste sería publicado. La respuesta fue sí, en tanto que las opiniones expresadas estuvieran bien argumentadas y no tuvieran la intención de juzgar o estuvieran cargadas de odio, porque así perdían toda validez.

Finalmente, algunos estudiantes plantearon alternativas que hubieran evitado el malentendido con el docente y enfatizaron en los puntos que llevaron a que la situación se complicara. Igualmente, los estudiantes expresaron que amaban a su profesor porque él realmente les mostraba la realidad de su país, que era algo que no hacía ningún otro profesor. Una estudiante expresó que, si el colegio tuviera más docentes que les enseñaran a pensar de forma crítica, el caso del docente no hubiera sido tan relevante. Otro enfatizó en

que el colegio no vincularía de nuevo a un docente como F porque tenían miedo de generar este tipo de reacciones por parte de los estudiantes.

Se analizaron las relaciones entre docentes y estudiantes y la forma en que ellos ven a sus profesores: “the teacher is like the authority in the classroom, we are used to see the teacher like someone we cannot critique or question, and it’s not because it’s in that way because now education has changed, but it’s because the way sometimes we are raised or the way we feel we have to behave with the teachers” (E2). Otro estudiante manifestó que a veces los límites que se ponen en las relaciones entre docentes y estudiantes son muy rígidos y no permiten conversaciones fluidas entre ellos. Justo antes de finalizar el tiempo de clase, surgió la pregunta de por qué los estudiantes no podían tener contacto con sus profesores por fuera del colegio. Esa última parte no se desarrolló.

3.2.1.1 Observación y análisis clase 1

La discusión inició con una pregunta general y se decantó al ámbito escolar, es decir, los estudiantes lo llevaron de lo macro a lo micro, relacionando la pregunta con su realidad más próxima, haciendo una introspección desde lo general hasta su contexto específico.

Al parecer, este se convirtió en un espacio para que los estudiantes expresaran libremente la forma en como se sintieron respecto a la salida del docente F y la visión que ellos tenían de dicha salida. De alguna forma, los estudiantes finalmente lograron expresar algo que desde hacía casi dos años tenían guardado o simplemente se comentaban entre ellos, por lo que su versión de lo que había sucedido estaba formulada solo desde la perspectiva del estudiante y nunca tuvieron la versión del colegio respecto a la salida del docente.

Ante los comentarios sobre la manera como los estudiantes apreciaban tanto a un profesor, que les hablaba de la realidad política del país, vi con satisfacción que estaba ante un grupo de estudiantes que valoran a los docentes que van más allá y los acercan a la realidad.

En definitiva, el cuestionamiento sobre la importancia de hablar sobre política en el colegio, derivó en una conversación que poco a poco se fue alejando de la pregunta inicial, pero que permitió explorar la visión que los estudiantes tenían al respecto desde su entorno escolar. Fue una conversación enriquecedora que me permitió no solo conocer los puntos de vista, sino también las emociones que suscita el tema político y cómo ellos se conciben como parte de una conversación que debe de ser crítica y demandan docentes que estén a la altura del debate.

3.2.2 Clases 2, 3 y 4

Las herramientas de la pedagogía crítica utilizadas en esta clase fueron: el papel del estudiante, la concienciación, la educación problematizadora y el uso de materiales auténticos.

Los estudiantes se organizaron en mesas de a 4 ó 5 y la docente estuvo al frente y caminó en ocasiones alrededor. Se propuso una agenda para las dos clases del día.

En la primera parte de la clase se exploró la relación entre la política y las artes (pintura, música, literatura). Se les pidió a los estudiantes que hablaran sobre el tema, y resultó muy informativo saber que había uno de ellos escribiendo su monografía acerca de la relación entre el jazz y el movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos. Entre los comentarios realizados por los estudiantes se destacan: el uso del arte como medio de propaganda, cómo la música fue utilizada por los Nazis para promocionarse políticamente, cómo las dictaduras latinoamericanas controlaban las exposiciones de arte, cómo una canción fue vetada en Estados Unidos por los atentados del 11 de septiembre, cómo la Unión Soviética controlaba la circulación de libros y música. Una de las estudiantes, que es de Letonia, comentó que durante el periodo de la Unión Soviética su mamá había tenido que esconder siempre sus discos de vinilo para poderlos conservar. Otra estudiante comentó sobre el peligro al que se exponen los músicos en Colombia cuando hacen activismo a través de sus canciones.

Se habló también de la forma en que los gobiernos no financian lo suficiente la cultura y, a pesar del talento, los artistas son abandonados a su suerte. Incluso los escritores en Colombia son vetados por el gobierno, como lo hicieron para la feria del libro de Madrid. Se analizaron las razones del gobierno para este veto y luego se habló del significado de ser neutral. Se llegó a la conclusión de que es imposible ignorar lo que está pasando a nuestro alrededor y que estas situaciones, más todas las experiencias, cultura y consumo se reflejan de una manera u otra en la producción artística.

Luego de terminar la conversación los estudiantes respondieron dos preguntas por escrito, ambas relacionadas con el video que iban a ver en la segunda parte de la clase:

1. *What can a song do?*
2. *Should artists take part of political situation? Explain why.*

La mayoría de las respuestas a la primera pregunta coincidieron en que las canciones pueden ser poderosas y transmitir mensajes que cambian el comportamiento y las ideas de las personas, ya sea de forma positiva o negativa. Igualmente, señalaron que la música es una forma de expresión libre y que puede ser una herramienta para llegar a un número alto de personas con un mensaje.

Para la segunda pregunta, las respuestas fueron más diversas. La mayoría aclararon que los artistas no están obligados a tomar una posición política y que es una decisión personal que debe de ser respetada. Además, dijeron que la plataforma artística es un medio para concientizar a las personas de las cosas que suceden alrededor. Otros hablaron del riesgo que se corre por tomar una posición política en Colombia, de las consecuencias a nivel artístico cuando se es activista y de la responsabilidad que conlleva poder llevar una opinión a tantas personas que siguen al artista y que son influenciadas por éste.

En las clases 3 y 4 se presentó el video, se discutió su contenido, los aspectos nuevos y los ya conocidos por los estudiantes, y las cosas con las que concordaban y no concordaban del

video. Finalmente, se les dio tiempo a los estudiantes para realizar el resto de la actividad de comprensión auditiva.

3.2.2.1 Observación y análisis clases 2, 3 y 4:

Se observó la motivación de los estudiantes por el tema, porque siguieron hablando con sus compañeros de éste durante el tiempo de trabajo individual, incluso cuando ya se había terminado la clase. De nuevo los estudiantes empezaron a hablar de un tema general y lo aterrizaron a la realidad nacional y a su contexto inmediato como músicos. Al contestar las dos preguntas de la actividad, se evidenció la capacidad de análisis de los estudiantes respecto a lo que la opinión del artista puede representar, tanto para él o ella como para sus seguidores, y en general el impacto que genera a nivel social.

Los referentes que poseen los estudiantes respecto al tema eran más amplios de lo esperado, pero se les dificultó ubicarlos en el tiempo y en el espacio. El uso de un video reciente hizo que los estudiantes se sintieran próximos a los contenidos y se apropiaran de ellos desde sus experiencias.

3.2.3 Clases 5 y 6

Las herramientas de la pedagogía crítica utilizadas en esta clase fueron: el papel del estudiante, la concienciación, la educación problematizadora y el uso de materiales auténticos.

Para estas dos clases los estudiantes se organizaron en parejas para trabajar sobre la lectura del artículo *Music and politics: how musicians learned to fight the power*. La actividad consistió en señalar las ideas principales y secundarias, además de identificar la tesis principal del artículo. Antes de iniciar, se revisaron las definiciones pertinentes y se dieron algunas claves para identificar lo pedido en cada párrafo. Este ejercicio se hizo utilizando diferentes colores para diferenciar el tipo de ideas.

3.2.3.1 Observación y análisis clases 5 y 6

La actividad generó inquietudes sobre el contenido, las ideas nuevas e interesantes que resultaron de él, las que ya conocían y con las que concordaban y no concordaban.

La lectura en parejas o equipos fortaleció el trabajo colaborativo y, aunque era una actividad de seguimiento, su contenido aproximó a los estudiantes a nuevas perspectivas sobre el tema que se venía trabajando en la unidad y sirvió como apoyo para los futuros trabajos que se desarrollarán.

A pesar de la extensión de la lectura, los estudiantes se mantuvieron concentrados en la actividad, lo que puede significar que hubo interés en el contenido.

3.2.4 Clases 7, 8 y 9

Las herramientas de la pedagogía crítica utilizadas en esta clase fueron: el papel del estudiante, la concienciación, la educación problematizadora y el uso de materiales auténticos.

En estas clases se desarrolló el proyecto 1 de la unidad, que consistió en escoger un artista y una de sus canciones que tuviese un contenido político, para luego investigar y hacer un texto donde se incluyera: una reseña breve del artista; el contexto histórico, político y social en el que se escribe la canción; el impacto que ésta tiene en la realidad del momento y su vigencia en la actualidad; el impacto de la canción en la vida del artista; las razones para escoger la canción y un breve análisis a modo de conclusión sobre los hallazgos de la investigación. La canción podía estar en cualquier idioma. De este proyecto se derivaron dos momentos de valoración, un escrito donde se dio cuenta de la investigación y la exposición oral donde se presentó la canción.

Los siguientes son extractos de los escritos presentados para el proyecto, puntualmente la respuesta dada a las preguntas sobre los motivos para elegir esa canción y artista, y el análisis final luego de la investigación.

Tabla 7: extractos escritos

Grupo	Artista y canción	Motivos para elegir la canción	Análisis final de los estudiantes
1	Max Roach's – We Insist	Jazz is part of the black heritage. It has been very important to highlight the racism throughout history.	It is amazing how jazz has influenced the American society and became a tool of protest and historical memory. “We insist” has all these elements and it is a perfect example of how a minority can experience music to rise up.
2	U2 – Sunday Bloody Sunday	It's a song that tells a story and that gives a point of view. It's a famous song that made us realized sometimes we hear music without listening and understanding they meaning.	We think artists should be more recognize by their political opinion, because they are people with the right to say their opinions, and it will also help by informing their fans about social situations.
3	Calle 13 – El Aguante	This artist mainly focuses on society's issues and reflects them to his audience in a poetic way.	We think that more songs like this should be made and there should be more artists that use their influence and platforms to generate a sense of consciousness. We think music makes a very big impact on our way of thinking and seeing these situations, and it probably is the same for many other people, so if more artists got together and spoke about important topics in their own ways, the change that could be made on people would be major.
4	Lady Gaga – Born this way	I think it has helped the younger people to find their identity and feel comfortable with themselves, all along this whole decade.	I think celebrities find the way of canalizing what they think, what they perceive as active members of a society. They help us move forward or backwards, but that part is up to ourselves. It is our decision who to follow and questioning their actions. Songs like <i>born this way</i> have done more goodness than badness and I think

			the positive impact it has had in society is unmeasurable and incomparable.
5	Kendrick Lamar - Alright	We chose this song because we think it has an important message that still holds up to this day, knowing that these protests happened again not long ago, and that it is a recurring problem in our society that needs to be talked about	It is still important that songs like this that have some kind of statement and serve as activism and protesting for justice and human rights are still written today. It gives people hope, and makes them feel less alone.
6	Rage Against the Machine – Killing in the name of	It describes a revolution that needs to be undertaken against the authorities who abuse their power.	The song makes us think if those who have the power have good intentions and if they are using their power just for manipulate us.
7	Green Day – Trouble Times	This song helped to create more consciousness about how the racism in the USA and it is still very strong in some parts, and it also criticizes the Trump's government.	There are a lot of issues in the society and it's good that artist talk about them sometimes so their fans realize those issues and create an opinion.
8	Declan McKenna - British bombs	Because this song not only raises awareness about not very common issues, but also expresses discomfort against war and the corruption that has been held throughout the history.	It makes young generations truly question the state of their country and think twice if they are actually ruled by peaceful rulers or if they have just been at war their whole life and didn't even notice.
9	Nina Simone – Ain't got no, I got a life	Because for me it is the perfect musical representation of the fight for the civil rights.	Music, as an art that has nothing to do with violence or discrimination, is an excellent tool for promoting social changes.

La tabla 7 muestra extractos de los escritos que presentaron los estudiantes sobre la investigación que realizaron de la canción. Los textos son literales. Tabla de autoría propia.

3.2.4.1 Observación y análisis clases 7, 8 y 9

Las respuestas dadas por los estudiantes, me permitieron observar que, cuando las actividades que desarrollan en clase están vinculadas con su propio contexto, en este caso la música, se inspiran y logran un nivel de análisis más estructurado. De igual forma, la flexibilidad para elegir sobre el proyecto, los hizo sentir cómodos para expresar sus opiniones y realizar una búsqueda de información sin condicionamientos.

Los argumentos de los estudiantes para sustentar sus opiniones fueron completos y bien estructurados. Se pudo observar el uso de conocimientos adquiridos con la actividad de lectura y el video, es decir, las actividades se complementaron y les ayudaron a crear una perspectiva más amplia de las relaciones entre arte y política.

3.2.5 Clases 10, 11, 12 y 13

Las herramientas de la pedagogía crítica utilizadas en esta clase fueron: el papel del estudiante, la concienciación, la educación problematizadora y el uso de materiales auténticos.

En estas cuatro clases se hicieron las presentaciones de las canciones por parte de los estudiantes. En cada una se presentaron entre dos y tres grupos aproximadamente. Se revisaron las preguntas que desde el inicio fundamentaron la investigación. Se organizaron las sillas en semicírculo, de manera que todos los estudiantes pudieran verse entre ellos y ver la pantalla al mismo tiempo.

Cada grupo hizo una introducción del artista y presentó de forma breve el resultado de la investigación sobre la canción. Luego contestaron algunas preguntas, realizadas en su mayoría por la docente, y reprodujeron el video de la canción. Algunos proyectaron el video original, por la relevancia de su contenido, y otros el video con la letra de la canción.

Tabla 8: presentaciones orales proyecto 1

<p>Grupo 1: Max Roach's – We Insist</p>	<p>Uno de los integrantes de este grupo estaba realizando su monografía de grado sobre la relación entre el jazz y el movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos, lo que hizo muy amena la presentación porque había una apropiación amplia sobre el tema.</p> <p>Los estudiantes proyectaron la portada del álbum que tiene una foto del <i>sitting movement</i>. Explicaron que este movimiento consistió en que los artistas iban a restaurantes y otros lugares, que solo eran permitidos para blancos, y se sentaban para reclamar con este acto su derecho a estar allí.</p> <p>Hablaron de cómo la música es parte de la historia y cómo esa imagen representa la complejidad de la época y la intención de la música como parte del movimiento de los derechos civiles. Explicaron que esta canción ayudó a que miles de estudiantes de Estados Unidos se unieran al movimiento en un corto tiempo y se consolidara el jazz como un símbolo de protesta. De igual forma, nos contaron que la importancia de la canción se reconoce ahora, porque en su época fue censurada.</p>
<p>Grupo 2: U2 – Sunday Bloody Sunday</p>	<p>Las estudiantes enfatizaron que la razón principal para elegir esta canción fue el hecho de haberla escuchado muchas veces y nunca haberse dado cuenta de que era una canción con un alto contenido político. Eso las hizo pensar en que hay muchas cosas que se expresan a diario a nuestro alrededor y pasan desapercibidas. Igualmente, les interesó el activismo de la banda y su forma de expresar sus ideas políticas.</p>
<p>Grupo 3: Calle 13 – El Aguante</p>	<p>Las estudiantes destacaron de la canción que “it shows the problems that are threatening our society and how we have to raise our arms to protest against social injustice which is not only what we see in Latin America but also all around the world”. Igualmente, hablaron del impacto que la música puede tener en la sociedad y dijeron del artista que “he’s showing everyone that if actually more artists use their platforms to talk about important topics like</p>

	<p>this, a lot of change can be made, he’s making people listen to what he has to say”.</p> <p>Luego nos contaron que la canción fue vetada en Colombia en la plataforma de Youtube, debido a que fue bastante usada durante las protestas del 2021 y se culpaba a la canción de incentivar las marchas. Esto generó varios comentarios de otros estudiantes y finalmente la conexión con la canción que presentó el primer grupo. También mostraron la caratula del álbum que contiene la canción, debido a su fuerte contenido político: un lado que representa a la policía y otro a los manifestantes.</p>
<p>Grupo 4: Lady Gaga – Born this way</p>	<p>El estudiante que presentó esta canción no adicionó algo distinto a lo que entregó en el escrito. Sin embargo, ante la pregunta de por qué una canción que se conoce como un himno gay puede ser considerada una canción con contenido político, varios estudiantes contestaron que la comunidad LGBTI aún sigue luchando por sus derechos y su reconocimiento social, y que este tipo de canciones hace que su voz se levante y tengan visibilidad en sus luchas.</p>
<p>Grupo 5: Kendrick Lamar – Alright</p>	<p>Los estudiantes introdujeron la canción diciendo “this is a song of hope” y la describieron utilizando frases como “It’s about police brutality”, “It’s a modern-day protest song” “It was used for the Black Lives Matter protests”, “the artist is talking to his people”. Antes de escuchar la canción, los estudiantes aclararon que es una canción con varias palabras fuertes, pero que son parte muy importante del mensaje de la canción, por lo que no vale la pena escuchar la versión censurada.</p> <p>Luego de escuchar la canción les pregunté a los estudiantes si en Colombia hay canciones de este tipo. Contestaron que sí, pero que no son tan explícitas. Dieron algunos ejemplos sobre artistas de otros países como Gente de Zona que son de Cuba, con la canción Patria y Vida.</p> <p>Al final de la clase algunos estudiantes estaban preocupados porque mientras estábamos escuchando la canción, la rectora del colegio cruzó y se asustaron</p>

	<p>porque estaba sonando una canción con un lenguaje pesado, pero les expliqué que lo que estábamos haciendo tenía un propósito específico y que, si el uso del lenguaje tenía un contexto claro, no había por qué temer o pensar que se estaba haciendo algo indebido.</p>
<p>Grupo 6: Rage Against the Machine – Killing in the name of</p>	<p>Los estudiantes iniciaron la presentación explicando que “It talks about how people take advantage of others because they have power”. Hablaron de cómo la brutalidad policial dio origen a la canción y cómo los artistas tuvieron la intención de crear conciencia sobre este hecho a través de la música “The song can be a really good way to express their anger and their feelings for this kind of problems that were happening not only with the black community but also with the Latin community in the USA”. Dijeron que la canción ha sido usada en protestas alrededor del mundo y fue muy importante durante el Black Lives Matter.</p> <p>Un dato curioso que revelaron fue la forma como Trump trató de apropiarse de esta canción para su campaña y la banda tuvo que enviar una carta de protesta para que no la siguieran usando. Para finalizar los estudiantes comentaron de la canción “It’s still very powerful”.</p>
<p>Grupo 7: Green Day – Trouble Times</p>	<p>El estudiante no fue mucho más allá de lo que ya había escrito en el texto, sin embargo, al presentar el video de la canción, éste generó varios comentarios de los estudiantes sobre el simbolismo de las imágenes, entre las que se encuentran movimientos sociales antirracistas, la supremacía blanca KKK, Malcom X, el voto femenino, el cambio climático, y muchas referencias al voto y a la campaña de Donald Trump a la presidencia. Esto último generó una breve conversación sobre cuándo ellos iban a poder votar por primera vez, la mayoría en el 2022, y la importancia del voto, la compra de votos, el abstencionismo y el voto en blanco.</p>
<p>Grupo 8: Declan McKenna</p>	<p>Las estudiantes se concentraron en hablar del artista y de sus posiciones políticas que son explícitas en sus canciones y en sus declaraciones a los medios de comunicación. Es un artista que habla de temas como el</p>

<p>- British bombs</p>	<p>monopolio del fútbol, el negocio de la guerra, y la participación de Gran Bretaña en guerras de otros países. Al respecto, una estudiante manifestó que ella conocía al artista por otras canciones y que no sabía que tuviera tantas canciones con contenido político.</p> <p>Después de reproducir el video original de la canción, que tiene muchos símbolos representativos de gran Bretaña caricaturizados e insertados en la cotidianidad de una familia promedio, se abrió la discusión con los estudiantes sobre el tema principal de la canción. Se comparó la proximidad que los colombianos tenemos a la guerra y cómo los británicos participan en las guerras, pero lejos de su país. Al respecto una estudiante dijo: “the war we have in Colombia is pretty much in the country and between forces in the country and that is why we are more affected”.</p> <p>Otros estudiantes concluyeron que todos permitimos que esto pase, por las personas que elegimos, por guardar silencio, si habláramos podríamos crear conciencia y abrir el debate. Una estudiante argumentó que “that’s true but it’s also the people that try to talk about it they get killed so that is the tricky part”. Otro dijo “We have a high risk here in Colombia ... it’s risky even if it’s just art”.</p>
<p>Grupo 9. Nina Simone – Ain’t got no, I got a life</p>	<p>El estudiante presentó su escrito, pero no la canción por inasistencias justificadas a clase.</p>

La tabla 8 muestra algunos apartes de las presentaciones orales que los estudiantes realizaron de la canción, como parte del proyecto 1. Igualmente, contiene comentarios y análisis que se realizaron durante el tiempo de la presentación de cada grupo. Tabla de autoría propia.

3.2.5.1 Observación y análisis clases 10, 11, 12 y 13

Las presentaciones que se dieron en estas cuatro clases fueron realmente enriquecedoras para sustentar el uso de las herramientas de la pedagogía crítica en el aula. No solo se evidenció un alto cuestionamiento a las realidades y contextos globales, sino que estos mismos se aterrizaron a lo local. Igualmente, el material auténtico escogido por los estudiantes les permitió explorar el trasfondo de algunas canciones que habían escuchado con frecuencia pero que su contenido no les resultaba relevante.

Por otro lado, el papel del estudiante fue central, pues ellos presentaron sus investigaciones, hablaron de sus intereses y analizaron los contenidos de las canciones, lo que generó una conversación entre ellos y expuso preferencias musicales y posiciones políticas que no se conocían.

En el contenido de las presentaciones nos encontramos con simbolismos más allá de las letras, muchos estaban en los videos y en las caratulas de los álbumes, porque la música viene acompañada a veces de contenido visual que ayuda a expandir el mensaje de los ritmos y las letras. Igualmente, varios de los artistas escogidos por los estudiantes fueron afroamericanos, que a través de sus canciones realizaban activismo a favor del movimiento de derechos civiles y en contra de la segregación racial.

Observé que los estudiantes conocen a estos artistas por su activismo e ideas políticas. Cuando se habló del voto, se notó el interés de los estudiantes por ejercer su derecho y su desacuerdo con el abstencionismo. Igualmente, enfatizaron en tener una posición independiente a la de sus familias.

Cuando pasó la rectora y se asustaron algunos estudiantes, se evidenció el temor que genera la figura de poder dentro de la institución y cómo los estudiantes se preocupan por sus docentes. Igualmente, observé que existe un tabú sobre los temas que son sensibles, como

la política. A pesar de los esfuerzos por generar espacios de discusión sobre temas sensibles, la institución sigue siendo percibida como conservadora.

4. Conclusiones

Durante el proceso de diseño y estructuración de la unidad y la búsqueda del material auténtico, me di cuenta de la importancia de que el docente tenga las herramientas conceptuales y los conocimientos requeridos para encontrar y presentar, de manera acorde al contexto de los estudiantes, los contenidos del material auténtico. Con esto no me refiero a que el docente debe saber todo sobre el tema porque, como ya mencioné, lo que se hace en el aula es una construcción conjunta. Su responsabilidad como docente es saber presentar el contenido de forma que genere una conversación con los estudiantes y que a través de ese diálogo se generen procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para diseñar las acciones renovadoras fue clave realizar una deconstrucción y desnaturalización de mi propia práctica. Durante el trabajo de campo fue crucial desmontar estereotipos culturales y sociales que están arraigados en mi comportamiento y que en ocasiones no logro identificar hasta que no se hacen explícitos. Esta especie de “desintoxicación” me permitió conocer otras facetas de mis estudiantes, que se sintieron cómodos en las conversaciones y encontraron un espacio seguro para expresarse.

Cumplí con el objetivo general que era apropiar algunas herramientas de la pedagogía crítica para EFL. Fue un acierto haber seleccionado las cuatro herramientas: papel del estudiante, concienciación, educación problematizadora, y uso de material auténtico, que fueron la base sobre la que se estructuró el proyecto de investigación. Fue importante además, construir un marco teórico sólido que enriqueciera y consolidara mi conocimiento sobre estas herramientas específicas.

También se cumplieron los objetivos específicos. Se logró la adaptación del contenido a través del diseño de la unidad que combinó la estructura exigida por la institución, y la

adición del proyecto y de las herramientas de la pedagogía crítica. Además, no se utilizaron libros de texto y todo el material fue auténtico. El objetivo sobre las acciones renovadoras fue exitoso por los resultados que dichas acciones arrojaron. Aunque se presentaron algunas dificultades en el camino, como por ejemplo las fallas tecnológicas y las ausencias de algunos estudiantes a clase, se lograron superar y no afectaron de forma considerable el proyecto.

Se comprobó que se puede mantener una estructura de EFL tradicional, es decir, las cuatro habilidades y la gramática, y a la vez utilizar la pedagogía crítica y las múltiples herramientas que ofrece. De esta manera, aunque no se compruebe que los estudiantes avancen más o avancen menos en la adquisición del idioma, si se evidencia que su participación en las actividades de clase se incrementa. Igualmente, el interés que despierta el uso de material auténtico hace que las clases se enriquezcan con comentarios y análisis más profundos sobre temas relacionados con las realidades de diferentes contextos sociales. Es importante resaltar que no siempre es fácil que los estudiantes mantengan una actitud de respeto frente a temas sensibles, sin embargo, tuve la fortuna de no tener ningún tipo de discusión fuerte o que requiriera una intervención del docente para encaminarla de nuevo.

Finalmente, esta experiencia cambió por completo mi forma de ver la práctica docente y me abrió un horizonte lleno de posibilidades frente a la práctica pedagógica. No fue fácil sacar adelante este proyecto, siempre en el camino surgen dudas e incertidumbres cuando se reflexiona sobre lo que sucede en el aula. Se pregunta uno como docente si realmente está haciendo las cosas bien, y la respuesta llega cuando oyes hablar a tus estudiantes y observas su forma de conversar, cuestionarse, actuar y querer impactar de forma positiva su comunidad. El EFL fue la excusa para habitar el mundo de una manera más profunda.

5. Referencias bibliográficas

- Echeverri, P.A. Sucerquia, N. y Gómez, I.C. (2015). La pedagogía crítica en la formación de docentes de inglés: La experiencia de un grupo de estudio. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 19 (2), 167 – 181.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quién pretende enseñar*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI editores.
- Gil, M.F. y Sánchez, M. (2020). Desarrollo humano y pedagogía crítica. Exploración sobre ciudadanía crítica y organizaciones comunitarias. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24 (2), 39-54.
- Gómez, L.F. (2015) Critical intercultural learning through topics of deep culture in an EFL classroom. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 20 (1), 43-59.
- Hashemnezhad, H. (2020). Applying Freire's Critical Pedagogy to Iranian EFL Bilingual and Monolingual Speaking Performance. *Journal of Language and Education*, 6 (4), 90 – 104.
- Hurie, A.H. (2018). ¿Inglés Para La Paz? colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 23 (2), 333-354.
- Kim, M.K. (2015). Students' and teacher's reflections on project-oriented learning: a critical pedagogy for Korean ELT. *English Teaching*, 70 (3), 73 – 98.
- Mejía, A. (2020). Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 32 (2), 51-63.
- Olmeda, G.J. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido. *Revista Educación XXI*, 23 (2), 145-164.
- Ortega, P. (s.f.). Segundo momento. Tendencias de la Pedagogía en Colombia. C.C Seminario Debates Contemporáneos.
- Pallarès-Piquer, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (2), 126-136.
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. Routledge.

- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics, a critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21 (2-3), 168-178.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, 7, 45-55.
- Shabani, M.B. y Khorsandi, M. (2014). Teachers' critical pedagogical views in their educational success. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (1), 144 – 153.