

**Pontificia Universidad Javeriana**  
**Facultad de Comunicación y Lenguaje**  
**Licenciatura en Lenguas Modernas**

**Más allá de lo convencional: un enfoque de literacidad crítica en la enseñanza  
de inglés como lengua extranjera.**

**Autoras:**

**Suzanne Geraldine Ramírez Garzón**

**María Mónica Sierra Mendoza**

**Asesor**

**Vladimir Núñez**

**Bogotá D.C., mayo de 2018**

*A mi familia, por ser mi fundamento*

*A María Mónica, por coincidir*

*A Julián, por ser mi parcerero incondicional, y a Tomás por tanta paciencia.*

*Al grupo de estudiantes de inglés para administrativos por darnos la dicha de compartir con ellos en el aula de clase.*

*A Vladimir, por su confianza y por incentivar mi curiosidad investigativa con tantos textos y charlas que compartimos en clase y durante la elaboración de este proyecto.*

**S.G.R.G.**

*A mis padres, por su constante apoyo durante la construcción de este importante proyecto en mi vida, aún estando en la distancia.*

*A Suzanne, por brindarme la oportunidad de trabajar con ella en esta investigación, la cual es uno de mis más grandes logros. Gracias por coincidir.*

*A Laura, por nuestras interminables llamadas de escucha y consuelo. Gracias por tu orientación cuando me encontraba perdida.*

*Al grupo de estudiantes de inglés para administrativos, por toda su disposición y la bienvenida que nos dieron para hacer posible esta investigación.*

*Finalmente, a aquellos seres especiales que estuvieron a mi lado para compartir alegrías y tristezas, para apoyarme y para complementarme durante estos años. Posdata: ustedes saben quienes son.*

***M.M.S.M***

## Tabla de Contenido

Agradecimientos	2
Resumen	5
 Capítulo I: Encontrando un sentido	 10
1.1 Hechos problemáticos	10
1.2 Interrogante	12
1.3 Justificación	12
1.3.1 Inglés como <i>lingua franca</i>	13
1.3.2 Aportes al contexto colombiano	15
1.3. Discusiones en torno a la aplicación de la LC a la enseñanza de EFL	16
1.4 Objetivos	18
 Capítulo II: Buscando rutas	 19
2.1 Marco de referencia	19
2.1.1 Antecedentes de la investigación	19
2.1.1.1 Literacidad crítica	19
2.1.1.2 Literacidad crítica y EFL	28
2.2 Marco teórico	40
2.2.1 Criticidad y pedagogía crítica	40
2.2.2 Literacidad crítica	42
2.2.3 Conciencia crítica vs pensamiento crítico	46
2.2.4 Enfoques de literacidad crítica en EFL	46
2.2.4.1 Una perspectiva crítica sobre la alfabetización o las alfabetizaciones	47
2.2.4.2 Una perspectiva crítica sobre textos e ideologías	47
2.2.4.3 Una perspectiva crítica sobre las prácticas sociales más amplias	49
 Capítulo III: Definiendo el camino	 50
3.1 Marco metodológico	50
3.1.1 Población	50
3.1.2 Instrumentos de recolección de datos	51
 Capítulo IV: Descomponer para recomponer	 53
4.1 Análisis de datos	53
 Conclusiones	 76
 Bibliografía	 78
 Anexos	 88

## **Resumen**

Hablar del sistema educativo en Colombia es partir de un esquema anticuado de memorización y aprendizaje a fuerza de repetición, donde los estudiantes deben conformarse con la información que el profesor imparta y no tienen posibilidades de argumentar o debatir. Es ver cómo, año tras año, las cátedras se repiten y los avances son mínimos en las diferentes asignaturas; también es común que, en el caso de los alumnos más jóvenes, las tareas sean más dirigidas a los padres que a ellos mismos. En estas circunstancias, no se fomenta el pensamiento crítico ya que se estudia para alcanzar una nota y no para aprender o para confrontar ideas. Si se pasa al ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), se evidencia aún más la paquidermia del sistema colombiano, pues esta se basa en la mayoría de los casos, en el estudio mecánico de la gramática del idioma y no en la adquisición del mismo. Por consecuencia, el estudiante no adquiere la lengua y no tiene la oportunidad de pensar críticamente lo cual termina por hacer fallido el proceso de aprendizaje. Ahora bien, consideramos que los hechos anteriores y el auge de la enseñanza de EFL en nuestro país representan una oportunidad para aplicar los componentes de la literacidad crítica (práctica educativa que invita a cuestionar y entender las diversas posiciones discursivas que se pueden encontrar en el aula) como herramienta para la adquisición del inglés.

## **Abstract**

Speaking of the educational system in Colombia is to start from an antiquated scheme of memorization and learning by force of repetition, where the students must conform with the information that the professor imparts and they do not have possibilities to argue or debate. It is to see how, year after year, the chairs are repeated and the advances are minimal in the

different subjects; It is also common that, in the case of younger students, the tasks are more directed to parents than to themselves. In these circumstances, critical thinking is not encouraged as it is studied to achieve a grade and not to learn or to confront ideas. If you move to the field of teaching English as a foreign language (EFL), the pachydermia of the Colombian system is even more evident, since it is based in most cases on the mechanical study of the grammar of the language and not on the acquisition of it. Consequently, the student does not acquire the language, does not have the opportunity to think critically which ends up making the learning process unsuccessful. However, we consider that the previous events and the rise of EFL teaching in our country represent an opportunity to apply the components of critical literacy (educational practice that invites us to question and understand the different discursive positions that can be found in the classroom) as a tool for the acquisition of English.

### **Résumé**

Parler du système éducatif colombien, c'est partir d'un schéma archaïque de mémorisation et d'apprentissage par la force de la répétition, où les étudiants doivent se conformer aux informations données par le professeur et ne pas avoir la possibilité de discuter ou de débattre. Il faut voir comment, année après année, les chaires se répètent et les avancées sont minimales dans les différentes matières; Il est également fréquent que, dans le cas de jeunes élèves, les tâches soient davantage dirigées vers les parents que vers eux-mêmes. Dans ces circonstances, la pensée critique n'est pas encouragée car elle est étudiée pour obtenir une note et non pour apprendre ou pour confronter des idées. Si vous passez au domaine de l'enseignement de l'anglais langue étrangère (EFL), la pachydermie du système colombien est encore plus évidente, car elle repose dans la plupart des cas sur l'étude mécanique de la

grammaire de la langue et non sur la acquisition de celui-ci. Par conséquent, l'élève n'acquiert pas la langue et n'a pas l'occasion de penser de manière critique, ce qui finit par rendre le processus d'apprentissage infructueux. Cependant, nous considérons que les événements précédents et l'essor de l'enseignement de l'EFL dans notre pays représentent une occasion d'appliquer les composantes de la littératie critique (pratique pédagogique qui nous invite à remettre en question et à comprendre les différentes positions discursives que l'on peut trouver en classe) comme outil d'acquisition de l'anglais.

### **Introducción**

A partir de la imperante necesidad de aprender inglés se han empleado las dinámicas de educación bancaria, ya presentes en el sistema de educación tradicional, para su enseñanza y aprendizaje, haciendo de este un saber meramente instrumental. De esta forma, se han dejado de lado las posibilidades constructoras y transformadoras en el aula de clase de lenguas extranjeras. Se cree que estas mismas deben rescatarse, especialmente en el contexto colombiano, en el que convergen la urgencia de los estudiantes por dominar esta segunda lengua con la necesidad de generar espacios de diálogo donde se fomente el respeto por el otro y la reflexión frente a puntos de vista divergentes.

El principal problema que otros investigadores han encontrado con este tipo de enfoques de enseñanza es el limitante respecto a la proficiencia de lengua, la resistencia por parte de los estudiantes y las dificultades que plantea la planeación de este tipo de clases. Este es un elemento a discutir a lo largo del trabajo.

Pasando a los objetivos, esta investigación tiene como fin diseñar una serie de clases de EFL (inglés como lengua extranjera) con un componente de LC (Literacidad Crítica), cuyo

enfoque sea el mejoramiento de la LE (Lengua Extranjera) y la estimulación de la conciencia crítica de un grupo de estudiantes de nivel A2. También se propone analizar, a partir de los productos de clase, cómo responde este grupo a las clases y las percepciones que tienen de las actividades que realizaron luego de concluir la intervención pedagógica, a partir de una serie de entrevistas. Con estos objetivos definidos, se busca hallar la respuesta al interrogante: ¿Qué percepciones tienen un grupo de estudiantes adultos de inglés de nivel A2 frente a una serie de actividades de EFL con un componente de LC?

En cuanto al contenido, el presente trabajo de grado centra sus fundamentos teóricos en los conceptos de la teoría crítica, la pedagogía crítica, y literacidad crítica. De esta última se hizo una búsqueda documental extensa en tanto su aplicación para EFL. Posteriormente, se estableció como punto de partida la aclaración de conceptos y el explicitación sobre la epistemología que rige este trabajo. El eje principal se basa en las prácticas de la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire, quien estipula al aula de clase como el espacio idóneo para generar procesos de criticidad y concientización con base en el contexto de los estudiantes. Esto permite que haya una sensibilización por la realidad del otro y, de esa forma, se reescriben las dinámicas discursivas y de poder, dentro y fuera del aula. Freire insiste en que sólo mediante estos procesos es posible romper la relación opresor-oprimido, la cual impide que el individuo logre su emancipación.

Esta investigación es de carácter cualitativo y descriptivo, ya que se interesa por observar, comprender, e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y los significados producidos por las experiencias de aquellos que participan en el estudio. También, busca prefigurar y mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación que puedan someterse a un análisis (Hernández et al.,



2014). Con este fin, las investigadoras han realizado tres clases con un componente de literacidad crítica para ser implementadas en un grupo de estudiantes de inglés con nivel A2, documentar lo ocurrido en las clases, hacer una recolección del material desarrollado por los estudiantes, y finalmente, realizar una serie de entrevistas para conocer su percepción de la experiencia. Estos datos se analizaron con base en unas categorías de análisis que permitieron conocer su progreso en la lengua, en criticidad, y su opinión frente a estas intervenciones.

### **Algunos términos claves:**

ESL: English as Second Language (Inglés como segunda lengua) La enseñanza del inglés a hablantes de otros idiomas que viven en un país donde el inglés es un idioma oficial.

EFL: English as Foreign Language. la enseñanza del inglés a estudiantes cuyo primer idioma no es el inglés:

LC: Literacidad Crítica

LE: Lengua Extranjera

Educación bancaria: Término acuñado por Paulo Freire el cual se refiere a un proceso en el que el educador deposita contenidos en la mente del educando negándole la posibilidad de ser crítico y problematizar la realidad llevándolo a tomar el rol de oprimido.

### **Opcional**

Se considera oportuno el estudio profundo de esta perspectiva teórica para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en tanto permite que desde el aula de clase se rescate el poder transformativo de la educación.

## **Capítulo I**

### **Encontrando un sentido**

#### **1.1 Hechos Problemáticos**

Desde el siglo pasado se ha podido observar que como resultado de la mundialización el inglés se ha posicionado en un lugar hegemónico sobre otras lenguas (Hamel, 2008; Crystal, 2012). Esto corresponde a una necesidad latente de comunicarse con personas de otras culturas, hacer negocios y ser más competitivos laboralmente. En Colombia, este hecho es cada vez más marcado en las perspectivas curriculares de las instituciones educativas del país, desde la primera infancia, hasta los estudios doctorales; dicho de otro modo, es imperativo aprender inglés, como puede observarse en los esfuerzos del Estado por su implementación en políticas educativas tales como el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) (MEN, 2004)

El problema con esta situación tiene que ver con la enseñanza del inglés como lengua extranjera (sus siglas en inglés: EFL English as Foreign Language) se efectúa dentro de una tendencia educativa muy marcada en nuestro país que se enfoca únicamente en la transmisión de información en donde se despoja al estudiantado de la posibilidad de analizar y desarrollar razonamientos profundos como elemento transversal en el aula de clase. Paulo Freire (1968) lo explica más claramente, al argumentar que la escuela está configurada de esta forma con el fin de generar unas dinámicas de poder y alienación, las cuales hacen parte de un fenómeno denominado *educación bancaria*, la cual trae como consecuencia que se siga favoreciendo la “absolutización de la ignorancia” (Freire, 1973, p. 77). De esta forma los estudiantes son vistos como vasos vacíos que deben ser llenados del conocimiento que otro posee.

Según lo descrito por Freire podemos afirmar que la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), específicamente el inglés, reproduce en principio la educación bancaria. Como

consecuencia, el proceso que viven los estudiantes deviene en ser totalmente instrumental; es decir, que la efectividad y eficacia de los métodos usados se miden en la cantidad de usuarios competentes para comunicarse en la LE (Crystal, 2012). Sin embargo, lo que preocupa en cuanto a esta tendencia es que se hace poco énfasis en cuanto a procesos de reflexión que acompañen el aprendizaje. (Gounari, Davila, & Guerra, 2011)

Ahora bien, autores como Freire (1968, 1973, 1978, 1989) y Giroux, (1981, 1983, 1985) entienden que las consecuencias de este fenómeno pueden ser muy graves si las prácticas que lo generan se perpetúan en la educación. Es por esta razón que se formula la pedagogía crítica para contrarrestarlas. Su propósito es promover un aprendizaje de contenidos con el fin de que el estudiante halle el estímulo que necesita para reflexionar, cuestionar y criticar las prácticas de su entorno dentro y fuera del aula; en definitiva, su ambición es ir más allá de las tareas que trascienden a un saber instrumental.

A pesar de haber tenido un gran auge en influencia en las corrientes educativas de los últimos 40 años, las pedagogías críticas poco se han incluido en la práctica de la enseñanza de LE. Ahora bien, si se tiene en cuenta el papel de preeminencia del inglés en la actualidad, este vacío académico y práctico debería tener mayor relevancia que en años anteriores. Se considera que no ahondar en los diferentes recursos disponibles para promover el aprendizaje crítico no evita que los estudiantes sigan siendo llevados al aula de clase para ser llenados de un conocimiento que, a futuro, no promueve la problematización ni un cuestionamiento inquieto. (Pennycook, 2001; Norton & Toohey, 2004)

Sin embargo, ha habido algunos esfuerzos por explorar las posibilidades metodológicas y de currículo que las pedagogías críticas pueden aportar a la enseñanza de las lenguas extranjeras. (Mattos, A., & Valério, K., (2011); Jordão, C. M., & Fogaça, F. C.,

(2012); Jorge, M., (2012); Jeong, M. (2012); Abednia, A., & Izadinia, M (2013); Huang, S. Y. (2012; 2011); Gutiérrez Avendaño (2014); Ferrer, E., & Staley, K. , (2016); Farrallelli, M. (2009) Pennycook (2001) . Se ha hallado que el trabajo es fructífero y los estudiantes responden de manera positiva a este tipo de enfoques, entre los buenos resultados hallados destacamos que la motivación de los estudiantes se incrementa y esto termina por potenciar su uso de la lengua meta en el aula. Aún así quedan terrenos por explorar para enriquecer la investigación en este tema. Por ejemplo, la discusión del nivel de proficiencia como factor necesario para que se apliquen este tipo de pedagogías en el aula de EFL es un debate recurrente entre los investigadores.

El aspecto que más llama la atención respecto a esta discusión es que la mayoría de las voces son las que surgen de la percepción de los docentes sobre el desempeño de los estudiantes, pero muy poco se tiene en cuenta cómo viven estos últimos los procesos en el aula, es decir, que se ha relegado a segundo plano la voz de los estudiantes, sus percepciones en cuanto a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de estas pedagogías en el aula de EFL.

Es por esta razón que los esfuerzos acotados en este trabajo centran su atención en explorar las posibilidades de un enfoque de pedagogía crítica: la literacidad crítica (siglas LC) en relación con el nivel de proficiencia de la lengua desde la perspectiva de los estudiantes.

## **1.2 Interrogante**

¿Qué percepciones tienen un grupo de estudiantes adultos de inglés de nivel A2 frente a una serie de actividades de EFL con un componente de LC?

## **1.3 Justificación**

Para explicar más a fondo las razones que soportan la importancia y el valor significativo en el ámbito académico de la presente investigación, se explicarán los tres ejes centrales en los que se sostiene el planteamiento del problema. De manera inicial, se explicará la relevancia del inglés en el siglo XXI; seguido a esto, se tendrá en cuenta qué aportes puede ofrecer este tipo de investigación al contexto colombiano; y finalmente, qué discusiones de aplicación de la Literacidad Crítica (LC) en inglés como lengua extranjera (EFL) suscitan más puntos de fuga que necesitan de reflexiones que conlleven a un mayor entendimiento de este punto de convergencia teórica.

### **1.3.1 Inglés como *lingua franca***

El siglo XXI ha estado marcado por importantes acontecimientos: avances en la ciencia, fuertes tensiones políticas y cambios vertiginosos de tipo social, y cultural. De tal suerte, en la actualidad vivimos en un mundo en constante evolución cuyas exigencias demandan cada vez más de los sujetos y las sociedades que integran. Inequívocamente hablamos de la globalización, fenómeno que nos involucra a todos, aún sin ser plenamente consciente de su alcance, ya que su finalidad es la de intercomunicar más intrínsecamente las dinámicas económicas, políticas, sociales, y culturales de todo tipo de entornos y, como consecuencia, llegar a crear una sociedad global (Giddens & Cifuentes, 2000).

Una de las mayores problemáticas que surge al momento de hablar sobre globalización tiene que ver con las limitaciones comunicativas que representa el no hablar la misma lengua. En busca de una solución han surgido cada vez más y más formas de innovaciones educativas para el aprendizaje, adquisición y enseñanza de lenguas. En el entorno de la globalización ha aparecido también la denominación del inglés como *lingua franca* (Dewey, 2007). Este fenómeno ha sido claramente perceptible para los diferentes actores de la sociedad, desde el

poder estatal hasta el económico. Al ser reconocido e impulsado con tanto ímpetu, la academia ha promovido dos discusiones importantes: la lengua inglesa como tema imprescindible en la agenda de las instituciones educativas y las políticas lingüísticas de la mayoría de los gobiernos (véase por ejemplo, el PNB por MEN, 2004); y la exploración de diversas perspectivas teóricas, metodologías, enfoques, materiales y discursos pedagógicos en torno a la enseñanza: es decir, los cómo, los qué y los porqué se enseña y se aprende inglés (Crystal, 2012).

El creciente afán por aprender la lengua inglesa se percibe claramente en el contexto colombiano. Tener una certificación de proficiencia en inglés ha adquirido una importancia igual o mayor a la de un título de pregrado o algún tipo de experiencia laboral (Gómez Paniagua, 2017). Dicho de otro modo, es entendido, sin duda alguna, como una inversión que mejora las posibilidades de éxito de los individuos y hace a las sociedades más competitivas y económicamente sostenibles (Hamel, 2008). Sin embargo, el conocimiento tiene un precio que muchos no pueden costear fácilmente: el aprendizaje del inglés, ha mutado vertiginosamente de ser un lujo exclusivo para aquellos que disponen de los medios económicos suficientes para su subvención, a un bien inmaterial casi indispensable para acceder a mayor cantidad de beneficios económicos (Glas, 2011). Es por esta razón que existe una gran brecha que divide a aquellos que son proficientes en inglés, de aquellos que no, y este segundo grupo experimenta en carne propia cómo esta carencia los lleva a ser aún más excluidos y marginalizados, manteniendo así el *statu quo*. (Freire, 1968)

Dentro de las múltiples discusiones al respecto surge el cuestionamiento de si la enseñanza de una lengua extranjera, específicamente el caso del inglés, se está convirtiendo en un caso más de educación bancaria (Freire, 1968), la cual fomenta los intereses de aquellos a quienes beneficia las dinámicas de desigualdad socioeconómica de nuestra sociedad

(Aparicio, 2009). Con el fin de hacer frente a este tipo de educación se han planteado métodos y enfoques de enseñanza que involucren el aprendizaje de otros componentes que hacen parte de la lengua y que gozan de igual importancia respecto a lo estructural tales como los aspectos sociolingüísticos, pragmáticos y culturales, lo cual permite que se recupere el factor humano que promueve la transformación de la realidad. Ahora bien, para poder incluir estos aspectos en el aula de EFL (English as a Foreign Language) es necesario distanciarse de la visión de lengua como un eje instrumental y resignificarlo como una vía por la que transitan multitud de discursos que nos permea y, por ende, nos configuran como sujetos (Jenkins, 2006; Freire, 1987; Gee, 1990).

Esta visión de lengua ha dado la oportunidad a los académicos de reflexionar y traer a colación nuevas discusiones. Entre estas se destaca la literacidad crítica, la cual defiende la postura de que los procesos de lectura y escritura (literacidad) deben ligarse al componente crítico con el fin de que el espacio del aula se convierta en un escenario que potencie procesos de empoderamiento de los estudiantes, de la construcción de su praxis y que culmine en su emancipación y, como consecuencia, en la transformación de su entorno (Freire, Horvath, y Macedo 1989).

Teniendo en cuenta los factores descritos inicialmente, se considera pertinente emplear este aporte investigativo en un contexto como el colombiano en el que la creciente demanda del inglés está terminando por convertir el espacio del aula de EFL en un entorno netamente transaccional, según Freire (1973). De esta forma, se ahonda en las posibilidades y retos que suscitan en los docentes que buscan mantener la relevancia de la educación como una herramienta transformativa a partir de las percepciones que tienen los estudiantes al verse

inmersos en una dinámica de clase que los oriente a este fin, en conjunto con la proficiencia de la LE.

### 1.3.2 Aportes al contexto colombiano

La particularidad del contexto colombiano representa un espacio no solo pertinente sino vital para poder generar un aporte significativo al mejoramiento del mismo, ya que la literacidad crítica puede ser un componente que promueva desde el aula de EFL la práctica del entendimiento y la resistencia con base en el respeto por la libertad de ser del otro y la tolerancia a lo diferente. Que el aula de clase sea el espacio donde surja el motor que transforme el funcionamiento de un país profundamente marcado por las conductas reaccionarias.

Históricamente, el contexto colombiano ha sido marcado por la violencia desde su conformación como república independiente. Este contexto ha traído consigo el surgimiento de un ciclo de violencia, el cual, según Chaux (2003), incorpora a la *violencia política* que da paso a la *agresión instrumental* y la *agresión reactiva*. Esta última es particularmente explicativa ya que según el autor surge de un pobre manejo emocional para tramitar las discrepancias y las injusticias del contexto. Esta ha llevado a que se propicien acciones frente a los conflictos, dando paso a más y más dinámicas violentas -como el caso de los grupos armados- que refuerzan cada vez más la agresión y por ende, el ciclo de violencia.

El autor también acota algunas de las dinámicas que se han propuesto para romper el funcionamiento agresivo de nuestra sociedad que es promover, desde la escuela, “la creación de relaciones constructivas entre los estudiantes por medio, por ejemplo, de grupos de trabajo cooperativo” (p. 54). Por lo tanto, si se configura el aula de clase como espacio de aprendizaje y discusión, libre de ataques violentos o censurados, los estudiantes podrán tener



mayores oportunidades para reflexionar y reconfigurar su forma de responder al conflicto. Y esto es precisamente lo que Freire propone desde la LC: la construcción de una conciencia crítica que los interpele a transformar su pensamiento y las dinámicas de su entorno con el objetivo de que promuevan el respeto y la tolerancia hacia la libertad del otro por medio de la praxis. (1973)

### **1.3.3 Discusiones en torno a la aplicación de la LC a la enseñanza de EFL**

Existen metodologías y enfoques de distintas clases que han sido propuestos para EFL (Richards, J. C & Renandya, W. (2002); Richards, J. C., & Rodgers, T. S., (2014); Celce-Murcia, M., & McIntosh, L.,(1991). Ahora bien, es interesante el hecho de que el tipo de enfoques y metodologías que centran su atención en incluir también el análisis crítico a la par de los saberes de la lengua son muy reducidos en comparación con los que se centran en promover únicamente en la proficiencia de las habilidades lingüísticas- habla, escucha, lectura y escritura, como señalan Gounari et al.,(2011). Estos autores argumentan que la inserción de las pedagogías críticas a la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido resistida por parte de muchos teóricos y docentes por la alta exigencia que demanda de quienes quieran aplicarla en un aula de clase.

Entre los enfoques de EFL, con base en la pedagogía crítica, encontramos el campo que examina la literacidad crítica, que nace con los aportes del pedagogo brasileño Paulo Freire, como resultado de la campaña de alfabetización que realizó por todo su país en la década de los 60. Según Freire, dicho concepto surge cuando se abre la posibilidad de desarrollar, junto con los estudiantes, una alfabetización crítica para “leer” los textos más allá de los textos escritos, es decir, la realidad que nos rodea (relaciones de poder, ideologías, discursos de verdad, etc.) y, por consiguiente, desarrollar la capacidad de cuestionar aquellas que generan

relaciones de opresor-oprimidos, entender por qué ocurren y resistir a aquellas prácticas sociales que las generan para, finalmente, transformarlas (Freire, 1973)

Al respecto de esta, Daniel Cassany y Josep M. Castellà (2011) escriben:

*“Freire formuló con claridad la idea de que los analfabetos son víctimas y no responsables de su condición, que la escuela es una institución creada por determinados grupos sociales para reproducir el statu quo (la pedagogía de la opresión) y que el acceso a la literacidad puede ser una herramienta importante de liberación o empoderamiento de los individuos. Al aprender a leer, los sujetos obtienen poder (se “empoderan”) y pueden transformar la realidad injusta que les rodea”.* (p.358)

En el campo de la enseñanza para EFL, muy pocos trabajos se han encontrado que pretendan hacer una intervención pedagógica que converja con el campo de la literacidad crítica en comparación con los desarrollados desde otros enfoques. Esto se explica con las investigaciones que se encontraron en la búsqueda documental de este trabajo, cómo se verá más adelante. Surgió un debate entre los autores frente a la condición necesaria de un nivel de proficiencia de lengua medio a alto para la aplicación efectiva de los enfoques que utilizan la literacidad crítica.

La mayoría señalaba que el estadio de aprendizaje de la lengua podría entorpecer, e incluso frustrar, el posible resultado de conciencia crítica en los estudiantes. Una pequeña minoría de autores y trabajos han afirmado que no es importante un determinado nivel de desarrollo de la lengua meta para poder desarrollar la criticidad en el aula. Como mencionan Ferrero & Perris (2011), “la competencia crítica, pues, no está relacionada ni con el nivel de dominio de una lengua ni con la complejidad del tipo de texto; por lo tanto, es sobre todo una actitud –una forma de situarse– ante los discursos y su diversidad.” (p. 511)

Es importante generar aportes que den argumentos de peso que ayuden a aclarar dudas y llenen los espacios sin explorar frente a si lo ideal sería proponer este tipo de enfoque únicamente para los estudiantes más avanzados, que ya han adquirido las estructuras gramaticales y el conocimiento cultural necesario para hacer una crítica sobre él por medio de una producción de lengua que sea evidencia de ello, es decir, que sean susceptibles de evaluarse.

#### **1.4 Objetivos**

- Diseñar una serie de clases de EFL cuyo enfoque sea el mejoramiento de la LE y la estimulación de la conciencia crítica de un grupo de estudiantes de nivel A2.
- Analizar, a partir de los productos de clase, cómo responde un grupo de estudiantes colombianos con nivel A2 de inglés sobre las clases de EFL con un componente de LC (Literacidad Crítica).
- Identificar, a partir de entrevistas, las percepciones que tienen los estudiantes de las actividades que realizaron luego de concluir la intervención pedagógica.

## **Capítulo II**

### **Buscando rutas**

#### **2.1 Marco de Referencia**

En esta sección del trabajo se muestran las diferentes investigaciones realizadas previamente sobre el tema en cuestión. A su vez, también se encuentran las bases teóricas que serán la piedra angular del planteamiento de esta investigación. Para la recolección de estos datos se ha hecho un barrido bibliográfico en los que se encontraron artículos, tesis de maestría y doctorado, y libros sobre los aspectos más importantes que rodean a la literacidad crítica y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

##### **2.1.1 Antecedentes de la investigación**

En este apartado se abordan los hallazgos encontrados por medio de la búsqueda bibliográfica sobre la literacidad crítica, teniendo en cuenta su localización geográfica: los estudios realizados en países no hispanos, en países de habla hispana y, finalmente, aquellos realizados en Colombia. Inicialmente, se van a presentar aquellos que discuten la LC de manera teórica o en aplicación a otras áreas distintas a EFL. Posteriormente, presentaremos los que centran su atención en la aplicación de LC para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

###### **2.1.1.1 Literacidad crítica**

Los primeros hallazgos bibliográficos y conceptuales de la LC se remontan a Paulo Freire y Donaldo Macedo en el texto “Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad.” (1989). En este texto comienza a desglosarse la diferencia entre la literacidad o alfabetización

funcional de la alfabetización crítica. La primera se centra en los aspectos netamente lingüísticos de la lectura y la escritura de una lengua en particular; la segunda tiene como objetivo señalar cómo los textos y discursos pueden construirse, deconstruirse y reconstruirse para representar, constituir y transformar las relaciones de poder existentes. En la alfabetización crítica, por el contrario, se determina que texto es todo aquello susceptible a una lectura, desde imágenes y palabras escritas hasta prácticas sociales y culturales.

Más adelante, se encontraron distintos estudios y disertaciones acerca del tema para lo cual se decidió establecer una clasificación con base en tres criterios: la localización geográfica de las investigaciones (países no latinoamericanos; países ibéricos y latinoamericanos; y Colombia); estudios teóricos o prácticos; y su enfoque, si está o no orientado hacia la EFL.

Al inicio de la búsqueda se encontró que en países no latinoamericanos y en España existe la mayor cantidad de material bibliográfico. Este material se concentra en países como Reino Unido, Australia y Canadá cuya lengua materna es el inglés y en países asiáticos como Corea del Sur, China y Taiwán en donde se encuentra un fuerte interés en explorar los aportes de la LC en el aula de inglés.

Es importante mencionar que, en este primer grupo de trabajos, se encontraron aportes netamente teóricos y aportes teórico-prácticos en poblaciones inmigrantes y/o refugiados de otros países de no habla inglesa con enfoque en ESL. La tendencia encontrada en estos estudios es que se enfocan en describir experiencias de intervención pedagógica en que la LC tiene un papel central, y en problematizar y generar un espacio de negociación del sentido en el que se dirige y se encamina la LC en el aula de clase.

En el análisis de las investigaciones que encontramos que eran pertinentes nos dimos cuenta que hay una tendencia a no tener muy claro el concepto de LC o trabajarlo desde un enfoque diferente lo cual puede llegar a generar confusiones. También surge la discusión sobre el método y las condiciones que los estudiantes deben tener para su aplicarse en el aula de clase.

### **Fuera del contexto hispanófono**

El punto principal que se encontró fue la diferencia entre las definiciones que varios autores daban sobre el término Literacidad Crítica. Todo parte del hecho que definir la palabra "crítico" no es fácil, (Qu, 2011), Por una parte encontramos textos como el de Waterhouse, M. (2012), en el que analiza el contexto de las aulas de idiomas para inmigrantes adultos desde el enfoque cartográfico de Deleuze y Guattari, y luego rastrea la LC dentro de un paradigma freireano antes de analizarlas a través de la Teoría de literacidades múltiples de Deleuze, las cuales definen a la LC como lecturas disruptivas. Y por otra encontramos a autores como Zhang, G. (2015), quién habla de la LC y la CLA (Critical Literacy and Critical Language Awareness) como si fueran el mismo concepto, y lo define como “ser capaz de cuestionar cómo los lectores y escritores están posicionados socialmente por los textos escritos" p.2. Mientras que Luke (2018) y Qu (2011) dicen que una verdadera LC tendría que ir más allá de la adquisición de habilidades individuales para involucrar a los estudiantes en el análisis y la reconstrucción de los campos sociales, es decir la puesta en práctica de estas herramientas.

Con Luke & Dooley,(2011) se exploró el trabajo de los docentes de TESOL de Australia en la aplicación de la LC en el aula de clase. Estos han adaptado, usado y desarrollado el

concepto de literacidad crítica de Paulo Freire con el único propósito de que la literacidad, entendida como capacidad humana, logre llevar al ser humano a la libertad, a la igualdad y a la emancipación. A lo largo del texto se destacan aspectos como las políticas lingüísticas para la enseñanza de segundas lenguas y las ideologías detrás de estas, los esfuerzos del grupo por incluir a las minorías lingüísticas, refugiados e inmigrantes para generar más igualdad, los diferentes enfoques de las pedagogías críticas y análisis del texto.

Ahora bien, al respecto de la creación de un método, Luke (2018) desarrolla una reflexión desde el ámbito del contexto de su país. En su texto: "Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. In *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice*" hace una descripción amplia de una versión particular de la LC que tiene amplias influencias sobre los docentes australianos a la hora de enseñar a leer y escribir. Ahonda en el paso que conlleva adaptar la teoría a la práctica en el aula, y describe el "modelo de cuatro recursos" como un requisito para la LC, es decir: prácticas de codificación, prácticas de significado de texto, prácticas pragmáticas, y prácticas críticas.

El modelo que propone Luke tiene unos ejes reguladores basados en preguntas cómo es el caso de los lineamientos que proponen Anne Burns y Susan Hood en 1998 en el libro *Teachers' voices 3: Teaching critical literacy*. el cual hace parte de una serie de estudios realizados por diversos académicos en el contexto australiano de ESL para adultos. Los docentes que realizaron publicaron sus trabajos en este ejemplar siguen como modelo de trabajo preguntas como: ¿Cómo se relaciona un enfoque críticamente alfabetizado con las prácticas anteriores en la enseñanza de la lectura y con la enseñanza de otras habilidades

lingüísticas?, ¿Cómo puede el maestro evitar que su propia lectura crítica se convierta en la lectura correcta? y, si se les permite a los estudiantes "resistir la resistencia".

Brannon, et al. continúan con esta línea de pensamiento al afirmar que no tiene sentido que la LC ofrezca una forma prescrita de enseñar, ya que no es una mercancía, no es algo que un maestro "hace". Lo define, más bien, como una actitud del docente que invita a los estudiantes a pensar acerca de la enseñanza y el aprendizaje que coloca la lectura, la escritura y las preguntas en el centro para que los estudiantes y los maestros puedan leer, escribir y aprender juntos. Esto va en contravía de los propósitos y valores del capitalismo, el sistema económico que produce algo que ellos denominan como una "consumistocracia"

Matteson y Boyd, (2017), proponen en su programa PROGRESS la formación de docentes de inglés con un componente de LC. Las autoras proponen ocho componentes para metodología en clase: posicionalidad, raza, orientación, género, relaciones, ambiente, clase social y estereotipos, pero concluyen que es difícil crear un método integral para evaluar textos a través de alfabetizaciones críticas en la búsqueda de la justicia social. Los temas no son simples y fáciles de definir, por esto abren la puerta a los estudiantes participantes para que contribuyan con sus experiencias para enriquecer la formulación de un método.

Por último, el debate sobre el lugar de la LE empieza a salir a flote con autores como Zhang, G. (2015). Él señala que, si hay un bajo dominio del inglés, los estudiantes de ESL pueden usar su primer idioma para comunicarse entre ellos en discusiones grupales, en lugar de usar el inglés, lo cual no contribuye al desarrollo de la LE. Por otra parte, Luck Renberg, T. (2017), encontró que la comprensión de alto nivel es una habilidad que requiere tiempo para entrenarse y debe hacerse explícitamente al señalar los aspectos del lenguaje que



transmiten significado. Qu, W. (2011), argumenta que el inglés o cualquier otra lengua, como lengua extranjera, tiene un buen papel que desempeñar en el campo de la LC. Tiende a ignorarse las relaciones de poder dentro de una cultura al imponer homogeneidad, así que desde este punto de vista es más importante sensibilizar a los estudiantes sobre las diferencias dentro de la cultura propia y entre culturas. “El pensamiento crítico y la alfabetización son posibles sólo cuando los estudiantes tienen más de una forma de percibir el mundo.”p.10 .

Este es un punto en común con la visión de Daniel, M., & Lenski, S. (2007), y de Myers, J., & Eberfors, F. (2010), en la que los maestros deben ayudar a los estudiantes a aprender sobre una nueva cultura al convertirse en intermediarios culturales para ellos. Estas últimas señalan que la literacidad crítica también debe pensarse en torno a dos espacios: un aula de inglés glocalizada y una no glocalizada. Sin importar en cuál de los casos se encuentren, el aspecto de la interculturalidad ayuda a poner en duda los valores de su propia cultura a través de cuestionar los del otro.

Entre estos autores se encuentra una fuerte inclinación a presentar los lineamientos de trabajo para la aplicación de la LC en clase de EFL entre los cuales difieren principalmente sobre la proficiencia de la lengua del estudiante para implementar LC en el aula, los temas que regirán las clases, y imposiciones por parte del docente. En general, los docentes que desarrollan los ejes de criticidad desde un punto de vista de sensibilización para generar un impacto social tienden a tener mejores resultados como es el caso de Lau Sunny Man Chu (2010) quien desarrolla su tesis doctoral con base en una investigación de acción participativa de un año de duración con una clase de nuevos inmigrantes ELL (de 12 a 14 años) en una ciudad de Ontario, Canadá. A través de estas prácticas transformadoras, los estudiantes adquirieron no solo habilidades lingüísticas sino también una sensación de eficacia para el

cambio social. También es notable el caso de Myers, J., & Eberfors, F. (2010), quienes usan un foro de discusión basado en la web como una forma de globalizar las prácticas interpretativas dentro del aula de inglés entre dos grupos de estudiantes de educación inglesa, uno de Estados Unidos y otro de Suecia discutieron una historia corta durante un período de tres semanas, y por último el de los docentes de TESOL en Australia. (Luke & Dooley, 2011)

### **España y Latinoamérica**

Ahora bien, en Latinoamérica y España hay menos producción científica que analice la literacidad crítica que la de otros países. Sin embargo, existen ejemplos notables tales como Daniel Cassany, quien lo aborda desde una perspectiva más general y no situada en el contexto EFL.

En el contexto ibérico, Cassany realizó el trabajo “Aproximación a la literacidad crítica”, en conjunto con Josep M. Castellà (2011), donde desentrañan el término, teóricamente, desde el campo semántico de ambos conceptos, sus raíces filosóficas, perspectivas pedagógicas y lingüísticas, hasta los vocablos usados en varios idiomas para denominarlo, para finalizar realizando una distinción entre lector crítico y acrítico. En seguida, se encuentra el trabajo elaborado por María Valero y Boris Vázquez junto con Cassany, llamado “Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales” (2005), en donde se hace un estudio sobre estudiantes de traducción inglés-español para saber si logran identificar aspectos críticos de un texto dado por los investigadores. En este estudio se utilizan técnicas de tipo cualitativo, tales como: entrevistas, respuestas a unas tareas preestablecidas y videos de las actividades realizadas, para analizar el material. Lo que se logra encontrar en este estudio es que los estudiantes no comprenden críticamente el texto

dado y la razón de esto es la falta de conocimiento sociocultural de los estudiantes y la falta de uso eficaz de los recursos en línea para comprenderlo.

En el contexto latinoamericano destacamos, en primer lugar, el trabajo teórico-práctico realizado en Argentina por Arce, L. C. (2013), quien presenta un informe preliminar de investigación que se desprende del proyecto de investigación: “La lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en el aula”, cuyo propósito fundamental es determinar las causas de la distancia existente entre los enunciados de discursos pedagógicos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes y, a partir de ello, proponer líneas de acción tendientes a remediarlas. Dicho esto, comparte los resultados de la aplicación de una serie de prácticas de lectura desde una perspectiva crítica usando como herramienta los aportes del Análisis Crítico del Discurso (ACD) en estudiantes universitarios. Los resultados preliminares permiten afirmar que hay una tendencia desarrollar la competencia crítica de los estudiantes.

En segundo lugar, se resalta el trabajo teórico realizado en Chile por Miguel Farías, y que se titula: “Critical language awareness in foreign language learning” (2005). El autor ofrece una descripción panorámica de las formas en que la Critical Language Awareness (CLA) puede contribuir en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua global, lo cual incluye un conjunto de medios digitales y modalidades de comunicación visuales y verbales. La panorámica ofrecida comienza con el concepto de Conciencia de la Lengua, se detiene en mayor profundidad en el de CLA y establece un paralelo con el impacto de Paulo Freire y su concepción basada en las nociones de justicia social, identidad, poder e inequidad.

En tercer lugar, se menciona el capítulo “Global citizenship and critical awareness in discourse”, escrito por Giménez, T. (2008), en “Global citizenship in the English language classroom”. Este capítulo se basa en el marco teórico provisto por CLA, y explora sus posibilidades a través de la presentación de una unidad que aprovechó las experiencias de los estudiantes, los expuso a diferentes representaciones semióticas de la migración y creó oportunidades para que identificaran la forma en que el lenguaje da forma a la construcción de la realidad.

De nuevo, se puede ver en estos textos que el término Literacidad Crítica no está claramente explicitado, así como tampoco se hace una distinción con la CLA lo cual puede generar confusiones teóricas que pueden llegar a entorpecer la consolidación de este campo. Aún más, no facilita la asimilación de estos conceptos a los que intentan nutrir su práctica docente con pedagogías alternativas.

## **Colombia**

Finalmente, en el contexto colombiano, se encuentra el trabajo teórico realizado por Tejada & Vargas (2011), titulado: “Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural”. Este trabajo hace hincapié en integrar estos tres tipos de literacidad, pero se pregunta el cómo, el para qué, el porqué de realizar este movimiento. Previo a esto, reflexiona sobre la construcción social alrededor de los términos de literacidad para poder poner un punto de partida hacia la integración de los mismos.

El segundo trabajo teórico colombiano es el realizado por Vargas, A. (2015): “Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica”. Aquí se argumenta que la literacidad digital exige la

literacidad crítica para generar la construcción de significado de la cultura escrita. Además, en este texto se argumenta que la literacidad digital exige la literacidad crítica (lectura crítica) como una condición *sine qua non* para la construcción de significado de la cultura escrita. El artículo tiene como propósito aportar a la construcción de un andamiaje teórico para comprender las nuevas dimensiones de la literacidad crítica en la enseñanza de las prácticas letradas contemporáneas mediadas por las tecnologías digitales. Se analiza también, en las más recientes pruebas de ingreso a la universidad colombiana (ICFES), un componente inédito hasta el momento en este tipo de exámenes: lectura crítica. Los resultados del análisis permiten concluir que estas perspectivas continúan siendo privilegiadas en este tipo de prueba.

#### **2.1.1.1 Literacidad crítica y EFL**

##### **2.1.1.1 Literacidad crítica y EFL**

A continuación, se presentan los trabajos relacionados con literacidad crítica en el contexto de EFL. Esta presentación está dividida en trabajos realizados en países no latinoamericanos, en España y países latinoamericanos, y en Colombia; así como aportes netamente teóricos o teórico-prácticos. La mayoría de los textos exponen la implementación de la LC en aula de EFL y en ellos los autores nos muestran las estrategias que usaron, así como los resultados y observaciones que obtuvieron al implementarlas.

##### **Fuera del contexto hispanófono**

Las actividades propuestas con base en la LC que proponen Jeong, (2012), Ko, y Wang, (2013), y Chooa, & Singh, (2011) y Liu (2017), suelen ser encaminadas hacia los medios de

comunicación, por ejemplo, usan periódicos como input para las actividades en sus clases. El primero utiliza siete actividades usando periódicos en inglés. Cada actividad está diseñada para el progreso de alfabetización crítica de los estudiantes gradualmente. Este autor habla de un tipo de scaffolding que debe llevarse a cabo para facilitar la implementación de LC de acuerdo al nivel y necesidades de los estudiantes. La segunda, generó una discusión entre cuatro estudiantes focales sobre un artículo de noticias local relacionado con el género que fue analizada con base en el concepto de análisis del discurso crítico. Los últimos estudiaron la efectividad al incorporar los medios de comunicación para mejorar el nivel de alfabetización crítica de los estudiantes de pregrado en una escuela de Malasia, ya que frente a los medios de comunicación existe la necesidad de criticar, interpretar, discriminar y evaluar la información, así como los mensajes difundidos por los medios de comunicación.

Una estrategia para la aplicación de LC que consideramos novedosa es la que usaron Ghahremani-Ghajar, & Mirhosseini, (2005). La escritura de un diario colaborativo entre profesores y alumnos permite que se participe en "conversaciones escritas". Los estudiantes escribieron sobre el tema que prefirieron sin una medida de extensión límite lo cual les permitió desarrollar su voz en un espacio de experimentación libre de riesgos. Mientras que Lee (2017) también propició un ambiente libre de tensión para permitir el desarrollo de esta voz, pero por medio de tutorías y usando el modelo de cuatro fases de Luke (2000) con tres estudiantes que tenían bajas notas y baja participación en la clase de inglés. Este artículo sugiere que, exponer a los estudiantes a una variedad de libros y perspectivas múltiples de reflexiones críticas sobre textos y prácticas socioculturales sobre un tema que resisten los estudiantes tiene buenos resultados para generar criticidad.

En el 2017, Liu, investiga cómo las clases de lectura EFL se integran con la práctica crítica, y si la práctica crítica de alfabetización (CLP) contribuye a los logros de competencia lingüística, cómo la práctica de alfabetización crítica da forma y es reformada por las identidades de los estudiantes. Lo que encuentra en su estudio es que todos los alumnos, aún desde las primeras etapas, encuentran un sentido a los textos lo que les permite desarrollar criticidad. Esto coincide con los hallazgos de Huang, S. (2011) y de Ko, & Wang, (2013) donde se muestra que a pesar de su diferente dominio del inglés los estudiantes demuestran un cierto grado de LC, sin embargo, llegaron ahí adoptando diferentes estrategias para leer críticamente. En este último, por ejemplo, los estudiantes más avanzados hicieron un análisis cuidadoso de los textos presentados, sin hacer mucha referencia a las dimensiones sociales o culturales, mientras que los estudiantes de nivel intermedio y bajo del idioma examinaron los contextos sociales y culturales como estrategia de análisis.

Ko, (2013). explora aún más este fenómeno y determina que la conciencia crítica se plantea a través de la interacción dialógica y que el dominio del inglés no obstaculiza las prácticas de alfabetización crítica de los estudiantes de EFL ya que todos usan estrategias comunicativas diferentes con base en su nivel de proficiencia. Lo que sí es diferente es la percepción que tienen los estudiantes de EFL sobre las actividades de LC realizadas en clase. A partir de su experiencia la autora resalta que no solo es importante adaptar los materiales de clase al nivel de proficiencia sino también a las vidas y experiencias de estos y desde allí avanzar de manera paulatina a textos más complejos. También sugiere que tanto la LE como la lengua materna se pueden usar al mismo tiempo en actividades de LC. En este caso la L1 se usa como herramienta para potencializar el deseo de expresarse en inglés y de esta forma se fortalece la LE y la LC al mismo tiempo.

Ahora bien, también existen estudios que también hablan de la percepción de los docentes frente a la LC en el aula de EFL Ko, (2013), Lee, (2011), y Cho, H. (2015), destacan que los educadores no están familiarizados con estas experiencias y prácticas educativas, lo cual invita a desaprender una serie de conceptos erróneos o confusos en torno a la LC. Es imperativo que los educadores comprendan mejor cómo funciona antes de que pueda echar raíces en las aulas. Por ejemplo, la distinción entre el pensamiento crítico y la LC es vital para poder desarrollar apropiadamente los materiales, estrategias y actividades para generar criticidad en el aula, así como adaptarlos al sistema educativo existente y a las necesidades de los estudiantes de manera efectiva. Vale la pena que haya esfuerzos importantes a este respecto, ya que cuando la aplicación es exitosa los estudiantes sienten que la LC genera un espacio para su desarrollo personal que les ayuda a comprender sus vidas en relación con el mundo. (Huang, 2011; Abednia, & Izadinia, 2013),

### **España y Latinoamérica**

Lamentablemente la producción académica de LC con relación a la EFL en el contexto hispanohablante no es tan amplia como en los asiáticos. Aun así, los trabajos de Bobkina, J & Stefanova, S. (2016), y Stefanova, Bobkina, & Pérez (2017) argumenta que el análisis de un trabajo ficticio en el proceso de adquisición de un idioma extranjero ofrece una oportunidad única para que los estudiantes exploren, interpreten y entiendan al mundo que los rodea. Por esto utilizan obras literarias y la lectura crítica centrada en alentar la observación y la evaluación activa no sólo de elementos lingüísticos, sino también de una variedad de significados y puntos de vista. Los autores proponen un modelo de enseñanza de habilidades de pensamiento crítico centrado en la respuesta del lector a una obra literaria. La visión de la LC de estos autores en tanto que herramienta les permite abordar las habilidades de



pensamiento crítico como un conjunto de procesos cuyos aspectos principales incluyen la interpretación del mundo, la autorreflexión, la conciencia intercultural, la conciencia crítica, la resolución de problemas y el uso del lenguaje.

En el contexto latinoamericano, se encontraron los estudios de autores brasileños influenciados por la tradición de los estudios freireanos en el país, como Mattos y Valério (2011); Jordão y Fogaça. (2008); y Jorge (2012), en los que se destaca la necesidad de hacer una clara identificación de los conceptos inherentes a la LC, su pertinencia en la educación del siglo XXI y las múltiples aplicaciones en el campo de EFL para estudiantes del contexto latinoamericano.

Tenemos a Mattos y Valério, quienes analizan las intersecciones que se crean entre la LC y el enfoque comunicativo para generar un diálogo entre ambos campos pedagógicos con el fin de dar a conocer el cómo se complementan entre sí y porqué pueden resultar efectivas al incorporarlas juntas en el salón de clase. De otra parte, Jordão & Fogaça. (2008) y Jorge (2012) analizan a la LC como una oportunidad para la discusión y el desarrollo de la identidad y la raza, temas que tocan directamente la inequidad y la injusticia en Brasil y proponen el aula de clase como un espacio seguro de reflexión y cuestionamiento sobre las situaciones que surgen a raíz de estas problemáticas.

Las primeras autoras concluyen a partir de su experiencia que *“la reflexión motivada por la conciencia lingüística crítica amplía el papel de la materia porque da mayor poder al individuo preparándolo para el reconocimiento de su papel en la sociedad y para acciones transformadoras con vistas a la justicia social.”* (p. 22) El aprendiz se constituye como sujeto socio-histórico o como sujeto con un historial previo a partir del cual se transforma en

un comunicador efectivo. De igual forma, señalan la importancia de basarse en un input textual diverso que invite a la reflexión, por lo cual, en ambas, se hace necesario un material didáctico de tipo heterogéneo donde las multiliteracidades y la conciencia lingüística como puntos de partida unen ambos conceptos pedagógicos, pero es responsabilidad del docente el realizar dicha labor.

Esto se relaciona con lo dicho por Farrallelli, (2009) en Argentina, donde señala que es esencial que los maestros sean conscientes del hecho de que la tolerancia, el diálogo entre culturas y la deconstrucción de los textos deben ser ejercitados para que los estudiantes puedan diseccionar los discursos dominantes y permitir que la diversidad derribe los estereotipos. Por ello, presenta una serie de aspectos que los profesores deben tener en cuenta si quieren indicar en sus alumnos una forma crítica de abordar la realidad.

Cabe destacar que el enfoque de los cuatro estudios se centra en usar la LC como una herramienta para el cambio social y ninguno menciona la baja proficiencia de la lengua como un impedimento para desarrollar la LC en el aula.

## **Colombia**

Finalmente, en el ámbito colombiano existe menos producción científica que se ocupe en este tema y su enfoque difiere de los estudios mencionados anteriormente como señalan autores como Tejada & Franco (2011), Mora, (2014) donde resaltan la falta de problematización de la LC para EFL. Aunque el término no se emplea propiamente, uno de sus resultados tangibles -el pensamiento crítico- si es discutido en la academia con mayor frecuencia. Es necesario hacer esta distinción porque las escuelas teóricas y metodológicas que pretenden que la crítica sea también un elemento presente en las clases de EFL, el

enfoque y la visión de lo que significa ser “crítico” es notablemente diferente. Esto es vital como ya se ha mencionado anteriormente, si no hay claridad no se puede hacer una aplicación adecuada. Esto se liga con lo que afirma Gutiérrez (2014), quién nos muestra que la poca claridad de conceptos, la experiencia de enseñanza previa, de vida y creencias ya adquiridas pueden entorpecer la disposición de los docentes por aplicar la LC en el aula. Añade que exponer a los futuros docentes de inglés a teorías críticas para la enseñanza de idiomas puede tener diferentes efectos en su percepción hacia la educación y su práctica docente.

Por Mientras que Rodríguez & Ocampo (2011), proponen a la literatura como una herramienta relevante para el desarrollo de esta competencia, Ferrer & Staley, (2016) proponen el diseño y la implementación de un programa de lectura en un entorno EFL universitario por medio de grupos de lectura, discusiones, sesiones de carteles y juegos de rol de personajes. La finalidad era desarrollar el lenguaje creativo, el pensamiento crítico, y la colaboración mientras se abordan problemas sociales indiferente del nivel de idioma desde principiante hasta intermedio alto que tuvo una gran acogida por los estudiantes. Este también fue el caso de Contreras y Castro (2017) al aplicar la LC con estudiantes de séptimo grado, en clase de inglés, en un colegio público de Bogotá, Colombia. Los resultados indican que adoptar un enfoque crítico en la enseñanza del lenguaje y entender el aprendizaje colaborativo como una construcción social del conocimiento puede propiciar oportunidades de transformación en las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje donde el docente y los estudiantes asumen roles diferentes, balanceando las relaciones y la interacción en el aula y promoviendo empoderamiento en los estudiantes.

La literatura encontrada nos permite concluir tres aspectos generales: primero, no es muy clara la distinción entre los conceptos que giran en torno a la LC lo cual recomendamos que sea revisado con el fin de que la investigación en esta área avance y se aprovechen las posibilidades transformativas que la LC nos brinda. Segundo, es de suma importancia que la adaptación de los materiales se haga de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, es decir a su contexto y nivel de proficiencia, así como de su tipo de intereses. La discusión sobre la proficiencia de la lengua era recurrente en casi todas las investigaciones, sin embargo, es claro que es necesario tener en cuenta que los objetivos de aprendizaje deben ir de la mano con las capacidades que los estudiantes tengan. Si esto se pasa por el alto, la experiencia será absolutamente fallida. Y, tercero, los medios de comunicación y la literatura y la interculturalidad resultan ser útiles a la hora de realizar la aplicación de la LC en clase de EFL. Por una parte, porque sitúan al estudiante en un contexto cargado ideológicamente, y por otra porque presentan la oportunidad de reflexionar sobre temas que le afectan, pero desde una distancia prudente para no cargarse emocionalmente generando así rechazo o agotamiento.

## **2.2 Marco teórico**

En este apartado se presentarán algunos conceptos centrales en el desarrollo teórico y metodológico de esta investigación. Los conceptos a tratar son: criticidad y pedagogía crítica; literacidad crítica; conciencia crítica vs. pensamiento crítico; y enfoques de literacidad crítica en EFL.

### **2.2.1 Criticidad y pedagogía crítica**

Desde la teoría crítica se ha entendido el concepto de criticidad como eje central, sin embargo, en la negociación de su significado con otras perspectivas teóricas han surgido variaciones o matices de este concepto. Por lo tanto, se hace necesario establecer una distinción clara de qué definición del concepto de criticidad será el eje epistemológico para este trabajo.

Gran parte de los fundamentos de la pedagogía crítica tiene su origen en los críticos sociales y la teoría política originada en Europa durante el siglo XX. Más específicamente desde 1920 con la fundación del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, o la Escuela de Frankfurt.

Iniciativa financiada por Felix Weil y Friedrich Pollock y seguida y desarrollada, en primera instancia, por estudiosos como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Leo Löwenthal, y Franz Leopold Neumann quienes centraban su atención en el análisis de la sociedad desde distintas disciplinas y bajo la luz de las teorías marxistas; es decir, primando el factor heterogéneo para realizar una lectura más holística y aproximada a la realidad.

Para este colectivo es de suma importancia para los análisis y discusiones a realizar el tener en cuenta a la crítica y la reflexión como valores primordiales en todo momento. Ellos lo definen como la renuncia al conformismo, a siempre reflexionar y señalar qué aspectos quedan para mejorar y transformar la sociedad, para hacerla más justa y sostenible. Ahora bien, sus esfuerzos influyeron notablemente en el desarrollo responsable de la teoría en las ciencias sociales lo cual tuvo un impacto considerable en diversos campos del saber, como por ejemplo, la educación.

En el ámbito educativo surgen las pedagogías críticas con el fin de contestar a los abusos de poder y a la dominación desmedida en ciertos contextos. Se desarrolla esta aproximación en las aulas con autores como Paulo Freire y Henry Giroux, quienes se encargaron de promover la praxis educativa crítica basada en reformular las relaciones entre maestros y estudiantes, el currículo, y las políticas educativas. Sus esfuerzos dieron como resultado aportes importantes y los catapultó como los fundadores y piedras angulares en este campo.

Más adelante, algunos autores se encargan de replantear y formular nuevas perspectivas dentro las pedagogías críticas y su aplicación en el aula. El presente trabajo centra su atención en una perspectiva de criticidad dentro de la pedagogía crítica que propone Freire; es decir, aquella que estimule las capacidades de reflexión de los estudiantes, potencie su voz y promueva a la construcción de una praxis para la construcción de la libertad y la justicia entre todos.

### **2.2.2 Literacidad crítica**

La literacidad, en el ámbito académico, se define como el grupo de competencias que al ser adquiridas por una persona, esta puede recibir y analizar información (proceso mental) en determinado contexto por medio de la lectura y, consecuentemente, transformarla en conocimiento por medio de la escritura (producto físico).

Sin embargo, el entendimiento de las prácticas de lectura y escritura han trascendido los aspectos lingüísticos, es por esto que, en la actualidad, en el ámbito académico ya no se habla de una literacidad sino más bien de literacidades (académica, digital, cultural, crítica, etc.) Esto ha traído consigo nuevas oportunidades para explorar los límites de términos como

lectura y escritura y preguntas como: ¿Cuál es la pertinencia de este tipo de contenidos en los currículos y metodologías usados en las clases de lengua?

Como ya se ha expresado anteriormente, existen varios tipos de literacidades, sin embargo, para los intereses de la presente investigación se va a hacer hincapié en un tipo específico de literacidad: la crítica. En contraste con la costumbre del lector promedio de recibir información como un sujeto pasivo que necesita ser llenado de información, la literacidad crítica establece como punto de partida dos aspectos: la reflexión sobre el contenido y las intenciones de un texto para poder cuestionar la autoridad textual y los supuestos presentados. Dentro de los aspectos que determinan la naturaleza de una lectura crítica encontramos las relaciones de poder, las posiciones de verdad y mentira, las ideologías y los fenómenos culturales, entre otros. Sin embargo, la lectura crítica es un acto de la praxis, es decir, es necesario que llegue a formar parte de la experiencia vivida de quien la practique.

En relación con la práctica de la literacidad crítica, evidenciamos lo que se conoce como “pedagogía transformativa”, que nació como una alternativa a la pedagogía tradicional y progresiva que ha caracterizado distintos sistemas educativos.

En la pedagogía transformativa, la conciencia crítica es el elemento principal que debe ser practicado en las aulas de clase con el objetivo de fomentar en los estudiantes el análisis y el entendimiento de sus realidades individuales y colectivas que posteriormente serán transformadas por ellos mismos. Cummins (2000), resalta que “cuando la instrucción de la clase incentiva a los estudiantes a cuestionar críticamente los problemas sociales que afectan sus vidas (ej: el racismo, el deterioro ambiental, la exclusión de los grupos marginalizados de la historia oficial, entre otros), la inteligencia de los estudiantes se activa de tal manera que potencializa su capacidad para cuestionar el “societal status quo” (p.246-247). Esto se hace

con el objetivo de formar un estudiante político y moralmente consciente y que, además, no sea ajeno a su realidad y a la realidad del mundo que lo rodea.

Este tipo de pedagogía se enfoca en el estudiante como un sujeto activo que busca el cambio social, eliminando la idea del estudiante como un simple consumidor de la lengua. Por lo tanto, la lengua no debe considerarse como una limitación. Cummins (2000), dice que en caso de considerarse una limitación, se estaría perpetuando las relaciones coercitivas de poder al excluir a los estudiantes con habilidades básicas en inglés de actividades más significativas que le permitan desarrollar el pensamiento crítico y, por ende, la literacidad crítica.

Como punto central de la investigación destacamos el término **literacidad o alfabetización crítica** que se fundamenta con los estudios de académicos de la Teoría Crítica, la Pedagogía Crítica, el Análisis Crítico del Discurso, los Nuevos Estudios de Literacidad y otros.

En lo que se refiere a su origen histórico, la LC se asienta principalmente en la pedagogía crítica que es entendida como el conjunto de prácticas y metodologías cuya finalidad es la construcción de conocimiento que permita al sujeto cuestionar y desafiar la dominación y, al mismo tiempo, las creencias, los espacios y las prácticas que la generan, por ejemplo, la escuela. De ahí que esta postura tenga un peso significativo cuando se estudian los conceptos teóricos de autores postestructuralistas como Foucault (1990), quien describe a la escuela como una institución diseñada para el desarrollo y la reproducción de identidades políticas prescritas, narraciones históricas fijas y prácticas sociales compartidas y producidas por medio de la represión, el uso de instrumentos ideológicos y la vigilancia, es decir, por medio del ejercicio del poder.



En el marco de la pedagogía crítica, se resalta el trabajo del educador emancipador brasileño Paulo Freire, el cual formuló su propia perspectiva teórica y praxis crítica con el fin de alfabetizar el pueblo brasileño en los años 60. Freire (1987), dice que, por medio de las prácticas educativas, el pueblo se empodera para así comenzar a tomar medidas en el mundo (su contexto directo) y transformarlo. El resultado de esta campaña nacional generó consecuencias en el contexto político brasileño de la época que han trascendido hasta la actualidad.

Por esto, con Freire nace dicho término y se registra por primera vez en textos como “Pedagogía del Oprimido” (1973) y “Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad” (1989), cuando Freire lo utiliza para referirse a la capacidad del sujeto de leer e interpretar no solo el texto escrito sino su contexto y, por medio de dicho ejercicio, emprender acciones transformadoras en su medio. Adicionalmente, Freire introduce conceptos como educación bancaria, acción dialógica y la relación opresor-oprimido que, a su vez, son claves para comprender la realidad en la que los estudiantes y los docentes se ven absortos.

Como se mencionó anteriormente, las obras presentadas se enmarcan en una interpretación y adaptación de la Teoría Crítica, que es el producto de los académicos de la Escuela de Frankfurt. Este grupo buscaba explorar las posibles maneras de transformación de la realidad social mediante la praxis. Dentro de los teóricos de la Escuela de Frankfurt se destaca el alemán Jürgen Habermas, quien introduce la teoría de la acción comunicativa (1981) y con esta una categorización de tipos de acciones que se pueden encontrar en todo acto comunicativo: **acción instrumental, acción estratégica y acción comunicativa**. Estas acciones muestran el uso del lenguaje como herramienta para un fin social o personal, de esta

manera plantea estas acciones como sucesos previos a toda configuración de pensamiento y consecuentemente, de un resultado en el medio.

Por otra parte, el mismo autor presenta en su texto “Conocimiento e Interés” (1968) tres tipos de intereses cognitivos básicos: el técnico, el práctico y el emancipatorio. De estos intereses se despliega el planteamiento de que el ser humano y la acción que quiere ser llevada a cabo en su medio tienen una finalidad diferente. Con estos intereses, se evidencian las finalidades que buscan los actores que establecen el marco de trabajo de la educación en la actualidad.

Finalmente, la postura epistemológica y la praxis que existen dentro de la literacidad crítica viraron en varias direcciones con el paso del tiempo. Aun así, el objetivo final de los intereses mencionados anteriormente es preparar a los estudiantes para ser consumidores escépticos y críticos del texto.

### **2.2.3 Conciencia Crítica Vs. Pensamiento Crítico**

La conciencia crítica se diferencia del pensamiento crítico ya que este último solo centra su atención en los procesos meta cognitivos de orden superior (High Order Thinking Skills), (Lewis & Smith, 1993) que bien son de importancia para el desarrollo del individuo, deja de lado los aspectos sensibles de la construcción de criticidad en términos de Freire. Por otro lado, la conciencia crítica centra sus esfuerzos en la reflexión profunda, la identificación de uno mismo y del otro, de los discursos que nos permea y las instituciones que promueven las dinámicas de poder que conlleva al abuso, la ignorancia y la injusticia. En última instancia que a través de la concientización se genera la praxis necesaria para generar una

transformación del sujeto y su realidad directa y así contribuir al equilibrio de poderes y una sociedad más justa. (Freire, 1987)

#### **2.2.4 Enfoques de literacidad crítica en EFL**

Las tres propuestas de Lankshear (1997) sobre LC proporcionan un marco útil para examinar el énfasis de diferentes trabajos al identificar los objetos de crítica de cada orientación: tener una perspectiva crítica sobre alfabetización o alfabetización *per se*, donde la alfabetización misma es el objeto de la crítica; tener una perspectiva crítica de textos particulares, donde la crítica de textos y sus cosmovisiones es el objeto; tener una perspectiva crítica sobre, es decir, poder analizar y criticar, prácticas sociales más amplias... etc., que están mediadas por textos de lectura, escritura, visualización, transmisión, etc. Aquí, las prácticas sociales, sus historias, su trabajo normativo y sus prácticas y artefactos de alfabetización asociados, etc., son el objetivo del análisis y la crítica. (p.44)

Según Lankshear, las orientaciones para LC pueden incluir uno o cualquiera de los objetos de crítica que se muestran arriba. A continuación, se ampliará la información de cada uno:

##### ***2.2.4.1. Una perspectiva crítica sobre la alfabetización o las alfabetizaciones***

El trabajo LC que entra dentro de esta categoría se enfoca en qué es la alfabetización. Los defensores de esta orientación LC se distinguen de los funcionalistas que tienden a ver el aprendizaje de idiomas como un proceso cognitivo autónomo y universal. La alfabetización a menudo se entiende como un conjunto de habilidades funcionales aisladas; es decir, leer y escribir, decodificar y codificar. En el caso del segundo, el aprendizaje de idiomas, la

alfabetización tiene que ver con los procesos psicolingüísticos, la teoría de esquemas o la transferencia de un primer idioma (Pennycook, 2001, p.76).

Una visión crítica de la alfabetización, por otro lado, argumenta que el aprendizaje de un idioma debe ser entendido dentro de un contexto más amplio de relaciones sociales y culturales. La alfabetización no debe verse como una "entidad monolítica" sino como un conjunto de prácticas sociales contextualizadas (p.77). Un ejemplo es Gee's (2000), "New Literacies Studies" (NLS), que considera la alfabetización como "lenguajes sociales", formas específicas de inglés adecuadas a actividades específicas (o prácticas) y conectadas con identidades específicamente socialmente situadas (conectado, a su vez, a tipos distintos de motivaciones, metas y propósitos) p. 123.

#### ***2.2.4.2 Una perspectiva crítica sobre textos e ideologías***

La LC, con esta orientación, se concentra en desarrollar una comprensión meta-nivel de las formas en que el lenguaje se utiliza para la comunicación y la comprensión de nuestro mundo. El foco está en saber cómo funciona el lenguaje como una convención o un sistema de comunicación gobernado por reglas (discursos), y como prácticas sociales (discursos). (Foucault, 1975)

Un ejemplo de esta orientación es el enfoque de la gramática funcional, el cual se basa en la lingüística funcional sistémica de Halliday (1994), que mantiene la creencia de que las operaciones léxicas y gramaticales de los textos se pueden rastrear sistemáticamente a representaciones ideológicas (campo), relaciones sociales (tenor) y formaciones textuales (modo). El enfoque del aula es hacer que los estudiantes examinen las características técnicas (léxico, gramática a nivel de oraciones y géneros de texto) para que los estudiantes logren una

comprensión de: un metalenguaje que relaciona el lenguaje con la función, texto con contexto, tema con ideología y el discurso a la sociedad y las culturas. (Luke & Freebody, 1999)

Se puede extraer un ejemplo del uso del modelo de cuatro recursos que ideó Luke junto con Freebody (1999), al analizar un libro de texto de geografía de la escuela secundaria. A través del análisis del uso complicado de las opciones léxicas y dispositivos gramaticales (por ejemplo, el uso de nosotros, el pasivo y muchas nominalizaciones, etc.), lo que parece ser una posición de anti-desarrollo, pro-ecología del texto se infunde con una ideología pro-desarrollo.

Este enfoque LC está altamente asociado con el análisis del discurso crítico (CDA), desde la perspectiva de Fairclough (1995). Los defensores de CDA y el enfoque gramatical funcional de LC asumen una relación uno-a-uno entre las formaciones discursivas y las formaciones ideológicas, a esto se le denomina: Critical Language Awareness (CLA). Ambas perspectivas comparten la misma misión en la deconstrucción de la naturaleza ideológica de cualquier texto.

#### ***2.2.4.3 Una perspectiva crítica sobre las prácticas sociales más amplias***

Esta línea de desarrollo LC siguió a Paulo Freire que vio la alfabetización como una forma de concientización (Freire & Macedo, 1989). Al leer el mundo y la palabra, la gente podría ver su situación de opresión y luego tomar una acción social en su contra. Según Pennycook (2001), este enfoque, que se basa en gran medida en la pedagogía crítica, se aborda ampliamente en el contexto de América del Norte. La principal preocupación es cómo las ideas, las culturas, los idiomas y las voces de los estudiantes de los grupos minoritarios

étnicos y de clase baja quedan marginados por los planes de estudios dominantes y las prácticas docentes. Por lo tanto, el enfoque de LC se basa en la noción de voz: ... la apertura de un espacio para que los marginados hablen, escriban o lean... para que la expresión de sus voces pueda transformar tanto sus vidas como el sistema social que las excluye.

Para ella, el plan de estudios debería ser emergente (p.16), comenzando por las preocupaciones reales de los alumnos seguidas por un proceso crítico de exploración a través del cual el trabajo del lenguaje puede contextualizarse a medida que los estudiantes abordan esos temas. Con este enfoque, el aula se convierte en un contexto en el cual los estudiantes analizan su realidad con el propósito de participar en su transformación. Abordan los problemas sociales compartiendo y comparando experiencias, y analizando las causas de raíz, y explorando estrategias para el cambio. El conocimiento, en lugar de transmitirse de un profesor a otro, se construye en colaboración, involucrando la transformación de los roles tradicionales de maestro-alumno. (Auerbach, 1995, p.12)

## **Capítulo III**

### **Definiendo el camino**

#### **3.1 Marco Metodológico**

Esta investigación es de carácter cualitativo ya que “describe, comprende, e interpreta los fenómenos a través de las percepciones y los significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, R., Baptista, P., y Fernández, C., 2014: 11). De ahí que este trabajo se oriente hacia este tipo de investigación porque busca identificar cuáles son las percepciones que tiene un grupo de estudiantes adultos de inglés, frente a una serie de actividades de EFL con un componente de literacidad crítica.

Esta investigación también es descriptiva, puesto que este enfoque sirve fundamentalmente para descubrir, prefigurar y mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación que puedan someterse a un análisis (Hernández et al., 2014). Por lo tanto, es necesaria la descripción de las percepciones que los estudiantes tienen frente el fenómeno investigado con el fin de analizarlas y comprenderlas, para luego contrastarlas con la información obtenida de los escritos.

##### **3.1.1 Población**

Estos mismos autores plantean que la muestra de casos de tipo se utiliza en investigaciones cualitativas cuando el objetivo es “la riqueza, profundidad y la calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández et al., 2014: 387). Adicionalmente, en este tipo de muestra el tamaño mínimo sugerido es de siete a 10 participantes ya que el investigador busca realizar una indagación más profunda que le permita entender el fenómeno estudiado

sin generalizar resultados. Por consiguiente, esta investigación tiene como población un grupo de nueve estudiantes (tres hombres y seis mujeres) del curso de inglés para administrativos de la Pontificia Universidad Javeriana, el cual es ofrecido por el Departamento de Lenguas por medio de Gestión Humana. Este curso tiene una intensidad de seis horas por semana, con un enfoque netamente comunicativo. El rango de edad de los participantes de la investigación oscila entre los 30 y 37 años, provenientes de diferentes contextos sociales. Por último, es importante mencionar que el nivel de lengua de los estudiantes es de A2.

### **3.1.2 Instrumentos de recolección de datos**

Al tratarse de una investigación cualitativa, la recolección de datos se centra en un compendio de datos o información que le interesan al investigador porque comprende “conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones y pensamientos, experiencias, y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes” (Hernández et al., 2014: 397). Para obtener estos datos, es necesario que el investigador determine los instrumentos que le permitirán la recolección de la información, siendo estos instrumentos no estandarizados, ya que recogen información proveniente de múltiples fuentes, como las entrevistas, los documentos, el material audiovisual, las observaciones directas, entre otros.

En cuanto al tipo de información recolectada, Lichtman y Morse (como se citó en Hernández et al., 2014) sugieren que el investigador analice otro tipo de lenguaje como el escrito, verbal y no verbal, además de las conductas observables y las imágenes. Por esto, la actual investigación cuenta con dos procedimientos de recolección de datos.



El primer procedimiento de recolección de datos es el material escrito que los estudiantes realizan durante cada una de las tres sesiones de manera individual con el fin de proporcionarles un espacio más íntimo para expresar sus voces. Es importante mencionar que las sesiones de clase están diseñadas para fomentar el desarrollo de las cuatro habilidades, siguiendo la temática de la clase propuesta por el profesor titular que se denomina “*Reacting to news*”; sin embargo, se espera estimular, particularmente, la producción escrita de cada uno de los estudiantes con el fin de analizar los datos cualitativamente.

El segundo procedimiento de recolección de datos es la entrevista cualitativa. Este instrumento es definido como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández et al., 2014: 403). Adicionalmente, el tipo de entrevista que se emplea para este trabajo es la entrevista semiestructurada, la cual se basa “en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (403). Con este tipo de entrevista se espera formular una cierta cantidad de preguntas que, de una manera más detallada y flexible, le permitan al investigador conocer las experiencias, opiniones, valores, o percepciones de los entrevistados frente al problema de la investigación.

Para la formulación de preguntas se debe tener en cuenta los seis tipos de preguntas propuestos por Mertens (2010), los cuales son de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes, y de simulación. Se debe agregar que existe un orden de formulación de las preguntas en la entrevista cualitativa el cual comienza con preguntas generales y fáciles, sigue con preguntas complejas, continúa con preguntas sensibles y delicadas, y concluye con preguntas de cierre.

## Capítulo IV

### Descomponer para recomponer

#### 4.1. Análisis de Datos

A continuación, se presenta la descripción del procedimiento de análisis realizado en la investigación. Es importante añadir que el extracto de la producción escrita de los estudiantes está transcrito como fue, originalmente, escrito por los estudiantes durante cada una de las clases.

En primera instancia, se implementó una serie de actividades con el componente de sensibilización de la literacidad crítica durante las tres primeras semanas de marzo con el objetivo de estimular la conciencia crítica a través de la lectura y la escritura de los estudiantes del curso de inglés para administrativos. Con esto en mente, el objetivo de la primera clase (ver anexo 1) fue que los estudiantes generen un diálogo sobre el rol que desempeñan los medios de comunicación, especialmente el periódico, en sus vidas a través de la estimulación de una reflexión interna y profunda que les permitiera cuestionarse a ellos mismos para, finalmente, compartir tales cuestionamientos (Freire, 1973).

Para esto, ellos identificaron los tipos de medios comunicación, discutieron sobre el rol del periódico en la vida cotidiana y en sus vidas, reconocieron las secciones del periódico y, al final, describieron unas imágenes pertenecientes a la sección de caricaturas.

#### Primera Clase

En la primera clase, se hizo énfasis en la sección de caricaturas ya que estas son un tipo de discurso (Freire, 1989; Gee, 1990) al que los individuos se enfrentan diariamente y que

reflejan una inconformidad frente a ciertos temas como la ignorancia del pueblo o las injusticias sociales, las cuales nos permiten estimular la conciencia crítica del estudiante a través de la reflexión y el reconocimiento de las problemáticas reflejadas para que por medio de la praxis puedan transformar su futuro (Freire, 1973). A partir de esto, los estudiantes, individualmente, reflexionaron sobre una de las tres caricaturas opcionales para redactar una descripción corta que estuviera basada en la interpretación de cada uno de ellos sobre la lectura que hacían de la imagen. Esta actividad permitió conocer el nivel de interpretación y la capacidad crítica de los estudiantes.

De las nueve producciones escritas por los estudiantes, se destacan siete descripciones que son descritas a continuación:

<b>Caricatura A</b>	<b>Caricatura B</b>	<b>Caricatura C</b>
<p><b>E3:</b> together but alone.</p> <p><b>E4:</b> “they live in other world” - the punk said.</p> <p><b>E9:</b> the family’s moments are to be shared with your own family.</p>	<p><b>E6:</b> some people are children forever.</p> <p><b>E7:</b> when your parents are with you all the time.</p> <p><b>E8:</b> the parents feel very proud of their son’s graduation and the son’s just feel ok.</p>	<p><b>E5:</b> a good attitude makes you feel and look light.</p>

Esta actividad permitió identificar dos categorías de análisis de los datos recolectados: **conciencia crítica y competencia de lengua**. Por una parte, se puede evidenciar el aspecto

de la literacidad crítica relacionado con el desarrollo de la conciencia crítica, a través de la sensibilización en la mayoría de los escritos de los estudiantes, ya que las descripciones realizadas nos dejan ver el ejercicio reflexivo que cada estudiante hizo del discurso al que era expuesto para tomar una posición crítica frente a las problemáticas representadas en cada una de las caricaturas. Es importante mencionar que las tres caricaturas escogidas estaban relacionadas con el contexto en el que los estudiantes se desenvuelven diariamente, siendo estas del ámbito académico, familiar y económico, con el fin de facilitar el proceso de interpretación y evitar posibles frustraciones.

De igual manera, observamos que el proceso de reflexión e interpretación fue más exitoso entre los estudiantes que analizaron la caricatura A y B, mientras que el proceso reflexivo de la caricatura C fue menos exitoso al resaltar solo una descripción de las tres que se habían acordado entre los estudiantes. Las descripciones que no reflejan el aspecto de conciencia crítica son las escritas por los E1 y E2 porque solo se limitan a describir la imagen de una manera superficial. Por ejemplo, el E1 escribió “this chair is very comfortable for rest when your body is slim” y el E2 “a lonely man found a person in the park”.

Por otro lado, estos escritos también permitieron evaluar la categoría de **competencia de lengua**. El enfoque de literacidad crítica aplicado en la enseñanza de inglés como lengua extranjera nos dice que el nivel de lengua “no dificulta el desarrollo crítico”. Esto se evidenció en las descripciones que los estudiantes hicieron, ya que la mayoría de ellos pudo expresar sus ideas en inglés frente a la problemática representada en la caricatura a pesar de estar situados en un nivel de principiantes.

En cuanto a la escritura de las descripciones, los estudiantes debían utilizar el tiempo verbal del presente simple que ya había sido estudiando previamente. Esta actividad nos

permitió conocer el buen uso que tienen los estudiantes de esta estructura gramatical en inglés ya que la mayoría de las descripciones fueron escritas correctamente.

### **Segunda Clase**

En la segunda clase (ver anexo 2), se continuó trabajando con la temática de los medios, pero en esta ocasión se proponen unas actividades con el objetivo de que los estudiantes identifiquen los sesgos de género existentes al momento de interpretar las situaciones de la vida real. Al comienzo de la sesión se realizó una corta y básica discusión con base en un acertijo sobre discriminación de género. Después, los estudiantes ocuparon el resto de la clase para realizar la siguiente actividad que estaba basada en una noticia llamada “Dating Apps”. Para esta actividad, ellos tenían que completar un mapa con información tomada de la noticia con el objetivo de resumirla, y aclarar posibles dudas.

Sin embargo, este ejercicio fue un poco difícil para ellos y se necesitó tiempo extra para completarla, lo cual impidió realizar las otras actividades que se habían planeado con el componente de literacidad crítica. Por esto, al final de la clase, la profesora lideró una corta discusión que le permitiera a los estudiantes reflexionar sobre las interpretaciones y reacciones que el texto podría generar, dependiendo del sujeto de la noticia, siendo este femenino o masculino. Esta discusión se gestionó con el fin de sensibilizar a los estudiantes a través de un espacio en donde se cuestionen a ellos mismos sobre las conductas que están asociadas hacia el hombre o la mujer.

### **Tercera Clase**

Finalmente, la tercera sesión (ver anexo 3) fue una continuación de la sesión anterior y añadimos una pequeña actividad sobre ofertas de trabajo que se encuentran en los periódicos

que nos permitieran seguir trabajando el tema de los sesgos a través del ejercicio de la reflexión e identificación de las injusticias que se pueden evidenciar en el discurso de las ofertas. Después de iniciar la clase y recordar lo que se había trabajado en la clase anterior, se les pidió a los estudiantes que analizaran una situación y que expresaran su opinión al respecto. Algunos estudiantes reflexionaron desde una perspectiva femenina y otros desde una perspectiva masculina e intentamos que, al menos, uno de los tres hombres analice la situación con la perspectiva femenina y que algunas mujeres la analicen con la perspectiva masculina para determinar si el análisis podría variar o no dependiendo de su género.

En esta actividad, los estudiantes se enfrentaban a dos escenarios que fueron adaptados de la noticia trabajada en la clase anterior sobre “dating apps”. Lo que se buscaba era propiciar la sensibilización frente al otro sujeto y encontrar posibles limitaciones en este ejercicio a través de las opiniones comentadas frente al caso de un hombre o una mujer que no tenía una novia/un novio en la vida real, pero que decía ser feliz de tener una relación con un compañero virtual. Para lograr esto, los estudiantes debían utilizar cuatro adjetivos que fueron tomados de “The Feeling Wheel” con el fin de describir cómo se sentía la persona del escenario asignado. Después, tenían que evaluar el comportamiento de la persona al decir si estaban de acuerdo o en desacuerdo con el comportamiento y justificar, de manera escrita, el por qué (ver anexo 4).

Con base en esta actividad se hacen las siguientes anotaciones: la primera parte de la actividad nos permitió identificar que sí hay una sensibilización frente al otro sujeto y que no hay limitantes que permea la percepción que se tiene del otro ya que la mayoría de los estudiantes no evidenciaron sesgos de género cuando se les pidió describir cómo se sentía el hombre o la mujer del escenario asignado puesto que, según la mayoría, ambos pueden experimentar sentimientos relacionados con la inseguridad, la confusión, la inferioridad y la

insignificancia. Sin embargo, estos resultados pueden haber sido condicionados por el hecho de que la mayoría del grupo, la profesora y su asistente eran mujeres.

Entonces, dos de los cuatro estudiantes que analizaron el caso con la **perspectiva femenina** escribieron que la mujer se sentía insegura, insignificante, inferior, débil, confundida, aburrida y furiosa. Los otros dos estudiantes escribieron que se sentía creativa, inteligente, satisfecha, serena, relajada, y fascinante. Por otra parte, cuatro de los cinco estudiantes que analizaron el caso con la **perspectiva masculina** escribieron que el hombre se sentía solitario, inseguro, inútil, frustrado, confundido, insignificante, sentimental e inferior. El estudiante restante de este grupo escribió que se sentía relajado, contento, amoroso, y sereno.

La segunda parte de la actividad nos permitió evidenciar el ejercicio reflexivo que los estudiantes hicieron para dar a conocer sus opiniones frente al comportamiento del sujeto del escenario planteado sin desprestigiar al otro. De acuerdo con los resultados de las actividades, ocho de los nueve estudiantes estuvieron en desacuerdo con este tipo de comportamiento, sin importar si este era el de un hombre o una mujer. Al momento de revisar las razones por las cuales estaban en desacuerdo, se encontraron aspectos interesantes que están relacionados con el componente de literacidad crítica al notar el grado de respeto y sensibilidad que los estudiantes tienen sin dejar a un lado su opinión personal.

Por ejemplo, algunos estudiantes resaltaron los aspectos positivos de tener una relación con una persona real. Tal es el caso del E5 que escribió: “I feel that it is important in a relationship to meet with other people and speak, walk in the park, and know something about the other person, and share to build a great relationship with a real person”. Siguiendo con esta línea de argumentos relacionados con la importancia de compartir momentos con

personas reales, el E9 escribió: “... I think the relationship is very good when people share personally”.

El E6 escribió algo similar: “the relationship with a real person is necessary for the people because always do diferent things and live good experiences”. Este estudiante hizo un aporte interesante al mencionar, de igual manera, dos aspectos positivos sobre las relaciones virtuales, aun cuando no era requisito de la actividad y estaba en desacuerdo “a positive aspect to have a virtual relation is that people dont worried to do things that angry their partners and this type of relationships are very cheap”.

Otro caso que se quiere resaltar es el del E3 quien se arriesgó a identificar el motivo por el cual algunas personas prefieren recurrir al uso de aplicaciones para conseguir una relación netamente virtual. Este estudiante escribió: “... he tries to fulfill his emptyness with this app”. Sin embargo, al explicar el porqué de su desacuerdo con la conducta del hombre escribió “he is a man intelligent and posibly sexy he can get a real girlfriend and the love”.

Esta afirmación nos lleva a pensar, como futuras profesoras, en la siguiente pregunta:

¿cuántos de nuestros estudiantes todavía creen que el amor y las relaciones son una cuestión de apariencia física?

Otros casos particulares son los del E4 y el E2. El primero aceptó la sensación positiva de que una relación virtual puede producirle a algunas personas sin dejar a un lado su opinión personal frente a lo que este considera amor verdadero. El E4 afirmó: “I think she feels serene with her relationship”, pero también marcó el contraste al decir: que “the relationship with a “paper partner” don’t allow to believe in reall love”. El E2 afirmó que “i don’t think he is happy”, pero también que “he (el usuario) is satisfied because he have a virtual love” En estas afirmaciones permiten entrever cómo el estudiante percibe la diferencia



entre felicidad y satisfacción. Esto dice que para el estudiante hay matices, y no todo está en blanco y negro.

En el caso del E1, este se restringió a decir: “I don’t think this (relationship) is a good one. This is bored, frustrating, and inadequate”, lo cual no evidencia un ejercicio reflexivo profundo pues solo se limita a emitir un juicio frente al tipo de relación analizada, a diferencia de los comentarios realizados por sus otros compañeros. El último caso de los estudiantes que estuvieron en desacuerdo es el del E8, quien dijo que: “its better to be in a relationship with a real person who really loves you”. Aquí se percibe que el estudiante siente que estas no son relaciones reales y que no le permiten al ser humano llenar esos sentimientos negativos que la llevan a usar este tipo de aplicaciones.

La única persona que sí estuvo de acuerdo con el comportamiento fue el E7 quien mencionó lo siguiente, desde su posición frente la situación problema: “she doesn’t have a boyfriend and her situation is very interesting for me... I think she is happy because is a serene and relaxed person with any relationship”. Lo interesante es que este estudiante también adoptó la posición de una persona que no estuviera de acuerdo y explicó el porqué de este desacuerdo al escribir que: “her way of think is inadequate for actual society”.

Finalmente, la profesora realizó la última actividad de la tercera sesión, la cual consistió en un análisis sencillo con base en distintas ofertas de trabajo que fueron publicadas en periódicos. Encontramos interesante que estas ofertas contenían requisitos que podrían ser considerados como elementos discriminatorios en cuanto al género, la edad y la apariencia física, lo que permitió hacer una conexión con el contexto real de los estudiantes para, después, hacer una corta reflexión a través de la cual ellos expresaran, de forma escrita y personal, sus opiniones frente a una serie de preguntas (ver anexo 5).

Con base en los siete escritos que los estudiantes enviaron por correo electrónico (ver anexo 5.1), se evidencian varios aspectos. En primer lugar, la mayoría de ellos no se ha sentido discriminado al momento de aplicar para un trabajo ya que solo dos personas manifestaron haberse sentido discriminadas, agregando el tipo de discriminación que habían vivido. Por ejemplo, el E4 dijo que había sido discriminado por la edad y las habilidades, mientras que el E2 mencionó que había sido discriminado por su género, la universidad de dónde se había graduado y la edad.

En segundo lugar, cuatro de los siete estudiantes creen que la apariencia física sí es importante para tener el trabajo de sus sueños debido al cargo que están desempeñando actualmente. Por ejemplo, el E4 escribió “...physical appearance is important because I have to related with other people”. El E5 dijo que “the physical appearance is important because sometimes is to represent the company with their costumers or user”. El E1 señaló que “...physical appearance is important in some occasions because, for example, in my actuality job, I am image of all university”. Sin embargo, uno de estos cuatro estudiantes mencionó que sí es importante para cualquier tipo de trabajo como nos vemos “...physical appearance is very importan for any type of job, you appearance reflects your way of being or thinking” (E2).

Los tres estudiantes restantes creen que la apariencia física no es importante para tener el trabajo de sus sueños, pero no justifican su respuesta, lo cual evidencia que en ellos no hubo un ejercicio de reflexión profundo que pudo haber permeado el proceso de cuestionamiento de ellos mismos y probablemente del otro.

En tercer y último lugar, cuatro de los siete estudiantes consideran que la edad sí es un elemento crucial al momento de aplicar para algunos trabajos en el país, añadiendo que las compañías prefieren trabajadores jóvenes y con experiencia, tal como lo escribió el E8 “in my

country is important the age. The companies look for young people with a lot of experience”. El E5 añadió la preferencia de género que algunas ofertas de trabajo promueven en sus anuncios al escribir que: “in Colombia the age is determinant to apply for some Jobs because in the offer to Jobs specify the age and it is for women or men”.

Los dos estudiantes restantes consideran que la edad no es un elemento crucial al momento de aplicar para algunos trabajos en el país, y solo uno de ellos expresó otros aspectos más importantes que la edad al escribir “the experience and the desire to job are more important that age” (E2).

Estas dos actividades también fueron analizadas bajo las categorías de **conciencia crítica y proficiencia de lengua**. En relación con la primera categoría, podemos evidenciar que las actividades propuestas en el aula de clase llevaron a los estudiantes a un espacio de reflexión que les permitió cuestionarse a sí mismos para luego expresar su voz frente a las situaciones planteadas, en donde se evidenció que la mayoría de ellos son sensibles ante diferentes escenarios y que además tienen la capacidad de identificar ciertas problemáticas que les afectan a ellos mismos y a la sociedad a la que pertenecen, siendo esto parte del proceso de literacidad crítica (Freire, 1973).

En relación con la segunda categoría, podemos concluir que esta serie de actividades fueron un poco más difíciles que las actividades de la primera sesión en cuanto a la proficiencia de lengua ya que se requería que los estudiantes elaboraran respuestas más completas, utilizando un vocabulario más amplio y más tiempos verbales. De ahí que sus escritos tuviesen más errores en relación con la lengua que los recolectados previamente en la actividad realizada en la primera clase. Sin embargo, resaltamos que esto no afectó el desempeño de los estudiantes en cuanto a que se sintieran limitados para expresar lo que pensaban al respecto como lo propone el enfoque de literacidad crítica de Freire. Al contrario,

muchos de ellos lo percibieron como un reto y lo mencionaron en las entrevistas realizadas posterior a las intervenciones pedagógicas.

## **Entrevistas**

En segunda instancia, y después de las tres intervenciones pedagógicas realizadas en el mes de marzo, los estudiantes tuvieron el receso de semana santa. Por este motivo, las entrevistas se realizaron en la segunda semana de abril. Como se mencionó en el marco metodológico, estas fueron semiestructuradas y decidimos realizarlas en español ya que nuestro interés era dialogar con los estudiantes respecto a su experiencia en las clases para conocer, de manera más detallada y profunda, sus opiniones frente a las actividades realizadas en la etapa de implementación (ver anexo 6).

Es importante mencionar que, antes de cada entrevista, se solicitó el permiso de cada estudiante para ser grabado. Una vez hecho esto, se aclaró la importancia de la honestidad en las respuestas, ya fueran positivas o negativas. De igual manera, se hizo la sugerencia de que las respuestas no se limitaran a un sí/no con el objetivo de enriquecer la investigación. El diálogo que hubo entre el entrevistado y entrevistador fue de entre 10 y 15 minutos por cada estudiante.

Se seleccionaron cinco categorías de análisis del contenido de las entrevistas: 1) el ser crítico; 2) el ambiente de aprendizaje (las prácticas pedagógicas) de los cuales se desprendían las sub-categorías: a) el rol del profesor, b) el estudiante activo o voz, c) el reconocimiento del otro, y d) el contexto real e) discusiones y reflexiones, y f) literacidad crítica; 3) la innovación de las actividades; 4) la aceptación y recomendación de las actividades para niveles iniciales; y 5) la proficiencia de lengua.

A continuación, se muestran los hallazgos de las entrevistas en cada uno de los estudiantes:

### **Estudiante 1:**

Para la Estudiante 1 es muy importante ser crítico, pues gracias a esta objetividad pudo analizar el lado positivo y negativo de cada situación planteada en el texto. Asimismo, gracias al acompañamiento realizado por las profesoras, sintió poca presión para expresarse en inglés a pesar de no saberlo hacer correctamente, y también le ayudó a esforzarse un poco más el hecho de no poder usar el celular cuando se daba esta indicación.

Esta actividad permitió que ella y sus compañeros pudieran sentar su posición frente a los temas debatidos y observar que podía haber diferentes opiniones y posturas con las cuales enriquecer sus planteamientos. Una de las premisas que vale destacar de esta estudiante es que “las formas de pensar corresponden también a un tema generacional”, a la que llega viendo que, al ser sus profesoras más jóvenes, expresan un pensamiento más libre.

También advierte de la importancia de conocer la forma de pensar de sus compañeros, aunque los temas a tratar requirieron un poco más de cuidado para no herir sensibilidades. Por otra parte, frente al tema de discriminación laboral, percibe que sí hay un poco de diferencia entre hombres y mujeres en asuntos relacionados con salarios, aún cuando no es exclusivo de las mujeres; y en lo relacionado con las redes sociales, es más tradicional y prefiere no interactuar con desconocidos por la exposición a diferentes peligros.

La estudiante siente que sí hubo literacidad crítica en las clases, aunque en la primera clase no fue tan claro porque esta se enfocó más en dar a los estudiantes vocabulario nuevo. Sin embargo, a partir de la segunda clase este rasgo fue más visible. Ella expresa que sintió que esa experiencia fue diferente a todas las clases de inglés en las que participó con

anterioridad, puesto que los textos trabajados los sacaron de su zona de confort y los llevó a esforzarse más. Estas actividades permitieron que aprendiera nuevo vocabulario y que la mecánica de la clase hacía que hubiera una mayor recordación del mismo. Considera que, en algunos ejercicios, la falta de conocimiento fue un impedimento y debió solicitar ayuda a las profesoras.

### **Estudiante 2:**

El Estudiante 2 sugirió a las profesoras un poco más de claridad en la forma de explicar algunos conceptos o instrucciones porque en algunos momentos no pudo entenderlas. Para él fue importante tomar una posición frente a los textos relacionados con la discriminación, puesto que analizó las actuales circunstancias laborales de la mujer y evidenció que sí ha habido cambios.

También manifestó la importancia de escuchar y evaluar las posturas de sus compañeros y las profesoras, ya que esto le permitió asumir una posición crítica frente a los temas tratados y lo considera constructivo. Con esta actividad observó cómo se podía reflexionar sobre algunas situaciones de la vida real y hablar desde la experiencia personal. Los temas fueron sustanciosos y diversos.

Este estudiante percibió que las actividades estaban conectadas con la definición, sin embargo, la respuesta no es justificada. Manifiesta que se sintió a gusto con las actividades, que ha participado en algunos foros, pero que la metodología fue completamente innovadora y que la recomendaría; también comenta que los temas fueron apropiados para el grupo con el cual se desarrollaron. Por último, dijo que su nivel de conocimiento del idioma fue un impedimento para comunicar sus ideas, así como algunas falencias con la pronunciación, lo

cual hacía difícil que su interlocutor lo entendiera. No obstante, logró llevar a cabo la actividad apropiadamente.

### **Estudiante 3:**

La Estudiante 3 considera importante tomar una postura frente a algún tema. También refiere que las profesoras se preocupaban porque el grupo expresara sus opiniones en todo momento, de tal forma que fueran constructivas para los participantes. Afirma que el ambiente de la clase favoreció el estar expuesta a las opiniones de sus compañeros de una forma positiva y así enriqueció su punto de vista.

Le gustó el ejercicio de escuchar al otro, ya que pudo ver cómo los cambios generacionales hacen que cambie el pensamiento de las personas y no fue molesto, puesto que ayudó a que viera de frente la realidad actual. La estudiante expresa que las personas vivimos cada vez más aisladas entre nosotros mismos a causa de un uso desmedido de la tecnología y que está haciendo que perdamos nuestra sensibilidad para relacionarnos con los otros.

Del mismo modo, comenta que los temas tratados hacen parte de la cotidianidad y que por medio de noticias y otro tipo de información siente que ella y sus compañeros pudieron aprender y compartir sus diferentes opiniones. Refiere que ya había desarrollado actividades similares en otros talleres, pero que le pareció interesante aplicarlo a las clases de inglés, puesto que significa un desafío a lo tradicional y se adquieren otros conocimientos, además de los lingüísticos.

Estaría de acuerdo en recomendarlas, ya que considera que es una buena técnica para conocer nuevos términos y nuevas temáticas. Ella cree que fue adecuada la forma en la que se abordaron las actividades para el tiempo disponible en la clase. Siente que en algunos

momentos su nivel de inglés si fue un impedimento para expresarse como hubiera querido y añade que se proveyeron las herramientas adecuadas con base en el nivel general de la clase para desarrollar de manera exitosa las actividades propuestas.

**Estudiante 4:**

El estudiante 4 considera que ser crítico es dar su opinión frente a una situación o algún hecho que se esté presentado a partir su punto de vista y lo que escucha de otras personas. Lo considera muy importante porque de esa manera puede entender otros planteamientos que no son claros a primera vista y le permite hacer críticas constructivas hacia los otros y hacia él mismo.

Se sintió a gusto con las intervenciones de la profesora, y apreció tener acompañamiento para saber de qué forma podría expresarse sin hacer uso del celular. Considera que pudo expresar su visión de las temáticas presentadas sin ningún tipo de presión o juicio y que las actividades fueron una invitación a la reflexión y a respetar los demás puntos de vista, gracias al buen ambiente de la clase.

Expresa que estas actividades estaban muy relacionadas con los contextos reales y que siente que pudo desarrollar una conciencia crítica frente a los mismos. Es la primera vez que tiene esta experiencia, aún más en una clase de inglés y declara que es importante que este tipo de prácticas se realicen desde los niveles iniciales. Cree que el nivel de inglés no es un impedimento porque tuvo el acompañamiento de las profesoras, quienes le ayudaron a entender cuál era la mejor manera de expresarse.

**Estudiante 5:**

Para ella, ser crítico es tener la capacidad de discernir con base en una información adquirida y eso permite que se construyan pensamientos diferentes y no sean como copias o



réplicas, lo que considera de suma importancia. Comenta que siempre hubo acompañamiento por parte de las profesoras y que el hecho de no utilizar el teléfono u otra herramienta durante la clase, sino que debía preguntarles a ellas, fue de mucho provecho porque tenían mayor claridad respecto a la actividad, la cual le permitió pensar críticamente en español, ya que casi siempre se tiene un juicio preconcebido sobre el tema y escuchar las posturas de los compañeros da otro enfoque sobre la misma realidad.

También ayudó a que buscara más vocabulario, las palabras adecuadas y los términos, para poder ser clara con los compañeros. Siente que se le generó curiosidad para buscar información adicional y así continuar enriqueciendo su aprendizaje. La estudiante mencionó que las temáticas de las actividades fueron acertadas en la medida en que es a eso a lo que un estudiante se va a exponer al adquirir una segunda lengua.

Ella considera que las actividades sí centraban su atención en este aspecto porque los acercaron a ver temas diferentes, a sumergir al grupo en situaciones y en temas muy cotidianos, pero también muy diferentes, muy variados. Es la primera vez que realiza este tipo de actividades en un curso de inglés, las considera fuera de lo común. La experiencia fue de su agrado porque hace ver la necesidad de aprender y no de la misma forma como lo hacen tradicionalmente.

Además, es importante que una clase de inglés no sea solamente adquirir un lenguaje sino también aprender de temas generales que le permita al estudiante socializar. Para esta estudiante, el nivel de inglés sí fue un impedimento, sobre todo en el aspecto del vocabulario, pero gracias al acompañamiento de las profesoras lo pudo sortear porque era como con una explicación, una contextualización con ejemplos y de esa forma se recuerdan más.

**Estudiante 6:** Para el Estudiante 6, ser crítico es tomar una posición respecto a un tema o una situación y, a su vez, considera que es importante porque la vida está llena de matices y es

una buena forma de expresarse. El acompañamiento de las profesoras fue cómodo para él y fue importante para potencializar el uso de la lengua en el desarrollo de la clase. Afirmó que pudo reflexionar en diversas actividades y también el ambiente de la clase se prestó para expresar su punto de vista en todo momento.

Los demás estudiantes tenían voces y puntos de vista muy similares, pero expresados de maneras distintas, lo que permitió que pensara en contextos diferentes a los propios para entender la realidad de los otros. Él reconoce que todas las actividades tenían contenidos de situaciones que podrían ocurrir en la vida real y por eso eran interesantes para desarrollarlas, para debatir y expresar sus argumentos.

El estudiante considera que es un enfoque de enseñanza nuevo y diferente, ya que solo ha tenido actividades similares en capacitaciones de clima organizacional en su trabajo, pero en clases de inglés nunca ni tampoco en un espacio académico. Le recomienda para todo tipo de ambientes de aprendizaje, siempre y cuando se manejen con cuidado los temas que puedan ser polémicos.

Siente que sí se deberían hacer en todo nivel de proficiencia de lengua, porque a través de la conexión de los estudiantes con el contexto es más fácil generar una asimilación de la lengua. Le hubiera gustado ahondar más en las actividades de las caricaturas y el de la discriminación laboral. Él sintió que pudo haber expresado más su punto de vista y al no conocer todas las estructuras y el vocabulario para hacerlo, sí fue un limitante. Sin embargo, recalca que pudo desarrollar normalmente las actividades con base en sus conocimientos básicos y el apoyo de las docentes.

#### **Estudiante 7:**

El Estudiante 7 considera que ser crítico es importante porque se puede contrastar la información. Refiere que las profesoras dieron mucho acompañamiento, estimularon

constantemente a los estudiantes para que expresaran su punto de vista y los escucharon atentamente. Siente que la actividad hizo mucho énfasis en reflexionar y expresar su posición frente al tema por medio de su conocimiento básico del inglés.

También comenta que todos los compañeros pudieron ver más allá de su propia opinión porque compartieron sus experiencias a partir de una misma imagen. Se sintió cómodo con las posturas del grupo, ya que le gusta manejar este tipo de situaciones con respeto, y porque que considera que es importante no encerrarse en un solo punto de vista y manera de pensar. Él resalta que cuando se está en una actitud de escucha, se puede aprender mucho y ver algo que no se habría visto por sí mismo.

Adicionalmente, considera que todos los temas se relacionaban entre sí. Podían calificar y reflexionar. Es estudiante resalta que le hubiera gustado ahondar mucho más en la actividad en la que usaron el círculo de "*tone and mood words*" puesto que este tipo de vocabulario le permitía expresarse con mayor precisión al dar su punto de vista y también les incitaban a pensar y dar una opinión constructiva sobre cada ejercicio en las clases. Ya había participado de este tipo de discusiones, pero no dentro de un entorno académico de inglés, lo cual calificó como muy interesante.

Recomendaría esta práctica para que se aplique en todos los niveles de inglés, porque la crítica se va desarrollando mucho mejor cuando se hace desde el inicio del aprendizaje de una lengua. También manifiesta que su nivel de conocimiento no le permitía expresar todo lo que quería con la misma soltura en inglés como lo habría hecho en español. Sentía mucha necesidad de apoyarse en las profesoras para expresarse, y le generó algo de frustración por no tener los conocimientos, pero entendía que el reto era también ser recursivos y esforzarse en usar las estructuras que ya conocían para expresarse.

**Estudiante 8:**

La Estudiante 8 dice que ser crítico es dar una opinión objetiva: lo que se piensa, lo que se siente, y lo que se quiere dar a entender, y lo considera importante. Manifiesta que las profesoras estuvieron pendientes de brindar atención al grupo para poder cumplir con la actividad a cabalidad. Del mismo modo, expresa que las actividades sí le permitieron tomar una posición frente a las problemáticas presentadas y, con esto, darse cuenta de que cada uno de los estudiantes tenía un punto de vista diferente, lo cual no generó ninguna incomodidad y que es enriquecedor conocer diferentes argumentos frente a un mismo tema.

La estudiante identificó como algunas actividades estaban relacionadas con situaciones que pasaban en el mundo actual, por ejemplo, el pasar demasiado tiempo en las redes sociales publicando su vida o aparentando, lo que la llevó a reflexionar sobre estas problemáticas que crean ilusiones y falsas expectativas que ponen a la gente a vivir en un mundo irreal. También considera que las actividades sí centraron su atención perfectamente en la parte crítica.

Manifiesta que esta experiencia fue nueva tanto en los temas tratados (innovadores e interesantes) como en las prácticas realizadas, fue una forma diferente de hacer la clase; y también resaltó el no uso del celular porque hubo más esfuerzo. Por esta razón, ella recomendaría este tipo de ejercicios y destaca que fue una buena experiencia que les permite a los estudiantes desarrollar diferentes capacidades y compartir con los compañeros sus opiniones. No considera que su nivel de inglés haya sido un impedimento porque fue una forma diferente de recibir una clase, de aprender, de esforzarse un poco más.

**Estudiante 9:**

La estudiante 9 manifiesta que ser crítico es dar un punto de vista personal sobre un tema y es importante porque la persona da a conocer lo que piensa. Sintió que hubo

acompañamiento de las profesoras cuando no el estudiante no sabía algún significado.

Considera que las actividades le permitieron pensar críticamente frente a los temas, puesto que le daban la amplitud para opinar. Adicionalmente, le permitieron tomar una posición frente a las problemáticas presentadas.

Escuchar las opiniones de sus compañeros y profesora no le generó incomodidad. De hecho, le permitió enfatizar en que cada persona tenía su pensamiento y que esto es importante porque además de enriquecer el conocimiento, permite compartir diferentes opiniones hasta llegar a una conclusión. Es importante mencionar que la estudiante aclara que ha trabajado mucho en aceptar la opinión de las otras personas porque antes lo único que valía era su opinión.

Aunque la actividad le permitió opinar sobre diferentes situaciones, manifiesta que no todas estaban relacionadas con su vida cotidiana, por ejemplo, el tema de las aplicaciones. Las actividades le incentivaron a reflexionar sobre unas problemáticas que suceden en otros lugares del mundo como China y cuestionarse si, en algún momento, puede pasar lo mismo en su país, razón por la cual refiere que este ejercicio sí centró la atención en el aspecto crítico.

Es una actividad nueva para la estudiante y las recomendaría porque encuentra interesante todo lo relacionado con la sociedad. Además, considera que es importante incorporar este tipo de actividades en las clases de inglés, destacando el no uso del traductor porque los hizo utilizar lo poco que sabían para dar a conocer sus opiniones. El nivel de lengua no fue un impedimento para el estudiante ya que todo estuvo muy bien explicado.

## **Resultados generales por categorías**

A continuación, se presenta el análisis de la información recolectada con base en cinco categorías, las cuales son: ser crítico, ambiente de aprendizaje, proficiencia de la lengua, innovación, y aceptación y recomendación de las actividades.

### **Ser crítico**

En términos generales, el grupo define que ser críticos es tomar una postura frente a una situación con el fin de emitir una opinión. El hecho de compartir el punto de vista personal en un grupo y confrontarla con los demás participantes enriquece la propia apreciación del mundo y ayuda a ver los aspectos positivos y negativos correspondientes. En este sentido, cinco estudiantes consideran que este factor es importante para aportar a la comunidad y los otros cuatro lo consideran vital para mejorarse a sí mismos.

### **Ambiente de aprendizaje**

- Rol del profesor

En su mayoría, los estudiantes manifestaron que hubo acompañamiento por parte de las profesoras y apoyo permanente en los problemas de comprensión y producción lingüística. De ellos, solo un estudiante sugirió que las docentes deberían hacer un poco más de claridad en las instrucciones socializadas en clase.

- Estudiante activo o voz

Todos los estudiantes están de acuerdo en que las actividades estuvieron centradas en estimular el monólogo interno, seguido de su socialización y de la escucha activa por parte del grupo. Se demostró un alto grado de interés y respeto por la opinión ajena.

- Reconocimiento del otro

El ambiente de la clase fue respetuoso lo cual permitió que cada estudiante pudiera expresarse sin miedo a ser juzgado o atacado por su manera de pensar. Los participantes fueron sumamente cuidadosos al emitir sus conceptos con el fin de no herir la susceptibilidad de los demás. También evidenciaron buena disposición y mente abierta a otras maneras de ver el mundo y, de este modo, absorber elementos que enriquezcan el desarrollo de su pensamiento.

- Contexto real

De manera unánime, los estudiantes expresan que estas actividades, en particular la de las aplicaciones, los hicieron reflexionar en cómo está siendo abordado el tema de la tecnología, cómo está reorganizando la sociedad y las interacciones de las personas. Por otra parte, la actividad relacionada con el entorno laboral los puso a meditar sobre sus propias experiencias, en especial a las mujeres, que puedan haber sido víctimas de discriminación por edad y género.

- Discusiones y reflexiones

Las actividades los incentivaron a la reflexión y, como consecuencia, la mayoría desarrolló una mayor curiosidad en cuanto al contenido temático y lingüístico de las clases. El impacto fue menor en tres estudiantes, lo cual suponemos que puede ser a causa de factores externos a la clase. Concluimos esto con base en las observaciones etnográficas que se realizaron durante el semestre inmediatamente anterior.

## Literacidad crítica

Todos los estudiantes concuerdan con que la definición de LC que se les expresó al inicio de la entrevista es congruente con el enfoque que presentaban las actividades que desarrollaron en clase. Aunque el término era desconocido para ellos, no tuvieron inconveniente al entender la definición.

- Innovación

Para todos los participantes fueron totalmente nuevas estas experiencias en las clases de inglés y todos refirieron no haberlas tenido en otros contextos académicos. No obstante, algunos manifestaron haber desarrollado actividades similares pero en el ámbito laboral, en formaciones que imparte la universidad para mejorar el clima organizacional.

- Aceptación y recomendación

Todos los estudiantes tuvieron a bien recomendar esta actividad para las clases de inglés, inclusive desde los niveles iniciales. Sin embargo, sugirieron algunos aspectos como simplificar las instrucciones y hacer mayor énfasis en el vocabulario, lo cual ayudaría a un nivel más alto de comunicación.

- Proficiencia de lengua

Solo tres estudiantes manifestaron que para ellos no fue un problema el nivel de lengua. Los demás expresaron que este aspecto fue un elemento que presentó un reto para poder expresar sus opiniones y sentimientos frente al material presentado. Sin embargo, este mismo grupo resalta que el deseo de expresar su punto de vista los motivó a utilizar sus conocimientos básicos de la lengua inglesa de una forma más recursiva y creativa, en



conjunto con el apoyo de las profesoras, lo cual dio como resultado que su aprendizaje fuera más significativo.

## Conclusiones

A modo de conclusión las autoras se proponen acotar la respuesta al interrogante propuesto como eje orientador de este trabajo, y algunas reflexiones frente al proceso formativo de investigación, las limitaciones halladas

Las percepciones que los estudiantes expresaron en las entrevistas permiten dar cuenta de que para ellos las intervenciones de clase fueron enriquecedoras y les ayudaron a sensibilizarse frente a visiones de mundo diferente, a identificar problemáticas, y a reconocer su voz y la del otro con el objetivo a futuro de transformar sus entornos. Todos expresaron que la experiencia fue positiva y consideraron que aunque hubo dificultades al respecto de su nivel de lengua el componente crítico de las clases impulsó el mejoramiento de su proficiencia de lengua inglesa puesto que había un fuerte interés en comunicar sus puntos de vista sobre los temas que les afectan en su cotidianidad, pese a que ellos no lograron entender el concepto de criticidad desde el que se abordaban las actividades de clase lo cual se evidenció en las entrevistas lo cual concuerda con los hallazgos de Huang, S. (2011) y de Ko, & Wang (2013) y Liu (2017).

Se cree que hubo disposición y aceptación por parte de todos los estudiantes frente a las actividades debido a la naturaleza del contenido tratado en las actividades de la clase. Ya que este ambiente de clase fue diseñado especialmente en los estudiantes, es posible que estas planeaciones no tendrían el mismo efecto en otro contexto. Por ejemplo, dudamos de su éxito al incorporarse en una clase adolescentes cuyos intereses están enfocados hacia otro tipo de temáticas. De ahí la importancia de adaptar las actividades con las necesidades del contexto de enseñanza y aprendizaje como también afirma Farrallelli, (2009) y Mattos y Valério (2011). Se señala que este es un aporte significativo para sentar las bases para futuras

investigaciones que busquen retomar la LC en clases de EFL. Se considera que el campo de literacidad crítica tiene aspectos que deberían estudiarse más a fondo como el tema de la evaluación formativa, estrategias de manejo de clase, y el scaffolding que, por ejemplo, podría analizarse desde la perspectiva en que a medida que el nivel de lengua de los estudiantes va avanzando, la dificultad de las actividades también, hasta el punto de abordar todo lo que la literacidad crítica plantea.

En cuanto a la experiencia formativa que las investigadoras vivieron durante el desarrollo de esta investigación les permitió romper con el esquema tradicional de la enseñanza de lenguas que tiene a la gramática como eje central y el cual es aún aclamado por muchos estudiantes. Al realizar actividades que desarrollen la conciencia crítica en los estudiantes, aseveran que el papel de docentes conscientes de las implicaciones de la educación bancaria en la sociedad permite que su rol sea consecuente con la contribución del mejoramiento del contexto colombiano en tanto que aporta a la formación de ciudadanos capaces de leer y analizar la realidad con el objetivo de que se emancipan y desarrollen una praxis que les permita transformar su medio. Debido a todas las posibilidades que plantea este tipo de enfoques de enseñanza se hace un llamado para que este tipo de actividades, con un componente de literacidad crítica, sean incluidas en la formación de docentes de la Licenciatura de Lenguas Modernas de la PUJ.

De otra parte, algunos aspectos que se podrían definir como limitaciones, fueron la elaboración de la investigación, el tiempo reducido para las clases y su preparación; y el espacio, que no contaba con muchos recursos disponibles, empezando por el área. Uno de los problemas encontrados fue no contar con la disponibilidad de asistir a todas las clases para seguir con mayor detalle el proceso que llevaban a cabo los estudiantes y fomentar el

desarrollo de las cuatro habilidades a mayor escala, ni poder profundizar en las preguntas realizadas con base en algunas actividades para conocer su percepción de manera más amplia. Sin embargo, aunque el tiempo fue corto, consideramos que implementar este tipo de actividades, al menos una vez a la semana durante todo el semestre, puede contribuir fuertemente al desarrollo de la conciencia crítica de este grupo de estudiantes que mostraron su interés en los temas y actividades planteados.

A modo de cierre de esta investigación solo resta reafirmar que la literacidad crítica desde Freire ofrece posibilidades para el estímulo del pensamiento crítico en el aula de EFL que promueve el cambio de paradigmas, de dinámicas dentro y fuera del aula y como punto final la transformación de la sociedad. Sin embargo, intentar adaptar estas prácticas a un sistema educativo bancario que se encuentra profundamente arraigado en nuestro contexto, incluso hasta en nosotros mismos, representa un gran reto. Dicho esto, la academia es el espacio propicio para que se siga indagando en este campo, que aún sin estar ampliamente explorado ya muestra un importante impacto en los estudiantes y los docentes que la han vivenciado en el aula. Esto han vivido un proceso de sensibilización que les permite hacer una lectura más holística y crítica del mundo permitiendo así que comience su propia transformación, y la de su praxis, lo cual se constituye en un aporte positivo para el mundo. (Freire, 1968)

## Bibliografía

- Abednia, A., & Izadinia, M. (2013). Critical pedagogy in ELT classroom: Exploring contributions of critical literacy to learners' critical consciousness. *Language Awareness*, 22(4), 338-352.
- Auerbach, E. R. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. *Power and inequality in language education*, 9-33.
- Aparicio, P. C. (2009). Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica. Tendencias y perspectivas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17.
- Arce, L. C. (2013). La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia. *Zona Próxima*, (18), 93-102.
- Arias, F. G. (1999). El proyecto de investigación. Fideas G. Arias Odón.
- Bobkina, J., & Stefanova, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4).
- Brannon, L., Urbanski, C., Manship, L., Arnold, L., & Lannone, T. (2010). EJ in Focus: The Ebay-Ification of Education: Critical Literacy in a Consumerocracy. *The English Journal*, 99(3), 16-21
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*, 45-65.
- Burns, A., & Hood, S. (1998). Teachers' voices 3: Teaching critical literacy. NCELTR.

- C. M., Isabel Cristina, McNulty, M., & I. Q, Diana. (2004). Elementary English language instruction: Colombian teachers' classroom practices. *Profile*, 5(1), 37-55.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. In Taller en el IX
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacida crítica. *Perspectiva*. 28 (2): 353-374.
- Cassany, D., & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5(2), 69-82.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, (15), 47-58.
- Celce-Murcia, M., & McIntosh, L. (1991). *Teaching English as a second or foreign language*.
- Cho, H. (2015). "I Love this Approach, But Find It Difficult to Jump in with Two Feet!" Teachers' Perceived Challenges of Employing Critical Literacy. *English Language Teaching*, 8(6), 69.
- Chooa, J. C. S., & Singha, M. K. M. (2011). Enhancing critical literacy in writing by employing media in explicit instructional approaches. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1409-1417.

- Contreras León, J. J., Castro, C., & Marcela, C. (2017). Transforming EFL Classroom Practices and Promoting Students' Empowerment: Collaborative Learning from a Dialogical Approach. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), 135-149.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Nueva York: Multilingual Matters.
- Daniel, M., & Lenski, S. (2007). The Importance of Critical Literacy for English Language Learners. *Illinois Reading Council Journal*, 35(2), 32-36.
- Dewey, M. (2007). English as a *lingua franca* and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 332-354.
- Druetta, D. C. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias políticas y sociales*, 45(185).
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis; the critical study of language*. Essex: Longman.
- Farias, M. (2005). Critical language awareness in foreign language learning. *Literatura y lingüística*, (16), 211-222.
- Farrarelli, M. (2009). Using a Critical Literacy Approach in the EFL class. *Journal of NELTA*, 14(1), 26-31.
- Ferrer, E., & Staley, K. (2016). Designing an EFL Reading Program to Promote Literacy Skills, Critical Thinking, and Creativity. *CATESOL Journal*, 28(2), 79-104.
- Ferrero, C. L., & Peris, E. M. (2011). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: Textos y contextos. In *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a*

- la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE (pp. 507-516). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Fidias, A. (2006). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme, 5.
- Freire, P. (1968). La educación como práctica hacia la libertad. *Buenos Aires: Siglo XXI Editores*.
- Freire, P. (1973). Pedagogía del oprimido.
- Freire, P. (1987). Pedagogía de la liberación. *Editores Moraes, Sao Paulo*.
- Freire, P., Macedo, D., & Horvath, S. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.
- Gee, James Paul. (1990) Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, *Critical Perspectives on Literacy and Education*; London [England]: New York.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work. *Situated literacies: Reading and writing in context*, 180.
- Ghahremani-Ghajar, S. S., & Mirhosseini, S. A. (2005). English class or speaking about everything class? Dialogue journal writing as a critical EFL literacy practice in an Iranian high school. *Language, culture and curriculum*, 18(3), 286-299.
- Gimenez, T. (2008). Global citizenship and critical awareness of discourse. Sheehan, S, 48-53.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Temple University Press.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review*, 53(3), 257-293.



- Giroux, H. A. (1985). *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and education's challenge*. Routledge.
- Glas, K. (2011). El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 111-122.
- Gounari, P., Dávila, J. C. D., & Guerra, J. C. (2011). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 51-64.
- Gómez Paniagua, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(2), 203-219.
- Giddens, A., & Cifuentes, P. (2000). Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas (pp. 19-31). Madrid: Taurus.
- Gutiérrez Avendaño, C. P. (2014). Beliefs, attitudes, and reflections of EFL pre-service teachers when exploring critical literacy theories, preparing and implementing critical lessons.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Taurus. Madrid.
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (1994). *An introduction to functional grammar*. Routledge.
- Hamel, R. E. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI: Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. *Política lingüística na América Latina*, 45-77.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill Education.

- Huang, S. Y. (2011). "Critical literacy helps wipe away the dirt on our glasses": Towards an understanding of reading as ideological practice. *English Teaching*, 10(1), 140.
- Huang, S. Y. (2011). Reading "further and beyond the text": Student perspectives of critical literacy in EFL reading and writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(2), 145-154.
- Huang, S. Y. (2012). The integration of 'critical' and 'literacy' education in the EFL curriculum: Expanding the possibilities of critical writing practices. *Language, Culture and Curriculum*, 25(3), 283-298.
- Huh, S. (2016). Instructional model of critical literacy in an EFL context: Balancing conventional and critical literacy. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(3), 210-235.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *Tesol Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Jeong, M. (2012). Developing critical literacy through English newspaper articles for high-intermediate EFL students in Korea (Doctoral dissertation, University of Wisconsin-River Falls).
- Jordão, C., & Fogaça, F. C. (2008). EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle. *Global citizenship in the English language classroom*, 1, 20-28.
- Jorge, M. (2012). Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. *The Latin Americanist*, 56(4), 79-90.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer* (Vol. 1). Peter Lang.
- Ko, M. Y. (2013). A case study of an EFL teacher's critical literacy teaching in a reading class in Taiwan. *Language teaching research*, 17(1), 91-108.

- Ko, M. Y. (2013). Critical literacy practices in the EFL context and the English language proficiency: Further exploration. *English Language Teaching*, 6(11), 17.
- Ko, Mei-yun; WANG, Tzu-Fu. (2013) EFL learners' critical literacy practices: A case study of four college students in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, , vol. 22, no 3, p. 221-229.
- Kretovics, J. R. (1985). Critical literacy: Challenging the assumptions of mainstream educational theory. *Journal of Education*, 167(2), 50-62.
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*. McGraw-Hill Education (UK)
- Lau, Sunny Man Chu. (2010) Practicing Critical Literacy Work with English Language Learners: An Integrative Approach.. Tesis Doctoral.
- Lau, Sunny Man Chu. (2012) Reconceptualizing critical literacy teaching in ESL classrooms. *The Reading Teacher*, vol. 65, no 5, p. 325-329.
- Lau, Sunny Man Chu. (2013). A study of critical literacy work with beginning English language learners: An integrated approach. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(1), 1-30.
- Lee, C. J. (2011). Myths about critical literacy: What teachers need to unlearn. *Journal of Language and literacy education*, 7(1).
- Lee, Y. J. (2017). First steps toward critical literacy: Interactions with an English narrative text among three EFL readers in South Korea. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 26-46.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131-137.

- Liu, Y. (2017). Critical Literacy Practices in EFL Reading Classroom--An Experimental Study towards Chinese University Students. *English Language Teaching*, 10(5), 133-138.
- Luck Renberg, T. (2017). Approaches to Critical Literacy Instruction in the Middle School ESL/EFL classroom.
- Luke, A. (2018). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. In *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice* (pp. 186-206). Routledge.
- Luke, A., & Dooley, K. (2011). Critical Literacy and Second Language Learning. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 856.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading online*, 3.
- Mattos, A., Valério, K., & Festino, C. (2011). Literacidad crítica y enseñanza comunicativa: brechas e intersecciones. *Matices en lenguas extranjeras; núm. 5*. 66-91 *Matices en Lenguas Extranjeras; núm. 5* 66-91 2011-1177.
- Matteson, H. C., & Boyd, A. S. (2017). Are We Making "PROGRESS"? A Critical Literacies Framework to Engage Pre-Service Teachers for Social Justice. *Journal of Language and Literacy Education*, 13(1), 28-54.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019.
- Mora, R. A. (2011). Understanding what literacy is and where it comes from lessons and implications from a study of teachers and teacher educators. Online Submission.
- Mora, R. A. (2014). Critical literacy as policy and advocacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(1), 16-18.
- Mora, R. A. (2015). City literacies in second languages. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 21-24.

- Myers, J., & Eberfors, F. (2010). Globalizing English through intercultural critical literacy. *English education*, 42(2), 148-170.
- Na, Y.; Kim, S. (2003). Critical literacy in the EFL classroom. *English Teaching-Anseonggun*, vol. 58, p. 143-164.
- Norton, B.; K. Toohey (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Park, P. (1992). ¿Qué es la investigación-acción participativa?: perspectivas teóricas y metodológicas. En *la investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 135-174). Editorial Popular. *Pedagogía*, 20(51), 155-164.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge.
- Qu, W. (2011). English, identity and critical literacy. *Changing English*, 18(3), 297-307
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge university press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, A. D., & Ocampo, J. M. (2011). Literacidad crítica y literatura culturalmente relevante: una combinación que empodera a los aprendices de inglés. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 155-164.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 1). México: Mcgraw-hill.
- Sandoval Rodríguez, D. V., & Cuan Echavarría, S. M. (2018). Ninth Graders' Critical Literacy Awareness Through Creative Problem Solving. *Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

- Stefanova, S., Bobkina, J., & Pérez, F. J. S. V. (2017). The Effectiveness of Teaching Critical Thinking Skills through Literature in EFL Context: A Case Study in Spain. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(6), 252-266.
- Tejada, H., & Vargas Franco, A. (2011). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2).
- Valero, M. J., Vázquez, B., & Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (13), 7-23
- Vargas F, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, (42).
- Wallace, C. (1992). Critical literacy awareness in the EFL classroom. *Critical language awareness*, 59-92.
- Wallace, C. (1999). Critical language awareness: Key principles for a course in critical reading. *Language awareness*, 8(2), 98-110.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Springer.
- Waterhouse, M. (2012). 'We don't believe media anymore': Mapping critical literacies in an adult immigrant language classroom. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), 129-146.
- Zhang, G. (2015). Learning critical literacy in ESL classrooms. *Creative Education*, 6(12), 1316.

## Anexos

**Anexo 1.** Primera planeación de clase

<https://drive.google.com/open?id=1iZGsfl6Iz42NHbz5o4XEpOVceDxn-od7fVG2KfL3y2Y>

**Anexo 2.** Segunda planeación de clase

[https://drive.google.com/open?id=1vh8lxdbxKTSCB6UdGB0wI\\_WnX360vxuhcJScgZmMaggw](https://drive.google.com/open?id=1vh8lxdbxKTSCB6UdGB0wI_WnX360vxuhcJScgZmMaggw)

**Anexo 3.** Tercera planeación de clase

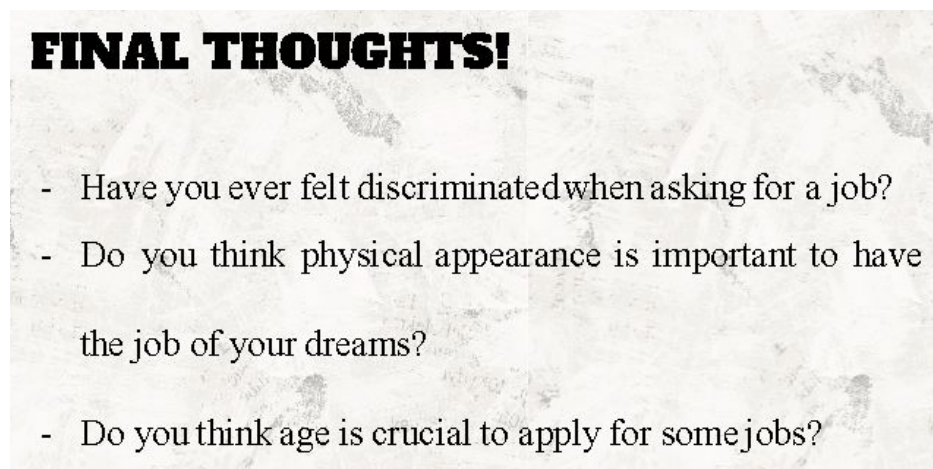
<https://drive.google.com/open?id=1Tu2IBmJV5pX8Aa-tbVRXJ1UtQzcyjwwr7yDafdwIDPI0>

**Anexo 4.** Actividad de análisis de escenarios

<https://drive.google.com/open?id=1l-VkeZi7GCgc-4z84l10pkcMhFYWWTZK>

**Anexo 4.1** Respuestas a análisis de escenarios

**Anexo 5.** Preguntas de la producción escrita final



**Anexo 5.1** Respuesta a preguntas de la producción escrita final

**E7**

- No, I have never been discriminated against looking for a job.
- No, the physical appearance isn't important for the job of my dreams!
- I think is important a good looking because any office is of customer service for students and family. Is necessary an administrative carrier.

**E4**

- Yes, I feel discriminated for my age and abilities.
- Yes, it is very important physical appearance is important because I have to related with other people
- No, I don't, age is not crucial.

**E5**

- I don't feel discriminated.
- I think that the physical appearance is important because sometimes is to represent the company with their costumers or user.
- I think that in Colombia the age is determinant to apply for some Jobs because in the offer to jobs specify the age and it is for women or men.

**E6**

- No, I don't have feel discriminated.
- The physical appearance is not important to have the job of my dreams.
- The age is a crucial fact to apply to some Jobs in our country because the companies prefer young people.

**E8**

- No, I have not felt discriminated against in any company.
- No, I think that the physical appearance is not so important to have the job of my dreams.



- Yes, in my country is important the age. The companies look for young people with a lot of experience.

### **E1**

- No, I don't feel discriminated.
- Yes, I think physical appearance is important in some occasions because for example in my actuality job, I am image of all university.
- Yes, I think age is crucial to apply for some Jobs, because currently the companies and the industry prefer a young person to an old person.

### **E2**

- Yes, I think there was discrimination by gender, the university where you are graduated or by age when asking for a job.
- I think that physical appearance is very important for any type of job, you appearance reflects your way of being or thinking.
- No, I think that the experience and the desire to job are more important that age.

## **Anexo 6. Modelo de la Entrevista**

La siguiente entrevista tiene como fin poder evaluar las percepciones de los estudiantes del grupo "English for Administratives" de la PUJ sobre una serie de actividades con un componente de literacidad crítica.

Se define **Literacidad Crítica** como:

Una herramienta pedagógica que busca estimular a los estudiantes para que lean los diversos textos a los que están expuestos desde múltiples perspectivas- ya sea textos escritos y visuales, o prácticas sociales y culturales-. Entender qué voces y estructuras de poder promueven estos (los textos), y qué consecuencias tienen en nuestra sociedad. El paso final es

que los estudiantes reflexionen juntos y negocien el significado de diversas situaciones para que su visión personal del mundo se enriquezca y actúen consecuentemente y de manera activa en la construcción de la sociedad por medio de acciones cotidianas, es decir, reescribiendo su realidad.

La fase de literacidad crítica en la que se centraron las actividades en las que participó el grupo fue de sensibilización.

A partir de esta definición y su experiencia en dichas actividades, responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Para usted qué es ser crítico? ¿Lo considera importante?
2. Según la definición de literacidad crítica explicada previamente, ¿considera que las actividades de las clases centraban su atención en este aspecto?
3. ¿Considera que las actividades planteadas le permitieron pensar críticamente frente a los temas planteados? Si, es así ¿En qué sentido?
4. ¿Cree que las actividades lo incentivaron a reflexionar sobre algunas problemáticas existentes en el mundo real? Sí fue así, ¿cómo?
5. ¿Considera que las actividades le permitieron tomar una posición frente a las problemáticas presentadas y expresarlas? ¿Cómo se sintió al respecto?
6. ¿Le generó incomodidad escuchar las opiniones de sus compañeros y de la profesora cuando estas eran distintas a la suya? Con esto en mente, ¿considera importante escuchar las distintas voces de los estudiantes en el salón de clase?
7. ¿Este tipo de actividades fueron nuevas para usted o ya había realizado actividades similares?
8. ¿Siente que su nivel de inglés fue un impedimento para el desarrollo de las actividades? Justifique su respuesta. Dependiendo de la respuesta, se pregunta:

¿Recomendaría este tipo de actividades en clase para estudiantes de nivel inicial de inglés?

9. ¿Le hubiera gustado profundizar más en alguno de los temas propuestos a través de las actividades? ¿cuál? y ¿por qué?
10. ¿Cree que es importante incorporar este tipo de actividades en las clases de inglés en general?