

# Desde la didáctica no parametral... Estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico\*

*María Guadalupe García Castañeda*<sup>1</sup>

*Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería*

*Janeth Gómez de Castro*<sup>2</sup>

*Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería*

DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1252>

Recibido: 7 de enero de 2015

Aceptado: 20 de marzo de 2015

## From non parametral didactics... Pedagogical strategy to develop critical thinking

### Palabras clave:

Sistematización,  
Didáctica no parametral,  
Pensamiento crítico.

### Resumen

Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo sistematizar una estrategia pedagógica utilizada para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la didáctica no parametral en la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería, teniendo la observación participante, la entrevista semiestructurada y la revisión documental como técnicas de recolección de información. Las conclusiones mostraron que la estrategia pedagógica implementada por la docente contribuyó al desarrollo de las cuatro habilidades del inglés; y así mismo que los estudiantes reconocen el aprendizaje adquirido sobre las realidades sociales abordadas y de la manera cómo pueden solucionarlas desde su rol social. No obstante, la pobreza del vocabulario dificulta la participación de algunos estudiantes en la actividad.

### Key words:

Sistematization,  
Non-parametral didactics,  
Critical thinking.

### Abstract

This was a qualitative research project whose aim was to sistematize a pedagogical strategy to develop students' critical thinking in Universidad Pontificia Bolivariana, Montería. Semi-structured interviews, participant observation and documentary review were used to collect information. Findings showed that the strategy utilized by the profesor contributed to the development of listening, speaking, reading and writing. Moreover, students recognized the importance of dealing with social realities and finding alternatives to solve those problems. However, learners considered that their participation in this kind of activity is difficult due to the lack of vocabulary.



**Referencia de este artículo (APA):** García Castañeda, M. & Gómez de Castro, J. (2015). Desde la didáctica no parametral... Estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico. En *Revista Educación y Humanismo*, 17(29), 186-201. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1252>

\* Artículo vinculado al proyecto "Sistematización de Experiencias desde la Didáctica no Parametral", financiado por la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Montería. Estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Montería, Colombia.

1. Grupo Cavida, Centro de Lenguas Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería. [maria.garciac@upb.edu.co](mailto:maria.garciac@upb.edu.co)
2. Grupo Cavida, Centro de Lenguas Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería.

## Introducción

La sistematización de la estrategia pedagógica implementada para desarrollar el pensamiento crítico en algunos estudiantes de inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Seccional Montería posibilita la reconstrucción de este trabajo.

Ahora bien, la UPB se centra en la formación problemática de los estudiantes propiciándoles el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico, para que en su condición de profesionales sean signos de transformación de la sociedad que los rodea, capaces de solucionar los problemas de su entorno, así como de cuestionar lo que vaya en detrimento de la justicia social y los derechos humanos.

Sin embargo, a partir de las preguntas realizadas a un número significativo de docentes que dictan asignaturas en diferentes áreas del conocimiento en esta institución, se observa su incapacidad tanto para la resolución de problemas de su diario vivir como para aquellos que se relacionan con su entorno. Según sus propios comentarios, esta situación bien podría atribuirse a la formación que recibieron en los ciclos educativos de básica primaria y secundaria sin dejar de reconocer el hecho de que el desarrollo de las habilidades del pensamiento, y en especial del pensamiento crítico, depende de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, el estudio internacional de

lectura comprensiva Pirls arrojó como resultado que Colombia se encuentra entre los países con más bajo desempeño en esta área: seis de cada diez estudiantes tienen dificultad para interpretar textos complejos, analizar y hacer inferencias, situación que incidiría en la formación del pensamiento crítico (Icfes, 2011). Igualmente se encuentra el hecho de que la docente del área de inglés había observado las mismas falencias en sus estudiantes durante 12 años.

Otro factor determinante en el uso de este tipo de estrategias en clase fue el estudio que midió el pensamiento crítico de los matriculados en primer semestre 2015 mediante una prueba de comprensión lectora realizada en la UPB. Los resultados arrojaron que en una escala de 1 a 5, los discentes están en 2, es decir, les resulta problemático comparar, sintetizar, predecir y analizar, razón por la cual se deben generar soluciones al respecto que propendan por mejorar la lectura crítica y el consiguiente desarrollo del pensamiento crítico.

Es por ello que la educación colombiana está en la obligación de realizar cambios profundos que posibiliten liderar procesos que conlleven propuestas de transformación curricular, para ofrecer a la sociedad y al país individuos críticos, con valores, sensibles a las realidades del contexto, capaces de reflexionar y tomar decisiones adecuadas para la resolución de conflictos; es decir, *individuos que al constituir su subjetividad puedan responder a los desafíos socioculturales*. Barragán (2007), sugiere un nuevo tipo

de educación donde el sujeto una vez se empodera de su propio proceso de aprendizaje también ayuda a la formación de individuos que aportan a la transformación social.

Por otra parte, esta sistematización implementa en el aula elementos que fortalecen el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad en las clases de inglés garantizando la puesta en práctica de algunos elementos del modelo pedagógico de la UPB y contribuyendo de alguna manera a la problemática esbozada en las pruebas. De allí la decisión de implementar estrategias de aprendizaje en la clase de inglés que basándose en la didáctica no parametral (Quintar, 2002) desarrollen el pensamiento crítico de los alumnos.

De la problemática anteriormente mencionada surgen los fines de esta propuesta que son: 1) Reconstruir la estrategia pedagógica implementada para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la didáctica no parametral, en algunos estudiantes de inglés de la UPB Montería. 2) Analizar las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la didáctica no parametral, en algunos estudiantes de inglés de la UPB Montería.

## **Metodología**

### ***Enfoque epistemológico***

Teniendo en cuenta que los elementos metodológicos deben guardar concordancia con el concepto de sistematización seleccionado, entonces el enfoque epistemológico a utilizar será el histórico-hermenéutico por cuanto la expe-

riencia requiere de un proceso histórico de reconstrucción a través del tiempo, así como de interpretación de cada uno de los elementos que la constituyen.

Gadamer (1977) destaca la historia como uno de los elementos de la hermenéutica, y la sistematización es una reconstrucción histórica de las experiencias. Todos los seres humanos estamos ligados a una historia y todas nuestras vivencias son influenciadas por ella. Dicho autor también propone una hermenéutica de la experiencia en la que se debe abandonar lo científico para dar paso a la liberación del pensamiento y de esta manera abrirse a *la comprensión como acontecer de sentido*. Luego, la comprensión está conectada a la historia de los individuos. A pesar de la distancia entre la historia de los docentes y la vida de los investigadores, se puede plantear una relación flexible que conlleva dualidad y que proporciona la captación de significados que es lo que pretende finalmente este trabajo.

### ***Enfoque metodológico***

En cuanto al enfoque metodológico, se toma la sistematización de experiencias. Según Verger (2002) se trata de una metodología de investigación participativa cuyo origen remite a la educación popular en América Latina y que fue mutando hasta permitir que diferentes colectivos acumularan e intercambiaran experiencias. A partir de allí se concibe la sistematización como investigación, puesto que se puede mirar al interior de esas prácticas para construir un campo teórico-práctico que instaure diálogos con conocimientos generados desde otros lugares.

En el sector educativo, la sistematización de experiencias conlleva la transformación de la realidad (Jara, 2013). Este mismo autor sostiene que la sistematización es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica mediante el cual se busca analizarla y comprenderla. Aún más, los conocimientos adquiridos pueden ser contrastados con otros generados de otras prácticas, y pueden ser divulgados. Se producen conocimientos desde y para la práctica (Jara, 1994).

A las personas que sistematizan les interesa no solo la reconstrucción, el proceso, sino la actuación de cada uno de los participantes, el análisis e interpretación de las relaciones que se han generado, sus aciertos y desaciertos, la comprensión de la lógica, las causas y efectos de las acciones. En fin, la mejora de las prácticas proviene del total análisis y comprensión de ellas.

Es por ello que en esta investigación se considera la realidad en su totalidad, pero sin desligarse de sus partes; se presenta como un proceso histórico que proviene de una realidad, es humano y dinámico debido a que está en constante movimiento. A continuación se retoman las etapas abordadas por Jara (2013):

1. Ordenamiento y reconstrucción.
2. Descubrir lógica del proceso (factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo).
3. Apropiación de los sentidos de la experiencia.
4. Comprender los conocimientos y aprendizajes obtenidos para reorientar práctica.

### **Estrategias de investigación**

Las narraciones configuran lo que ocurre en las instituciones escolares y lo que les sucede a los actores educativos cuando intervienen. Adicionalmente, muestran las transformaciones que tienen lugar en la escuela, el saber pedagógico, las prácticas docentes. Además, se construyen interpretaciones críticas sobre las instituciones, sus docentes y sus prácticas que se dirigen a una transformación social de las prácticas y de lo que acontece en estos centros educativos.

Por tanto, los relatos son narrativas que describen la experiencia; así, son escritos y reescritos una y otra vez hasta captar el sentido de los diferentes elementos que la constituyen según las descripciones e interpretaciones de los hechos narrados y de la reconstrucción de cada una de las técnicas utilizadas (Suárez, 2007).

### **Revisión documental**

Es un importante pilar en el que se basa la investigación educativa. Permite al investigador instaurar la relevancia del estudio a desarrollar para posteriormente comparar los resultados con otros similares. Ekman (citado en Alliaga, 1989) señala la revisión documental como un proceso dinámico que consiste principalmente en recoger, clasificar, recuperar y distribuir la información.

La utilización de esta estrategia es importante para el presente trabajo debido a que le permite al investigador conocer aspectos históricos, contextuales, normativos, institucionales en relación

con el tema de estudio, lo cual le dará más luces respecto a la experiencia y la sistematización en este caso específico.

### **Técnicas para la recolección de la información**

Las técnicas deben ser pensadas teniendo como punto de partida la naturaleza de la pregunta de investigación así como el tiempo disponible, los recursos y el grado de relación del estudio con otros. En esta investigación se retoman algunas técnicas etnográficas.

#### ***La entrevista en profundidad***

Este tipo de entrevista se relaciona con los diferentes encuentros que tiene el investigador con el entrevistado y tiene como finalidad la opinión y la perspectiva que un individuo posee respecto de sus experiencias de vida. El entrevistador usando la entrevista en profundidad obtiene una visión de la situación mediante el relato del otro (Aranda & Araújo, 2009).

Aunado a esto, la entrevista permite detectar lo que los informantes oyeron, sintieron, vieron, vivieron, situaciones que al investigador le interesa conocer. Esto último es importante, debido a que existen muchas situaciones en las cuales el investigador no puede participar del evento directamente o en las cuales no estuvo presente. En estos casos, los individuos comunican a partir de su propia experiencia y los científicos sociales solo tienen acceso a las actitudes, percepciones, expectativas y conducta anticipada mediante la comunicación directa” (Cannell &

Kahn, citados en López *et al.*, 2011). En esta sistematización se tendrá en cuenta el concepto de Aranda y Araújo (2009), por cuanto se requiere el relato de los participantes para comprender la estrategia pedagógica en su complejidad.

#### ***La observación participante***

También es relevante la técnica de la observación participante porque permite ubicarse en el contexto donde ocurrió la experiencia. Bonilla y Rodríguez (2005) definen la observación así:

Observar, con sentido de indagación, implica focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación (p.168).

Para este trabajo se retoma a Bonilla y Rodríguez (2005) debido a que uno de los objetivos de la sistematización busca reconstruir la estrategia pedagógica y las relaciones que existen ligadas con los elementos que la constituyen.

#### ***Relato***

Ricoeur (1984) afirma que un relato es *una construcción progresiva, por mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional*. Autores como Eisner (1998); Velasco *et al.*, (1993); Woods (1998) sostienen que los relatos presentan *descripciones, comprensiones e interpretaciones de los mundos significativos de*

*las escuelas, de las prácticas educativas que en ellas tienen lugar y de los sujetos pedagógicos que las habitan y realizan.*

Por las características previamente mencionadas, el relato será utilizado en la reconstrucción de esta experiencia en particular puesto que se pretende captar la lógica y el sentido de los diferentes actores y factores que intervinieron en ella según las narraciones obtenidas de las diferentes técnicas.

### **Análisis de contenido**

En cuanto al análisis de contenido, se puede afirmar que es una técnica de investigación aplicable a la reelaboración y reducción de textos. Existen diferentes definiciones relacionadas con las finalidades de esta técnica. Sin embargo, todas conllevan similitudes. A continuación se esbozarán algunas de ellas:

Autores como Bardin (1996) y Krippendorff (1990) sostienen que su objetivo es denotar tanto el contenido manifiesto como el latente de los datos analizados.

Mayrin (citado en Cáceres, 2003) añade que el análisis de contenido permite integrar datos o interpretaciones o abstracciones de mayor nivel que permitan al investigador establecer relaciones o inferencias entre los diversos temas analizados.

En este trabajo se retoman algunos elementos del análisis de contenido, planteados por Bardin

(1996) y Krippendorff (1990), en la medida en que la pretensión del análisis de resultados es comprender el contenido manifiesto y latente de cada uno de los instrumentos utilizados en esta sistematización.

Ahora bien, cuando se habla de análisis de contenido se esbozaron unos pasos que hacen parte de esta técnica así:

Paso 1: Se recolectaron los documentos o *corpus* del contenido (posteriormente se hicieron transcripciones de entrevistas, grupo focal, observación participante y fichas bibliográficas de la revisión documental).

Paso 2: Luego se procedió a pasar los segmentos de información a matrices por instrumento, que contenían los diferentes apartes de la línea del tiempo (antecedentes, conceptualización de la experiencia, implementación de la experiencia, actores, crisis, culminación de la experiencia y reflexiones pedagógicas).

Paso 3: Codificación de los instrumentos con el fin de tener en cuenta los criterios aplicados.

Paso 4: Establecer palabras clave o unidades de análisis que den cuenta de los temas presentes en el material utilizado, pero cuidando que sea lo debidamente flexible como para no obstruir la aparición de categorías emergentes procedentes del *corpus* de información según la línea del tiempo (antecedentes, conceptualización de la experiencia, implementación de la experien-

cia, actores, culminación de la experiencia y reflexiones pedagógicas).

Después de determinar la unidad de análisis se separó el material teniendo en cuenta esta unidad. Es decir, todo lo que guardara relación o era parecido. El procedimiento se repitió hasta terminar de clasificar todo el material disponible. Esto permitió encuadrar el trabajo.

Paso 5: Categorías y subcategorías. Una vez el conjunto de datos y materiales de cada instrumento fue ingresado en las matrices, se seleccionaron las unidades de análisis, se realizó un cruce de las categorías emergentes tomando como punto de partida todos los instrumentos (entrevistas, grupos focales, fichas bibliográficas y observación no participante) que verifican que las categorías seleccionadas aparecieran en los diferentes *corpus* con el fin de darle validez y confiabilidad a este trabajo.

### **Relato pedagógico**

Esta experiencia se concibe a partir del desempeño de los estudiantes en el aula de clase ya que los discentes presentan dificultades para analizar, interpretar e inferir información de un texto, como lo expresa la docente: “Cuando los discentes trabajan comprensión lectora, solamente pueden realizar los ejercicios que tienen que ver con la información literal, poseen inconvenientes para analizar, interpretar e inferir información en los textos escritos, inclusive a

veces no entienden las instrucciones y por ello no pueden realizar las actividades” (E6).

Asimismo se observa que no poseen la capacidad para la resolución de problemas de su diario vivir y tampoco para los que tienen relación con su entorno afirma la docente. “Esto se ha vislumbrado al [(...) indagar entre] un número significativo de docentes que dictan asignaturas en diferentes áreas del conocimiento en esta institución. Según sus comentarios, esta situación podría estar sucediendo por causa de la formación que recibieron estos discentes en la básica primaria y básica secundaria. Sin embargo, no se puede desconocer el hecho de que el desarrollo de las habilidades del pensamiento, y en especial del pensamiento crítico, depende de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (E6).

La profesora añade que la educación colombiana está en la obligación de realizar cambios profundos que posibiliten liderar procesos que conlleven propuestas de transformación curricular, para ofrecer a la sociedad y al país individuos críticos, con valores, sensibles a las realidades del contexto, capaces de reflexionar y tomar decisiones adecuadas para la resolución de conflictos. “Individuos que puedan constituir su subjetividad para responder a los desafíos socio-culturales” (Barragán, 2007).

Otra de las razones para iniciar esta sistematización responde al propósito de implementar en el aula elementos que coadyuven al desarrollo

del pensamiento crítico y de la creatividad en las clases de inglés contribuyendo de esta manera a garantizar la puesta en práctica de algunos elementos del modelo pedagógico de la UPB y resolviendo de alguna manera la problemática esbozada en las pruebas nacionales e internacionales según lo expresó la docente en la entrevista (E6).

Adicionalmente, los conocimientos adquiridos en la maestría en Educación le dieron herramientas para concebir una estrategia que contribuyera con el desarrollo del pensamiento crítico como lo afirma en el siguiente aparte de la misma entrevista: “Cuando estaba en el cuarto semestre de la maestría tuvimos una asignatura llamada Currículo, en la que trabajamos el tema desde perspectivas innovadoras de diferentes autores como Zemelman, Quintar entre otros, que van permitiendo potenciar las capacidades del estudiante en cuanto al análisis, interpretación, inferencia entre otros” (E6). La docente también añade que “este tipo de visión del currículo permite cambiar la manera de pensar y actuar de los aprendices frente a sus propias realidades” (E6).

Luego agrega: “... y me llamó la atención la autora argentina Estela Quintar, quien concibe que la didáctica es prioritaria a la hora de enseñar y por esta razón recrea la didáctica no parametral como una manera de empoderar a los sujetos y cambiar su manera de pensar, es decir, pasar de sujetos pasivos que hacen lo que unos terceros les digan a individuos que cuestionan y piensan el mundo y su realidad desde diferentes ópticas” (E6).

Es así cómo después de conocer concienzudamente a la creadora de la didáctica no parametral, la docente decide implementar una estrategia utilizando algunos elementos que la autora Quintar ha esbozado, para aplicarla a los estudiantes de Inglés Específico II, de Comunicación Social y Psicología, en el primer semestre de 2012.

En ese primer momento, la docente explicó a sus estudiantes en qué consistiría la actividad y les dio una pregunta problematizadora y los ejes para guiar la investigación que deberían realizar como lo dice en la entrevista: “les di un cuestionamiento que pudiera orientar su investigación y unos ejes articuladores. Además, se definió la fecha en la que se realizaría, y les expliqué también cómo se efectuaría la actividad y cómo sería evaluada” (E6).

Según la docente este trabajo se realiza una sola vez durante el semestre por cuanto se hace en inglés y la investigación requiere de preparación, tener en cuenta la pronunciación y hablar en la segunda lengua sin el uso de ninguna ayuda visual.

Cada vez que se lleva a cabo la actividad, se hace un círculo de reflexión en donde pasan al centro tres estudiantes que basándose en la pregunta y los ejes, intervienen durante tres minutos cada uno. Los demás escuchan y reflexionan sobre lo que dicen sus compañeros, puesto que a su vez deben participar retomando elementos para agregar, disentir, opinar o asentir. Este pro-

ceso se realiza hasta que todos los estudiantes terminen de dar sus aportes; luego todos pasan al círculo exterior para continuar entregando sus apreciaciones respecto del tema en cuestión (E6).

La profesora da retroalimentación a cada grupo de estudiantes una vez finaliza su intervención teniendo en cuenta los lineamientos entregados y las cuatro habilidades de la lengua inglesa (habla, escucha, escritura y lectura).

Al final de la actividad la docente realiza una reflexión cuyos elementos genera cuestionamientos entre los estudiantes y retoma algunos de los planteamientos que estos jóvenes presentaron sobre la temática seleccionada.

El siguiente semestre la profesora prepara un foro virtual con la misma pregunta y formula otros cuestionamientos que suscitan la participación de los discentes en el evento, como se muestra a continuación:

*Investigue acerca de los siguientes tópicos y articule lo aprendido con sus propias observaciones. Recuerde que usted como colombiano hace parte de la solución de sus problemas.*

*¿Cómo contribuyen los medios de comunicación y las redes sociales a construir una Colombia mejor y un mundo mejor?*

Ética de la información

*Deberes de los periodistas vs. dueños de los canales.*

*Medios de comunicación como generadores de dinero.*

*Medios de comunicación como formadores y no informadores.*

*Luego, lea las contribuciones de sus compañeros. Haga sus comentarios al respecto y enriquezca los.*

Sin embargo, la actividad no se pudo realizar con el curso Inglés Específico II, de Comunicación Social y Psicología, porque no hubo estudiantes en este nivel avanzado dada la exigencia de producción escrita que se requiere para participar en el foro.

En el mismo semestre, la docente utilizando unos videos sobre violencia intrafamiliar, organizó un foro para los aprendices de III nivel siguiendo el mismo formato de la pregunta problematizadora, con el fin de que ellos hicieran sus apreciaciones después de haber investigado lo correspondiente. No obstante, los resultados no fueron óptimos debido al limitado vocabulario de los participantes. El tema de este foro fue la violencia intrafamiliar. Según la profesora, “las participaciones fueron pobres debido a la escasez de vocabulario que poseían los aprendices” (E6).

En el año 2013 no se implementó el círculo de reflexión ni el análisis ni la sincretis debido a que se cambió la normativa, y como los cursos comenzaron desde primer nivel, los de Inglés

Específico I y II comenzaron a desaparecer poco a poco.

En el año 2014 se reinicia la experiencia nuevamente en el primer semestre, con el círculo de reflexión que retoma la pregunta problematizadora y los ejes articuladores para los estudiantes de Inglés VI Interdisciplinario. El tema abordado fue el mototaxismo en la ciudad de Montería. A partir de los lineamientos dados por la docente y la investigación de los estudiantes, en esta oportunidad se realizó un cambio de estrategia y en vez del foro los discentes participaron escribiendo un ensayo acerca del tema propuesto.

Los trabajos presentados mostraron elementos importantes acerca de las causas y las posibles soluciones para esta problemática que aqueja a la comunidad cordobesa, y fueron leídos en clase a fin de observar los puntos de convergencia y divergencia entre los textos. El siguiente semestre se repitió la experiencia con el nivel V retomando nuevamente el tema de la violencia intrafamiliar en Colombia (E6). Se siguieron los mismos parámetros arriba mencionados con mejores resultados.

A principios del primer semestre del año 2015 se trabajó el proceso de paz y sus implicaciones a nivel social, político, educativo entre otros, tomando como punto de partida una pregunta problematizadora y ejes que dirigen la investigación y participación de los discentes en el círculo de reflexión y teniendo en cuenta la sincresis.

Según la docente en el año 2015, durante el segundo periodo del año, “la experiencia cambia un poco por cuanto son los estudiantes quienes seleccionan los temas que están acordes con sus carreras, pero considerando en cada caso que deben incluir problemáticas sociales. Ellos mencionan los siguientes temas: medioambiente, violencia en Colombia, proceso de paz, inundaciones entre otros. Finalmente, por votación de los aprendices fue seleccionada la violencia en Colombia” (E6).

Los logros obtenidos fueron significativos, debido a que la mayoría de los estudiantes hicieron su trabajo investigativo a cabalidad. Hubo aportes destacados sobre los diferentes tipos de violencia que existen en Colombia y los discentes estuvieron de acuerdo en que aprendieron mucho de ello. Por ejemplo, la violencia contra la mujer, el desplazamiento, los grupos armados en Colombia, los cultivos ilícitos de droga y sus consecuencias como generadores de violencia. Igualmente, algunos disintieron de las opiniones de sus compañeros mientras que otros las enriquecieron. El uso de la lengua inglesa los obligó a pensar en inglés y a comunicarse en esa lengua.

Después de la participación de los estudiantes la docente hace una reflexión acerca de la paz y de algunos factores que contribuirían a forjarla desde el hogar y los diferentes espacios en los que nos movemos a diario. En este sentido, también se hace un llamado a los estudiantes para que en sus hogares, lugares de trabajo y como profesionales sean agentes de armonía.

## Resultados

Luego de triangular los diferentes instrumentos se encontraron las siguientes categorías emergentes:

Enriquecimiento del vocabulario de inglés como lo afirman los estudiantes en el cuestionario realizado a algunos de los participantes.

“... Me pareció una muy buena actividad, puesto que ayuda a mejorar nuestro lenguaje” (E5).

Esto también se puede corroborar en los textos de los estudiantes escritos en desarrollo de la estrategia aplicada.

“La actividad es buena ya que ella nos permite enriquecer el vocabulario” (D4).

“Con estas actividades expandimos nuestro vocabulario...” (D3).

“Aprendí mucho vocabulario acerca de las negociaciones de paz en Colombia con las FARC y estoy seguro que estas actividades contribuyen a mi formación académica...” (D4).

En relación con lo expresado por los discentes, se puede afirmar que la estrategia contribuyó al enriquecimiento de vocabulario en la segunda lengua; este resultado es muy interesante, puesto que sin vocabulario es muy difícil comunicarse en cualquier lengua.

Igualmente, algunos estudiantes también afirmaron que la actividad mejoró su pronunciación en inglés tal cual se puede apreciar a continuación:

“Me pareció una actividad muy buena, que ayuda a mejorar nuestro lenguaje, nuestra pronunciación, y a entender un poco más el inglés” (E3).

“Nos ayuda a mejorar el vocabulario” (E7).

En este mismo sentido, los estudiantes señalaron que la actividad apoya el fortalecimiento de diferentes habilidades del idioma, como el habla, mencionándola así:

“Actividades como esta ayudan a que el alumno afiance el tema y la parte del habla” (D8).

“Es una gran idea desarrollar esta actividad porque los estudiantes en general tenemos miedo de hablar en público...” (D9).

“Considero que la actividad es interesante porque nos ayuda a perder el miedo” (D6).

Según lo expresado por los estudiantes, la actividad afianza la posibilidad de expresarse de manera oral y de perder el miedo a participar utilizando otro idioma en público.

Aunado a esto, los discentes mencionaron que la actividad favorece el desarrollo de su criticidad según las entrevistas y documentos escri-

tos. A continuación se muestran algunos de estos apartes.

“... Sí, claro, es una actividad que nos obliga a investigar y dar una opinión crítica” (E1).

“Sí, mucho... entramos en frecuente controversia, o sea, se dieron las distintas opiniones o las diferentes formas de pensar de cada uno, aquí en el salón de clase” (E2).

“Todos tenemos distintas opciones; si de pronto el pensamiento que yo tengo sobre la educación en cuanto al proceso de paz de pronto no lo tiene otra persona, entonces surgen ciertas diferencias en torno al tema” (E3).

“Cada uno tiene su punto de vista acerca del proceso de paz: si es bueno en sí, o nos dan su opinión sobre cómo afecta en cada departamento y cómo podemos cada uno de nosotros contribuir en el proceso” (E4).

“La actividad nos brinda confianza y nos ayuda a dar nuestras opiniones sobre uno o muchos aspectos que generan muchas controversias” (D4).

“Este tipo de problemas nos acercan a la realidad de Colombia, y esto es muy interesante” (D5).

“La actividad usó una metodología diferente donde se enfatiza el diálogo oral, además ayuda a investigar y a desarrollar diferentes actividades

culturales que capacitan en diferentes ámbitos” (D8).

“La actividad nos ayuda a investigar” (D9).

“Lo más importante es que podemos dar nuestro punto crítico del tema” (D11).

“Pienso que se deberían hacer más actividades de este tipo para estar en contacto directo con las realidades del país (diferentes conflictos, noticias, formación). Finalmente, esto también nos obliga a interesarnos por todo lo que pasa alrededor” (D12).

“Esta actividad me pareció muy enriquecedora ya que pude desarrollar la habilidad de investigación en inglés” (D3).

Teniendo en cuenta algunos comentarios y afirmaciones de los estudiantes, podemos decir que las actividades realizadas para desarrollar el pensamiento crítico, les ayudan a comprender las realidades sociales, dar sus opiniones, tomar posiciones personales propias y con las que van a contribuir (desde cada una de sus áreas) a generar controversias y soluciones a las diferentes problemáticas que tenemos en nuestro país. Por otra parte, es una actividad que permite realizar investigación y lectura de artículos e información que brinda una visión más amplia y globalizada de lo que ocurre a su alrededor.

En este mismo sentido, la estrategia también favorece el desarrollo de la escritura y otras ha-

bilidades de la lengua conforme lo mencionan los estudiantes en sus escritos:

“... Nos sirve para la escritura al momento de preparar la actividad...” (D8).

“... Pienso que la actividad es muy enriquecedora debido a que se practica con intensidad el idioma inglés; la actividad te obliga a hablar, que es fundamental para el aprendizaje de la lengua...” (D10).

“Todos deberíamos practicar nuestra conversación. Esta actividad es gratificante porque se aprende mucho...” (D11).

“Me pareció una muy buena actividad, puesto que ayuda a mejorar nuestro lenguaje, nuestra pronunciación, a entender un poco más el inglés. Me gustó mucho lo de poner a hablar a los estudiantes, pues tenían que pensar en inglés y dar su opinión” (E4).

“... Aprendí a mejorar tanto mi pronunciación como la escritura; eso fue todo” (E5).

Se puede observar que los estudiantes consideran un apoyo la estrategia empleada en el aula de clase para la práctica de la pronunciación, y para expresarse con fluidez. Así mismo contribuye a que los estudiantes se vean abocados a pensar en una segunda lengua cuando hacen su intervención. Respecto a este tema, se puede afirmar que la estrategia favorece el desarrollo de la competencia oral, la capacidad de improvi-

sación y de generación de ideas en una segunda lengua.

Por otro lado, se menciona que la retroalimentación dada por la docente una vez que los discentes terminan su participación, los enriquece: ahora ya saben cuáles son sus fortalezas y debilidades como se muestra a continuación:

“... Las correcciones también nos ayudan a mejorar...” (D17).

Los participantes de la experiencia mencionan que estrategias como esta se deberían fomentar desde el inicio de sus niveles para de esta manera poner en práctica las diferentes habilidades de la lengua y el desarrollo del pensamiento crítico.

Igualmente, los discentes reconocen que aprendieron de los aportes realizados por sus compañeros en la medida en que escuchaban acerca del tema que se estaba tratando, lo que está en concordancia con lo planteado por Quintar (2002):

*“La subjetividad debe pasar por un continuo resonar y repensar para confrontarse a sí mismo y reflexionar sobre las realidades de los otros”.*

De la misma manera admiten que les permite conocer las realidades sociales y reflexionar acerca de ellas. En igual sentido agregan que es importante cultivar desde la academia el interés por las problemáticas sociales, pues ello genera

distintos puntos de vista con los cuales se pueden vislumbrar sus soluciones.

“Ahora identifiqué los tipos de violencia que no conocía sobre la mujer, el conflicto armado y sus repercusiones en la situación actual del país; aprendí sobre la violencia intrafamiliar y el proceso de paz que se está llevando a cabo” (D19).

“Honestamente aprendí un poco más sobre el conflicto y la violencia en Colombia, puesto que conocí una perspectiva más amplia del tema” (D18).

“Esta actividad nos ayuda a conocer más sobre la problemática de la violencia en Colombia y nos enseña a escuchar a otros” (D20).

“Lo importante es que desde la academia se aborde y se cultive el interés por los problemas actuales de nuestra sociedad porque no podemos quedarnos como observadores de asuntos que directamente también nos afectan” (D21).

“Por favor, impleméntela en todos los niveles para evolucionar en este aprendizaje de la lengua” (D2).

Aunque la experiencia es muy positiva según lo expresado por los estudiantes en sus entrevistas y escritos, también existen limitaciones como se mencionan a continuación: Con la exigencia:

“La actividad como tal exige estudio y dedicación: si el asunto es complejo en español, tanto peor en inglés...” (D6).

Según algunos estudiantes la actividad es compleja por el manejo del vocabulario que deben utilizar durante la puesta en práctica de la estrategia.

También existen problemas para llevarla a todos los niveles asignados a los profesores por parte de la coordinación del Centro de Lenguas, ya que en niveles inferiores el poco vocabulario que poseen los estudiantes dificulta su implementación.

Por último, es loable reconocer que cuando las actividades se hacen con los aportes de todos los estudiantes existe un aprendizaje cooperativo no solo en los foros, trabajos de investigación y en los círculos de reflexión. Según Johnson y Johnson (1989), el aprendizaje cooperativo posee cinco elementos relevantes: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y el procesamiento grupal autónomo, todos los cuales se vieron reflejados en las actividades mencionadas previamente.

### Conclusiones

La estrategia pedagógica implementada por la docente contribuyó con el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua inglesa, desinhibiendo en algunos casos a los discentes cuando realizan participaciones frente a otras personas, especialmente hablar en público. Esto refiere a lo expresado por Quintar (2002) cuando dice que hay que usar una escucha clínica cuando atendemos la participación de los otros, para que esto

deje huella y exista un resonar interior que nos permita ver las realidades sociales desde otra óptica.

Así mismo existió reconocimiento de los estudiantes del aprendizaje adquirido respecto a las realidades sociales abordadas y de las participaciones de sus compañeros. Los estudiantes también afirman que estas temáticas les permiten dar sus opiniones, así como también vislumbrar posibles soluciones; este aspecto guarda concordancia con Quintar (2002): se debe realizar una escucha clínica para que exista resonancia acerca de lo que los otros dicen, opinan, disienten o asienten. Por otra parte, se relaciona con lo expresado por Barragán (2007), quien recomienda realizar “*transformaciones curriculares que propendan por forjar individuos que puedan constituir su subjetividad para responder a los desafíos socioculturales*” (p.110).

La falta de vocabulario es un factor que dificulta la participación de algunos estudiantes en la actividad.

Con el uso de la estrategia se ha logrado un impacto en los estudiantes en cuanto a la manera de pensar y captar las realidades sociales de su entorno, incluso ven en sus profesiones una forma de contribuir a la transformación del contexto que los rodea.

El trabajo cooperativo lleva a crear responsabilidad individual, interacción oral cara a cara permitiendo el desarrollo de habilidades sociales

y el resonar interior logrado por la participación de todos los estudiantes.

La docente hizo un trabajo interdisciplinario desde algunas áreas del saber, lo que le facilitó motivar a los estudiantes aprovechando el potencial de cada uno, y con ello logró obtener desde las acciones prácticas mejores resultados.

Además, se corroboró con esta investigación que los docentes al momento de tomar la decisión de sistematizar sus experiencias estarían manifestando la importancia de comprender cuán relevante es pensar, entender, concebir, hacer y proyectar la educación como una verdadera práctica social.

### Referencias Bibliográficas

- Alliaga, F. (1989). Bases epistemológicas y proceso de investigación socioeducativa. *Revista Educación* 3, 1482-1485.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. *Revista de Educación*, 4,169.
- Barragán, D. (2007). Currículo para situarse en el mundo en torno a la educación superior. *Magistro*, 1(2), 210.
- Bonilla Castro, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Colombia: Editorial Norma.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista en Educación*, 2, 60.

- Campoy Aranda, T. & Gomes Araújo, E. (2009). *Técnicas e instrumentos de recogida de datos*. Madrid: Editorial EOS.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Una hermenéutica de la experiencia*. Extraído el 3 de septiembre desde <http://aparerei.com>
- Icfes (2011). Resultados Prueba Pirls. Extraído desde <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pirls>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José (Costa Rica): Alforja.
- Jara, O. (2013). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. San José (Costa Rica): Alforja Centro de Estudios y Publicaciones.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Minnesota, USA: Interactive Book Company.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.
- López Estrada, R. E. & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61), 2-19.
- Quintar, E. (2002). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: Entrevista a Estrella Quintar. Recuperado el 15 de diciembre de 2014 desde <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *E-eccleston. Formación Docente*, 3(7), 1-29.
- Velasco, H., Díaz de Rada, A. & García Castaño, J. (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Ed. Trotta.
- Verger, A. (2002). *La sistematización de experiencias en América Latina*. Extraído el 23 de enero de 2015 desde <http://www.alboan.org/archivos/353.pdf>
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.