



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
TUNJA



WORKING PAPER. Las clases de inglés como escenario para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía ~ Gladis Leonor Arias Rodríguez, Yomaira Angélica Herreño Contreras, Eliana Edith Roberto Flórez, María Ximena Rojas



WORKING PAPER

*Las clases de inglés como escenario para el desarrollo
del pensamiento crítico y la autonomía*

Gladis Leonor Arias Rodríguez
Yomaira Angélica Herreño Contreras
Eliana Edith Roberto Flórez
María Ximena Rojas

WORKING PAPER:

Las clases de inglés como escenario para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía

Gladis Leonor Arias Rodríguez
Yomaira Angélica Herreño Contreras
Eliana Edith Roberto Flórez
María Ximena Rojas



Working paper. Las clases de inglés como escenario para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía / Gladis Leonor Arias Rodríguez, Yomaira Angélica Herreño Contreras, Eliana Edith Roberto Flórez, María Ximena Rojas. Tunja: Ediciones USTA, 2022.

43 páginas: tamaño 17×24 cm.

ISBN: 978-628-7504-47-9

Primera Edición, 2022

ISBN: 978-628-7504-47-9

WORKING PAPER. LAS CLASES DE INGLÉS COMO ESCENARIO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA AUTONOMÍA

Corrección de Estilo:

María Ximena Ariza García

Diagramación

Editorial JOTAMAR S.A.S.

Calle 57 No. 3 - 39.

Tunja - Boyacá - Colombia.

Comité editorial

Fr. Álvaro José

ARANGO RESTREPO, O.P.

Rector

Fr. Omar Orlando

SÁNCHEZ SUÁREZ, O.P.

Vicerrector Académico

Fr. Héctor Mauricio

VARGAS RODRÍGUEZ, O.P.

Vicerrector administrativo y Financiero

María Ximena ARIZA GARCÍA

Directora Ediciones Usta Tunja

Sandra Consuelo DÍAZ BELLO

Directora Unidad de Investigación e Innovación

Juan Carlos CANOLES VÁSQUEZ

Director Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Se permite la reproducción citando fuente.

El pensamiento que se expresa en esta obra, es exclusiva responsabilidad de los autores y no compromete la ideología de la Universidad Santo Tomás.



Ediciones Usta
Universidad Santo Tomás
2022

Departamento Ediciones Usta Tunja
Universidad Santo Tomás Seccional Tunja

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopadoras, microfilme, offset o mimeógrafo.

Ley 23 de 1982.

Biografía Autoras

Gladis Leonor Arias Rodríguez: Licenciada en Ciencias de la Educación español - inglés (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC), Magíster en Docencia de Idiomas (UPTC) y Magíster en Pedagogía (Universidad Santo Tomás-Tunja), Decana del programa de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras Inglés y Francés de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: gladis.arias01@ usantoto.edu.co.

Yomaira Angélica Herreño Contreras: Licenciada en lenguas modernas (Universidad Surcolombiana), Magíster en investigación en literatura comparada y traducción literaria (Universitat Pompeu Fabra), doctoranda en literatura comparada (University of Auckland). Docente e investigadora adscrita al Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Santo Tomás sede Villavicencio, par evaluador de revistas académicas en Colombia y en el extranjero. Ha publicado dos libros, artículos de investigación y traducciones, también ha sido ponente en diversos eventos académicos. Sus investigaciones indagan aspectos como la traducción literaria, el poema en prosa, la literatura comparada, la enseñanza de inglés como lengua extranjera, las habilidades de pensamiento superior, entre otros.

Eliana Edith Roberto Flórez: Licenciada en Idiomas Modernos (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC) y Magíster en Docencia de Idiomas (UPTC). Docente e investigadora de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras Inglés y Francés de la Universidad Santo Tomás - Seccional Tunja. Correo electrónico: eliana.roberto@usantoto.edu.co

María Ximena Rojas: Licenciada en Español e Inglés (Universidad Pedagógica Nacional), Magíster en Lingüística Aplicada a la enseñanza de inglés (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Correo electrónico: mariaximemar@gmail.com

Contenido

	Pág.
Resumen	6
Introducción.....	7
Objetivos	8
Fundamentación teórica.....	9
Metodología y etapas de implementación	17
Conclusiones	36
Referencias	37

Resumen

El propósito de este manuscrito es describir los resultados surgidos después de desarrollar tres experiencias pedagógicas realizadas en el espacio académico de inglés como lengua extranjera, orientado en las facultades de derecho de la Universidad Santo Tomás (USTA) en Bogotá, Tunja y Villavicencio. Las prácticas se fundamentaron en el Modelo Pedagógico de la USTA, y pretendían el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (pensamiento crítico y autonomía). Para ello, se sustentaron teóricamente en el aprendizaje por tareas, las metas SMART (Specific, Measurable, Achievable, Realistic, and Time-based), la taxonomía de Bloom, la habilidad de comunicación oral (speaking) y la pedagogía problémica. Metodológicamente correspondieron al paradigma de la investigación-acción y el estudio de caso, y contemplaron las fases de observación, diseño e implementación de actividades y talleres que vincularon temáticas de derecho e inglés. Con el fin de conocer el impacto en términos del desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, se usaron los diarios de campo, los artefactos de los estudiantes y las entrevistas. Los resultados denotan que las clases de inglés son un escenario propicio para el desarrollo habilidades superiores, y se subraya la necesidad de materiales y situaciones auténticos en aras de promover las habilidades requeridas por los ciudadanos del siglo XXI, y ampliar los alcances de las clases de inglés.

Palabras clave: enseñanza del inglés, pensamiento crítico, habilidades de pensamiento de orden superior, pedagogía problémica, aprendizaje basado en problemas, autonomía.

Introducción

En el marco del desarrollo integral de los estudiantes, la USTA Colombia concibe este proceso como “el desarrollo de aptitudes personales, el compromiso con la vida social, la integración del saber hacer profesional con el saber obrar de la madurez ética, además del desarrollo de las distintas potencialidades y dimensiones de la persona, como ser individual, social, histórico y cultural” (USTA, Documento Marco Desarrollo Integral del Estudiante, 2015, p. 6). El escenario de las clases de inglés no es ajeno a este objetivo, por consiguiente, los docentes de lengua extranjera siempre buscamos estrategias que nos permitan involucrar el saber hacer profesional y las dimensiones de la persona con el aprendizaje del inglés y de esta manera, crear situaciones significativas de enseñanza y aprendizaje.

La investigación resulta ser la manera más eficaz de hacer realidad la implementación de nuevos recursos y de sistematizar los resultados de estas experiencias, y es también el punto de encuentro entre sedes y seccionales para trabajar conjuntamente en la consecución de habilidades lingüísticas en inglés, habilidades de pensamiento superior y el quehacer disciplinar. Es así como desde los grupos de investigación USTA-LEARNING (Bogotá), DRIE (Villavicencio) y Expedicionarios Humanistas (Tunja) surge el interés de socializar las experiencias pedagógicas comunes que desde cada sede y seccional se han estado desarrollando. En este documento se compilan el proceso y los resultados de las mismas.

Objetivos

Las tres experiencias pedagógicas tuvieron como punto de partida la materialización del Modelo Pedagógico de la USTA en prácticas concretas de clase, con el fin de constatar que el modelo dialoga con propósitos inmersos en el contexto de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Para ello, los estudiantes participaron en actividades orientadas al estudio de situaciones problemáticas y temas controversiales, en las cuales era indispensable el desempeño lingüístico (inglés), cognitivo (habilidades de pensamiento superior) y disciplinar (derecho).

Teniendo en cuenta lo anterior, se establecen los siguientes objetivos:

- Describir los resultados encontrados en las tres experiencias pedagógicas implementadas en las clases de inglés con estudiantes de derecho, a través del Modelo Pedagógico de la USTA.
- Explicar el proceso conducente al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (pensamiento crítico y autonomía), y de la habilidad de comunicación oral (speaking) basados en la taxonomía de Bloom.
- Contribuir a la creación de escenarios adecuados para el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo en las clases de inglés a partir de las experiencias pedagógicas socializadas.

Fundamentación teórica

Con el propósito de implementar estas experiencias pedagógicas, las investigaciones se basaron en un marco teórico robusto y orientado no solo al aprendizaje de lengua extranjera, sino al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, dentro del Modelo Pedagógico de la USTA.

Humanismo Tomista. Pertenecer a la USTA como docente, estudiante o administrativo supone una identidad tomista fundamentada en una filosofía educativa, y valores institucionales claramente detallados en el documento institucional Política Curricular para Programas Académicos (2004) y en el Modelo Educativo Pedagógico (2010).

El pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino invita a un diálogo crítico entre la razón y la fe afirmando la dignidad de las personas y procurando una armonía entre todas sus potencialidades, la sociedad, la cultura y la naturaleza (USTA, Política Curricular para Programas Académicos, 2004). El Modelo Pedagógico de la USTA entraña un proceso de educación orientado a aportar soluciones a las necesidades del país a través de la praxis de los nuevos profesionales guiados por la filosofía social y política de Santo Tomás de Aquino. Las experiencias descritas en este documento fueron desarrolladas con estudiantes de la facultad de derecho de la USTA Bogotá, Tunja y Villavicencio, por ello, es importante contextualizar el humanismo dentro del campo del derecho. Para Agudelo (2002)

el derecho debe normar para hombres reales por lo que debe buscar ciertos supuestos humanistas que permitan su encuentro con el hombre como persona, es decir, como conjunto de relaciones en que se encuentra el hombre con los otros hombres o con las cosas. (p.10)

Luego, es preciso entender lo humano desde una concepción integral que implica ciertos derechos fundamentales como la dignidad y la libertad. Sin embargo, ambas deben estar enmarcadas en una legislación o norma que garantice la equidad y el entendimiento de estos conceptos de una manera clara, justa y conocida por todos. Por tal razón, los derechos fundamentales y humanos han sido declarados como internacionales y existe una constitución nacional en cada país. De acuerdo con Agudelo (2002), estas normas deben ser expresión de la voluntad general para asegurar la igualdad de todos los ciudadanos; deben responder a las necesidades humanas de relación; deben ser interiorizadas por cada sujeto; deben ser coherentes y concordantes con aquello que sea objeto de regulación; no deben ser solo mandatos de prohibición y castigo; deben tener en cuenta los principios jurídicos; debe precisarse que el derecho positivo puede regular perfectamente los espacios de libertad, por medio de los derechos fundamentales.

Pedagogía Problemática. Más que un método es una manera de enseñar, busca que el aprendizaje se origine a partir de la exposición de los estudiantes a problemas en su entorno, pertinentes con el objeto de estudio. En el proceso de análisis y observación del problema, el estudiante desarrolla habilidades que tienen como punto de partida su propia experiencia, y como resultado alcanza niveles de autonomía, aprendizaje y criticidad.

Según Ortiz (2005), la pedagogía problemática incluye el análisis de situaciones con el fin de identificar problemas y delimitarlos de tal forma que sean comprensibles para el estudiante. De esta manera, se generan hipótesis, y se da lugar a posibles soluciones mediante la comprobación de dichas hipótesis. Al respecto, García (2012) manifiesta que la pedagogía problemática es coherente con los conceptos de constructivismo y pensamiento humanista, en los cuales el estudiante es partícipe o constructor de su propio aprendizaje, y el profesor participa como facilitador o mediador del conocimiento.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Tiene sus orígenes en la Universidad de McMaster, Canadá a finales de los 60 y comienzos de los 70. Consiste en aprender mediante la identificación de problemas,

la creación de hipótesis, la discusión y formulación de una variedad de posibles soluciones mediante la teoría y la praxis, durante la práctica profesional. En el marco de la enseñanza del inglés, se identifica una situación problemática dentro de un contexto específico, los estudiantes interpretan, analizan, argumentan y proponen soluciones mediante el uso de la lengua extranjera; Vargas y Gutiérrez (2015) consideran que el ABP en el campo de las lenguas prepara a los estudiantes para los contextos académicos y laborales. Así, el estudiante se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje de una manera práctica y significativa.

Hmelo-Silver (2004) afirma que el ABP es una técnica pedagógica que sitúa el aprendizaje en contextos complejos de resolución de problemas, brinda a los estudiantes la oportunidad de considerar cómo la información adquirida se relaciona con problemas específicos y les obliga a preguntarse qué es lo que realmente necesitan saber. En este sentido, la educación actual se plantea como una experiencia vivida por los estudiantes. Andreu y García (2010) expresan que “El ABP, como estrategia activa de enseñanza-aprendizaje colaborativo, es una de las técnicas que fomentan el trabajo en equipo y la interacción frente al trabajo individual, además de incentivar el aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 36). Es así como las diferentes prácticas pedagógicas que se desarrollaron en las experiencias pedagógicas descritas en este trabajo, se enfocaron en crear estrategias para que los estudiantes identificaran situaciones problemáticas en la cotidianidad, las analizaran y plantearan sus propias soluciones de acuerdo con su conocimiento previo y criticidad.

Pensamiento crítico. Se define como un proceso complejo de deliberación que incluye un rango amplio de habilidades y actitudes como: identificar la posición y argumentos de otras personas, ponderar argumentos opuestos, reflexionar sobre temas de forma estructurada y lógica, establecer conclusiones entre argumentos válidos basados en evidencias, entre otras (Cottrell, 2005, p. 2).

El pensamiento crítico se caracteriza por ser de orden superior y combinar diversos conocimientos, experiencias, actitudes y habilidades intelectuales. Cuando el ser humano está expuesto a pensar de manera crítica, posee la facilidad para formular y resolver preguntas claras y precisas, recopilar y seleccionar información relevante para interpretar eficazmente, llegar a conclusiones y aportar soluciones a diversas problemáticas de manera argumentativa y razonada, evaluar críticamente acciones, formas de pensar y actuar, y comunicar ideas efectivamente, con el propósito de aportar soluciones a problemas complejos presentes en la sociedad.

Es relevante incentivar en los estudiantes del siglo XXI el desarrollo del pensamiento crítico en las clases de inglés para que logren tomar una conciencia crítica y puedan abordar opiniones a profundidad, integrando conceptos y teorías.

Aprendizaje por tareas (TBL Task-based learning). Ha estado presente en la enseñanza de lenguas desde el siglo XX. Autores como Howatt (1984) lo consideran como una versión extendida y más sólida del Enfoque Comunicativo, aunque debe resaltarse que el TBL va más allá de una comunicación simulada. Su unidad de análisis de aprendizaje es la tarea (task) y la consecución de la misma se da a través del “aprender haciendo” (learning by doing). Los estudiantes son los encargados de negociar significados para la realización de la tarea, la cual debe ser afín a la realidad (o sus realidades). El docente y el material son mediadores y fuente de información tanto de la lengua, como de la tarea a realizar.

Este enfoque beneficia el pensamiento crítico, la puesta en escena de la pedagogía problémica y el aprendizaje basado en problemas gracias a la definición de tarea. De acuerdo con Moore (2018), una tarea es un plan de trabajo que involucra un enfoque en el significado. Es decir que la tarea requiere comunicación para resolver un problema o solucionar una falta de comunicación; involucra el uso del lenguaje en un contexto real y procesos cognitivos que apuntan al desarrollo de la lengua meta. Además, tiene un resultado comunicativo establecido: es decir, lo conseguido por el estudiante al finalizar la tarea (Ellis, 2003), por ejemplo, la sentencia de un caso, las propuestas electorales, un manifiesto de defensa de los derechos humanos, entre otros.

El diseño e implementación de los talleres aplicados en el marco de estas experiencias pedagógicas, bajo las premisas del TBL, del desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de pensamiento de orden superior (explicadas más adelante en este documento), cumplen con lo que teóricos como Long y Crookes (citado por Sánchez, 2004) consideran que favorece el aprendizaje de lengua extranjera como la exposición constante a la lengua meta; el uso de la lengua extranjera en un contexto, y la motivación para aprender dado que se tienen en cuenta intereses y ámbitos profesionales.

Desarrollo de habilidades de pensamiento superior. (Taxonomía de Bloom). En 1956 Bloom y su equipo consolidaron la taxonomía de objetivos educativos, que comprende metas de aprendizaje estructuradas en seis categorías denominadas: Conocimiento, Comprensión y Aplicación, como habilidades de pensamiento de orden inferior; y, Análisis, Síntesis y Evaluación como habilidades de pensamiento de orden superior. Posteriormente, Anderson y Krathwohl (2001) realizaron la revisión de la taxonomía que incluye cambios en la denominación y jerarquización de las categorías, y aporta consideraciones sobre la fundamentación del proceso cognitivo en acciones concretas. Por lo tanto, las habilidades de pensamiento se redefinieron de la siguiente manera: Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear.

Independientemente de la interpretación dada en cada una de las versiones, en esencia se trata de habilidades de pensamiento y sus implicaciones en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. De acuerdo con Lewis y Smith (1993), ambos tipos de habilidades pueden ser simultáneamente promovidas en el salón. Además, señalan que aprender a ser efectivo en el pensamiento de orden superior debe ser prioritario dado que constantemente los individuos son confrontados por situaciones complejas en las cuales deben tomar decisiones y definir un curso de acción.

Recientemente, Churches (2013) se refirió a la taxonomía digital de Bloom aduciendo que las anteriores versiones dan cuenta de acciones y prácticas de aula tradicionales que desconocen la implementación de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además enfatiza en que “debemos enseñar conocimiento o contenido contextualizado con las tareas y actividades que hacen los estudiantes” (2013, p. 4). Es decir, en el contexto subyace el potencial para que las habilidades de pensamiento sean concebidas no sólo como mecanismos útiles para el desarrollo de tareas específicas inmediatas, sino como itinerario para asumir las disyuntivas cotidianas.

Por ello, es importante subrayar que “ser educado hoy requiere maestría en materias básicas, en temáticas y competencias del siglo XXI” (Partnership for 21st century skills, 2008, p. 12). Al respecto, la taxonomía de Bloom orienta y propone una hoja de ruta que está totalmente en consonancia con los requerimientos del mundo actual. De nuevo, Churches (2013) enuncia que “la pedagogía y la enseñanza del Siglo XXI están enfocadas en encauzar a los estudiantes de las Habilidades del Pensamiento de Orden Inferior (LOTS) hacia las Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HOTS)”¹ (p.5).

García-Duque (2006) resalta la distinción entre estos dos tipos de habilidades cognitivas. Las primeras “se emplean para ejecutar el proceso de codificación, almacenamiento, recuperación y transformación de la información” (p. 12), mientras que las habilidades de pensamiento de orden superior comprenden procesos metacognitivos o ejecutivos indispensables en la cristalización de objetivos, el monitoreo y la transformación de resultados originados en procesos cognitivos.

De acuerdo con Bloom et al. (1956), analizar enfatiza en la descomposición del material en sus partes constitutivas y la detección de las relaciones entre las partes y los fundamentos de su organización.

¹ LOTS: Lower Order Thinking Skills y HOTS: Higher Order Thinking Skills

Por lo tanto, esta habilidad comprende la distinción entre hechos e hipótesis, la identificación de conclusiones y los argumentos, la apreciación de cómo las ideas se interrelacionan, así como la capacidad de inferir, entre otras.

En relación con la evaluación, es considerada como la capacidad de establecer juicios sobre el valor, propósito de ideas, trabajos, soluciones, métodos, materiales, etc. Según Bloom et al. (1956) un juicio está sustentado en procesos adecuados de comprensión, análisis del fenómeno observado y guiado por altos niveles de conciencia.

En referencia a la creación -anteriormente denominada como síntesis por Bloom-es definida como un proceso que implica la combinación de elementos, partes, entre otros, con el propósito de plantear un nuevo patrón o estructura.

Habilidad de habla. Además de promover el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior como el pensamiento crítico y la autonomía, las clases de inglés en el marco de las experiencias pedagógicas descritas en este documento, tuvieron como objetivo fortalecer la habilidad de habla en lengua extranjera. No obstante, el reto parece ser aún mayor en comparación con otras habilidades. Al respecto, Savaşçı (2016) afirma que

Aunque los estudiantes participan en actividades que involucran otras habilidades como la lectura, la escritura y la escucha, ellos se muestran reticentes con respecto a hablar en una segunda lengua. No adoptan roles de habla activa en el aula y se resisten a intervenir en actividades de habla en las cuales deben mostrarse más expresivos con el fin de desarrollar su comunicación y habilidades orales. (p. 2683)

Esta percepción con relación a hablar en inglés parece estar respaldada en preconcepciones y perspectivas que los estudiantes han edificado a raíz de experiencias previas con el idioma. De acuerdo con un estudio elaborado por Dincer (2017), los estudiantes catalogan la habilidad de habla como complicada, creen que es difícil de adquirir y que se requiere tiempo considerable para ser proficiente.

Una investigación realizada por Zhang y Head (2010) concluyó que involucrar a los estudiantes en decisiones relacionadas con el diseño y planeación de las actividades propias del curso, genera una actitud positiva y una motivación considerable. De esta manera, los estudiantes adquieren una mayor comprensión de su proceso de aprendizaje así como la confianza necesaria para progresar hacia el alcance de las metas de aprendizaje propuestas. En el caso de las experiencias pedagógicas presentadas en este documento, el vínculo se concibió mediante la afinidad de las temáticas tratadas con aspectos legales y jurídicos, además, en varias instancias los estudiantes escogieron las temáticas a estudiar de acuerdo con sus necesidades e intereses.

En consonancia con esta idea, Talandis y Stout (2015) diseñaron un syllabus fundamentado en la interacción en torno a temáticas sociales, actividades de práctica en parejas y evaluación constante. Como resultado fue posible demostrar a los estudiantes que hablar en inglés era una meta alcanzable. Por otro lado, las clases enfocadas al desarrollo de la habilidad de habla deben nutrirse de otros aspectos más allá del habla per se. En virtud de ello, Shahini y Riazi (2011) afirman que estos espacios de interacción deben hacer que los estudiantes reconsideren sus propias percepciones sobre diferentes

Metodología y etapas de implementación

problemáticas mediante el razonamiento lógico, la deconstrucción de creencias asumidas, prejuicios, conceptos, y la no aceptación de presupuestos tan solo por imitación y memorización.

La USTA Colombia brinda a los estudiantes espacios académicos de crecimiento y formación integral; en este sentido, desde las clases de inglés, se propone que los estudiantes estudien temáticas de derecho en los niveles superiores correspondientes a idioma extranjero VI y VII.

Contexto y población

En respuesta al Modelo Pedagógico de la USTA y en consonancia con las políticas de bilingüismo y de formación integral, se brinda un ambiente educativo con herramientas esenciales, para que los estudiantes se desarrollen como profesionales integrales y ciudadanos activos dentro de la sociedad. De esta manera, en el espacio académico de inglés (idioma extranjero VI y VII) orientado en el programa de derecho, los estudiantes ponen en práctica sus conocimientos adquiridos para identificar problemas y proponer soluciones coherentes con el contexto, mediante el uso de la lengua extranjera.

Las experiencias pedagógicas que se describirán en este documento se realizaron en los cursos de inglés VI (USTA Bogotá y Villavicencio) e inglés VII (USTA Tunja). Actualmente, tanto sedes como seccionales están en el proceso de transición al Acuerdo 46 del 3 de diciembre de 2014, que constituye la política de lengua extranjera en la USTA. En consonancia con el acuerdo, los estudiantes deben tomar

cinco niveles de inglés general y un nivel (inglés VI) de lengua con propósitos académicos y profesionales específicos con énfasis en conversación, lectura y escritura académica. En el marco de estas experiencias pedagógicas el único grupo adscrito al acuerdo 46 es el inglés VI orientado en Bogotá. Por su parte, los cursos de inglés VI (Villavicencio) e inglés VII (Tunja) aún están en proceso de acogerse dadas las dinámicas internas de cada sede y seccional. A continuación, se presenta una breve caracterización de los grupos participantes.

USTA Bogotá: Curso inglés VI (Acuerdo 46)

Este curso estaba conformado por 18 estudiantes quienes cursaban semestres sexto, séptimo u octavo de derecho. Los estudiantes contaron con 4 horas presenciales y dos virtuales que estuvieron dirigidas a través de la plataforma Moodle de la universidad y cuyos contenidos concordaban con la cartilla diseñada para este nivel. Al ser el primer curso de derecho bajo el acuerdo 46, se resalta la necesidad de investigar la pertinencia, la efectividad y el desarrollo de habilidades comunicativas, así como de pensamiento crítico con el material diseñado por los docentes del Instituto de Lenguas.

USTA Tunja: Curso inglés VII

En la Seccional Tunja se trabajó con estudiantes de la facultad de derecho de séptimo semestre (dos grupos), inscritos en el curso de idioma extranjero VII, cada grupo con 20 estudiantes. Los estudiantes cursaron este nivel con un total de cuatro horas de clase presencial y trabajo independiente. En esta facultad se cursan cinco niveles de inglés general, dos niveles de comprensión lectora enfocados al Inglés con propósitos específicos (ESP) y dos niveles de inglés legal.

USTA Villavicencio: Curso inglés VI

Este curso estaba conformado por 36 estudiantes de sexto semestre de derecho (dos grupos) inscritos en un curso de inglés pre-intermedio, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 21 años, originarios

de Villavicencio y pueblos cercanos en el departamento de Meta. Con respecto al componente de inglés dentro del plan de estudios, los estudiantes de derecho toman nueve niveles de inglés desde el inglés básico al intermedio superior (B2).

Los grupos partícipes de esta investigación, aunque pertenecían a diferentes sedes y/o seccionales de la USTA, tenían varios aspectos en común como: pertenecer a la facultad derecho, cursar el espacio académico de inglés como lengua extranjera VI y VII con propósitos específicos y cuyo objetivo primordial es el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía, la habilidad comunicativa oral y la implementación de la pedagogía problémica.

Intervención pedagógica

Las experiencias aquí descritas no solo tienen en común la población y los objetivos de aprendizaje e investigación, sino además comparten una metodología y unas etapas de implementación que serán descritas a continuación. A nivel metodológico las experiencias están circunscritas en la investigación-acción. De acuerdo con Nunan (2006), este tipo de investigación implica que el docente-investigador esté inmerso en el aula. Además, se caracteriza por ser colaborativa y pretende la generación de cambios o ajustes en las prácticas tradicionales. El estudio de caso también hizo parte de la metodología de estas experiencias. Al respecto, Nunan (2006) afirma que

Un estudio de caso descriptivo de un salón de clases en particular, grupo de aprendices o incluso un solo aprendiz cuenta como investigación acción si ésta es iniciada por una pregunta, se sustenta por recolección de datos y su interpretación y es llevada a cabo por docentes investigando sus propios contextos y situaciones. (p. 18)

De esta manera, es posible observar y registrar la conducta de los participantes, obtener datos de varias fuentes como: diarios de campo, artefactos de los estudiantes y entrevistas, y así comprender las dinámicas existentes desde múltiples perspectivas y en contextos singulares.

Primera Etapa. Al existir el interés común de las docentes-investigadoras de renovar las prácticas de enseñanza del inglés involucrando procesos cognitivos de orden superior como el pensamiento crítico y la autonomía, se identificó la necesidad de investigar la exposición de los estudiantes a experiencias de aprendizaje que trasciendan la presentación lingüística formal e incluyan contextos profesionales, en este caso dirigidos a la facultad de derecho. Igualmente, en el caso de Bogotá, se indagó por el impacto del material diseñado por los docentes para el nivel 6 del Acuerdo 46. Al respecto se indica que las docentes-investigadoras diseñaron diversas guías de aprendizaje ajustadas a los syllabi y planeaciones avalados institucionalmente.

Segunda Etapa. Con base en la experiencia previa que las docentes-investigadoras tienen en el diseño de cursos de inglés con propósitos específicos, el análisis de necesidades realizado en cada uno de los grupos participantes en la implementación de esta propuesta pedagógica, las observaciones de las prácticas pedagógicas realizadas en la USTA Bogotá, Tunja y Villavicencio, y la revisión curricular del espacio académico de inglés, niveles VI y VII, de la facultad de derecho, se definieron estrategias para la elaboración y adaptación del material que sería usado en la intervención pedagógica (guías de aprendizaje). Para esto se tuvo en cuenta:

- La búsqueda de material auténtico en inglés, susceptible de ser adaptado para contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas, y las habilidades de pensamiento de orden superior (lecturas, uso de vídeos acordes con las temáticas propuestas, casos legales, entre otros).
- El diseño de unidades y talleres sustentados en la pedagogía problémica, el aprendizaje por tareas, planteamiento de metas SMART, la taxonomía de Bloom y el humanismo tomista como fuente de reflexión.

Figura 1. Ejemplo de unidad diseñada



UNIT 2

THERE IS NO PERFECT CRIME...OR IS THERE?

How much do you Know about crime? Test your knowledge!

You will find some descriptions of common cases you probably have heard of. Can you label the crimes using the words in the box?

Manslaughter Mugging Smuggling Burglary
 Pick-pocketing Fraud Hijacking Murder

1. _____

In 2013 Fabio Salamanca, a university Student from Bogotá, got drunk one night and decided to drive home. As he turned a corner, he crashed into a taxi and killed the two passengers.

2. _____

19 men affiliated with al- Qaeda took control of four planes and ordered the pilots to fly to New York.

5. _____

A person was caught with illegal clothes and trainers at customs in Buenaventura. The merchandise was valued at 21 million pesos.

6. _____

Nikolas Cruz took a rifle and shot 17 students dead at a school in Florida.

7. _____

Fuente: Rojas, M. X.

Tercera Etapa. La presente propuesta pedagógica para hacer del inglés un escenario propicio para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía fue socializada en los respectivos comités de investigación de cada sede y seccional, así como con los estudiantes participantes, con el fin de obtener la aprobación de la propuesta en general, y el consentimiento formal para realizar la implementación de la misma. Durante esta etapa en Bogotá, Tunja y Villavicencio se trabajó con los materiales y talleres diseñados (guías de trabajo) siguiendo los parámetros establecidos en el marco teórico, es decir, el objetivo tuvo resonancia más allá del uso correcto del idioma inglés, y se enfocó en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (pensamiento crítico, reflexión, autonomía). De igual manera,

se hizo la recolección de datos aplicando entrevistas y observaciones de clase, el diario llevado por estudiantes e investigadores, para ser posteriormente analizadas a la luz de la teoría fundamentada (grounded theory). A continuación se describen aspectos propios de la intervención pedagógica hecha en cada uno de los escenarios de enseñanza.

USTA-Bogotá. Se identificó la necesidad de producir un material pedagógico para el curso de nivel VI concorde con el Acuerdo 46 que abordara el quehacer disciplinar de la facultad de derecho. Teniendo en cuenta la metodología de aprendizaje por tareas, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía se desarrolló una cartilla compuesta por 5 unidades a saber: derechos humanos, criminología, resolución de conflicto, filosofía política y movimientos sociales, y cooperación internacional. La implementación de la cartilla se realizó durante los espacios académicos presenciales, apoyados por el aula de Moodle. Cada unidad sigue la secuencia planteada por Ellis (2003):

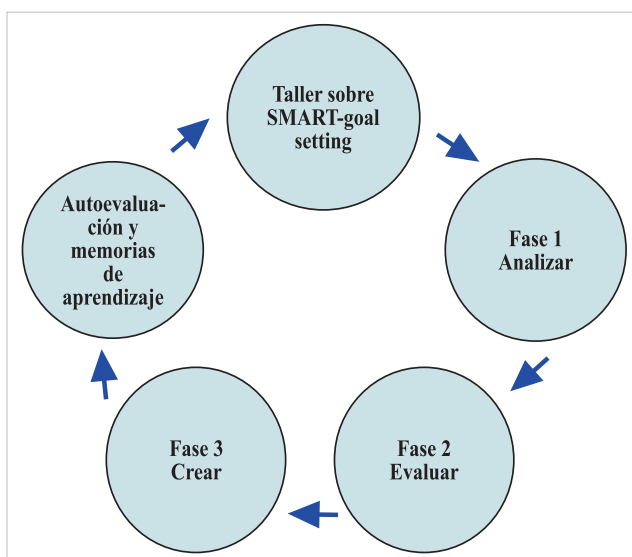
Pre tarea: Durante dos clases se trabajan ejercicios de preparación a la tarea final. Estas actividades incluyen lecturas, videos o audios que presentan vocabulario o estructuras necesarias para la consecución de la tarea. Se simulan tareas parecidas y se relacionan con los conocimientos previos de los estudiantes. Durante esta etapa, los estudiantes son las voces que se escuchan en el salón, y son apoyados por la docente cuando necesitan alguna ayuda lingüística. Ellos se sienten como los expertos en el salón de clases, y ello los motiva a participar y debatir entre ellos mismos las diferentes soluciones, teorías, artículos, leyes, entre otros. Esto permite que los estudiantes puedan planear la tarea.

Durante la tarea: La siguiente clase es dedicada a la realización de la tarea. Existen tareas individuales y grupales. Por lo tanto, la dinámica de interacción puede cambiar teniendo en cuenta la tarea a realizar. Puede ser una tarea escrita u oral. Usualmente se relaciona con los proyectos profesionales, personales o socioculturales. Aquí se hace la primera recolección de datos que derivan de la producción oral y escrita de los estudiantes.

Después de la tarea: Dos clases son dedicadas al análisis y reflexión del desempeño de la tarea, tanto a nivel lingüístico (nivel de inglés), como del accionar social, ético y político. Es durante esta etapa en la que se recogen la mayoría de los datos de reflexión mediante entrevistas y encuestas. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas y encuestas a los estudiantes participantes del estudio al final de la implementación de la cartilla. Asimismo, se tomaron muestras de la producción de los estudiantes a través de escritos o debates en clase.

USTA-Tunja. En la seccional Tunja se inició con la formulación de una propuesta pedagógica, enmarcada dentro de los procedimientos de un proyecto de investigación sobre el análisis de casos, con estudiantes de derecho de séptimo semestre teniendo en cuenta sus necesidades académicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Luego, se procedió a la búsqueda de material auténtico para ser implementado en las clases de inglés, aproximadamente 10 casos legales. Posteriormente, se elaboraron y aplicaron diferentes talleres con base en casos de carácter legal (legal cases) a lo largo del semestre, con la inclusión de diferentes actividades con propósitos académicos para desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas, analíticas, argumentativas y propositivas. Cada taller incluía aspectos tales como vocabulario legal, lectura, ejercicios de audio, estructuras gramaticales, redacción de textos y actividades comunicativas orales. A medida que se desarrollaban los talleres y las guías, se hacía el proceso de recopilación de datos teniendo en cuenta los instrumentos establecidos. Al finalizar el semestre, los estudiantes presentaron una actividad basada en juego de roles como producto final del proceso desarrollado durante el periodo académico y así mismo recibieron su respectiva retroalimentación.

USTA-Villavicencio. En el caso de Villavicencio, el material diseñado (guías de aprendizaje) tuvo como finalidad fomentar las habilidades de habla y guiar a los estudiantes hacia rutas significativas encaminadas a hacer de ellos hablantes competentes, y de igual manera, ciudadanos creativos y críticos, capaces de usar el lenguaje en sus realidades actuales y generar un impacto en su contexto (Herreño-Contreras & Huertas-Torres, 2019). Para ello, se propuso la siguiente ruta de aprendizaje.

Figura 2. Ruta de aprendizaje

Fuente: Elaboración de Herreño-Contreras, Y.A & Huertas-Torres, J.A.

En primer lugar, se hizo con los estudiantes un ejercicio de autoevaluación del propio aprendizaje y establecimiento de objetivos metas SMART, para así guiar aspectos de autorregulación y responder a sus necesidades comunicativas en inglés, específicamente en lo concerniente a temas relacionados con el derecho. En este sentido, los estudiantes debían plantearse objetivos (metas SMART) que dieran respuesta a las necesidades de aprendizaje evidenciadas a raíz de la encuesta inicial hecha (rastreo de necesidades). Dichas metas debían cumplir con parámetros como: especificidad, medición, alcance, sujeción a la realidad, y un término determinado de tiempo para su consecución.

Luego, se desarrollaron actividades destinadas a propiciar el análisis. Wilson (2016) define el análisis como la capacidad de descomponer o distinguir las partes del material en sus componentes para que su estructura organizativa pueda entenderse mejor. En esta fase, los estudiantes realizaron actividades relacionadas con el examen, disección y categorización de ideas sobre una temática, entre otras.

La siguiente fase se orientó a ampliar el alcance de sus habilidades comunicativas y de pensamiento mediante la participación en actividades relacionadas con la evaluación. Por lo tanto, los estudiantes debían considerar la información en torno a una temática definida, y llegar a conclusiones, como su valor o el debate de los pros y los contras (Cullinane, 2009).

La última fase correspondió a la creación y connotó acciones tales como organizar, diseñar, construir y formular, orientadas a resultados de aprendizaje divergentes y nuevos criterios de pensamiento. A este respecto, Lord y Baviskar (2007) afirman que a este nivel los estudiantes pueden modelar el conocimiento de formas nuevas y originales y explotar su creatividad.

Una vez descritas las fases de intervención pedagógica realizada en cada sede y seccional, se desarrolló la cuarta etapa caracterizada a continuación.

Cuarta Etapa. Se realizó el análisis y evaluación de la intervención pedagógica (unidades y talleres puestos en escena). En esta etapa se utilizaron los resultados proveídos una vez analizados los datos recolectados con el fin de presentar conclusiones e implicaciones pedagógicas en varios niveles. Posteriormente se socializaron los resultados obtenidos con los participantes involucrados, en primera instancia, y luego con la comunidad académica.

Resultados

Una vez culminadas las intervenciones pedagógicas en cada escenario y el análisis de los datos recopilados sobre el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de derecho a través del PBL (Problem-based Learning) y el TBL (Task-based Learning) en las clases de inglés, se evidenció que estos enfoques fomentan en los aprendices diferentes habilidades como: interpretación, análisis, argumentación y discusión sobre problemas de la vida cotidiana. Al respecto algunos estudiantes en la seccional Tunja afirmaron lo siguiente: “El análisis de casos en inglés amplía nuestro vocabulario y nuestra cultura, nos da un plus

ante cualquier situación o proceso que se nos pueda presentar y requiera la utilización del idioma inglés” (Estudiante 5, diario, 17-05-2019).

“Al comienzo era muy difícil interpretar los casos legales en inglés y poco a poco fuimos logrando mejorar nuestra habilidad de análisis y argumentar lo expuesto en cada caso, basados en las leyes colombianas y nuestro punto de vista.” (Entrevista, 23-05- 2019).

Mediante los talleres los estudiantes trabajaron en casos (legal cases) sobre problemas reales, formularon argumentos propios y lo expresaron a través de una audiencia (role play), en la cual asumieron roles específicos (abogados, jueces, testigos) con el fin de simular situaciones o instancias propias de su ejercicio profesional como abogados; en este sentido, no sólo propusieron soluciones a casos reales, también usaron la lengua inglesa, mejorando así sus habilidades comunicativas.

Figura 3. Estudiantes de derecho en clase de inglés, USTA-Tunja (mayo 24 de 2019)



Fuente: Arias-Rodríguez, G.L., & Roberto-Flórez, E.E.

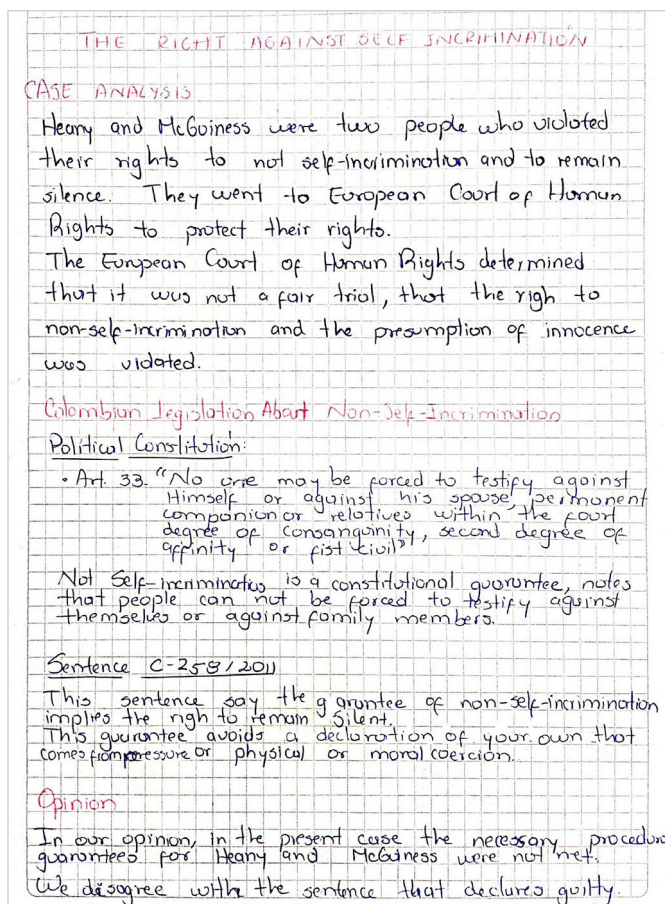
En este sentido, las estrategias utilizadas dieron lugar al desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía a partir del análisis de casos, habilidades y destrezas pertinentes para los estudiantes de derecho; y respuesta a las necesidades de la educación actual. Tamayo et al. (2015) manifiestan que es necesario concebir la educación de una manera reflexiva y crítica a partir de la identificación y solución de problemas, proceso en el cual se debe dar la aplicación de los conocimientos, la creatividad y la discusión como prácticas cotidianas en el aula de clase. Al respecto un estudiante afirmó lo siguiente:

El uso de casos es muy importante, como quiera que la jurisprudencia es una fuente formal del derecho, y el análisis de estos precedentes nos ayuda a enriquecer nuestra argumentación jurídica; además de conocer la propuesta de las Altas Cortes en los casos estudiados; por otro lado, estos precedentes jurisprudenciales pueden ser alegados en nuestras demandas como fundamentos de derecho. (Estudiante 3, diario, 19-04-2019)

Además, el uso de casos legales en las clases de inglés fue un factor que motivó en gran medida el trabajo de los estudiantes, en general se interesaron por el desarrollo de las actividades, buscaron la jurisprudencia y normativa requerida para el análisis y solución de los casos, adquirieron e hicieron uso de expresiones legales y mejoraron su comunicación a partir del trabajo propuesto.

Durante el desarrollo de los talleres se evidenció un proceso riguroso mediante el cual los estudiantes lograron tener una visión más amplia en la manera de tomar decisiones y expresar sus opiniones a profundidad. La toma de conciencia crítica permite al estudiante abordar opiniones a profundidad, aprender el origen y el proceso de construcción de las ideas, integrar la definición de conceptos y teorías para luego pasar a la autorreflexión sobre el proceso crítico, y finalmente tomar conciencia de la calidad del propio pensamiento. Una pequeña demostración de esto se muestra a continuación.

Figura 4. Evidencia de los estudiantes analizando un caso legal teniendo en cuenta lo contemplado en la Ley Colombiana y sus propias opiniones.



Fuente: Arias-Rodríguez, G.L., & Roberto-Flórez, E.E

En el caso de los estudiantes de la sede Bogotá quienes trabajaron mediante el TBL, fue posible identificar a través de las encuestas y de la producción oral y escrita de los estudiantes la reflexión y el pensamiento crítico a partir de problemas tomados de casos de la vida real, de la sociedad colombiana, y de las situaciones internacionales actuales. Durante la etapa de “*después de la tarea*”, se realizaban discusiones dirigidas por la docente, enfocadas en la reflexión crítica de las tareas que se habían desarrollado anteriormente. Fue muy interesante al realizar la representación de un juicio con diferentes

casos que los estudiantes preferían defender al acusado, y no actuar como fiscales. Al ser indagados sobre la razón, respondieron: “Todos merecemos un juicio justo, incluso si somos culpables”, “La ética de un abogado no solo incluye hacer justicia, sino proveer un servicio bueno a los clientes haciendo uso de lo que aprendimos de las leyes”.

La formación humanista, especialmente en el campo del derecho se reflejó en las palabras de los estudiantes. En primera instancia, porque durante el desarrollo del juicio mostraron un profesionalismo y compromiso con la tarea a realizar. Realizaron las investigaciones pertinentes con respecto a leyes, sentencias y procedimientos. Segundo, la práctica profesional se asumió con total responsabilidad social vislumbrada en el cumplimiento de las normas sociales. Como mencionaba Agudelo (2002), estas normas expresan la voluntad general para asegurar la igualdad de todos los ciudadanos. Así los estudiantes demostraron una comprensión de su papel como futuros profesionales del derecho dentro del contexto nacional e internacional.

Con respecto al pensamiento crítico, a través de las tareas también fue posible desarrollar niveles de comprensión y producción que involucran diferentes etapas de reflexión. De acuerdo con Robinson (2011), las tareas involucran procesos cognitivos como la selección, el razonamiento, la solución de problemas. Varias de las tareas planteadas en las cartillas requerían que los estudiantes consultaran, resumieran y compararan información, para luego expresar una opinión propia. Durante las sesiones de clase y de acuerdo con la etapa de desarrollo de la unidad (pre-tarea, durante la tarea o después de la tarea) se podía interactuar con los compañeros del grupo para debatir o discutir la información presentada. Este tipo de ejercicios no solo enriqueció su desempeño lingüístico en inglés, sino también propició ejercicios de reflexión conjunta en los cuales ponían en práctica su conocimiento de derecho. A continuación se observa el extracto de un texto de una estudiante (participante 2) después de realizar una investigación, comparación y comprensión de datos estadísticos y su relación con el posconflicto en nuestro país.

Figura 5 Extracto final de un escrito sobre la comparación de los derechos humanos más vulnerados en el Reino Unido y Colombia.

Conclusion

As a conclusion, it is possible to determine that in percentage terms there is a palpable similarity with respect to both compared sites, the growth or decrease of certain crimes in general behave in similar ways in both regions, and nevertheless it is possible to find marked differences between one and another of the countries given that if the data is reviewed in particular the criminalidad in Colombia is much higher than in the United Kingdom if you look at the study done by every 100.000 inhabitants, and this is worrying the overall criminal growth that some attribute to the post-conflict.

Fuente: Rojas, M.X.

En cuanto a los estudiantes de Villavicencio, después de realizar la intervención pedagógica con la aplicación de 5 talleres: uno de aprestamiento a SMART goal-setting orientado al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, y cuatro más fundamentados en la taxonomía de Bloom en correspondencia con el desarrollo de la habilidad de habla, se presenta una breve relación de los principales resultados obtenidos teniendo en cuenta las variables del estudio realizado: SMART goal-setting, habilidades de pensamiento de orden superior y habilidad de habla en inglés.

Las metas SMART fueron concebidas como punto de partida para la resolución de necesidades académicas. De 36 estudiantes encuestados, 27 (75%) concluyeron que el establecimiento de metas SMART contribuyó en gran medida a mejorar su rendimiento en las clases de inglés porque pudieron familiarizarse con los planteamientos de las metas SMART, e iniciar su ruta hacia el aprendizaje autónomo y reflexivo. A su vez, las clases de inglés se constituyeron en escenarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. De 36 estudiantes encuestados, el 100% declaró que las clases de inglés y la metodología implementada contribuyeron al desarrollo de la criticidad y fomentaron el análisis, la evaluación y la creación. Finalmente, las clases de inglés contribuyeron al desarrollo de

las habilidades orales en lengua extranjera. De 36 estudiantes encuestados, 35 (97,2%) consideraron haber mejorado su habilidad de habla en inglés.

Otro de los aspectos a resaltar durante la práctica del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) en las clases de inglés fue el trabajo colaborativo que los estudiantes realizaron. Proponer soluciones para los casos implicaba reunirse y aportar sus conocimientos. Andreu y García (2010) afirman que el ABP, como “estrategia activa de enseñanza-aprendizaje colaborativo, es una de las técnicas que fomentan el trabajo en equipo y la interacción frente al trabajo individual, además de incentivar el aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 36). De acuerdo con lo observado en clase una de las investigadoras manifestó:

Al analizar los casos, los estudiantes se reunían y cada uno expresaba su propia interpretación y sustento legal que podrían utilizar para dar solución a los mismos, muchas veces se generaban discusiones al proponer la solución, siempre se apoyaban en su formación académica y criterio personal. (Investigadora 2, diario, 03-05-2019)

Impacto. Aportes a la disciplina, al programa y a la institución

El desarrollo de las tres experiencias pedagógicas tuvo un impacto positivo en el campo de la educación debido a que propició un cambio de paradigmas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la facultad de derecho de la USTA Bogotá, Tunja y Villavicencio. Los estudiantes fueron capaces de utilizar la lengua extranjera como herramienta para adquirir información, expresarse sobre problemáticas sociales contemporáneas, desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior (reflexión, pensamiento crítico y autonomía) y trabajar en equipo. Así mismo, la metodología tuvo como marco la propuesta pedagógica de la USTA “metodología problémica y problematizadora”. Es decir, el aprendizaje del inglés se tornó en escenario para la realización de actividades que implicaban interpretar, analizar, proponer juicios e inferencias, explicar puntos de vista con argumentos sólidos, desarrollar autonomía, autodireccionamiento y habilidades comunicativas.

Aprendizaje basado en problemas a la luz de la pedagogía problémica. A diferencia de la pedagogía tradicional, donde el estudiante asume un rol pasivo y receptor del conocimiento; en la pedagogía problémica los estudiantes deben ser agentes activos de su propio proceso de aprendizaje, son ellos mismos, quienes con la orientación de los maestros desarrollan procesos prácticos, y así se apropian del conocimiento. Sobre la pedagogía problémica Ortiz (2005) manifiesta que el docente debe crear las condiciones o medios necesarios para que el estudiante desarrolle su intelecto, se apropie del conocimiento y transite hacia la solución de una situación problémica. El estudiante está motivado no solo a solucionar el problema, sino también a apropiarse del conocimiento durante ese transcurrir.

En este sentido, la USTA adopta la pedagogía problémica como una *opción institucional* (USTA, 2010), con el fin de que los egresados realmente se integren de manera útil al contexto laboral a través de la identificación y solución de problemas generando un impacto real en el ámbito social donde se desempeñan. Desde el espacio académico de inglés como lengua extranjera se crean escenarios y estrategias didácticas para propiciar la apropiación del conocimiento desde el análisis de casos de la vida real; de esta manera, ellos ponen en práctica el bagaje teórico, y entienden que desde su quehacer profesional pueden contribuir con las buenas prácticas de la aplicación de la ley, y lograr una mejor convivencia.

Las tres propuestas pedagógicas descritas están en consonancia con el Modelo Educativo Pedagógico de la USTA (2010) dado que se adhieren a la creación de espacios y condiciones que le permitan al estudiante su desarrollo profesional y dar lugar a la “producción de nuevos saberes”, útiles y significativos para la sociedad.

Pensamiento crítico. La apuesta por el desarrollo del pensamiento crítico brindó un aporte significativo en las siguientes áreas.

Docencia. Mediante la aplicación de talleres basados en el pensamiento crítico es posible involucrar a los estudiantes en ejercicios en inglés, tendientes a la transformación de la sociedad desde su quehacer cotidiano.

Investigación. La senda del pensamiento crítico se convirtió en una ruta para desarrollar nuevos conocimientos, transformar y solucionar problemas educativos. Además, los estudiantes a través del análisis, interpretación y solución de problemas cotidianos, propios de su quehacer como estudiantes de derecho, sirvieron y apoyaron a la comunidad más necesitada a través del consultorio jurídico, presentando alternativas de solución bajo el soporte legal colombiano.

Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior a la luz de los fines de una educación problematizadora. En consonancia con lo planteado por el Proyecto Educativo Institucional de la USTA, la promoción integral de la persona se orienta a su formación como ser individual “abierto a la comunicación y al desarrollo en relación constante con ideas y valores, capaz de crear y realizarse por autodeterminación” (USTA, 2004, p.24). Es decir, el contexto, y sobre todo una mirada atenta e inquisitiva al mismo junto con una actitud de apertura animan y definen la realización individual, y de igual manera la transformación contextual. En el marco del Modelo Pedagógico de la USTA, la postura hacia la realidad concreta y la respuesta a las problemáticas, demandas y retos inherentes a ella deben estar permeadas por **la ética, la creatividad y la crítica**. En otras palabras, las acciones deben regirse por elementos de reflexión, la articulación de saberes, experiencias, hallazgos, aprendizajes, el análisis y apreciación de la realidad. (USTA, 2004)

Todo ello en su conjunto se orienta al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior que esencialmente se despliegan a partir de procesos cognitivos de observación, reflexión y análisis de la realidad con el fin de emitir juicios con respecto a ella, y así actuar para transformarla en la medida de lo posible (USTA, 2015). En este orden de ideas, lo planteado por la taxonomía de Bloom y los fines de una educación problematizadora se articulan en la consecución de resultados de aprendizaje que redunden en procesos de transformación del entorno cercano mediante el ejercicio activo como ciudadano y profesional. De esta manera, el pensamiento de orden superior se concibe como “un prerrequisito para ser un ciudadano crítico en una

sociedad auténticamente democrática” (Saucedo, 2015), e igualmente capacita a la persona para asumir competentemente los retos del mundo moderno.

Desarrollo de habilidades comunicativas. Trabajar por tareas, problemas y las metas SMART contribuyeron positivamente a la expresión oral y escrita en lengua extranjera. De acuerdo con los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación, los estudiantes al finalizar sus estudios profesionales deben demostrar un nivel B1 en concordancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Este nivel implica que los egresados deben estar en capacidad de producir textos sencillos y coherentes sobre situaciones conocidas, que son de su interés o parte de sus estudios. Pueden producir y mantener conversaciones con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de tal manera que la comunicación se desarrolle sin mayores esfuerzos por parte del interlocutor.

Las tareas, los problemas y las metas SMART comparten un objetivo común: permitir a los estudiantes organizar sus discursos orales y escritos con el fin de que puedan tomarse el tiempo suficiente para planear, revisar y reflexionar antes de producirlos. En particular se observó el impacto en las siguientes habilidades comunicativas.

Interacción oral. En el nivel B1 se espera la participación espontánea en conversaciones sobre temas familiares para los estudiantes. En el caso de los estudiantes de derecho, las interacciones mediadas por tareas o problemas estaban relacionadas con su profesión y sus conocimientos previos. Esto hizo que ellos estuvieran más seguros al intervenir en conversaciones o expresar sus propias opiniones. En este sentido se constató lo mencionado en el estudio de Zhang y Head (2010) dado que los participantes evidenciaron una actitud más positiva para realizar las actividades planeadas, e igualmente tuvieron la oportunidad de realizar críticas constructivas al material de estudio propuesto e implementado durante las intervenciones pedagógicas.

Expresión oral. El MCERL plantea que un usuario B1 está en la capacidad de enlazar y expresar ideas y opiniones coherentemente. La planeación concebida por los estudiantes en miras al desarrollo de las tareas, los problemas y la consecución de las metas SMART, permitió exponer un desempeño discursivo respaldado por la utilización de conectores, pausas estratégicas, y demás recursos lingüísticos, todo ello enfocado en la transmisión asertiva de sus discursos, es decir en el significado.

Repertorio lingüístico. Sin duda alguna, la implementación de talleres con contenido jurídico influyó en la ampliación del vocabulario específico de derecho. De esta manera, los estudiantes cuentan ahora con repertorio lingüístico mayor para desenvolverse con un grado considerable de fluidez sobre aspectos cotidianos y de interés profesional.

Autonomía y SMART goal-setting. Las metas SMART (Specific, Measurable, Attainable, Realistic, Time-bound) permiten a los estudiantes organizar su proceso de aprendizaje, ejecutar sus propios planes de acción, y en este contexto específico del aprendizaje de inglés como lengua extranjera, mejorar sus habilidades comunicativas (Lawlor & Hornyak, 2012). Como resultado del planteamiento de este tipo de metas, el estudiante es capaz de identificar posibles obstáculos en su proceso de aprendizaje, y a su vez definir alternativas de solución con miras a la consecución del objetivo inicial o resultado de aprendizaje planteado.

De acuerdo con Huertas-Torres y Oyola (2017), debe considerarse la disposición intrínseca interior de la persona como requisito para la concreción de las intenciones iniciales. Es decir, el planteamiento de la meta SMART simultáneamente implica su internalización y la ejecución de la misma. En esta medida no sólo se contribuyó al desarrollo de procesos de aprendizaje autónomo, además, las instancias de formación se orientaron a la configuración de la persona. En palabras de Santo Tomás de Aquino, la elevación gradual, entendida como “la capacidad estimativa autónoma y responsabilidad en el uso de la libertad, guiada por la prudencia o aptitud para la acción valiosa, de cara a los distintos desafíos situacionales” (USTA, 2004, pp. 23-24).

Conclusiones

La implementación de la pedagogía problémica, el aprendizaje basado en tareas y la taxonomía de Bloom en el desarrollo de las clases de inglés permiten concluir que es posible crear escenarios de reflexión, producción de nuevo conocimiento y toma de decisiones acertadas desde el ámbito académico y profesional en los estudiantes de la facultad de derecho de las diferentes sedes y seccionales. Además, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía requieren ser implementados no solamente en los niveles avanzados de inglés, por el contrario, se debe iniciar en niveles previos para así formar estudiantes más competitivos, competentes y con habilidades que les permitan desempeñarse efectivamente en su mundo laboral.

Las necesidades e intereses de los estudiantes son relevantes al momento de tomar decisiones desde los ámbitos legales porque permiten convertir al aprendiz en el protagonista principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera, logrando que el docente se convierta en un guía y facilitador. Por ende, en el marco de esta experiencia pedagógica desarrollada en Bogotá, Tunja y Villavicencio fue posible constatar que los estudiantes lograron cumplir sus propósitos académicos en la asignatura de inglés porque fueron capaces de interpretar, analizar, argumentar y dar solución a diversos casos legales de manera crítica y con argumentos sólidos a través del uso del inglés, factor que determinó su motivación a lo largo del desarrollo de los talleres porque sus voces fueron escuchadas y tenidas en cuenta.

Finalmente, se resalta que el Modelo Pedagógico de la USTA dialoga con otras propuestas pedagógicas como el ABP, el planteamiento de metas SMART y la taxonomía de Bloom. En gran medida durante la planeación y desarrollo de las clases fue perceptible la sinergia y los puntos de encuentro de cada enfoque metodológico en la propiciación de ciudadanos críticos y creativos.

Referencias

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Andreu, A. & García, M. (2010). *Aprendizaje basado en problemas aplicados a las lenguas de especialidad*. Universidad Politécnica de Valencia e IES.
- Agudelo, M.(2002). El derecho desde una actitud humanista. *Revista Opinión Jurídica*, 1(2), 9-28.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E, Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain*. David McKay.
- Churches, A. (2013). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/taxonomiabloomdigital>
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills*. Palgrave Macmillan.
- Cullinane, A. (2009). Bloom's taxonomy and its use in classroom assessment. *Resource & Research Guides*, 1(13). 1-4. https://www.researchgate.net/publication/283328372_Bloom%27s_Taxonomy_and_its_Use_in_Classroom_Assessment
- Dincer, A. (2017). EFL learners' beliefs about speaking english and being a good speaker: A Metaphor Analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 104-112. DOI: 10.13189/ujer.2017.050113

- Ellis, R. (2003). *Task Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- García, L. (2012). *La pedagogía problémica: fomento de una cultura del pensamiento crítico*. Universidad del Magdalena.
- García-Duque, C. (2006). Habilidades de pensamiento de orden superior, epistemología y evaluación en el aula de clase. *Lúmina*, 7, 8-26.
- Herreño-Contreras, Y.A. & Huertas-Torres, J.A (2019). Empowering HOTS in EFL Settings: A Lesson on Child Prostitution. *Humanising Language Teaching*, 21(3). <http://hlmag.ng3.devwebsite.co.uk/june19/empowering-hots>
- Howatt, P. (1984). *A History of English Language*. Oxford University Press.
- Huertas-Torres, JA. & Oyola, K. (2017). Strengthening vocabulary command within B1 descriptive reading texts at Pruebas Saber 11 and Pruebas Saber Pro tests through SMART goals and a word association memory strategy. (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana. Chía, Colombia. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/31871/Jhonathan%20Alexander%20Huertas%20Torres%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-Based learning: What and How do students learn?. *Educational Psychology Review*. 16(3), 235-266. doi: <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Lawlor, K., & Hornyak, M. (2012). Smart goals: How the Application of Smart Goals can contribute to Achievement of Student Learning Outcomes. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 39, 259-267. <https://journals.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/90>

- Lewis, A. & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32 (3), 131-137. doi: 10.1080/00405849309543588
- Lord, T. & Baviskar, S. (2007). Moving students from information recitation to information understanding: exploiting bloom's taxonomy in creating science questions. *Journal of College Science Teaching*, 36(5). 40-44. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.9527&rep=rep1&type=pdf>
- Moore, P. (2018). Task-based language teaching. En J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-7). Wiley. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0175>.
- Nunan, D. (2006). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Ortiz, A. (2005). *Pedagogía Problemática: metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP)*. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos CEPEDID.
- Partnership for 21st century skills. (2008). 21st century skills, education & competitiveness. A resource and policy guide. Tucson: Partnership for 21st century skills. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519337.pdf>
- Robinson, P (2011). Task-based Language Learning: A review of issues. *Language Learning*. 61. 1-36. https://www.academia.edu/2628089/_2011_Task-based_language_learning_A_review_of_issues
- Sánchez, A. (2004). The Task-Based approach in Language Teaching. *International Journal of English Studies*, 4(1) 39-71. <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48051>
- Saucedo, W. (2015). Webquest, basada en la taxonomía de Bloom, para desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento del orden superior en los alumnos del v ciclo – 2014 de la asignatura de

- laboratorio de motores de combustión interna de la especialidad de mecánica automotriz del instituto superior tecnológico público "ASCOPE". (Tesis de maestría). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque, Perú. <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/1466/BC-TES-TMP-302.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Savaşçı, M. (2016). Why are some students reluctant to use L2 in EFL speaking classes? An action research at tertiary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2682-2686. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.635
- Shahini, G. & Riazi, M. (2011). A PBLT approach to teaching ESL speaking, writing, and thinking skills. *ELT Journal*, 65(2), 170-179. doi:10.1093/elt/ccq045
- Talandis, G. & Stout, M. (2015). Getting EFL students to speak: an action research approach. *ELT Journal*, 69(1), 11-25. doi:10.1093/elt/ccu037
- Tamayo, O. E., Zona, R. & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 11(2), 111-133. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)
- Universidad Santo Tomás. (2015). *Filosofía y Cultura Institucional. Volumen I*. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.
- _____. (3 de diciembre de 2014). Políticas de adquisición de lengua extranjera. [Acuerdo 46]. https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/acuerdos/acuerdo_46.pdf
- _____. (2015) *Documento Marco Desarrollo Integral del Estudiante*. Ediciones USTA

- _____. (2010). *Modelo Educativo Pedagógico*. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.
 - _____. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.
 - _____. (2004). *Política Curricular para Programas Académicos*. Ediciones USTA.
- Vargas, K. y Gutiérrez, B. (2015). Aprendizaje basado en problemas en clases de idiomas. *Curriculum*. Posgrados. Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/B082.pdf>.
- Wilson, L. (2016). *Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy*. <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>
- Zhang, X. & Head, K. (2010). Dealing with learner reticence in the speaking class. *ELT Journal*, 64(1), 1-9. doi:10.1093/elt/ccp018



Se terminó de editar el libro electrónico en marzo
de 2022 en los talleres de Editorial Jotamar S.A.S.
Tunja, Boyacá Colombia.
