

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA DE LENGUA
EXTRANJERA**

**MARIA CAMILA RAMIREZ QUIMBAYO
CÓDIGO 1529137**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS - FRANCÉS
SANTIAGO DE CALI, 2020**

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA DE LENGUA
EXTRANJERA**

MARIA CAMILA RAMIREZ QUIMBAYO

**DIRECTOR
CARLOS ALBERTO MAYORA**

**Trabajo de investigación para optar por el título de
Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS - FRANCÉS
SANTIAGO DE CALI, 2020**

RESUMEN

El pensamiento crítico es visto por diferentes autores como una capacidad cognitiva de suma importancia en el mundo actual, la cual debe ser desarrollada en el aula de clase por parte de los docentes. Es por esto, que el presente trabajo de investigación busca desarrollar habilidades de pensamiento crítico en el aula de lengua extranjera utilizando como estrategia metodológica el trabajo por proyectos. De igual forma, se busca establecer una conexión entre el desarrollo de pensamiento crítico y el desarrollo de competencias de lengua extranjera para que, de esta forma, los estudiantes tengan un aprendizaje significativo de la lengua. La presente investigación tuvo lugar en La Institución Educativa Técnico Industrial Pedro Antonio Molina con 33 estudiantes del grado 10 y se basó en una secuencia didáctica orientada a la elaboración de un proyecto teniendo el racismo y otras formas de discriminación como tema central. Para el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico se tomó como marco referencial la propuesta de la taxonomía revisada de Bloom de niveles de habilidades cognitivas y del pensamiento (Anderson y Krathwohl, 2001). El diseño de la investigación fue la investigación acción crítica y participativa y se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos. Una prueba diagnóstica de habilidades cognitivas, una encuesta a los estudiantes, una entrevista a la docente titular, la observación participante y el diario de campo de la investigadora fueron las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos. Por limitaciones logísticas no fue posible completar la parte cuantitativa y hacer comparaciones del desempeño de la prueba diagnóstica de inicio al cierre de la implementación. Sin embargo, a través del análisis cualitativo se determinó que los estudiantes se mostraron más participativos y mejoraron en el uso de las habilidades cognitivas de la taxonomía de referencia. Luego de explicar las limitaciones que afectaron el estudio, se concluye sobre la importancia de integrar el pensamiento crítico en las clases de lengua y los beneficios de esta experiencia educativa.

Palabras clave: Pensamiento crítico, trabajo por proyectos, lengua extranjera, taxonomía revisada de Bloom.

ABSTRACT

Critical thinking is considered by different authors as a very important cognitive skill in today's world, which must be developed in the classroom by teachers to their students. Therefore, this research work seeks to develop critical thinking skills in the foreign language classroom, using project work as a methodological strategy. In the same way, it seeks to establish a connection between the development of critical thinking and the development of foreign language skills so that, in this way, students have a significant learning experience. This investigation took place at the “Institución Educativa Tecnico Industrial Pedro Antonio Molina” with 33 students from 10th grade, and it was based on a didactic sequence oriented towards the elaboration of a project having racism and other forms of discrimination as the central theme. For the development of critical thinking skills, the proposal of Bloom's revised taxonomy of levels of cognitive and thinking skills was taken as a reference framework (Anderson and Krathwohl, 2001). The research design was critical participatory action research and quantitative and qualitative data were collected. A diagnostic test of cognitive skills, a student survey, an interview with the teacher, participant observation and the researcher's field diary were the techniques and instruments used to collect the data. Due to logistical limitations, it was not possible to complete the quantitative part and make comparisons of the performance of the initial diagnostic test at the end of the implementation. However, through qualitative analysis it was determined that the students were more participative and improved in the use of the cognitive skills of the reference taxonomy. After explaining the limitations that affected the

study, it is concluded on the importance of integrating critical thinking in language classes and the benefits of this educational experience.

Key words: Critical thinking, project-based work, foreign language, Bloom's revised taxonomy.

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	9
2. Planteamiento del problema	11
2.1. Pregunta de investigación	15
3. Objetivos	16
4. Antecedentes	17
5. Marco teórico	24
5.1. Pensamiento crítico	24
5.1.1. Taxonomía de Bloom	28
5.1.2. Taxonomía revisada de Bloom	30
5.1.2.1. Objetivos de aprendizaje, instrucciones y evaluación	31
5.1.2.2. Dimensión de procesos cognitivos	32
5.1.2.3. Dimensión del conocimiento	35
5.2. Pedagogía por proyectos	39
5.2.1. Características de la pedagogía por proyectos	41
5.3. Enseñanza de la lengua extranjera	45
5.3.1. Competencia comunicativa	46
6. Metodología	50
6.1. Contexto institucional	51
6.1.1. Perfil de los participantes	53
6.2. Procedimiento de la investigación, técnicas e instrumentos de recolección	56
6.2.1. Identificación del contexto y la problemática	57
6.2.1.1. Planeación	60
6.2.1.2. Acción	61
6.2.1.3. Observación	69
6.2.1.4. Reflexión	70
6.3. Limitaciones	72
7. Resultados	73
7.1. Análisis de la ejecución del proyecto	74
7.2. Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico	79
7.2.1. Recordar	85
7.2.2. Entender	88

7.2.3. Aplicar	93
7.2.4. Analizar	96
7.2.5. Evaluar	99
7.2.6. Crear	102
7.3. Habilidades lingüísticas del inglés como lengua extranjera	103
7.3.1. Producción oral	103
7.3.2. Comprensión oral	107
7.3.3. Producción escrita	108
7.3.4. Comprensión escrita	110
7.3.5. Secciones de enfoque del lenguaje	111
8. Conclusiones	113
9. Referencias	116
10. Anexos	121
Anexo 1. Encuesta	121
Anexo 2. Test diagnóstico	126
Anexo 3. Planes de aula	135
Anexo 4. Ejemplo de lecturas utilizadas durante la intervención	172
Anexo 5. Rúbrica utilizada para evaluar la habilidad cognitiva “resumir”	174
Anexo 6. Rúbrica utilizada para evaluar la habilidad cognitiva “criticar”	174
Anexo 7. Ejemplos de rúbricas utilizadas para evaluar las preguntas del test diagnóstico	175
Anexo 8. Rúbrica utilizada para evaluar la habilidad cognitiva “ejecutar”	177
Anexo 9. Rúbrica para evaluar las habilidades lingüísticas y otros criterios del resumen oral	177
Anexo 10. Rúbrica para evaluar las habilidades lingüísticas y otros criterios del anuncio en contra del racismo	178
Anexo 11. Rúbrica para evaluar las habilidades lingüísticas y otros criterios del resumen escrito acerca de un caso histórico de racismo	179

Tablas.

Tabla 1. <i>The taxonomy table</i>	39
Tabla 2. <i>Niveles comunes de referencia de las lenguas</i>	48
Tabla 3. <i>Información sociodemográfica del grado 10-9</i>	55
Tabla 4. <i>Síntesis de los anteproyectos realizados durante la fase de acción</i>	66
Tabla 5. <i>Analysis of the project's objectives in terms of the taxonomy table based on stated objectives</i>	75
Tabla 6. <i>Analysis of the project's activities in terms of the taxonomy table based on instructional activities</i>	76
Tabla 7. <i>Analysis of the project's assessment in terms of the taxonomy table based on assessment</i>	77
Tabla 8. <i>Resultados del test diagnóstico</i>	80
Tabla 9. <i>Resultados del resumen oral</i>	91
Tabla 10. <i>Resultados del resumen escrito sobre un hecho histórico de racismo</i>	92
Tabla 11. <i>Resultados del anuncio (video) en contra del racismo</i>	94
Tabla 12. <i>Resultados de la evaluación de la opinión de un caso histórico de racismo</i>	100

Figuras

Figura 1. <i>Conceptos teóricos clave</i>	24
Figura 2. <i>Modelo de pensamiento crítico en la educación superior</i>	27
Figura 3. <i>Síntesis de los cambios estructurales de la taxonomía original a la revisada</i>	31
Figura 4. <i>Rangos de alineamiento entre objetivos, instrucciones y evaluación</i>	32
Figura 5. <i>Taxonomía revisada de Bloom para la categorización de habilidades de pensamiento crítico</i>	35
Figura 6. <i>Pasos para el desarrollo de un proyecto en una clase de lengua</i>	44
Figura 7. <i>Percepción del grado 10-9 en cuanto a sus habilidades lingüísticas en inglés</i>	55
Figura 8. <i>Fases de la investigación</i>	57
Figura 9. <i>Ejemplos de imágenes utilizadas durante las clases</i>	69
Figura 10. <i>Esquema de categorías para la evaluación del presente proyecto</i>	73
Figura 11. <i>Definición de discriminación construida por los estudiantes</i>	86
Figura 12. <i>Posters de películas y documentales que tratan el racismo</i>	87
Figura 13. <i>Lecturas organizadas por cada grupo</i>	90
Figura 14. <i>Línea del tiempo creada con los resúmenes de casos históricos de racismo</i>	92
Figura 15. <i>Mensaje que según un grupo de estudiantes quiso transmitir el autor de la canción “changes”</i>	99
Figura 16. <i>Opinión escrita de uno de los grupos acerca de la holocausto</i>	101
Figura 17. <i>Opinión escrita de uno de los grupos acerca de la colonización</i>	101
Figura 18. <i>Resumen escrito de uno de los grupos sobre un hecho histórico de racismo</i> ...	109
Figura 19. <i>Opinión escrita de uno de los grupos acerca de un hecho histórico de racismo</i>	110

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación presenta el diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica orientada a desarrollar habilidades de pensamiento crítico en una clase de inglés como lengua extranjera. La propuesta partió de la importancia del pensamiento crítico en la vida académica y social de los estudiantes y de la necesidad de articulación de esta habilidad con la enseñanza del inglés. La intervención, se llevó a cabo entre los meses de septiembre y noviembre del año 2019, en un grupo de grado décimo de una institución pública de la ciudad de Santiago de Cali.

Al inicio de este trabajo, se planeó y ejecutó una evaluación diagnóstica para determinar cuáles habilidades de pensamiento crítico y procesos cognitivos manejaban bien los estudiantes. De igual manera, con dicha evaluación se buscaba también determinar su nivel de inglés. Una vez terminada la fase diagnóstica, se planeó un proyecto diseñado para que los estudiantes desarrollaran habilidades de pensamiento crítico utilizando el inglés como una herramienta comunicativa.

En la elaboración de este trabajo de investigación-acción crítica y participativa, se realizó una caracterización teórica de los conceptos claves en la realización del mismo, tales como lo son: el pensamiento crítico, sus habilidades e implementación partiendo de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) la cual provee una guía teórica y práctica para los docentes que buscan implementar el pensamiento crítico en sus aulas de clase. Además, se tuvo en cuenta como enfoque metodológico el trabajo por proyectos el cual favorece el desarrollo las habilidades comunicativas y sociales de los estudiantes. Por último, se describe la enseñanza de las lenguas extranjeras y la competencia comunicativa. De igual manera, se realizó una descripción y contextualización de la institución educativa y de los participantes de la intervención.

Asimismo, el presente trabajo se desarrolló bajo el enfoque de la investigación-acción crítica y participativa, siguiendo y haciendo unas modificaciones a los pasos sugeridos por Kemmis, McTaggart y Nixon (2014), optando así por emplear una metodología cualitativa. Para finalizar, se presentan los resultados obtenidos a partir de las observaciones, reflexiones y trabajos presentados por los estudiantes, lo cual permitió hacer un análisis del impacto y eficacia que tuvo la propuesta en los estudiantes.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Everyone thinks; it is our nature to do so. But much of our thinking, left to itself, is biased, distorted, partial, uninformed, or down-right prejudiced. Yet the quality of our lives and that of what we produce, make, or build depends precisely on the quality of our thought. Shoddy thinking is costly, both in money and in quality of life. Excellence in thought, however, must be systematically cultivated.”

Elder and Paul, 2008, p. 4

Las políticas lingüísticas y curriculares diseñadas por el Ministerio de Educación (MEN) apuntan a un modelo pedagógico que concibe la enseñanza como un proceso en el que el estudiante posee un rol activo y autónomo sobre su propio aprendizaje; así como se plantea en El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (DNP, 2015) “...un sistema de formación que permita a los estudiantes no solo acumular conocimientos, sino saber cómo aplicarlos, innovar, y aprender a lo largo de la vida para el desarrollo y actualización de sus competencias” (p.51). Por lo anterior, se esperaba la implementación de dichas políticas en los colegios oficiales de Colombia, al igual que su práctica en las aulas de clase. Sin embargo, esto no ocurre en todas las instituciones públicas del territorio nacional, hecho que se visibiliza en los más recientes resultados de las pruebas PISA llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), quienes concluyen que el 43% de 13.718 estudiantes colombianos de 15 años que la presentaron, no alcanzan los niveles mínimos en comprensión de textos escritos, lo cual indica que no comprenden contenidos implícitos de los textos, no son capaces de seleccionar, comparar, inferir, generar hipótesis y evaluar estrategias para la comprensión crítica de textos. Por lo tanto, los resultados anteriores demuestran la brecha comunicativa y práctica que existe entre los documentos y planes del MEN y la realidad de las instituciones educativas del país. En general, se ha propuesto que el pensamiento crítico no sea una asignatura en sí misma, sino que se trate como un componente transversal en diferentes

áreas y asignaturas para permitir al estudiante ir más allá de la mera memorización de la información y para establecer las relaciones entre áreas de conocimiento (Fernández de Morgado, Mayora y St. Louis, 2016).

La problemática mencionada anteriormente la he podido constatar gracias a mi experiencia como docente, auxiliar de docencia y el rol que he desarrollado como observadora de algunas clases en el marco de mi formación como licenciada de lenguas extranjeras. En dichos contextos, he notado la incongruencia que existe entre lo que plantea el MEN que se debe hacer en las aulas de clase y la práctica pedagógica real de los docentes, al igual que el rol que toman los estudiantes ante el proceso de aprendizaje. También, he podido verificar que aún existen en las aulas prácticas y modelos pedagógicos tradicionales esencialmente orientados hacia la transferencia de conocimientos. Esto es, los estudiantes solo reciben o adquieren información por parte del docente y se limitan a repetirla y recordarla. En este sentido, es poco lo que se hace en las aulas para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, las cuales le servirán como medio para razonar, analizar, entender, evaluar y crear a partir del conocimiento recibido.

La anterior problemática se da por diferentes factores tales como: la falta de recursos didácticos en las instituciones, la falta de entrenamiento de la planta docente, la situación laboral de estos, etc. No obstante, la utilización de modelos pedagógicos tradicionales conlleva en sí misma consecuencias en el aprendizaje del estudiante y su motivación en las distintas áreas de aprendizaje.

En el caso particular de la asignatura inglés se da una doble problemática. Por una parte, en algunas instituciones de carácter público del país, la asignatura de inglés es vista por los estudiantes como una materia más, la cual es percibida como irrelevante y desconectada de sus vidas, puesto que habitan en un contexto hispanohablante. Así lo expone Pinzón (2014) quien en su investigación en un colegio rural de Boyacá encontró mediante una encuesta que los

estudiantes de grado octavo de dicha institución percibían la materia de inglés como un requerimiento para pasar al siguiente año lectivo y nada más. Igualmente, los estudiantes no ven como el uso de las diferentes estructuras gramaticales los llevará a poder utilizar el idioma de manera eficaz. Ahmed (2013) estipula que los estudiantes no se sienten motivados cuando la estrategia de enseñanza del inglés se centra en clases sobre gramática.

Por otra parte, este abordaje desde la gramática y desde la memorización de palabras y estructuras no crea un espacio para la aplicación y desarrollo de habilidades del pensamiento. Hace casi tres décadas, Pennycook (1990) señaló que el área de la enseñanza de lenguas estaba dominada por una visión “instrumentalista y positivista del lenguaje y su enseñanza. En esta visión, el lenguaje se convierte en un sistema objetivo que puede ser más o menos descrito por los teóricos y transmitido por los docentes” (p. 304). Este mismo autor señalaba como dicha visión renegaba de la naturaleza política y sociocultural del lenguaje y que el área de enseñanza de lenguas había estado de espaldas a los desarrollos de otras ciencias de la educación. A pesar de que han pasado muchos años desde la publicación del trabajo citado, es cierto que la metodología de enseñanza en muchas escuelas públicas colombianas refleja la realidad descrita por el autor. Por dichas razones, se deben cuestionar si las prácticas pedagógicas actuales están realmente funcionando y cumpliendo su objetivo principal: que los estudiantes no solo aprendan, sino que tengan un rol activo y crítico en su proceso de aprendizaje y lleguen a adquirir una autonomía intelectual.

Es por esto, por lo que considero necesario que los docentes tengan en cuenta las necesidades del mundo actual, al igual que las necesidades particulares de los estudiantes para que de esta forma estos entiendan, analicen y creen a partir del conocimiento recibido previamente por medio de habilidades de pensamiento crítico.

Como se planteó anteriormente, la implementación de prácticas pedagógicas eficientes que prioricen al estudiante como un agente activo y crítico en su propio proceso de aprendizaje

son necesarias en las instituciones educativas del país. Reyes, Mellizo y Ortega (2012) afirman que actualmente el pensamiento crítico es considerado una habilidad necesaria en el siglo XXI debido a que se necesitan individuos que no solo sean capaces de reflexionar y generar opiniones en torno a su realidad, sino también que evalúen y creen alternativas para generar cambios.

El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico debería ser una prioridad frente a las urgentes medidas de cambio que se requieren en el campo educativo, con el fin de fomentar un mayor nivel de profesionalismo y el desarrollo de políticas que permitan su promoción y su empleo en el currículum (Stapleton, 2011, citado en Jaimes y Ossa, 2016, p.2.).

Dado que las habilidades de pensamiento crítico son consideradas de gran importancia en el campo educativo y que es indispensable que los estudiantes las desarrollen para que de esta manera tengan un aprendizaje más significativo, me pregunté qué enfoque pedagógico podría ayudar en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico. Encontré que la pedagogía por proyectos es una práctica pedagógica que conecta e involucra a los estudiantes con problemas de la vida real y de su entorno específico, utilizando proyectos que llevarán a cabo para dar solución a dichos problemas. Por esta razón, considero a la pedagogía por proyectos como una alternativa para desarrollar procesos de enseñanza significativos, tanto en los niveles de competencia curricular como en la vida cotidiana de los estudiantes, además de posicionar a los mismos como agentes activos en su proceso de aprendizaje.

Anteriormente, se ilustró la problemática que se encuentra presente en el sistema educativo colombiano, específicamente en el área de inglés. Para esto, planteo a la pedagogía por proyectos como el medio a través del cual los estudiantes desarrollarán habilidades de pensamiento crítico, mientras que simultáneamente practicarán el idioma inglés enriqueciendo su vocabulario y desarrollarán las habilidades de competencia en el mismo idioma.

2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el efecto de la implementación de la pedagogía por proyectos en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y en las habilidades comunicativas en inglés en un grupo de estudiantes de grado 10° en una Institución Educativa Oficial en la ciudad de Cali?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Desarrollar habilidades de pensamiento crítico y la competencia comunicativa de estudiantes de grado décimo de una Institución Educativa Oficial de la ciudad de Cali a través del trabajo por proyectos en inglés.

3.2. Objetivos específicos:

- ✓ Diagnosticar las habilidades de pensamiento crítico en un grupo de estudiantes de grado décimo.
- ✓ Diseñar e implementar una intervención pedagógica en la asignatura de inglés a través de la pedagogía por proyectos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y competencias comunicativas en la lengua extranjera en el grupo de estudiantes antes mencionado.
- ✓ Evaluar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a lo largo y posterior a la implementación.

4. ANTECEDENTES

Las siguientes investigaciones están relacionadas con los conceptos de pensamiento crítico y de pedagogía por proyectos, los cuales son los conceptos bases del presente trabajo de investigación. Estas investigaciones evidencian los beneficios y alcances a los cuales se puede llegar al implementar el pensamiento crítico en el aula de clase, e igualmente, al implementar proyectos con los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La primera investigación es la de Bejarano (2013) sobre la implementación de una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés, a través de la pedagogía por proyectos en los estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa República de Argentina, Sede Policarpa Salavarrieta en Cali, Colombia. El objetivo general era comprobar los cambios que podría presentar un grupo de aproximadamente 30 estudiantes de grado 5° de dicha institución, en el aprendizaje del inglés al realizar dos proyectos de investigación entre los años 2012 y 2013, haciendo también énfasis en las habilidades de lectura y escritura, las cuales no eran practicadas regularmente en el aula de clase.

Para este estudio se utilizó la metodología de investigación-acción. Para la recolección de datos se utilizaron técnicas cualitativas como observaciones de clase, encuestas, tablas de medición de actitudes y diarios pedagógicos. Los resultados encontrados fueron: estudiantes más comprometidos, partícipes en la clase y en la investigación por cuenta propia para enriquecer las clases. Igualmente, se evidenció el aprendizaje significativo de la lengua extranjera.

Esta investigación representa un pilar sumamente importante, debido al nivel de conexión con nuestra investigación, dado que, de igual forma, se utiliza la pedagogía por proyectos como el medio para generar cambios significativos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Otra de las investigaciones que tiene como objetivo principal la implementación de la pedagogía por proyectos para generar un impacto significativo en los estudiantes es la de Pinzón (2014) quien realizó un estudio con estudiantes de grado 8° de bachillerato de una Institución Educativa Oficial rural de Moniquirá, Boyacá (Colombia). Los participantes del proyecto eran 17 estudiantes entre los 13 y los 14 años.

Pinzón se planteó como problemática la falta de motivación por parte de estudiantes del contexto ya descrito, por lo tanto, la investigación pretendía mejorar las habilidades de inglés mediante la pedagogía basada en proyectos al incrementar además la motivación de los estudiantes. Como plan de acción, la autora decidió dividir el proyecto en tres fases: decisión acerca del problema a tratar e indagación, análisis de la información y práctica y finalmente el último *performance* en el cual los estudiantes presentaron el proyecto. De esta forma, la metodología de la investigación fue cualitativa, puesto que está basada primariamente en la interpretación de los hechos encontrados al inicio, durante y final de la investigación. La autora utilizó un diario de campo en el cual anotó sus observaciones. Igualmente, al inicio de la investigación se utilizó la entrevista como recurso para identificar la problemática de los participantes a investigar.

Finalmente, Pinzón (2014) llegó a la conclusión de que la metodología por proyectos no solo promueve la motivación de los estudiantes para aprender inglés, sino también valores individuales y sociales que mejoran el ambiente académico. De igual manera, como la metodología basada en proyectos incentiva a los estudiantes a resolver un problema de su realidad, el proceso de aprendizaje del inglés es más motivante para los estudiantes y significativo puesto que ellos internalizan características lingüísticas de las cuatro habilidades o especialmente las habilidades que más se trabajaron durante el proyecto.

Los resultados de la investigación anterior son un gran aporte para mis objetivos con base en lo que espero llegar a encontrar en el presente proyecto investigativo; un enfoque que

se acople a las necesidades sociales y culturales de los estudiantes, al igual que a sus necesidades académicas en el área de inglés.

Por otra parte, las siguientes investigaciones abordan la implementación y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el aula de clase. La investigación de Firdaus, Kailani, Bin Bakar y Bakry (2015) fue llevada a cabo en una escuela secundaria de Sulawesi, Indonesia; en el distrito de Bone. El objetivo principal de la investigación consistía en desarrollar habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, por medio del enfoque de aprendizaje para la solución de problemas (PBL por sus siglas en inglés) en el área de matemáticas. Los autores utilizaron la metodología cuasiexperimental con diseño de pre y post tests para medir de forma cuantitativa si los estudiantes desarrollaron las habilidades de pensamiento crítico en matemáticas. Posteriormente, la información fue analizada con estadísticas inferenciales utilizando el paquete estadístico computarizado SPSS versión 20.0.

Firdaus et al. (2015) encontraron que el módulo basado en PBL desarrolló habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de matemáticas de dicho contexto, los cuales al final de la investigación eran capaces de identificar, interpretar, inferir, analizar, y evaluar información adquirida previamente, mediante la construcción grupal en el aula de clase. La investigación muestra cómo el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico logra que el estudiante tome un rol crítico y activo frente a su propio proceso de aprendizaje.

Ševčíková (2018) se propuso investigar la implementación del pensamiento crítico en la planeación de clases (planes de aula) de inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje de tres grupos de estudiantes de un colegio de República Checa. El primer grupo se encontraba en un rango de edad de 12 a 13 años, y cursaban 7° grado de la escuela primaria, el segundo grupo de participantes consistió en estudiantes de último grado de escuela secundaria con edades entre los 18 y 19 años, mientras que el tercer y último grupo era heterogéneo tanto en edad como en nivel de inglés, este estaba conformado por estudiantes

entre los 15 - 55 años. Esta tesis se centra en dos focos de investigación; el primero buscó demostrar la importancia del pensamiento crítico en la educación hoy en día. El segundo buscó evidenciar que a través de la implementación del pensamiento crítico en planes de aula en el área de inglés se puede lograr que los estudiantes desarrollen esta habilidad y al mismo tiempo mejorar sus habilidades en el idioma inglés como lengua extranjera.

La investigación se planteó con una metodología de corte cualitativo. El centro de la metodología son los planes de aula mediante los cuales la citada autora busca desarrollar el pensamiento crítico a través de actividades en torno a tres temas controversiales: las redes sociales, las noticias en las revistas y la ecología (desperdicio y reciclaje). La autora concluyó que, con base en sus resultados, el pensamiento crítico y la enseñanza del inglés como lengua extranjera pueden ser implementados eficazmente de manera conjunta; puesto que gracias a sus observaciones detectó más motivación en los estudiantes cuando se tratan temas de la vida real en clase, e igualmente, se evidenció una enseñanza más significativa del idioma y sus cuatro habilidades. No obstante, como recomendación para estudios próximos, Ševčíková (2018) propone que en la República Checa se capacite a los docentes en la incorporación exitosa del pensamiento crítico en sus planes de aula.

Esta investigación demuestra que es posible desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y de forma simultánea mejorar su competencia comunicativa en la lengua extranjera. Por lo tanto, es de gran valor para mi investigación ya que la misma trata del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, sin dejar de lado la lengua extranjera (inglés).

En Venezuela, Fernández de Morgado et al. (2016) buscaron demostrar la relación entre habilidades del pensamiento crítico y la comprensión de lectura de textos técnico-científicos en inglés de 94 estudiantes de varias carreras en una universidad pública en Caracas, Venezuela. El curso de inglés con fines específicos en el que los estudiantes estaban escritos tienen como fin promover la lectura crítica de los estudiantes de textos de divulgación escritos

en inglés propios de su área académica. Se utilizó una metodología cuantitativa con diseño ex-post facto de alcance exploratorio y de tipo transversal. Los resultados del estudio mostraron que hay una relación proporcional y estadísticamente significativa entre las habilidades de lectura en la lengua extranjera y las habilidades del pensamiento crítico. Los estudiantes que piensan críticamente son mejores lectores y poseen más estrategias y recursos cognitivos para compensar por sus carencias lingüísticas al momento de leer textos académicos en inglés. También se encontró que los buenos lectores en la lengua tienden a mostrar más frecuentemente habilidades críticas y a emitir juicios mejor sustentados en la evidencia, analizar la calidad de un argumento y formular hipótesis válidas. No obstante, se observó un bajo desempeño en las pruebas que medían ambas habilidades. Los autores concluyen que es necesario que en los cursos de lectura en inglés con fines académicos el componente de habilidades del pensamiento crítico debe hacerse más explícito y debe haber una mayor integración entre el currículo de lectura y el currículo de criticidad.

En el contexto nacional, también han habido experiencias didácticas e investigativas en torno a la relación de la enseñanza de la lengua extranjera y el desarrollo del pensamiento crítico. Leal y Gómez (2016) llevaron a cabo una investigación-acción en un colegio público ubicado en la localidad Usme de Bogotá. En dicha investigación participaron 32 estudiantes de grado 11°, entre los 15 y 18 años. Los investigadores plantearon el propósito de involucrar a los estudiantes en la discusión de temas sociales, tales como la violencia, la delincuencia y la carencia de valores, utilizando las leyendas urbanas en las cuales se tratan dichos temas, los cuales, además, están estrechamente relacionados a la condición social de los estudiantes. Para este estudio cualitativo se tomaron tres leyendas urbanas como base: *The Kidney Thieves*, *The Vanishing Hitchhiker*, *The Fatal Hairdo*. Es así, como cada clase consistía de tres etapas: *pre-reading*, en la cual los estudiantes respondían a preguntas acerca de la leyenda a leer o hacían predicciones acerca de la misma; *the while*, en esta etapa de la clase los estudiantes leían la

historia en parejas o individualmente, contando con el acompañamiento del docente; y, por último, en la etapa de *post-reading* los estudiantes procedían a escribir reflexiones críticas sobre la historia, y estas se compartían con el resto de la clase. Para concluir la clase, el docente les pedía a los estudiantes crear o modificar la leyenda urbana leída teniendo en cuenta los temas discutidos en clase.

Durante la investigación se recogieron las reflexiones escritas por los estudiantes, e igualmente observaciones hechas por los investigadores. Dichos datos se analizaron por medio del enfoque de la teoría fundamentada, realizando así un microanálisis detallado. De esta manera, se encontró que al final de la intervención los estudiantes producían habilidades de pensamiento crítico complejas tales como evaluar, juzgar, crear, planear y producir. Sin embargo, en cuanto a las habilidades evaluar y juzgar, se identificó que los estudiantes necesitan desarrollar argumentos más fuertes y explicaciones sólidas en lugar de dar solo ejemplos. Es por esto que los investigadores concluyeron que el desarrollo del pensamiento crítico es un proceso lento, gradual y continuo, el cual requiere tiempo y esfuerzo, para lo cual estos recomiendan apuntar al diseño de tareas que giren entorno a la discusión crítica de temas sociales.

El proyecto de investigación-acción de Ruiz (2013), fue llevado a cabo en un colegio público de la localidad San Cristóbal en Bogotá. Este estudio buscaba describir, analizar y documentar el rol que cumple el trabajo por proyectos en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de inglés como lengua extranjera, al igual que la manera en la cual dichos estudiantes desarrollarían sus habilidades en escritura por medio de la metodología por proyectos y el pensamiento crítico. El grupo estaba compuesto por 33 estudiantes de tercer grado de primaria.

La investigación asumió el enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción y se desarrolló en torno a dos preguntas: ¿qué habilidades del pensamiento crítico se evidencian al

implementar el trabajo por proyectos con estudiantes de grado 3° de primaria? y ¿cuál es el rol del trabajo por proyectos en el desarrollo de las habilidades de escritura de estos estudiantes? De acuerdo a dichas preguntas se pudieron sacar las siguientes conclusiones, teniendo como base las notas de campo, producciones escritas de los estudiantes y grabaciones de audio documentadas durante el proyecto. Con respecto a la primera pregunta de investigación, se observó que los estudiantes eran capaces de realizar tareas que involucraban habilidades de pensamiento crítico básicas, tales como recordar y explicar. También, se identificó que los estudiantes se trasladaban de niveles inferiores de pensamiento crítico a los superiores, pudiendo realizar así tareas que requerían complejidad cognitiva y crítica. Con respecto al rol del trabajo por proyectos en el desarrollo de habilidades en escritura, se demostró que dicho enfoque promueve el andamiaje del proceso de escritura y al mismo tiempo, le permite al profesor facilitar un proceso significativo en los estudiantes. Por último, la autora concluye resaltando el aumento de la participación e interacción en clase debido a la intervención pedagógica.

Todas las investigaciones mencionadas anteriormente representan aportes y soportes valiosos a la investigación desarrollada en este trabajo, porque presentan similitudes en cuanto a los objetivos y alcances de la investigación, al igual que en la metodología de carácter cualitativo, que se asemeja a la utilizada en el presente trabajo de investigación. Por otra parte, las investigaciones previas muestran los resultados que se esperan llegar a encontrar en este trabajo, e igualmente prueban el impacto positivo que acarrearán la pedagogía por proyectos y el pensamiento crítico en el aula de lengua extranjera como un medio para el desarrollo integral de los estudiantes.

5. MARCO TEÓRICO

Para la identificación y organización jerárquica de los conceptos clave a explorar en la presente investigación, se realizó la siguiente gráfica en la cual se da a conocer el orden y valor que posee cada concepto en relación a los objetivos del presente trabajo:

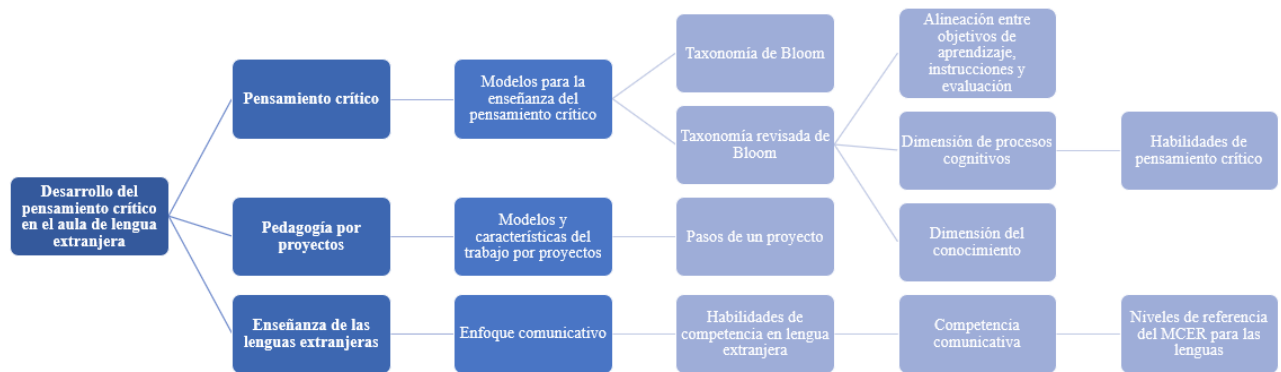


Figura 1. Conceptos teóricos claves, elaboración propia.

Teniendo en cuenta la gráfica anterior, en donde los conceptos que se desarrollaran en la presente investigación fueron organizados desde lo general a lo particular; se tomaron como conceptos principales: el pensamiento crítico, la pedagogía por proyectos y el aula de lengua extranjera.

5.1. Pensamiento crítico: Debido a su complejidad conceptual y contextual, no se ha tomado una definición absoluta acerca del pensamiento crítico y lo que este conlleva en sí mismo. Para Paul, Binker, Martin y Vetrano (1995), adoptar una sola concepción de pensamiento crítico podría limitar nuestro pensamiento. Por otro lado, Tsui (1999) señala que es preferible su no definición puesto que el mundo está siempre en constante cambio y desarrollo, e igualmente deberían estar los conceptos.

Considerando lo anteriormente mencionado, en el presente apartado, se realizará una aproximación a la definición de pensamiento crítico en relación a la problemática y objetivos planteados previamente. En primer lugar, se considera la definición de Sharp (1989, p.10) que señala que “el pensamiento crítico es la habilidad para pensar correctamente, para pensar creativa y autónomamente dentro de, y acerca de la mirada de disciplinas”. De esta forma, se entiende la relevancia de este concepto en la educación y la formación integral de los estudiantes.

Por otra parte, Halpern (2006, p. 6), afirma que “el pensamiento crítico es propositivo, razonado, y dirigido hacia un objetivo”, lo cual indica que dicha forma de pensamiento se dirige a la proposición de posibles soluciones a problemas específicos de un contexto y una comunidad, por medio del razonamiento, las inferencias, la toma de decisiones, entre otras. De acuerdo con Naessens (2015, p.4) “el pensamiento crítico es la *facultad* de pensar sobre el pensamiento propio de forma crítica y con el fin de mejorarlo, volverlo más claro o acertado”. Por último, encontramos la definición propuesta por Facione (1990) como resultado de *the landmark Delphi report*:

Entendemos que el pensamiento crítico es un juicio intencional y autorregulador que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la explicación de las consideraciones probatorias conceptuales, metodológicas, criterios o contextuales sobre las que se basa ese juicio. El pensamiento crítico es esencial como herramienta de investigación. El pensamiento crítico es un fenómeno humano omnipresente y autorregulador. El pensador crítico ideal es habitualmente curioso, bien informado, honesto al enfrentarse a los prejuicios personales, prudente al emitir juicios, dispuesto a considerar, claro sobre los problemas, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en investigación y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como lo permitan el sujeto y las circunstancias de la investigación. Por tanto, formar buenos pensadores críticos significa trabajar hacia este ideal. (Facione, 1990, p.3)

En pocas palabras, se entiende al pensamiento crítico implica el control consciente de los procesos intelectuales (de allí su naturaleza autorreguladora) y la capacidad de sustentar los juicios y decisiones que se toman con base no solo en la experiencia o la preferencia personal (el prejuicio) sino de la evidencia y de la aplicación de otros procesos mentales como la interpretación, el análisis, la evaluación y las inferencias. Aunque la definición anterior no se presta fácilmente para la toma de decisiones en el ámbito educativo, esta sirve como punto de partida para la creación de modelos educativos que incluyan el pensamiento crítico como una herramienta necesaria para la vida académica, social, cultural y personal de los estudiantes.

Por otra parte, cuando se habla sobre modelos de pensamiento crítico, se pueden encontrar diferentes tipos de acuerdo a los diversos movimientos u orientaciones. Davis (2015) identifica cinco dimensiones del pensamiento crítico e indica que los diferentes modelos se basan en el énfasis sobre una de estas dimensiones. En primer lugar, está la dimensión cognitiva, la cual se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas directamente con el pensamiento crítico. En segundo lugar, se encuentra la dimensión de propensión, en la que se tienen en cuenta factores afectivos, tales como las emociones, las actitudes y el estado de preparación. En tercer lugar, tenemos la dimensión de criticalidad, que se compone de tres rasgos: pensamiento, reflexión y acción, haciendo énfasis en las acciones del individuo como pensador crítico. En cuarto lugar, se ubica la dimensión de la pedagogía crítica, la cual tiene como enfoque las relaciones sociales y toma en cuenta las propuestas de Freire (1972) y otros pedagogos. Por último, está la dimensión de la creatividad, un concepto propuesto por Burbules and Berk (1999 en Davis, 2015) y el cual ofrece la idea del pensamiento crítico como un medio para la creatividad.

Es así, como Davis (2015) se propone la creación de un modelo de pensamiento crítico (figura 2) para la enseñanza en la educación superior teniendo en cuenta todas las dimensiones anteriormente mencionadas, viendo de esta forma el pensamiento crítico como un proceso que

va de un foco del individuo y su proceso cognitivo de habilidades y disposiciones; a un foco del individuo y sus acciones; a un foco del individuo en relación a los otros en un contexto social y educativo amplio; y finalmente, a un foco del contexto social en el cual el individuo pensante se desenvuelve como un ciudadano crítico y reflexivo.

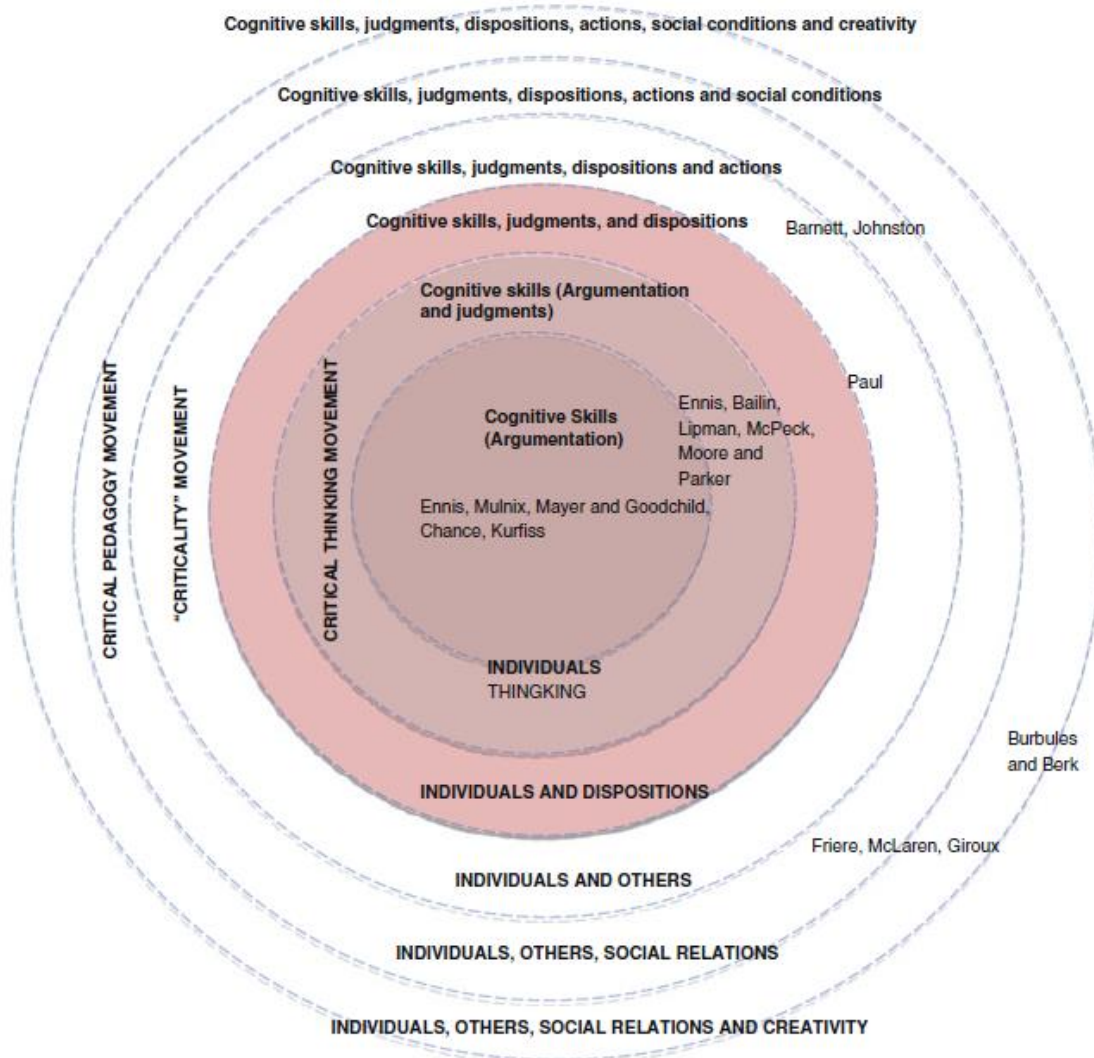


Figura 2. Modelo de pensamiento crítico en la educación superior. (Davis, 2015, p. 85)

El autor de este modelo (Davis, 2015) explica que los tres círculos internos, constituyen las habilidades cognitivas, los juicios y las disposiciones, los cuales representan el movimiento del pensamiento crítico como es visto generalmente, compuesto por educadores-filósofos, los

cuales buscan definir el concepto de pensamiento crítico y crear taxonomías a partir de este, centrándose así, en el desarrollo de las habilidades cognitivas a nivel individual. El cuarto círculo, es la dimensión de la criticalidad, la cual es una etapa intermedia. El quinto círculo, constituye un movimiento radical trabajado desde la intersección filosófica, pedagógica y política de educación superior, la cual es conocida como pedagogía crítica. Por último, el sexto círculo, aunque permanece subdesarrollado, es el constituyente de una posible extensión de la escolaridad del pensamiento crítico a una etapa de pensamiento intuitivo y de ser-crítico. Estos últimos dos círculos, representan el pensamiento crítico desde una perspectiva social. Además, Davis refleja a los autores representativos de cada una de las dimensiones.

El anterior, fue un ejemplo de los diferentes modelos que existen para abordar el pensamiento crítico. Sin embargo, no es el modelo que adoptará el presente trabajo de investigación, puesto que, aunque es muy completo, está diseñado para la educación superior. De esta manera, después de indagar y revisar los distintos modelos de implementación del pensamiento crítico en educación, se llegó a la conclusión de utilizar la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), debido al propósito y naturaleza de la presente investigación.

5.1.1. Taxonomía de Bloom

A finales de los años 50 fue publicado un marco de referencia para la categorización de objetivos educativos, llamado *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, el cual fue escrito y elaborado por Bloom, Engelhart, Furst, Hill, y Krathwohl (1956). Desde su publicación hace casi seis décadas, este marco de referencia ha servido como base para el diseño de currículos y evaluaciones.

La taxonomía de Bloom (1956), se trata de una taxonomía que clasifica los procesos cognitivos de manera jerárquica, es decir, clasifica las diferentes habilidades cognitivas de

acuerdo a su nivel de complejidad. A partir de dicha organización de los procesos cognitivos de los cuales todo estudiante hace uso, se clasifican objetivos de aprendizaje, para que de esta manera los estudiantes realicen actividades de diferentes grados de complejidad, con el objetivo de llegar a alcanzar los niveles cognitivos superiores, y los cuales requieren una capacidad alta de pensamiento crítico.

La taxonomía original contaba con tres dimensiones: la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión psicomotora. La dimensión cognitiva es la más reconocida. En esta se habla concretamente de la intelectualidad del estudiante, y pretende potenciar las habilidades cognitivas del mismo, teniendo en cuenta los siguientes seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, síntesis, análisis y evaluación

El nivel de conocimiento hace referencia al conocimiento de datos específicos y teorías. Este nivel a menudo va de la mano con la memorización. La comprensión se refiere al proceso de entendimiento que se debe hacer de lo aprendido, para que esta información llegue a ser comprensible para el estudiante. La aplicación implica emplear el conocimiento adquirido en nuevas tareas que lo requieran. En análisis, los estudiantes pueden llegar a elaborar hipótesis y/o contrastes, teniendo en cuenta la información previa que poseen, pues son capaces de descomponer un todo en sus partes. En el nivel de síntesis, los estudiantes pueden realizar procesos cognitivos como resumir o crear un todo a partir de diferentes elementos individuales. El último nivel, se trata de evaluación, en este los estudiantes emiten juicios de valor teniendo en cuenta todo lo aprendido previamente.

Por otra parte, la dimensión cognitiva va ligada con la dimensión afectiva y la psicomotora, puesto que a medida que los estudiantes van avanzando en sus habilidades cognitivas, estos también crecen en cuanto a actitudes, emociones y sentimientos. E igualmente, se tiene en cuenta el progreso psicomotor de los estudiantes, tales como la conducta, la destreza, la manipulación de objetos, etc.

5.1.2. Taxonomía revisada de Bloom

Aunque la taxonomía original (Bloom, 1956) cuenta con un desarrollo teórico significativo, considero que la taxonomía revisada (Anderson y Krathwohl, 2001) cuenta con una guía más práctica para la implementación de la misma en las aulas de clase y, asimismo, el diseño de secuencias didácticas. De esta manera, Anderson y Krathwohl (2001) hacen énfasis en los cambios que se realizaron en la nueva publicación de la taxonomía:

- El enfoque principal de la revisión es en el uso de la taxonomía.
- La revisión está dirigida a una audiencia más amplia, haciendo énfasis en los docentes.
- Las tareas de evaluación de muestra se incluyeron para transmitir significado.
- La revisión hace énfasis en las subcategorías (subtipos de conocimiento y procesos cognitivos específicos).
- Se hicieron cambios en los títulos principales de algunas categorías para hacerlos consistentes con la estructura y la relación verbo-sustantivo de los objetivos.
- Las subcategorías de la dimensión del conocimiento fueron renombradas y reorganizadas.
- Las subcategorías de la dimensión de procesos cognitivos fueron reemplazadas por verbos.
- La categoría de comprensión se renombró como entender, al igual que síntesis se convirtió en crear.
- Los componentes de verbos y sustantivos de los objetivos se convirtieron en dimensiones separadas.
- Las dos dimensiones son la base de la herramienta analítica, la tabla de la taxonomía.
- Las categorías de proceso no forman una jerarquía acumulativa.
- El orden de las categorías síntesis/crear y evaluación/evaluar fue intercambiado.

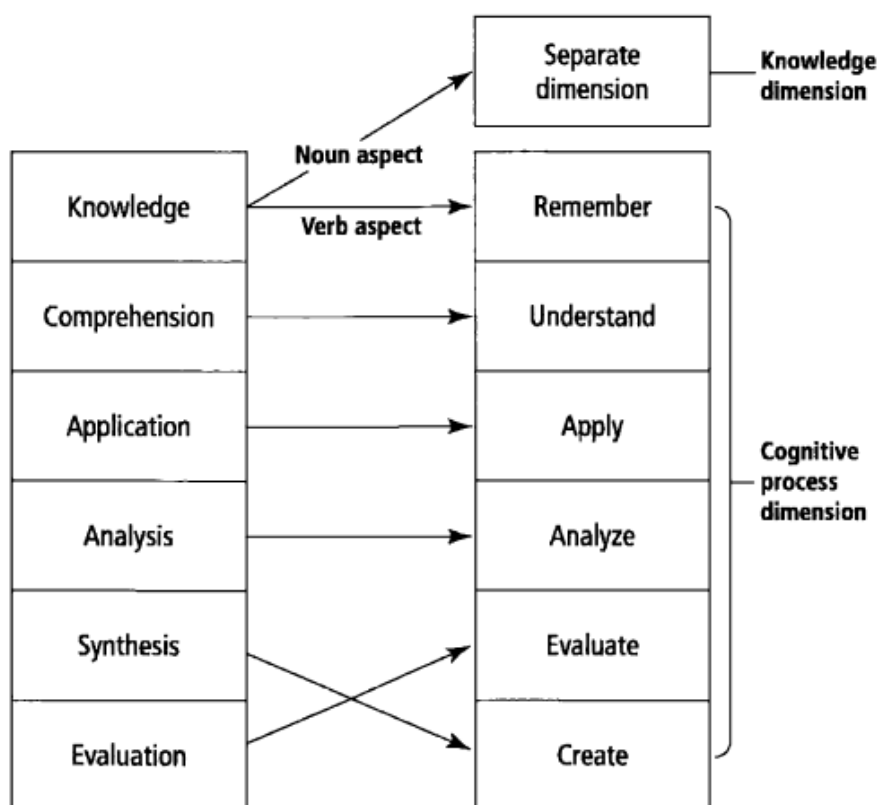


Figura 3. Síntesis de los cambios estructurales de la taxonomía original a la revisada.
Tomado de Anderson y Krathwohl (2001, p. 268).

5.1.2.1. Objetivos de aprendizaje, instrucciones y evaluación

Anderson y Krathwohl (2001) definen los objetivos de aprendizaje como “Lo que queremos que nuestros estudiantes aprendan como resultado de nuestra enseñanza” (p.3). De esta manera, proponen el uso de la taxonomía para clasificar objetivos de aprendizaje en ella, teniendo en cuenta que un objetivo debe contener un verbo (el cual describe el proceso cognitivo que se quiere llegar a desarrollar en los estudiantes) y un sustantivo (que detalla el conocimiento que los estudiantes deben llegar a adquirir o construir).

Por otra parte, la instrucción y la evaluación son considerados como un componente esencial en la taxonomía, debido a que estos se encuentran directamente ligados a los objetivos de aprendizaje. La instrucción involucra todas aquellas actividades, materiales curriculares y roles que se implementan en clase para que a través de estas los estudiantes alcancen el objetivo

de aprendizaje. La evaluación es una herramienta que se utiliza para constatar si los estudiantes efectivamente lograron dicho objetivo. Es así, como Anderson y Krathwohl (2001) proponen el concepto de alineación, el cual se refiere al grado de correspondencia entre los objetivos, la instrucción y la evaluación. La relación de alineación entre estos tres factores indica que tan efectivo sería aprendizaje de los estudiantes, tal y como se ilustra en el siguiente ejemplo de Anderson y Krathwohl (2001):

Si la instrucción no está alineada con la evaluación, entonces, incluso la instrucción de alta calidad probablemente no influirá en el desempeño del estudiante en esas evaluaciones. De manera similar, si las evaluaciones no están alineadas con los objetivos, los resultados de las evaluaciones no reflejarán el logro de estos (p.10)

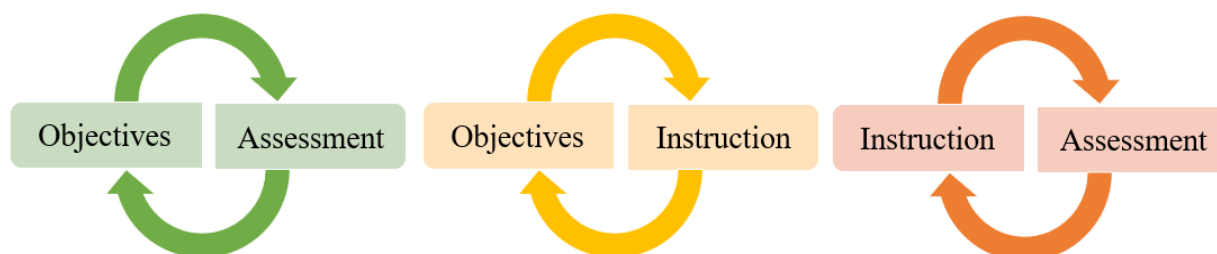


Figura 4. Rangos de alineamiento entre objetivos, instrucción y evaluación.
Adaptado de Anderson y Krathwohl (2001).

5.1.2.2. Dimensión de procesos cognitivos

La taxonomía revisada (Anderson y Krathwohl, 2001) propone seis categorías de diferentes procesos cognitivos, los cuales han demostrado ser útiles en la retención y transferencia de conocimiento. Por otro lado, en términos de practicalidad educativa, dichas categorías están destinadas para proporcionar un conjunto de clasificaciones comprensibles para los procesos cognitivos de los estudiantes que se incluyen en los objetivos de aprendizaje.

A continuación, se explicará cada categoría perteneciente a la dimensión de procesos cognitivos de la taxonomía revisada de Bloom:

Recordar: Es probablemente la más utilizada por los docentes en sus objetivos de aprendizaje y es considerada como una de las habilidades menos complejas de la taxonomía puesto que este denota la recuperación de conocimiento desde la memoria a largo plazo. Esta es usada para “promover la retención del material presentado, gran parte, en la misma forma en la que este se enseña” (Anderson y Krathwohl, 2001, p.66). Por último, las subcategorías que le componen son reconocimiento y recuperación.

Entender: Esta categoría propone que los estudiantes podrán “construir el significado de mensajes de instrucción, incluyendo la comunicación oral, escrita y gráfica.” (Anderson y Krathwohl, 2001, p.70). De esta manera, los estudiantes realizarían conexiones entre el conocimiento nuevo y el previo. Los procesos cognitivos incluidos en esta categoría son interpretación, ejemplificación, clasificación, resumen, inferencia, comparación y explicación.

Aplicar: Comprende la puesta en práctica del conocimiento adquirido durante las categorías previas. De esta manera, se demuestra que los estudiantes han entendido dichos conocimientos y son capaces de llevar a cabo diferentes prácticas o procedimientos en situaciones nuevas a través de procesos cognitivos como ejecutar e implementar (Anderson y Krathwohl, 2001).

Analizar: Es una de las tres categorías más complejas, puesto que esta implica que los estudiantes “dividan material en sus partes constituyentes y, asimismo, determinar cómo se relacionan las partes entre sí, así como con una estructura o propósito general.” (Anderson y

Krathwohl, 2001, p.79). Así, la división se realiza utilizando procesos cognitivos como la diferenciación, atribución y organización de dicho material.

Evaluar: Se refiere a realizar juicios de valor basados en estándares y/o criterios. Dichos criterios a menudo usados son: calidad, efectividad, eficiencia y consistencia (Anderson y Krathwohl, 2001). Esta categoría incluye los procesos cognitivos confirmar y criticar.

Crear: Es considerada la categoría más compleja de los seis niveles cognitivos, puesto que esta consiste en la reorganización coherente del conocimiento e información ya adquiridos para así, producir nuevo conocimiento. De esta forma, los objetivos de aprendizaje que se centran en esta categoría requieren que los estudiantes creen un nuevo producto reorganizando algunos elemento o partes para así formar un todo coherente y funcional, involucrando procesos cognitivos tales como la generación, la planeación y la producción (Anderson y Krathwohl, 2001).

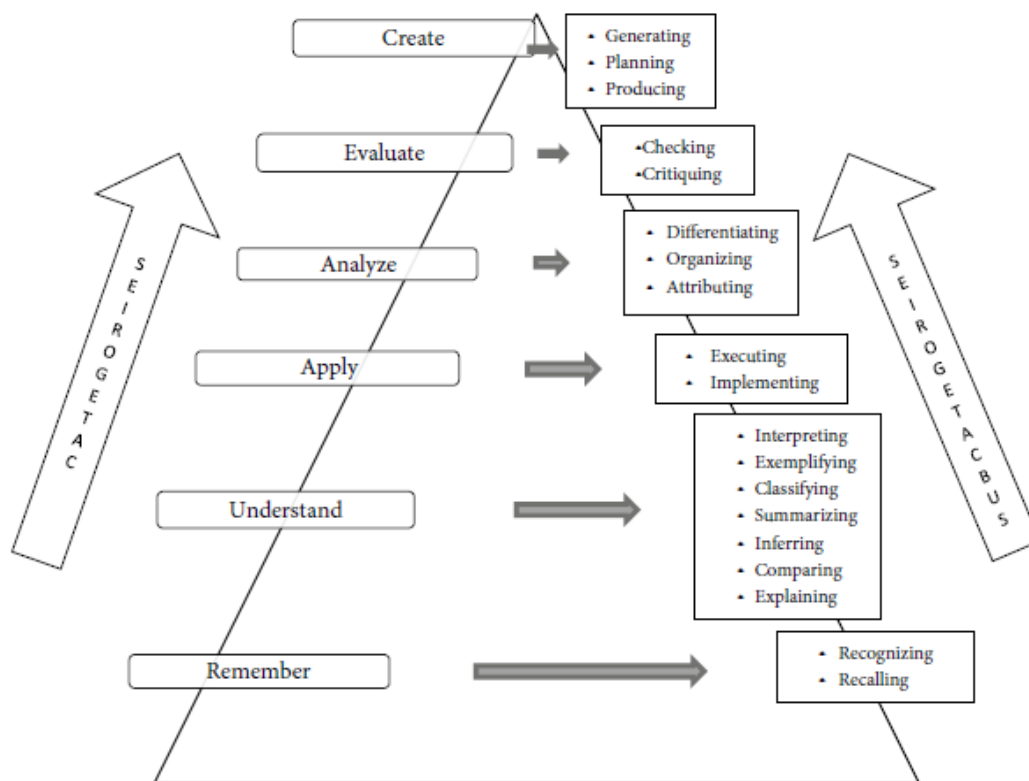


Figura 5. Taxonomía revisada de Bloom, por Anderson y Krathwohl para la categorización de habilidades de pensamiento crítico. Tomado de Leal y Gómez (2016, p. 139).

5.1.2.3. Dimensión del conocimiento

La dimensión del conocimiento hace referencia en la información que los estudiantes necesitan saber, y, asimismo, se complementa con la dimensión de procesos cognitivos. En la redacción de objetivos bajo este esquema, los procesos cognitivos son representados por los verbos y la dimensión de conocimiento es representada por el sustantivo. De esta manera, Anderson y Krathwohl (2001) proponen las siguientes categorías y subcategorías del conocimiento:

Conocimiento factual: Este tipo de conocimiento contiene los elementos básicos que deben conocer los estudiantes, si estos quieren familiarizarse con alguna disciplina o resolver problemas dentro de la misma (Anderson y Krathwohl, 2001). En el conocimiento factual se

puede encontrar dos subcategorías: la primera es el conocimiento de terminología, el cual consiste en el saber etiquetas verbales y no verbales específicas, al igual que símbolos. El segundo y último subtipo es el conocimiento de detalles y elementos específicos, como fechas, ubicaciones, personas y recursos de información. Esta subcategoría se destaca por incluir información muy específica y precisa.

Conocimiento conceptual: Esta categoría comprende el conocimiento de categorías y clasificaciones, además de las relaciones entre estas. También incluye esquemas, mapas mentales y teorías implícitas o explícitas. Dentro de esta categoría, se encuentran tres subtipos. El primero, se trata del conocimiento de categorías y clasificaciones, el cual incorpora categorías, clases y divisiones específicas utilizadas en diferentes materias. El segundo subtipo es el conocimiento de principios y generalizaciones, este incluye el conocimiento de abstracciones particulares que resumen observaciones de ciertos fenómenos. El tercer y último subtipo es el conocimiento de teorías, modelos y estructuras, el cual incorpora el conocimiento de diferentes paradigmas, epistemologías, teorías y modelos que utilizan diferentes disciplinas para entender, explicar y/o predecir un fenómeno.

Conocimiento procedimental: Es el conocimiento de *cómo* hacer algo, el “algo” puede variar entre completar ejercicios rutinarios a resolver nuevos problemas. Este tipo de conocimiento generalmente toma la forma de una serie o secuencia de pasos a seguir y está compuesto por tres subcategorías. La primera se trata del conocimiento de habilidades y algoritmos específicos de alguna materia o asignatura, en el cual, en ciertos casos el resultado es fijo y en otros es más abierto. El segundo es el conocimiento de técnicas y métodos específicos de algunas materias, en el cual el resultado es abierto y no fijo, este incluye el tipo de conocimiento que es resultado de consenso, acuerdos o normas disciplinarias, en vez del conocimiento que resulta

directamente de observaciones, experimentación y descubrimiento. El tercer y último subtipo de esta categoría es el conocimiento de criterios para determinar cuándo utilizar procedimientos apropiados. En él, se reconoce que los estudiantes deben saber cuándo utilizar procedimientos, y para esto tienen criterios que les ayudan a tomar decisiones acerca de cuándo utilizar los diferentes tipos de conocimiento procedimental, es decir, que su conocimiento está condicionado, en el sentido en que saben las condiciones en las cuales se deben aplicar ciertos procedimientos.

Conocimiento metacognitivo: Esta última categoría de la dimensión del conocimiento, es acerca de la cognición propia en general, al igual que la conciencia del conocimiento sobre nuestra propia cognición. El propósito del conocimiento metacognitivo es hacer que los estudiantes sean conscientes y responsables sobre su propio conocimiento y pensamiento. Esta categoría también consta de tres subtipos. El primero es el conocimiento estratégico, el cual se refiere, como su nombre lo indica, a la conciencia sobre estrategias o planes de acción para la resolución de un problema o tarea y para regular el pensamiento. El segundo subtipo es el conocimiento de tareas cognitivas, en el cual los estudiantes acumulan información acerca del nivel de dificultad de las tareas cognitivas y el cuándo y por qué utilizar las diferentes estrategias cognitivas. Por último, se encuentra el autoconocimiento, este, es el conocimiento sobre el yo en relación con componentes o actos cognitivos y motivacionales.

Anteriormente, se dio una breve explicación de los elementos significativos de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). Por otra parte, es relevante mencionar que dichos elementos están relacionados a la hora de planear una clase. Esta herramienta permite al docente planear la instrucción de manera que se pueda predecir el progreso de los estudiantes a lo largo de la taxonomía, integrando y combinando diferentes

procesos cognitivos y tipos de conocimiento según las necesidades de los estudiantes y las especificaciones curriculares. Mientras más avanzados los estudiantes, más capaces serán de desarrollar cada uno de los procesos cognitivos de manera automática. Mientras más tareas de alto nivel de pensamiento puedan realizar los estudiantes de manera automática y más capaces sean de manejar los distintos tipos de conocimiento, más cerca estarán del pensamiento crítico. Una clase en la que solo se aplican procesos cognitivos del primer y segundo nivel (recordar, entender) y solo se maneja conocimiento factual, promoverá solo la memorización. Esto no quiere decir que estas tareas sean “malas”, pero que no deben ser las únicas planteadas en la planeación escolar.

Es así, como Anderson y Krathwohl (2001) proponen el uso de tabla de la taxonomía (tabla 1) para evaluar qué tan eficaz es su implementación. Con el uso de esta tabla se puede evaluar el alineamiento de los objetivos de aprendizaje, la instrucción y la evaluación, al igual que se pueden categorizar los mismos en la dimensión de procesos cognitivos y la dimensión de conocimiento. Por ejemplo, si un objetivo, una tarea instruccional y una evaluación aparecen clasificadas en la misma celda de la tabla, dicen los autores que hay un fuerte alineamiento. Si el objetivo está clasificado en la primera celda superior derecha (crear conocimiento factual) de la tabla, pero la evaluación de ese objetivo está clasificada en la primera celda superior izquierda (recordar conocimiento factual) hay una carencia de alineamiento. Por otra parte, si todas las tareas instruccionales se clasifican en una sola columna, no hay un balance entre los procesos cognitivos que se pretende desarrollar.

Tabla 1.

The taxonomy table. Tomado de Anderson y Krathwohl (2001, p. 28).

THE KNOWLEDGE DIMENSION	THE COGNITIVE PROCESS DIMENSION					
	1. REMEMBER	2. UNDERSTAND	3. APPLY	4. ANALYZE	5. EVALUATE	6. CREATE
A. FACTUAL KNOWLEDGE						
B. CONCEPTUAL KNOWLEDGE						
C. PROCEDURAL KNOWLEDGE						
D. META- COGNITIVE KNOWLEDGE						

5.2. Pedagogía por proyectos: Los enfoques humanistas en la enseñanza del lenguaje, han enfatizado en los últimos años en la visión del estudiante como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que en el rol activo que debe poseer en el aula de clase. Por otra parte, se tiene en cuenta el auge investigativo, constructivista y crítico que se viene presentando en el siglo XXI en la educación y la enseñanza de las lenguas extranjeras como un medio para el aprendizaje crítico y significativo. Es entonces, donde los docentes han manifestado la necesidad de encontrar métodos y enfoques de enseñanza que le permitan al

estudiante jugar un papel protagonista en su propio aprendizaje. Uno de estos enfoques es la pedagogía por proyectos la cual ha estado presente entre las alternativas metodológicas desde comienzos del siglo XX (Bejarano, 2013).

Son innumerables los autores que han estudiado la pedagogía por proyectos en la educación. Kilpatrick (1968) define los proyectos como un conjunto de actividades grupales que se realizan para alcanzar un objetivo. Desde el punto de vista de la enseñanza, Kilpatrick (1968) propone la experiencia como punto de partida para la enseñanza, puesto que todo aprendizaje debe darse a partir de la práctica y las vivencias cotidianas de cada individuo, teniendo en cuenta también sus intereses personales.

Por otra parte, el trabajo por proyectos propone un modelo de enseñanza diferente a los modelos tradicionales, tal y como lo explica Jolibert (1995 citado en García, 2008)

La pedagogía de proyectos constituye una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y alumnos, e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la misma planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una manera también de lograr aprendizajes significativos que, además, son susceptibles de ser desarrollados al interior de un área específica (p.83)

De la misma manera, en el contexto nacional, el MEN por medio del decreto 1860 de 1994, propone la pedagogía por proyectos dentro de sus orientaciones curriculares, definiendo los proyectos educativos como:

... una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y de hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. (Art. 36°).

Las definiciones del trabajo o de la pedagogía por proyectos son diversas, pero coinciden en ciertos rasgos. En primer lugar, su naturaleza democrática y participativa, el énfasis en la investigación y el trabajo autónomo, la transdisciplinariedad curricular, la pertinencia de temáticas y una metodología de trabajo por pasos bien estructurada. Estos rasgos se aprecian claramente en la definición ofrecida por López y LaCueva, 2007:

Los proyectos son una forma diferente de trabajar en la escuela, que privilegia la auténtica investigación estudiantil, a partir de interrogantes que los educandos consideren valiosos y que en buena parte hayan surgido de ellos mismos. Durante el desarrollo óptimo de un proyecto, los estudiantes exploran intereses, generan preguntas, organizan su trabajo, buscan información en diversas fuentes, indagan directamente en la realidad [...] comunican resultados, hacen propuestas [...] El trabajo por proyectos favorece la integración de disciplinas y, más allá, puede incorporar componentes transdisciplinarios vinculados a la toma de decisiones, el diseño de propuestas y la participación en acciones sociales. (p. 579)

Con base en los conceptos presentados anteriormente, se puede concluir que la pedagogía por proyectos le da al estudiante un rol activo y dinámico dentro de su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que indaga, analiza, confronta y actúa para proveer una solución a un problema de su cotidianidad. Igualmente, se reconoce como una práctica pedagógica significativa, la cual llevará al estudiante a posicionarse como un agente transformador e investigativo, al mismo tiempo que ayuda al docente a desarrollar competencias del área académica en sus estudiantes.

5.2.1. Características de la pedagogía por proyectos

El trabajo por proyectos ha sido un tema de discusión ampliamente estudiado y evaluado por varios autores, los cuales a su vez proponen diferentes características del trabajo por proyectos. Simpson (2011) expone las características más comunes que componen el trabajo por proyectos:

- Exploraciones complejas durante un periodo de tiempo, las cuales involucren la investigación continua.
- Actividades de aprendizaje centradas en los estudiantes, mediante las cuales los mismos planifican, completan y presentan dichas actividades.
- Preguntas desafiantes, problemas o temas de interés estudiantil, las cuales se convierten en el centro del proyecto y del proceso de aprendizaje.
- Des enfatizar las actividades centradas en el docente.
- Comentarios frecuentes de pares o facilitadores, y una oportunidad para compartir recursos, ideas y experiencias a través de todo el proceso llevado a cabo en el salón de clase.
- Actividades prácticas, uso de recursos auténticos y el aprovechamiento de las tecnologías.
- Un medio de aprendizaje colaborativo en lugar de competitivo.
- El uso de variedad de habilidades, tales como, habilidades sociales y de gestión.
- El uso del esfuerzo para conectar ideas y adquirir nuevas habilidades durante las diferentes etapas del proyecto.
- La producción de artefactos significativos que se pueden compartir con otros estudiantes, maestros y expertos en una presentación pública.
- La evaluación, tanto del proceso de trabajo desde la primera etapa hasta la última etapa, al igual que la evaluación del proyecto terminado.

Por otra parte, Hernández (2000) plantea que los proyectos pueden contribuir a la adquisición de diferentes competencias transversales, entre las cuales se encuentran:

- La construcción de la propia identidad.
- La autocorrección y el desarrollo de iniciativas propias.

- Capacidad de inventiva y creatividad.
- Capacidad crítica de revisión, análisis e interpretación de saberes.
- Planteamiento y resolución de problemas.
- La integración conceptual.
- La toma de decisiones.
- La comunicación interpersonal.

Adicionalmente, los proyectos se caracterizan por requerir múltiples etapas para su desarrollo exitoso. Es así, como distintos autores han propuesto diferentes modelos de implementación al realizar proyectos en el aula de clase, por ejemplo, Fried-Booth (1986) propuso un proceso de pasos fácil de seguir, y el cual serviría como guía para los docentes en el desarrollo secuencial de proyectos en sus aulas. Haines (1989) expuso una descripción útil del trabajo por proyectos, así como los pasos necesarios para la culminación de este. Por otra parte, Sheppard y Stoller (1995) presentaron una secuencia de ocho pasos para llevar a cabo el trabajo por proyectos en cursos de enseñanza de lenguas con fines específicos. Sin embargo, dicho modelo fue mejorado por Stoller (2002) quien presentó una estructura de pasos fáciles a seguir para la implementación de proyectos en clases donde la lengua es uno de los focos, y precisamente por esto, dicho modelo contiene espacios en los cuales se enfatiza en el aprendizaje específico de contenido lingüístico. Dicha estructura sirve como guía tanto para docentes como para estudiantes en el desarrollo de proyectos significativos en el área de lenguas extranjeras

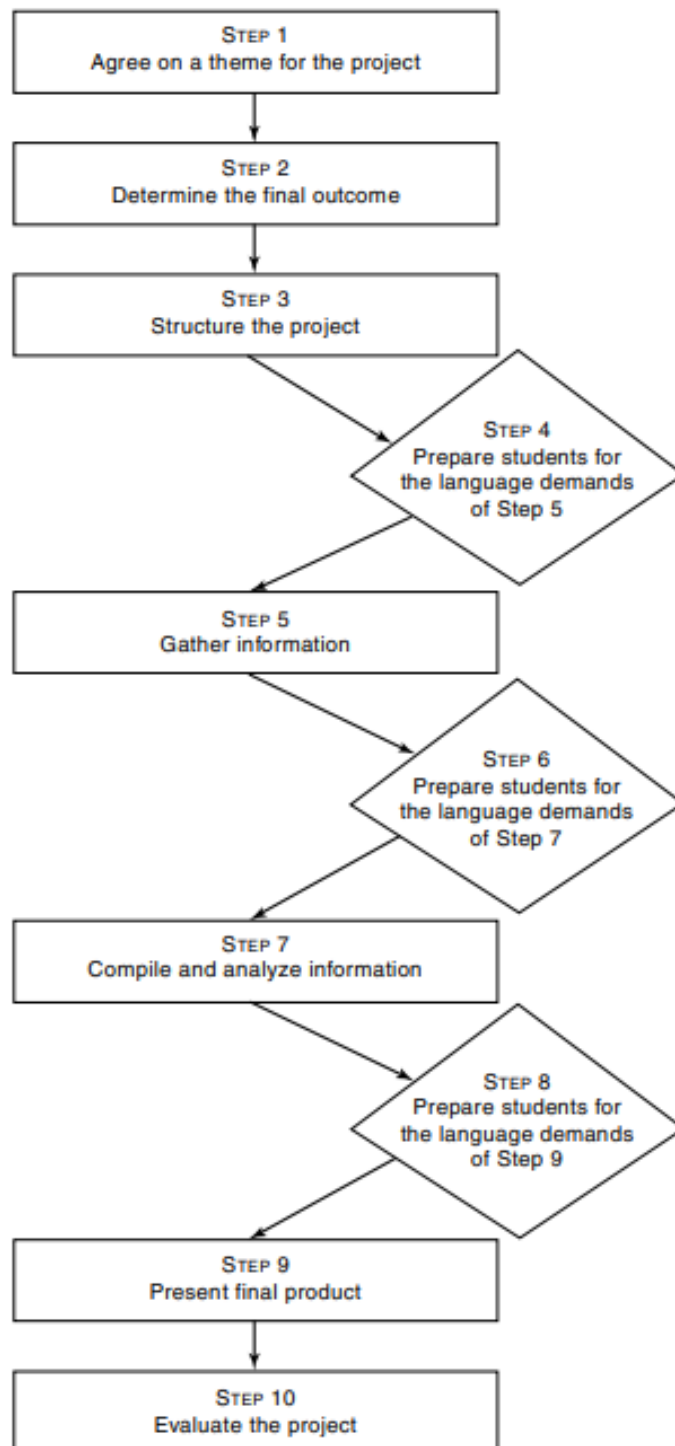


Figura 6. Pasos para el desarrollo de un proyecto en una clase de lengua.
Tomado de Stoller (2002, p.112).

Stoller (2002) plantea una organización más detallada y fácil de seguir para la implementación de proyectos en el aula de clase; además, en esta propuesta se tiene en cuenta la preparación lingüística que requieren los estudiantes cuando se realiza un proyecto en el aula

de lengua extranjera. Por lo tanto, para el desarrollo de la presente investigación se tomará la estructura de fases de un proyecto de Stoller (figura 6), puesto que este por ser más minucioso y detallado se acopla al plan de implementación de la secuencia didáctica.

5.3. Enseñanza de la lengua extranjera

El conocimiento de una lengua extranjera implica la capacidad de entender y producir mensajes de forma oral y escrita en una lengua distinta a la materna y por lo general con el fin de poder interactuar de una manera socialmente adecuada con otros hablantes, nativos o no, de esa lengua (Knapp, Seidlhofer y Widdowson, 2009). El desarrollo de esta capacidad puede darse en ambientes naturalistas y por procesos inconscientes e incidentales o puede darse en ambientes formales de instrucción a través de un proceso deliberado de enseñanza. Para los fines de este trabajo nos concentramos en esta última modalidad.

Entonces, aunque el aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera no siempre está asociado a procesos de enseñanza, en el presente trabajo partimos de la propuesta de Díaz y Hernández (2004) que definen el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos de enseñanza de la siguiente manera:

... una construcción del conocimiento [lingüístico, pragmático y sociocultural] a través de un proceso de elaboración en el que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes (input significativo), estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos más su sentir, sus pensamientos, motivación y actitud frente a lo que recibe en un ambiente donde se le da prioridad a las actitudes del individuo y al establecimiento de relaciones entre los miembros del grupo, y con ayuda de ciertas actividades que fomentan la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico, la habilidad para la resolución de problemas y la comprensión y producción de la LE en lugar de memorización de reglas gramaticales y vocabulario (p.147).

Con lo dicho anteriormente, se muestra que se debe apostar a la práctica de métodos de enseñanza significativos, que le aporten al estudiante no solo conocimiento de la lengua y sus distintas habilidades sino también estrategias sobre cómo utilizar dicho conocimiento en su

entorno social y cultural. Lo que se busca no es el conocimiento lingüístico en sí, sino la habilidad de utilizar la lengua como un agente social y para realizar las funciones socioculturales que se realizan en la lengua materna, de allí el énfasis en la solución de problemas, el pensamiento crítico y en la dimensión comunicativa del lenguaje.

5.3.1. Competencia comunicativa

Las diferentes perspectivas metodológicas en la enseñanza de la lengua coinciden en que el fin último de este proceso es el desarrollo de la competencia comunicativa (aunque algunos han añadido hoy en día la competencia intercultural, como Byram, 1997). Este concepto ha sido en gran medida desarrollado debido a la necesidad de diferentes especialistas de la enseñanza de lenguas para definir el proceso de aprendizaje del lenguaje, al igual que la importancia de esta competencia en el mismo.

Este concepto surge en la década de los 70 en oposición al concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky (1965) quien atribuía la competencia exclusivamente al conocimiento de reglas lingüísticas para comprender y articular el lenguaje. Sin embargo, desde la sociolingüística y otras disciplinas como la psicología, se propuso la idea de que ese tipo de conocimiento de reglas y unidades no era suficiente para comunicarse y que las reglas son adaptables y variables de acuerdo con el entorno y las normas sociales y culturales. Por lo tanto, Hymes (1972) propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, integrando así la teoría lingüística, la teoría o competencia comunicativa y la cultura:

- La posibilidad formal, es decir, si un enunciado ha sido emitido en coherencia a determinadas reglas gramaticales de la lengua, como con la cultura de la comunidad de habla.

- La factibilidad del enunciado en relación con los medios de actuación e implementación disponibles.
- La adecuación o hasta qué punto un enunciado es apropiado en relación con la situación y/o contexto en el cual se utiliza y si es adecuado para las diferentes variables comunicativas que puedan llevar a presentarse.
- La materialización, es decir, si un enunciado es usado por los miembros de la comunidad de habla; según Hymes (1972), que un enunciado sea gramaticalmente posible y que sea factible en lenguaje hablado o escrito no determina que ocurra en la realidad.

A partir de estas premisas, Hymes establece la competencia comunicativa como el conocimiento de la lengua propia, del componente gramatical de la misma, y además reconoce el factor sociocultural que implica este concepto, puesto que el uso del lenguaje está condicionado por el entorno en que ocurren las diferentes situaciones de comunicación. De acuerdo a este concepto, Hymes propuso que la competencia comunicativa se compone de tres sub-competencias: la competencia lingüística o gramatical, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística. Aunque a lo largo de los años se han propuesto variaciones y adaptaciones al modelo (ver Cenoz, 1996 para una reseña de estos) el modelo de Hymes ha perdurado en el tiempo y es de hecho el modelo en el cual se sustenta la propuesta del Consejo de Europa (2001) para la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza y Evaluación de las Lenguas (MCER). Este último documento es el que se ha tomado como referencia en Colombia para determinar niveles de competencia y para la planeación y evaluación de la enseñanza de lenguas extranjeras (MEN, 2006) y para definir metas en términos de logros de las políticas lingüísticas y educativas en el país. Siguiendo las especificaciones del MCER hay tres niveles de competencia en lo que a uso de la lengua se

refiere: básico, independiente o competente. A su vez, estos niveles comprenden cada uno dos estadios que reflejan las habilidades comunicativas del usuario. Por ejemplo, un usuario Básico puede estar en un estadio inicial denominado Acceso o llegar un nivel Umbral o Plataforma que le permite comunicarse, pero con un alto grado de cooperación por parte de su interlocutor. De este modo, se establece la clasificación en 6 niveles identificados con la codificación que incluye una letra para el nivel (A=básico, B=independiente, C=competente) y un número para el estadio. Estos niveles y su descripción se presentan en la tabla 2 a continuación.

Tabla 2.

Niveles comunes de referencia del MCER. Tomado y adaptado del Consejo de Europa (2001).

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (Usuario independiente)	B1 (Intermedio)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Intermedio alto)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Además de estos descriptores generales, el MCER también ofrece descriptores por cada una de las habilidades comunicativas de la lengua. hay cuatro habilidades en el lenguaje, las cuales son comúnmente usadas por las personas con el fin de relacionarse; tales habilidades son la comprensión oral (*listening*), la producción oral (*speaking*), la comprensión escrita (*reading*) y la producción escrita (*writing*) (Bailey, 1999). Dichas habilidades se complementan entre sí, tal y como lo describe Kasanda (2014):

Estas cuatro habilidades mejoran el proceso de comunicación y las habilidades lingüísticas. Por ejemplo, en nuestra vida cotidiana, hay muchas situaciones en las que las personas utilizan más de una habilidad lingüística para comunicarse con los demás. Esto significa que la gente habla mientras escucha y escribe referencias que ha leído. (p.1)

Teniendo como referencia lo que se expuso anteriormente, se puede afirmar que es necesario el desarrollo de las cuatro habilidades de competencia en lengua extranjera, puesto que en contextos e interacciones de la vida real las personas usualmente utilizan más de una habilidad. Es por esto que las prácticas de enseñanza que se den en el aula de clase deben ser lo más auténticas posibles y al mismo tiempo deben apuntar al desarrollo consciente de las habilidades de competencia en los estudiantes.

6. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo la metodología cualitativa, la cual se basa en la interpretación de datos desde el punto de vista del investigador, teniendo como base la información recogida a lo largo de la fase de recolección de datos y acción. Cerda (2011) señala que este tipo de investigación hace alusión a “caracteres, atributos o facultades no cuantificables que pueden describir, comprender o explicar los fenómenos sociales o acciones de un grupo o del ser humano” (p,117). De esta forma, se explica el valor de la investigación cualitativa en la sociedad, especialmente en la educación; por lo cual el presente trabajo asume este abordaje, buscando alcanzar el objetivo principal.

Por otra parte, la presente investigación se cataloga dentro de la modalidad investigación-acción, la cual hace referencia a la búsqueda continua de optimización de los procesos de aprendizaje. Carr y Kemmis (1988) plantean la investigación-acción como una búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo en contextos sociales y educativos para llegar a mejorar y comprender las prácticas en dichos contextos y de esta manera transformar positivamente esas realidades particulares. Igualmente, los autores enfatizan en la colaboración conjunta de los participantes de la investigación, indicando que solo cuando se involucra de lleno a todos los participantes, se pueden lograr cambios significativos.

Los expertos en metodología de la investigación dedicados a los diferentes modelos y diseños han ofrecido diferentes clasificaciones para la investigación acción. De entre los modelos disponibles, en este trabajo se asume la investigación-acción crítica y participativa por ser la que permite establecer relaciones entre la educación y las problemáticas sociales (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014). Los citados autores señalan que este tipo de investigación-acción está dirigida a estudiar, reformular y reconstruir prácticas sociales, para de esta manera, repensar y rehacer prácticas en las cuales interactúan sus participantes,

generando así un cambio social, tanto individual como comunitario e involucrando a los participantes como coinvestigadores y colaboradores en el proceso de generación del conocimiento y de la transformación social (Kemmis et al., 2014).

6.1. Contexto institucional

Para la caracterización del contexto institucional se toman en cuenta datos de visitas de observación a la institución, la revisión de los documentos institucionales (el Proyecto Pedagógico Institucional y Plan de Área de Inglés) y entrevistas a algunos docentes del área. En la sección de fases y procedimientos de la investigación de este apartado se describen estas técnicas en mayor detalle.

La Institución Educativa Técnico Industrial Pedro Antonio Molina es una institución de carácter oficial, la cual lleva 40 años al servicio de la comunidad caleña. Dicha institución oficial es el colegio público más grande de la comuna 6 en Cali, puesto que cuenta con ocho sedes (Sede Central, Sede San Luis, Sede Atanasio Girardot, Sede los Vencedores, Sede Tres de Julio, Sede Inmaculada Concepción, Sede Jorge Eliecer Gaitán y Sede San Jorge) incluyendo la sede principal ubicada en el barrio San Luis.

Para el presente proyecto se decidió trabajar en la sede Jorge Eliecer Gaitán, la cual es la segunda sede más grande y con más estudiantes de la institución, precedida por la sede central. El colegio Jorge Eliécer Gaitán se encuentra ubicado entre las calles 71 y 72 y las carreras 2c y 2d del barrio Jorge Eliécer Gaitán al nororiente de la ciudad de Cali, en una zona residencial.

El colegio Jorge Eliecer Gaitán ofrece formación en los niveles de primera infancia, básica primaria, secundaria con un énfasis técnico industrial y educación secundaria para adultos. Por dicho motivo, y debido al carácter Técnico Industrial de la institución, esta ofrece cinco modalidades para los estudiantes de bachillerato, como lo son: Química Industrial,

Dibujo Técnico, Sistemas, Electricidad y Mecánica. En los grados décimo y once los estudiantes comienzan a trabajar juntamente con el Sena en cada modalidad y la idea es que al graduarse el estudiante obtenga un título como bachiller técnico industrial en la modalidad escogida.

Por otra parte, dentro de sus objetivos institucionales, el colegio Pedro Antonio Molina tiene como eje principal la formación técnica de sus estudiantes, procurando así prepararlos para la vida laboral y buscando de esta manera una articulación con el sector productivo tal y como está establecido en su misión institucional. Además, la institución busca lograr una educación incluyente e integral fundamentada en el desarrollo humano a través de diferentes áreas, como lo son la cultura, la ciencia, la técnica y el deporte; con lo cual pretenden potenciar en sus estudiantes un proyecto de vida que responda a sus necesidades y expectativas, y que al mismo tiempo les ayude a contribuir al desarrollo de la sociedad. Es así como la institución educativa se posiciona dentro de un modelo pedagógico de enseñanza Técnico - Humanístico. Aunque en los documentos a los cuales se tuvo acceso no hay referencia a las habilidades del pensamiento crítico explícitamente, durante la entrevista con una de las docentes del área de inglés, ella mencionó que la institución considera el pensamiento crítico de suma importancia para el desarrollo integral de los estudiantes y que para ella este está incluido en el componente humanístico del modelo pedagógico institucional.

En cuanto al aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera, este se basa en el enfoque basado en tareas para todos los grados, tal y como lo expresa el plan de área de inglés. En el mismo, se enfatiza que dicho enfoque le permitirá al estudiante ver la lengua extranjera como una herramienta de aprendizaje más que como un listado de temas a abordar (IETIPAM, 2019). Por este motivo, para los docentes de la institución es esencial que se

aborden componentes lingüísticos, comunicativos y socioculturales en las aulas de clase, para que de esta manera los estudiantes puedan construir conocimiento a través de la lengua, según lo indicó la docente titular del área de inglés durante la entrevista.

Por otra parte, como textos o manuales de lengua, ¿en los grados de bachillerato se utilizan los libros de inglés “*English Please!*” (MEN, 2015), proporcionados por el Ministerio de Educación como parte del programa Colombia Bilingüe a los grados 9 °, 10 ° y 11 °, y a cada estudiante se le fue asignado un libro (cabe mencionar que los estudiantes de grados 6 °, 7° y 8° manejan un libro diferente “*Way to Go!*” MEN, 2016). Este material tiene los contenidos, temas y ejercicios que se deben realizar en el transcurso del año lectivo. Cada grado tiene un libro con diferentes temas y ejercicios de acuerdo al nivel de inglés propuesto según el currículo sugerido. Asimismo, cada docente cuenta con el “*Teacher 's Book*”, el cual contiene las respectivas respuestas de todos los ejercicios y un CD para las actividades de comprensión oral. Los libros de Colombia Bilingüe son el principal material pedagógico con el que cuenta la institución en el área de inglés.

6.1.1 Perfil de los participantes

Perfil del docente

El curso objeto de estudio y participantes de esta intervención es el grado 10-9, el cual está a cargo de la docente A. D. Gómez (utilización de un pseudónimo para mantener la identidad anónima de la docente), licenciada en lenguas modernas de la Universidad Santiago de Cali, quien cuenta con una trayectoria pedagógica de 30 años, y de 20 años específicamente en el colegio Jorge Eliecer Gaitán. La docente fue entrevistada como parte de la descripción y

caracterización del contexto educativo y brindó algunas asesorías y recomendaciones durante la implementación de la propuesta pedagógica diseñada.

Perfil de los estudiantes

Para la caracterización del perfil de los estudiantes participantes se realizaron observaciones de clase y se administró una encuesta (anexo 1) que recogía datos demográficos y algunos aspectos sobre su interés por el inglés como lengua y como asignatura. Como ya se indicó, en la sección de fases y procedimientos de la investigación de este apartado se describen estas técnicas en mayor detalle.

El grado 10-9 está conformado por 33 estudiantes, 21 mujeres y 12 hombres. De acuerdo con los resultados de la encuesta, se identifica que la mayoría de los estudiantes viven en las comunas 5 y 6 en barrios aledaños al colegio, con excepción de una estudiante que vive en la comuna 18. Así mismo, los estudiantes se encuentran en un rango de edad entre los 15 a los 18 años. Cabe resaltar, que algunos estudiantes de este grupo provienen de municipios y/o ciudades de los departamentos del Cauca, Nariño y Atlántico, quienes fueron desplazados de sus hogares y otros manifestaron que sus familias se mudaron a Cali en busca de mejores oportunidades laborales y educativas. En la tabla 3 se resume la información sociodemográfica de los estudiantes.

Con respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, alrededor del 90% de los estudiantes expresaron su agrado por el idioma, puesto que perciben que este les ayudará en un futuro para estudiar, viajar e incluso interactuar con hablantes nativos. Sin embargo, a pesar de su gusto por el idioma inglés, la mayoría de los estudiantes manifestaron en la encuesta que su nivel en habilidades como la producción oral (*speaking*) y la comprensión escrita (*reading*) es regular, mientras que consideran un poco bueno su nivel de comprensión oral

(*listening*) y bueno su nivel de producción escrita (*writing*). En la figura 7 se resumen estos resultados.

Tabla 3.

Información sociodemográfica del grado 10-9.

Sexo		Edad	
Masculino	12 (36.4%)	15 años	14 (42.4%)
Femenino	21 (63.6%)	16 años	9 (27.3%)
Comuna		17 años	5 (15.2%)
Comuna 5	2 (6%)	18 años	5 (15.2%)
Comuna 6	23 (70%)		
NR	8 (24%)		
¿Es Cali su ciudad de origen?			
Sí	24 (72.7%)		
No	9 (27.3%)		

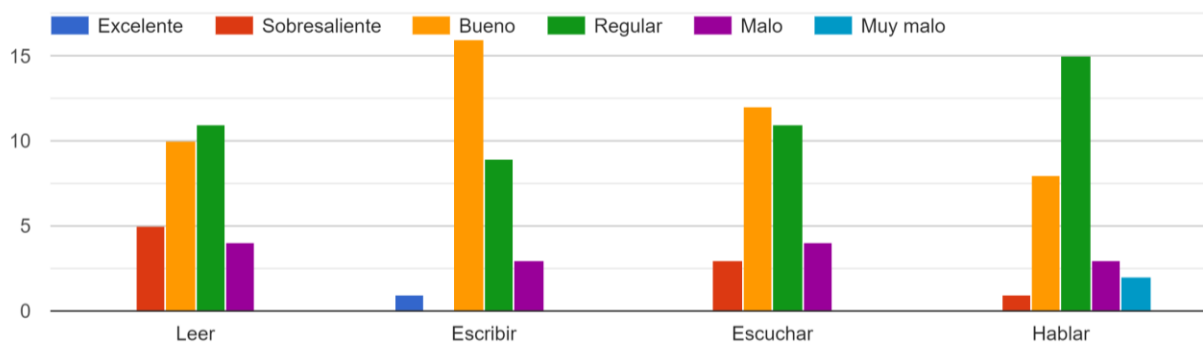


Figura 7. Percepción del grado 10-9 en cuanto a sus habilidades lingüísticas en inglés.

El gráfico anterior muestra que las percepciones de los estudiantes con respecto a su nivel de inglés en cada habilidad lingüística del idioma no es uniforme, lo cual se hizo evidente durante el desarrollo de las observaciones de clase, puesto que a la mayoría de los estudiantes se les dificulta seguir instrucciones de forma oral, a otros se les facilita más responder ejercicios

de manera escrita o por el contrario hay unos pocos que se les facilita en ambas habilidades receptivas (*reading and listening*). De esta manera, la misma capacidad de entender o no un tema motiva o desmotiva a los estudiantes a participar e interactuar durante las clases. La última parte de la encuesta contenía preguntas relacionadas con las percepciones de los estudiantes sobre las habilidades del pensamiento crítico y su implementación en las clases de inglés. Los resultados de esta parte de la encuesta se reportarán más adelante.

6.2. Procedimiento de la investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos

En esta investigación se optó por realizar una adaptación al modelo de las fases de una investigación que proponen Kemmis, McTaggart y Nixon (2014), quienes indican que la investigación-acción crítica y participativa se debe desarrollar en forma de un espiral autorreflexivo involucrando lo siguiente: planear, poner dicho plan en acción, observar, reflexionar, re-planear, poner el plan modificado en acción y así sucesivamente. Lo anterior refiere que se debe hacer en todo momento reflexión acerca de las prácticas que se están desarrollando, observar si estas cumplen con los objetivos de la investigación, realizando un proceso de retroalimentación.

Como se estableció anteriormente, la adaptación que se le realizó al modelo de las fases de una investigación de Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) fue la siguiente:

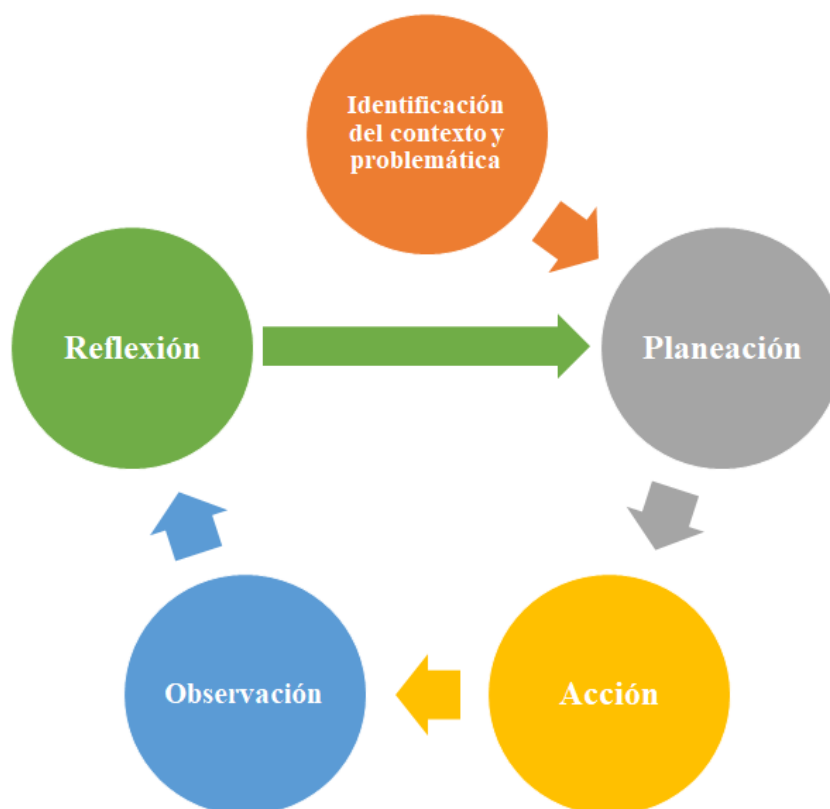


Figura 8. Fases de la investigación adaptada de Kemmis, McTaggart y Nixon (2014). Diseño propio.

En la adaptación anterior, se enunciaron cuatro de las ocho fases que plantean los autores en su modelo original, agregando la fase de identificación del contexto y problemática. Las fases planteadas se desarrollan en el siguiente apartado.

6.2.1. Identificación del contexto y la problemática

Esta fase tuvo lugar entre los meses de junio y septiembre del año 2019. Durante la cual se recopiló información que ayudaría a entender el contexto educativo y social del colegio. Por medio del manual de convivencia, el PEI institucional y el plan de área de inglés, se conoció el enfoque técnico-humanístico de la institución, al igual que el enfoque metodológico del aprendizaje basado en tareas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y que ya se reportó en la caracterización del contexto.

Además de lo anteriormente mencionado, se realizaron 7 observaciones de clase, para un total de 8 horas y media. También, se aplicó una encuesta a los estudiantes del grado 10-9, la cual contenía 25 preguntas (anexo 1), y cuyo objetivo consistía en conocer la información sociodemográfica de los estudiantes, así como sus opiniones, percepciones, gustos e intereses con respecto a su experiencia con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Adicionalmente, se agregó un apartado acerca de las habilidades de pensamiento crítico que se plantean en la taxonomía revisada de Bloom, con el fin de entender si los estudiantes reconocen que son capaces de realizar tareas de cada uno de los niveles de la taxonomía. De igual manera, se realizó una entrevista a la docente del curso para conocer su formación docente, enfoque pedagógico, percepción del contexto escolar, del grupo, al igual que su percepción y experiencia con respecto a la implementación de habilidades de pensamiento crítico y aspectos sociales en el aula de lengua extranjera.

A partir de la documentación mencionada anteriormente, se pudo analizar la información recolectada teniendo en cuenta los puntos de vista de los participantes, la docente titular y las experiencias de los mismos, triangulando así los resultados para la eventual planeación del proyecto. Toda la información y el análisis de la misma sirvieron como base para el diseño y planeación del proyecto/secuencia didáctica. En esta fase además se aplicó un test diagnóstico a los estudiantes para determinar su nivel inicial de competencia comunicativa en el idioma extranjero y sus capacidades en las habilidades del pensamiento crítico.

En esta fase se implementó además una prueba diagnóstica dual que medía la competencia comunicativa y las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes (anexo 2). Para esto, se tuvo en cuenta los temas y contenidos vistos en la clase de inglés durante el último periodo lectivo en torno a la temática del medio ambiente. Así mismo, las actividades

del examen se planearon siguiendo el orden de cada habilidad en la taxonomía, iniciando con las habilidades de pensamiento de orden inferior y terminando con actividades planteadas desde las habilidades de pensamiento de orden superior.

El test diagnóstico (anexo 2) contenía 11 preguntas donde cada una implicaba un proceso cognitivo diferente de acuerdo al nivel de pensamiento crítico desde el cual estaba planteada. Así, las preguntas planteadas desde la habilidad de recordar consistían en escribir los nombres de diferentes animales y paisajes, realizar una lista de actividades al aire libre y en emparejar diferentes conceptos ambientales con su definición para así evaluar la capacidad de los estudiantes de recordar información y conocimientos de su memoria a largo plazo. Las preguntas planteadas desde la habilidad entender, consistieron en realizar clasificaciones de problemas ambientales de acuerdo al daño que le causan al medio ambiente, y la última actividad planteada desde esta habilidad, consiste en comparar dos ciudades de acuerdo a algunas imágenes. La realización de predicciones y la resolución de problemas fueron dos actividades que se plantearon en el test diagnóstico desde la habilidad aplicar. Desde la habilidad analizar se incluyó un texto a partir del cual los estudiantes debían hacer inferencias y realizar un mapa mental teniendo en cuenta las ideas principales y secundarias del texto. Para la habilidad de evaluar los estudiantes debían escribir sus opiniones con respecto a dos afirmaciones sobre problemas ambientales. Y, por último, para la habilidad de crear, se planteó una actividad en la cual los estudiantes tenían que construir un plan para resolver un problema que se estaba presentando en su comunidad. También, el examen fue escrito y diseñado en inglés, aunque en algunas preguntas a los estudiantes se les daba la opción de responder en inglés o español según su preferencia.

La calificación del test diagnóstico se realizó con la creación de varias rúbricas (anexo 7) por parte de la docente-investigadora y el director de trabajo de grado, de acuerdo a la habilidad cognitiva que se pretendía evaluar. Dichas rúbricas eran de tipo analítico y se crearon utilizando los descriptores de cada proceso cognitivo adaptados de Anderson y Krathwohl (2001) y dichos exámenes fueron evaluados por la docente-investigadora.

6.2.1.1. Planeación

Después de hacer el respectivo análisis de la documentación descrita anteriormente, se procedió a realizar la planeación de la propuesta didáctica, teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes en cuanto al pensamiento crítico y para lo cual fueron esenciales los resultados del test diagnóstico. Esta fase, se llevó a cabo entre los meses de septiembre y noviembre del año 2019.

Inicialmente, y puesto que la propuesta didáctica a realizar sería un proyecto, se decidió seguir las fases de un proyecto planteadas por Stoller (2002) para de esta manera planear cada clase de la secuencia didáctica. Por otra parte, para asegurar la conclusión satisfactoria del proyecto en cuanto al tiempo, se decidió acordar un calendario fijo con la docente titular, y así fijar los días y horas de intervención que se necesitarían para ejecutar y finalizar el proyecto. En este aspecto es importante resaltar la buena actitud de la docente puesto que permitió que se utilizara el tiempo de su clase que fuera necesario, pues manifestó que estaba muy interesada en que se realizará el proyecto y que sus estudiantes tuvieran una experiencia diferente en la clase de inglés.

De esta manera, siguiendo el calendario planteado hasta donde fue posible, se planeó clase por clase teniendo en cuenta el modelo de objetivos de aprendizaje desarrollado por Anderson y Krathwohl (2001), al igual que las dimensiones de conocimiento y de procesos cognitivos, desde las cuales se planeaban una serie de actividades y la respectiva evaluación de estas; siguiendo siempre la temática o el enfoque del proyecto.

Finalmente, cabe resaltar que los planes de aula (anexo 3) tenían un enfoque basado en tareas, por lo tanto, durante cada clase los estudiantes debían realizar tareas y/o actividades las cuales estaban estructuradas en las fases de *pre-task*, *in-task* y *post-task*, lo cual les ayudaba a desarrollar estas tareas teniendo como base el conocimiento adquirido durante la instrucción y los *pre-task*. El enfoque basado en tareas se puede adaptar a las necesidades y capacidades de los estudiantes y del docente, al igual que a los propósitos de una propuesta pedagógica. Además, la integración de este enfoque junto con el aprendizaje basado en proyectos promueve el trabajo en equipo y potencia las habilidades lingüísticas y de pensamiento crítico de los estudiantes.

6.2.1.2. Acción

La fase de acción o intervención se llevó a cabo durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2019, en los cuales se realizaron 9 intervenciones de entre 2 a 3 horas. Como ya se ha indicado, en términos metodológicos se siguieron las etapas propuestas por Stoller para el desarrollo del trabajo por proyectos en el aula de lenguas extranjeras.

- 1. Acordar el tema del proyecto:** Antes de iniciar el proyecto se tenía claro que se quería tratar una problemática social que afectara directamente el entorno que compartían los

estudiantes. Por ello, el primer paso del proyecto fue seleccionar el tema de este. Después de hacer un proceso de identificación de problemáticas en su comunidad estudiantil, los estudiantes llegaron al acuerdo de elegir el racismo como tema del proyecto.

2. **Determinar el producto final del proyecto y su objetivo:** Al realizar un proyecto hay una gran variedad de productos finales posibles. Por esto se decidió llevar dos opciones de productos finales para que los estudiantes eligieran. Al proponer dichas opciones se tuvo en cuenta los intereses de los estudiantes, por lo cual se plantearon dos opciones: Un *Photovoice* o una *playlist* (lista de reproducción personalizada). El *Photovoice* es un tipo de diario o portafolio fundamentado en la recolección y reflexión en torno a imágenes alrededor de un tema pertinente e interesante para los estudiantes (Whitfield y Meyer, 2005). El *Playlist* es una selección personalizada y, en este caso, comentada, de un número de canciones relacionadas con el tema del proyecto, en particular, el racismo. Además de buscar y seleccionar canciones en inglés sobre el tema los estudiantes debían elaborar reflexiones sobre dicho tema con la información recolectada y discutida en clase. Al final de la segunda clase los estudiantes eligieron el *Playlist* como el producto final del proyecto.

Por otra parte, en esta sesión también se decidió cuál sería el objetivo del proyecto, lo cual se hizo por medio de la siguiente pregunta: *How can we raise awareness in our school about racial discrimination?*

3. **Estructuración del proyecto:** Durante la construcción del proyecto, era de suma importancia que los estudiantes pudieran decidir qué conceptos, información y análisis conducirían a la culminación exitosa del proyecto. Es por esto, que en la tercera sesión

nos dedicamos a construir el cuerpo del proyecto. Los estudiantes decidieron qué conceptos claves e información se necesitaría, al igual que la forma en la que se obtendría dicha información, y cómo se analizaría la misma. Igualmente, los estudiantes definieron cuál sería su rol dentro del proyecto, y sus roles individuales dentro de sus grupos. Cabe resaltar, que en esta sesión se finalizó la construcción del proyecto, con la participación activa de los estudiantes.

4. Recolección y análisis de la información: Estas fases del proyecto se realizaron de forma conjunta, puesto que a medida que se llevaba la información recolectada, después de presentarla y explicarla a los estudiantes, ellos realizaban el análisis correspondiente de la misma, por medio de actividades de instrucción planteadas desde el modelo de objetivos de aprendizaje propuesto en la Taxonomía Revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). De esta forma, para realizar el respectivo análisis los estudiantes utilizaban habilidades cognitivas tales como el resumen, la crítica, la creación de videos que representen el por qué el racismo es una problemática social, etc. La fase anteriormente mencionada, se llevó a cabo en las sesiones 4, 5 ,6 ,7 y 8 de la intervención.

5. Preparar a los estudiantes para los requerimientos lingüísticos de las actividades: Aunque esta fase se presente en una sección aparte, cabe resaltar que se realizó de manera conjunta con las fases anteriormente mencionadas. Puesto que en cada clase se presentaba una sección de “*language focus*” en la cual se preparaba a los estudiantes para las demandas lingüísticas de la actividad o actividades que debían realizar. Además, este componente lingüístico fue importante porque el inglés se utilizó como la lengua de instrucción en la clase y casi todas las explicaciones, instrucciones e

interacciones fueron en este idioma y todos los productos de las actividades a realizar debían ser en inglés. Por ejemplo, en la actividad principal de la clase número siete los estudiantes debían realizar entrevistas a otros estudiantes de la institución con el fin de conocer las diferentes percepciones de estos sobre el racismo en su entorno escolar. Para ello, los estudiantes necesitaban un set de preguntas. En esta clase se incluyó el presente perfecto y las *wh questions* como contenido lingüístico y este se presentó, explico y trabajó durante la sección de *language focus*, ¿para que de esta manera los estudiantes pudieran crear preguntas utilizando *have you ever...?*, al igual que las *wh questions*, e utilizarlas en sus entrevistas. Cabe resaltar, que el contenido lingüístico presentado a los estudiantes durante todas las sesiones de clase, tenían una estrecha relación con la información y datos a recolectar y analizar, al igual que con el tema y las características del proyecto.

6. Preparar a los estudiantes para los requerimientos lingüísticos de la presentación

del producto final: Esta fase tuvo lugar en la última sesión. En la cual, los estudiantes debían seleccionar las canciones para su *playlist* y analizar las mismas por medio de unas preguntas guía, e igualmente se trató el vocabulario, expresiones y tiempos verbales que los ayudarían lingüísticamente en la construcción de su producto final.

7. Presentación del producto final y evaluación del proyecto:

Finalmente, las últimas fases del proyecto no se lograron llevar a cabo por cuestiones de tiempo en el calendario escolar, además de factores externos (paros, marchas, días sin clase) que realmente impidieron que el proyecto culminara como se había planeado desde el inicio.

Durante todo el proceso del proyecto, los estudiantes se mostraron entusiasmados con el tema (racismo) y con las actividades que se llevaban a cabo en las diferentes sesiones. Es importante resaltar que debido a que todo lo que realizaba en clase se hacía en inglés, la mayoría de los estudiantes presentaban dificultades puesto que no se encontraban muy familiarizados con el idioma. Por lo anterior, en el transcurso de la clase, mientras se hacían actividades, se trabajaba con los estudiantes que tenían dificultades al realizar la actividad en inglés, especialmente después de que se hubiera explicado el contenido lingüístico necesario para llevar a cabo la actividad en la sección de *language focus* que teníamos casi todas las sesiones. De esta manera, se decidió trabajar individualmente con dichos estudiantes puesto que el nivel de lengua del grado 10-9 no era homogéneo, y sus fortalezas en las habilidades variaba mucho. Por ejemplo, un estudiante podría tener dificultades en producción oral pero se le facilitaba la habilidad de comprensión escrita.

Por otra parte, desde el punto de vista del desarrollo de las habilidades del pensamiento se estructuró la instrucción de cada plan de clase y la evaluación de las actividades pertinentes a la presente propuesta pedagógica. De igual manera, cabe resaltar que cada clase tenía una actividad principal, en la cual los estudiantes debían producir algo de acuerdo al objetivo de la actividad (el cual giraba en torno al objetivo general de la clase) y tema de la sesión. De esta forma, se podría pensar en dichas actividades como evidencias o avances hacia la consolidación del producto final del proyecto. Debido a que el producto final no se llegó a presentar por cuestiones de tiempo, dichos productos son una de las bases y evidencias que se reportan en los resultados de esta investigación. En la siguiente tabla se resumen los objetivos, las actividades, los productos, el tiempo y los recursos que fueron necesarios y utilizados por los estudiantes para la realización de los anteproyectos.

Tabla 4.

Síntesis de los anteproyectos realizados durante la fase de acción.

Clase o Sesión	Tema	Objetivo de la clase	Actividad y objetivo de la actividad	Producto	Tiempo	Materiales
4	Discriminación, raza y racismo	Distinguir y explicar los términos: raza, discriminación y racismo.	Hacer un resumen oral acerca de una historia de racismo. Meta de la sesión: Resumir un texto.	Resumen oral	2h	- Historias de racismo (New York Times). - Computador - Diapositivas - Diccionario - Proyector
5	El racismo a través de la historia	Describir y evaluar un caso o evento histórico de racismo.	Escribir un resumen acerca de un caso histórico de racismo. Meta de la sesión: Resumir y criticar un caso histórico de racismo.	Resumen escrito y	2h	- Descripciones escritas de casos históricos de racismo. - Computador - Diapositivas - Diccionario - Proyector - Cartulina - Videos - Imágenes
6	Racismo en los medios de comunicación	Expresar opiniones acerca del racismo de una forma creativa.	Hacer un anuncio o propaganda donde se demuestre el racismo y que además contenga un mensaje contra este. Meta de la sesión: Identificar el racismo en los medios de comunicación y representar una situación de racismo.	Video (Anuncio o propaganda)	5h	- Videos, (ejemplificando el racismo en los medios de comunicación) - Computador - Celulares - Diccionario

Clase o Sesión	Tema	Objetivo de la clase	Actividad y objetivo de la actividad	Producto	Tiempo	Materiales
7	Racismo en mi colegio.	Ejecutar una entrevista, para ser consciente de los puntos de vista de sus compañeros acerca del racismo en su colegio.	Hacer una serie de entrevistas a los estudiantes del colegio para conocer cuál es su punto de vista acerca del racismo y de situaciones de racismo que ocurren en el colegio. Meta de la sesión: Investigar/indagar acerca del racismo en el colegio y las opiniones sobre el mismo.	Videos	5h	- Computador - Proyector - PowerPoint - Celulares

Por último, es necesario mencionar los recursos o materiales que se utilizar a lo largo de la intervención, puesto que al realizar un proyecto que abarca un tema social como lo es el racismo, se debe buscar información relevante e igualmente materiales como videos e imágenes que puedan facilitar el aprendizaje o la vivencia del tema a los estudiantes. Es por esto, que a partir de los registros de las intervenciones se agruparon las siguientes categorías en cuanto a materiales utilizados en el salón de clase:

Proyector

En todas las sesiones contamos con un proyector, el cual se encontraba en la Sala de Audiovisuales del colegio, y en el que se proyectaron videos, diapositivas, e imágenes.

Presentaciones PowerPoint

Durante cada clase se mostraban presentaciones PowerPoint en las cuales se presentaba el tema, imágenes, textos descriptivos cortos tanto de información relevante para la clase como de las actividades a realizar. Mediante dichas presentaciones se buscaba manejar un poco el tiempo que se gastaría escribiendo en el tablero y se esperaba además que aquella ayuda fuera visualmente atractiva para los estudiantes y ellos pudieran retener mejor la información, puesto que esta iba acompañada de imágenes, letras llamativas, etc.

Sin embargo, también se cuestionó el uso de las mismas, tal y como se presenta a continuación en una pequeña parte hecha en las reflexiones del diario de campo:

Aunque el uso de las presentaciones PowerPoint es importante, no se debe abusar de ellas mucho, por esto, debo tratar de buscar otros recursos visuales como imágenes, videos... para tratar de darle diversidad a las explicaciones. (Registro de observación 1, 23/09/2019).

Videos e imágenes

Debido al tema que se estaba abordando, se trató de llevar a los estudiantes a los momentos históricos del racismo, al igual que a ejemplos del mismo, utilizando videos e imágenes que mostraran lo que ocurrió, y las vivencias de las personas que pasaron por dichos hechos. Para esto, la selección que se hacía de aquellos videos e imágenes fue muy cuidadosa, puesto que debían ser materiales que cumplieran con el propósito de la actividad en la cual se mostrarían.



Figura 9. Ejemplos de imágenes utilizadas durante las clases. Tomadas de google.

Lecturas (Fotocopias)

En el caso del presente proyecto la lectura se trataba de un componente esencial para dar a conocer información novedosa a los estudiantes. Las lecturas escogidas fueron tomadas de fuentes confiables, como *The New York Times* (anexo 4), además se les dio un formato que favoreciera la legibilidad.

6.2.1.3 Observación

La fase de observación se llevó a cabo conjuntamente con la fase de acción y reflexión. Es importante resaltar que se optó por llevar un diario de campo en el cual se registraron descripciones, ideas e impresiones detalladas de cada sesión, para así identificar qué cosas sucedieron durante cada intervención, cómo se procedió, qué dificultades hubo, reflexionar sobre ello y eventualmente planear cómo afrontar dichas dificultades.

Durante la fase de intervención, se recolectaba información y diferentes evidencias acerca de lo ocurrido en cada sesión, lo cual se plasmaba en los registros de observación del diario de campo. Al final de cada sesión se sistematizaban las anotaciones y comentarios recogidos, puesto que esto revelaba si el proyecto estaba avanzando en la dirección esperada, o si se estaban presentando dificultades, para así mismo realizar cambios que necesarios para afrontar de forma directa dichas dificultades. De esta manera, se realizaba un monitoreo recurrente de la intervención mientras esta se llevaba a cabo.

En el siguiente fragmento del diario de campo, se muestra cómo se llevaban a cabo las observaciones de las sesiones, en las cuales se buscaba realizar un relato detallado de las acciones ocurridas en la clase, tanto de los estudiantes como de la investigadora. Dichas observaciones ayudaron a realizar su respectiva reflexión posteriormente:

Para conocer los conocimientos previos de los estudiantes acerca del término (raza), se colocaron diferentes papeles con las diferentes razas escritas en ellos en partes separadas del salón de clase y se les dijo a los estudiantes que se debían parar en la raza con la que se identifican.

Una vez hicieron esto, a algunos se les preguntó por qué se pararon ahí y por qué consideran que pertenecen a esa raza. Uno de los objetivos de esta actividad era demostrar que el concepto de raza puede ser bastante subjetivo y que tiene más connotaciones identitarias y sociales que reales. (Registro de observación de clase 4, 1/11/2019)

6.2.1.4 Reflexión

Teniendo en cuenta los registros de observación, se llevó a cabo de manera paralela la fase de reflexión. Durante esta fase, se analizó, sintetizó, interpretó, y llegó a conclusiones sobre las prácticas educativas que se estaban llevando a cabo y la respuesta o reacción de los estudiantes. Al finalizar el proyecto se realizó una reflexión general acerca de los logros y dificultades del mismo y como se podría mejorar esto para una próxima investigación.

Como se mencionó anteriormente, el registro de observación se llevó a cabo en el diario de campo, junto con las observaciones y un apartado en el cual se discutían los aspectos a mejorar para la próxima sesión. A continuación, se menciona el fragmento de reflexión correspondiente a la observación que se presentó en el apartado previo:

Después, cuando empezamos a abordar el concepto de raza, se hizo una actividad en la que los estudiantes debían auto reconocer su identidad étnica, algunos lo hicieron de manera correcta, pero tal vez solo guiándose por el color de su piel y unos pocos se identificaron con una raza que no era la de ellos; por este motivo, una vez se les explicó cada grupo étnico los mismos estudiantes se dieron cuenta que se habían equivocado y reconocieron a qué grupo étnico pertenecían. (Registro de reflexión de las observaciones de la clase 4, 1/11/2019)

Por otra parte, anteriormente se habló de evidencia que se recolectó para demostrar si el proyecto cumplía con los objetivos planteados al inicio. Dicha evidencia fue recolectada en la fase de acción durante las diferentes intervenciones realizadas. Igualmente, se realizó una evaluación constante de estas, mediante diferentes actividades que se plantearon en clase. Así mismo, se recogieron y se llevaron registros de algunas notas cuantitativas durante el proceso de acción de la práctica docente, evaluando así el desarrollo de las diferentes habilidades de pensamiento crítico, y el desempeño de los estudiantes en habilidades como comprensión escrita y producción oral. Aunque en la planeación de las diferentes fases de la intervención se decidió realizar una evaluación final, similar al examen diagnóstico inicial, para determinar en términos cuantitativos si los estudiantes realmente pudieron avanzar en sus habilidades de pensamiento de orden superior. No obstante, el último examen no se pudo administrar debido a la carencia de tiempo.

6.3. Limitaciones

Durante la intervención didáctica, hubo varios factores que dificultaron su desarrollo y culminación: el tiempo, la pérdida de clase y el cambio de horarios. Esto, debido a la diferencia de calendarios entre la universidad y los colegios públicos. Igualmente, las intervenciones iniciaron a finales de septiembre y gran parte de ellas tomaron lugar en octubre y noviembre, meses en los cuales el año lectivo de los colegios está terminando y debido a esto, los profesores están en el proceso de realizar evaluaciones y recuperaciones de sus respectivas materias, y, también los mismos estudiantes se encuentran enfocados en terminar su año escolar exitosamente sin “perder” ninguna materia. Por estos motivos, las clases se vieron afectadas, ya que no habían suficientes horas de la clase de inglés para llevar a cabo el proyecto. Aunado a esto hay que considerar los días festivos, la semana cultural y deportiva institucional, el paro nacional que inició a finales de noviembre, cuando ya estábamos culminando el proyecto. Sin embargo, cuando se iniciaron las intervenciones pensé que contaría con tiempo suficiente para la culminación de las mismas, y a medida que se iban cancelando sesiones tuve que optar por pedirle a docentes de otras asignaturas que me cedieran tiempo de sus clases. Aún así no alcanzamos a terminar el proyecto y a hacer la presentación final que se había planeado con los estudiantes.

7. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de la implementación del proyecto en el aula de lengua extranjera. Para la evaluación final del proyecto, se identificaron las siguientes categorías, las cuales se organizaron en un esquema que se presenta a continuación:

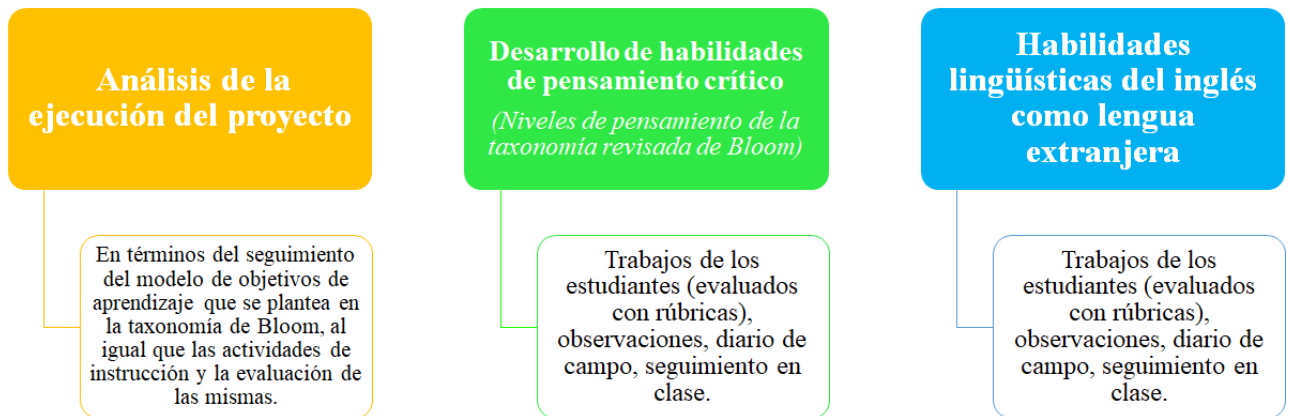


Figura 10. Esquema de categorías para la evaluación del presente proyecto.

Primero, se decidió analizar la ejecución del proyecto teniendo en cuenta la alineación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de instrucción y la evaluación de estas. Seguidamente, se realizó una recapitulación de cada una de las actividades realizadas durante el proyecto dentro de cada habilidad de pensamiento crítico representadas en la taxonomía revisada de Bloom. Finalmente, se procedió a examinar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes en inglés durante el proyecto.

Se encontró que la planeación de la secuencia didáctica cumplió con el modelo presentado por Anderson y Krathwohl (2001), e igualmente fue trascendental el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico por parte de los estudiantes en los cuales ciertamente se notó un progreso sustancial. De igual manera, las actividades planteadas en clase desde cada habilidad de pensamiento crítico ayudaron en el desarrollo de las habilidades comunicativas de

los estudiantes, aunque en repetidas ocasiones estas eran exigentes para su nivel de inglés. Por último, se hace necesario mencionar que al término de la implementación, los estudiantes se sentían más confiados haciendo uso de la lengua meta.

7.1 Análisis de la ejecución del proyecto

En primer lugar, se decidió analizar la ejecución del proyecto para conocer si los objetivos del mismo, las actividades que se planearon y la evaluación de estas se encontraban alineadas entre sí de acuerdo a la Taxonomía Revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) (tal y como se planteó y explicó en el marco teórico). Debido a que cada objetivo, actividad y evaluación se planteó siguiendo la dimensión de procesos cognitivos y la dimensión del conocimiento, se utilizaron las siguientes tablas en las cuales se categorizaron cada uno. Primero, se muestra la ejecución en el proyecto de los objetivos de aprendizaje planteados para el mismo (tabla 5) categorizados en cada una de las dos dimensiones anteriormente mencionadas.

Seguidamente, se presenta la ubicación de las actividades de instrucción (tabla 6) realizadas durante la ejecución del proyecto, y su respectiva categorización dentro de las dos dimensiones planteadas en la taxonomía revisada. Finalmente, se indica y expone la categorización de la evaluación (tabla 7) realizada a lo largo del proyecto, y la cual estaba dirigida a ayudar a los estudiantes a aprender y que al mismo tiempo permitiera evaluar aquello que los estudiantes estaban aprendiendo.

Tabla 5. Análisis de los objetivos del proyecto en términos de la tabla de la taxonomía en base a los objetivos de aprendizaje.

THE KNOWLEDGE DIMENSION	THE COGNITIVE PROCESS DIMENSION					
	1. REMEMBER	2. UNDERSTAND	3. APPLY	4. ANALYZE	5. EVALUATE	6. CREATE
A. FACTUAL KNOWLEDGE	Objective 5 Objective 6 Objective 1	Objective 2 Objective 3		Objective 2		
B. CONCEPTUAL KNOWLEDGE		Objective 4		Objective 6		
C. PROCEDURAL KNOWLEDGE			Objective 4			
D. META – COGNITIVE KNOWLEDGE					Objective 3	Objective 7

Key=

- **Objective 1**= Identify issues that affect my immediate school environment.
- **Objective 2**= Distinguish and explain the concepts: discrimination, race and racism.
- **Objective 3**= Describe and evaluate historical cases of racism.
- **Objective 4**= Analyze how racism is represented and recreated in the mass media.
- **Objective 5**= Identify classmate's views about racism in the school.
- **Objective 6**= Identify and analyze songs that speak up about racism.
- **Objective 7**= Create and present a playlist about racism.

Tabla 6. Análisis de las actividades del proyecto en términos de la tabla de la taxonomía en base a actividades instructivas.

THE KNOWLEDGE DIMENSION	THE COGNITIVE PROCESS DIMENSION					
	1. REMEMBER	2. UNDERSTAND	3. APPLY	4. ANALYZE	5. EVALUATE	6. CREATE
A. FACTUAL KNOWLEDGE	Objective 1 Objective 5 Objective 6 Day 4, Act 1 Day 8, Act 1 Day 9, Act 1	Objective 2 Objective 3 Day 6, Act 1	Day 1, Act 2	Objective 2		
B. CONCEPTUAL KNOWLEDGE		Objective 4 Day 1, Act 1 Day 4, Act 2 Day 5, Act 1		Objective 6 Day 7, Act 2 Day 9, Act 2		
C. PROCEDURAL KNOWLEDGE			Objective 4 Day 6, Act 2			
D. META – COGNITIVE KNOWLEDGE					Objective 3 Day 5, Act 2 Day 8, Act 2	Objective 7

Key=

- **Day 1, Act 1** = Classify and exemplify school issues.
- **Day 1, Act 2** = Demonstrate a discrimination and recycling situation through role plays.
- **Day 4, Act 1** = Define the project's key concepts.
- **Day 4, Act 2** = Summarize a story of racism.
- **Day 5, Act 1** = Summarize a historical case of racism.
- **Day 5, Act 2** = Critique a historical case of racism.
- **Day 6, Act 1** = Interpret racism in the media.
- **Day 6, Act 2** = Portray a situation of racism using the media.
- **Day 7, Act** = Research about the views and cases of racism in the school.
- **Day 8, Act 1** = Identify racism in hollywood films.
- **Day 8, Act 2** = Express one's opinion about racism portrayed in hollywood films.
- **Day 9, Act 1** = Select songs that talk about racism.
- **Day 9, Act 2** = Analyze songs that talk about racism.

Tabla 7. Análisis de la evaluación del proyecto en términos de la tabla de la taxonomía en base a evaluaciones.

THE KNOWLEDGE DIMENSION	THE COGNITIVE PROCESS DIMENSION					
	1. REMEMBER	2. UNDERSTAND	3. APPLY	4. ANALYZE	5. EVALUATE	6. CREATE
A. FACTUAL KNOWLEDGE	Objective 1 Objective 5 Objective 6 Day 4, Act 1 Day 8, Act 1 Day 9, Act 1 Assess.4.	Objective 2 Objective 3 Day 6, Act 1	Day 1, Act 2 Assess. 1.B	Objective 2		
B. CONCEPTUAL KNOWLEDGE		Objective 4 Day 1, Act 1 Day 4, Act 2 Day 5, Act 1 Assess. 1.A Assess. 4.B Assess. 5.A Assess. 7		Objective 6 Day 7, Act 2 Day 9, Act 2		Assess. 6
C. PROCEDURAL KNOWLEDGE			Objective 4 Day 6, Act 2			
D. META – COGNITIVE KNOWLEDGE					Objective 3 Day 5, Act 2 Day 8, Act 2 Assess. 5 Assess. 8	Objective 7

Key=

- **Assessment 1.A**= Students had to select three school issues, then, classify them from the most important to the least important, and give examples (of such issues) that had happened at their school. Finally, students shared orally the school issues they selected, as well as its classification and examples.
- **Assessment 1.B** = Students were to role-play a racism or recycling situation, which they presented to the class through acting, using vocabulary and sentences learned throughout the class.
- **Assessment 4.A** = Students wrote definitions of the key concepts of the project: discrimination, race and racism.
- **Assessment 4.B** = Write a summary of a story of racism (ability to summarize rubric with four evaluation criteria - Attachment 5)
- **Assessment 5** = Students had to write a summary and their opinion of a historical case of racism (ability to summarize and critique rubric with four evaluation criteria each - Attachment 6)

- **Assessment 6** = Students had to create and record an advertisement, in which they represented a situation of racism, and gave an opinion against it.
- **Assessment 7**= Students had to create a five-question questionnaire in order to interview two of their classmates about their views and opinions on racism in general and at their school.
- **Assessment 8** = Students were involved in a class discussion about the movie Birth of a nation (Parker, 2016), in which they gave their opinions about the movie's theme.

En las tablas anteriores, las celdas resaltadas en el fondo oscuro son aquellas en las que hay mayor coincidencia entre los objetivos, las actividades instruccionales y las evaluaciones propuestas. Por lo tanto, el análisis realizado en las tablas indica que existe una alineación compacta y notable entre los objetivos del proyecto, las actividades de instrucción y la evaluación del mismo. Puesto que las actividades planteadas en cada clase buscaban conectarse con los objetivos, para que de esta manera los estudiantes entendieran el acoplamiento entre estos elementos y como todo lo aprendido y hecho los llevaría a la eventual creación del producto final del proyecto, teniendo en cuenta y utilizando los conocimientos obtenidos y las habilidades cognitivas previamente desarrolladas.

También, en la tabla 6 se puede notar como los objetivos y las actividades del proyecto se encuentran categorizadas en diferentes procesos cognitivos y dimensiones del conocimiento, lo cual se realizó para ofrecerle diversidad al contenido que se le presentaba a los estudiantes. En la tabla se puede observar que casi el 40% de las actividades se centraron en ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos factuales y conceptuales, al igual que procesos cognitivos donde debían recordar y entender dichos conocimientos. La justificación de esto es que se trataba de seguir el orden de la taxonomía e ir escalando desde procesos cognitivos menos complejos a aquellos que requerían más atención, elaboración, pensamiento y reflexión. Es por esto, que aunque el último objetivo no se pudo realizar, este buscaba que los estudiantes pusieran en práctica todos los procesos aprendidos anteriormente. Por otra parte, cabe resaltar que durante el proyecto se utilizaron diferentes recursos para evaluar los objetivos del mismo, esto se realizó planeando actividades acordes tanto al tema de la clase como a los objetivos

generales del proyecto. Algunas de estas actividades fueron evaluadas de manera informal, es decir, con observaciones y toma de notas, mientras que otras fueron evaluadas haciendo uso de rúbricas (creadas por la docente-investigadora), las cuales contenían criterios acordes a lo que se buscaba evaluar en la actividad e igualmente, al proceso cognitivo que se evaluó a través de dicha actividad.

7.2. Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Resultados de la fase diagnóstica

En primer lugar se comenta de manera breve los resultados de la encuesta a los estudiantes, específicamente en lo referente a su percepción respecto al pensamiento crítico. Según las respuestas de los estudiantes, se pudo identificar que el 61% de los estudiantes del grado 10-9 indica que el pensamiento crítico es fomentado en su clase de inglés, por medio de temas como el medio ambiente, tecnología y conflictos sociales. Algunos de los estudiantes expresan que en la clase de inglés son incentivados a cuestionar, reflexionar y opinar acerca de un tema específico; mientras que la mayoría de los estudiantes manifiestan que al exponer y aclarar dudas acerca de temas como el medio ambiente se está incentivando el pensamiento crítico en su clase de inglés.

la visión de los estudiantes expresada en la encuesta es consistente con lo que expresó la docente en la entrevista. ella expresa que tiene una visión de la enseñanza de la lengua que calificaría como “tradicional”, puesto que para ella es importante que los estudiantes aprendan las diferentes estructuras gramaticales para que puedan desarrollar la competencia comunicativa. Sin embargo, la docente refiere que recurre al uso de actividades lúdicas en clase para motivar a sus estudiantes puesto que a veces es difícil trabajar con ellos porque no están

lo suficientemente motivados y dispuestos para la clase, por esto, utiliza canciones, juegos de roles, y juegos de mesa para despertar la motivación de sus estudiantes.

En lo referente al pensamiento crítico, la docente entrevistada expresó que en sus clases trata de incentivar el pensamiento crítico por parte de sus estudiantes al realizar actividades como debates, pequeñas discusiones y foros para que puedan expresar y debatir diferentes puntos de vista, opiniones e ideas, con respecto a temas relacionados con el medio ambiente en general, o dependiente del tema de la unidad del libro “*English Please!*”.

Sin embargo, en las observaciones que realicé como investigadora antes de la intervención, no pude observar muestras de actividades analíticas, críticas y cuestionadoras en el aula. La dinámica de clase se desarrollaba principalmente con mucho uso del español, talleres escritos, ejercicios de memorización y un énfasis en el vocabulario y la gramática de la lengua.

Para confrontar estos hallazgos con evidencias más concretas, a continuación se presentan los resultados de la prueba diagnóstica descrita en la metodología del estudio.

Tabla 8.
Resultados del test diagnóstico.

Cognitive Dimension Category	# Sections	#of items	The student can recall information from long-term memory and use it appropriately to complete a task.	The student is able to recall some information from long-term memory and use it appropriately in the task.	The student has difficulties when recalling information from long-term memory, therefore he/she cannot use it to fully complete the task.	The student cannot recall information from long-term memory; he/she fails to use that specific information to complete the task.	
Remember	3	30	23-30 correct responses 2 (7,1%)	15-22 correct responses 22 (78,6%)	6-14 correct responses 4 (14,3%)	1-5 correct responses 0 (0%)	Results
Understand	2	9	The student is able to recognize specific concepts that belong to a certain category or more.	The student has difficulties recognizing specific concepts that belong to a certain category or more.	The student can recognize some specific concepts that belong to a certain category.	The student cannot recognize specific concepts that belong to a certain category or more.	

	Section #1	8	7-8 correct responses	5-6 correct responses	3-4 correct responses	1-2 correct responses	
			10 (35,7%)	12 (42,9%)	2 (7,1%)	4 (14,3%)	Results
	Section #2	1	Excellent in both abilities to compare and language use.	Excellent in abiliy to compare, but fair or poor in language use	Fair in ability to compare, and fair or poor in language use	Poor in both ability to compare and language use.	
		1	Excellent	Good	Fair	Poor	
			0 (0%)	11 (40,7%)	5 (18,5%)	11 (40,7%)	Results
	Apply	2	4	The student can make predictions based on a familiar topic.	The student is able to make some predictions based on a familiar topic.	The student has difficulties making predictions that are based on a familiar topic	The student cannot make predictions based on a familiar topic.
	Section #1	2	Excellent	Good	Fair	Poor	
			1 (3,4%)	14 (48,3%)	6 (20,7%)	8 (27,6%)	Results

Section #2	4	The student possesses understanding of the type of problem encountered, therefore he/she is able to provide relevant solutions to such problems.	The student possesses understanding of the type of problem encountered, nevertheless he/she is able to provide some solutions to such problem.	The student has difficulties understanding the type of problem encountered, therefore he/she provide solutions that won't solve the problem.	The student cannot understand the type of problem encountered; therefore he/she is not able to provide relevant nor logical solutions to such problem.	
	2	Excellent	Good	Fair	Poor	
		1 (3,6%)	7 (25%)	8 (28,6%)	12 (42,9%)	Results
Analyze	2	4 1	The student can identify inferences from a written text by discriminating relevant from irrelevant information.	The student can identify some inferences from a written text by discriminating relevant from irrelevant information.	The student has difficulties identifying inferences from a written text by discriminating relevant from irrelevant information.	The student cannot identify inferences from a written text and he/she fails to discriminate relevant from irrelevant information

Section #1	4	4 correct answers	2-3 correct answers	1 correct answer	No correct answers	
		7 (25%)	16 (57,1%)	0 (0%)	5 (17,9%)	Results
	1	The student can build systematic and coherent connections among pieces of presented Information in a written text.	The student can make some systematic connections among pieces of presented information in a written text.	The student has difficulties making coherent connections among pieces of presented information in a written text.	The student cannot build systematic and coherent connections among pieces of presented information in a written text.	
Section #2	1	Excellent	Good	Fair	Poor	
		0 (%)	9 (32,1%)	2 (7,1%)	17 (60,7%)	Results

Evaluate	1	2	Student presents convincing reasons to support his or her opinion.	The student presents some reasons to support his or her opinion.	The student has difficulties exposing reasons to support his or her opinion.	The student does not present any support for his or her opinions.
		Effectiveness	Excellent	Good	Fair	Poor
			0 (0%)	0 (0%)	5 (17,9%)	23 (82,1%)
						Results
		Consistency	The student's opinions correspond to the posed statements/problems.	Both student's opinions are partially relevant to their corresponding statements.	One of the student's opinion is irrelevant to the its corresponding statements while the other has partial relevance.	The student's opinion is irrelevant or disconnected from the posed statements or problems

		Consistency	Excellent	Good	Fair	Poor	
			0 (0%)	4 (14,3%)	13 (43,4%)	11 (39,3%)	Results
		Stance-taking	The student has clearly taken a stance (either against or in favor) towards the situation stated in the problem.	The student has taken a stance towards the situation stated in the problem, but this lacks strength.	The student's stance towards the situation stated in the problem is ambiguous.	The student did not take a stance towards the situation...	
		Stance-taking	Excellent	Good	Fair	Poor	
			0 (0%)	9 (32,1%)	11 (39,3%)	8 (28,6%)	Results

Create	1	1	The student is able to develop a plan for solving a specific problem.	The student can develop a plan that partly solves a specific problem.	The student has difficulties developing a plan for solving a specific problem.	The student cannot develop a plan for solving a specific problem	
	1	1	Excellent	Good	Fair	Poor	
			2 (7,1%)	5 (17,9%)	2 (7,1%)	19 (67,9%)	Results

Con base en estos resultados iniciales, se observó que un 78,6% de los estudiantes se ubica dentro de la escala *good* en cuanto a la habilidad cognitiva “recordar,” el nivel más bajo de la jerarquía de procesos cognitivos. Este resultado confirma la apreciación de las observaciones de que en clase, la memorización es una de las habilidades que más se practica. En cuanto a la habilidad “entender”, en una de las actividades el 42,9% de los estudiantes se ubicó en la escala *good*, mientras que en la segunda actividad el 40,7 se encontraba tanto en la escala *poor*, cómo *good*. En tanto a los resultados de las habilidades de pensamiento inferior mostraron resultados positivos. A medida que las preguntas del examen iban escalando a habilidades como aplicar, analizar, evaluar y crear, al igual que realizar actividades y/o procesos cognitivos superiores, los estudiantes se iban ubicando en categorías como *poor* y *fair*. En la actividad de evaluación, por ejemplo, el 82% de los estudiantes tuvo respuestas clasificadas en el nivel de desempeño *poor*. En cuanto al uso del inglés, solo un 10% de los estudiantes realizaron las actividades de habilidades de mayor dificultad cognitiva en inglés, teniendo errores gramaticales, de vocabulario y coherencia. Igualmente, sólo un 7,3% de los estudiantes realizó la mayoría de la prueba en inglés. El 90% de los estudiantes recurrieron al español para completar la prueba diagnóstica.

Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico durante la intervención pedagógica

A continuación, se expondrá cada habilidad de pensamiento crítico de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001), y se presentarán las actividades realizadas durante el proyecto en cada habilidad, la evaluación y los resultados de estas.

7.2.1. Recordar

Esta habilidad fue trabajada durante todo el proyecto, no solo en las actividades de *while*, sino también durante los *pre tasks*, puesto que era importante activar el conocimiento previo de los estudiantes y que estos recordaran lo que se había tratado en clases anteriores al igual que conocimientos de su vida escolar y cotidiana.

En primer lugar, en la sesión número cuatro se realizó una actividad que tenía como objetivo: definir los conceptos claves del proyecto. Para que los estudiantes pudieran escribir una definición de conceptos como “discriminación” y “raza” se realizaron una serie de actividades preparatorias en la fase de *pre tasks*, que buscaban activar el conocimiento que los estudiantes tenían acerca de dichos conceptos, pero al mismo aportar ideas para la construcción de estos.

Primero, se debía definir el concepto de discriminación, para lo cual se les preguntó a los estudiantes qué significa esta palabra para ellos. Después, se les mostró un video el cual definía y ejemplificaba la discriminación. Al final del video los estudiantes compartieron lo que entendieron, e igualmente se les explicó más en detalle al terminar de verlo. Como primera actividad de la clase, en grupos los estudiantes debían escoger dos palabras que estuvieran directamente relacionadas con la discriminación, y con esas dos palabras construir un concepto propio de este término discriminación. (Registro de observación 4, 6/11/2019).

De igual manera, el siguiente extracto de una de las observaciones de clase muestra como el trabajo que se realizaba en las *pre tasks* ayudaba a los estudiantes en la realización de las actividades propuestas:

El segundo concepto que abordamos en la clase de hoy fue el de “raza”. Para conocer los conocimientos previos de los estudiantes acerca del término, se colocaron diferentes papeles con las diferentes razas escritas en ellos en partes separadas del salón de clase y se les dijo que se debían ubicar en la raza con la que se identifican. Una vez hicieron esto, a algunos se les preguntó por qué se pararon ahí y por qué consideran que pertenecen a esa raza. (Registro de observación 4, 6/11/2019).

Durante dicha actividad, los resultados cumplieron con el objetivo de la misma, puesto que los estudiantes pudieron construir las definiciones de los conceptos claves del proyecto:

En la primera actividad, los estudiantes no tuvieron dificultad alguna al escribir el concepto de discriminación y de hecho escribieron muy buenos conceptos, y aunque al final se hubiera escogido solo uno, todos cumplieron el objetivo de la actividad. Después, cuando se hizo la actividad en la que los estudiantes debían auto reconocer su identidad étnica, y al final se explicó un poco más el tema, estos pudieron llegar a un acuerdo mutuo acerca de la definición de raza. (Registro de reflexión 4, 6/11/2019)

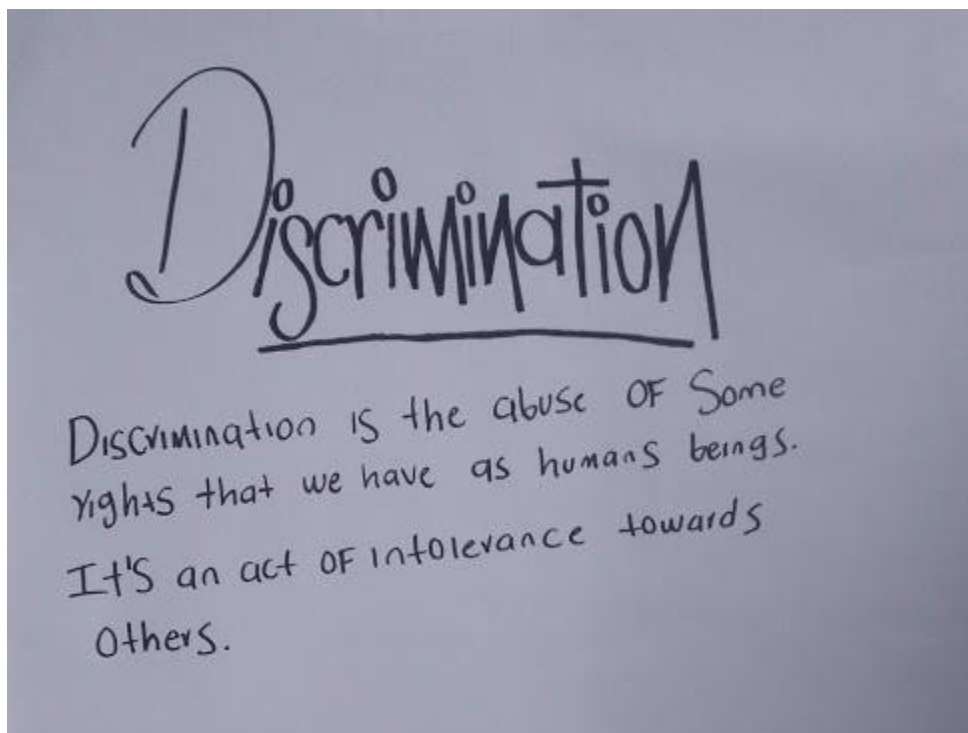


Figura 11. Definición de discriminación construido por los estudiantes.

En segundo lugar, uno de los objetivos de la sesión ocho era que los estudiantes pudieran identificar el racismo en películas de Hollywood. Para esto, se planteó la siguiente actividad de clase: primero en el *pre task* los estudiantes debían identificar si existen películas en hollywood que traten la temática del racismo como una problemática social o si por el contrario estas perpetúan el pensamiento racista. Así mismo, durante el *while*, los estudiantes vieron la película *Birth of a nation* (Parker, 2016) completa, con audio en inglés y subtitulada en español. Dichas película retrata la vida de los esclavos y los esclavistas durante los años de la esclavitud en Estados Unidos.

Se inició con una presentación PowerPoint en la cual había posters de películas y documentales que han tocado el tema del racismo. A medida que iban pasando las diapositivas con los posters, se les preguntaba a los estudiantes el nombre de la película, si la habían visto, si les gustó y por qué y si ellos creían que la película aborda el tema del racismo de alguna forma y cómo lo hace. Con estas preguntas, los estudiantes compartieron sus experiencias y opiniones al respecto. (Registro de observación 8, 25/11/2019)

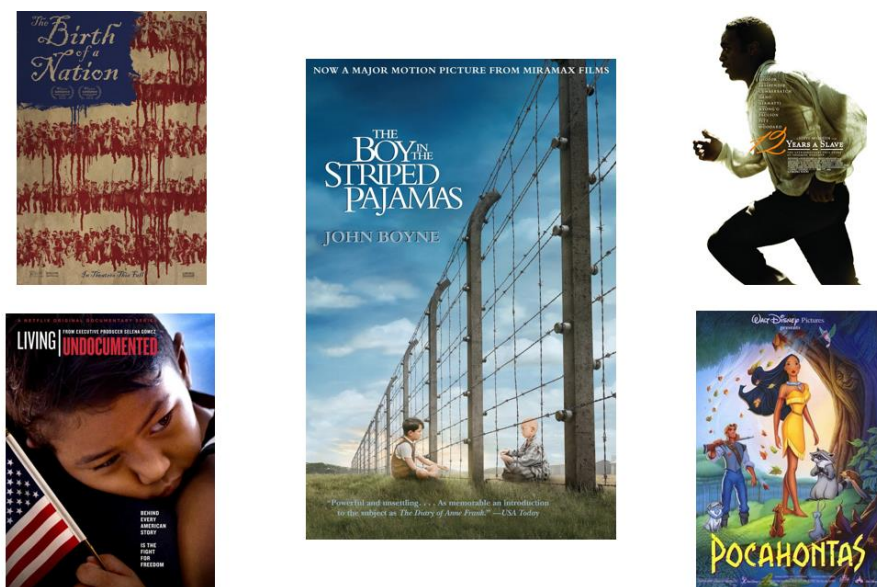


Figura 12. Posters de películas y documentales que tratan el racismo.

De esta manera, se buscaba que los estudiantes recordarán todos los conceptos, definiciones y experiencias relacionadas con el proyecto y pudieran hacer conexiones acerca de cómo estas películas representan el racismo, ya fuera de una forma positiva o negativa. Por ejemplo, puede que todos los estudiantes hayan visto la película de Disney *Pocahontas* (Gabriel y Golberg, 1995). Sin embargo, puede que la primera vez que la vieron no se hayan dado cuenta que dicha película aborda el racismo. Por lo tanto, en esta sesión se pudo notar como resultado que los estudiantes podían identificar el racismo en películas, puesto que mientras se iban pasando los posters de las películas y los estudiantes respondían las preguntas, ellos mismos reconocían que antes no hubieran podido identificar el racismo en algunas de estas películas, pero que después de toda la recolección de información y análisis de la misma durante el proyecto, ahora eran capaces de reconocer dichas características en filmes, documentales y series.

Por último, cabe resaltar que al final del proyecto los estudiantes tenían más claros los conceptos claves trabajados durante la intervención. Estos se apropiaron de los conceptos y llegaron a tener un sentido de entendimiento fuerte acerca de lo que acarrea cada concepto tanto en su entorno escolar, como en la sociedad en general.

7.2.2 Entender

Esta fue la habilidad más trabajada durante el proyecto y de la cual se analizaron más datos e información ya que se abordó a través de diferentes actividades de clase.

La primera actividad que se planeó desde esta habilidad de pensamiento tuvo lugar en la primera sesión del proyecto, en la cual los estudiantes debían clasificar y ejemplificar problemáticas escolares que ocurrían en su entorno.

Cada grupo escogió tres problemáticas escolares (tomando como opciones las que aparecen en la pregunta #25 de la encuesta), en la guía que le dio la

instructora a cada grupo. Ellos organizaron las problemáticas según importancia o frecuencia y dieron ejemplos de cada una, y luego socializaron con sus compañeros. Al final de la actividad, todas las problemáticas mencionadas estaban escritas en el tablero, y los estudiantes escogieron las dos que más les llamaron la atención: discriminación y reciclaje. (Registro de observación 1, 23 de septiembre del 2019, p.3)

Durante este ejercicio, se pudo notar que debido a que los estudiantes podían clasificar situaciones problemáticas presentes en su contexto y dar ejemplos de estas a partir de criterios claros y de su propia experiencia. Los ejemplos que compartieron ilustraban cada problemática y de por sí el hecho del por qué esta se trataba como tal.

La segunda actividad que se planeó desde esta habilidad tuvo lugar en la sesión número cuatro. Para dicha actividad, el objetivo consistía en que los estudiantes pudieran resumir un texto, el cual contaba una historia de racismo, narrada por la persona que había experimentado dicha situación. Primero, organizados en grupos, ellos debían organizar las partes del texto, lo cual les tomó aproximadamente 15 minutos ya que necesitaron ayuda debido al desconocimiento de algunas palabras y estructuras gramaticales presentes en los textos. Por esto, se les dieron explicaciones e instrucciones que los guiaron a encajar cada párrafo donde debía ir, como se muestra en las siguientes imágenes (figura 13):

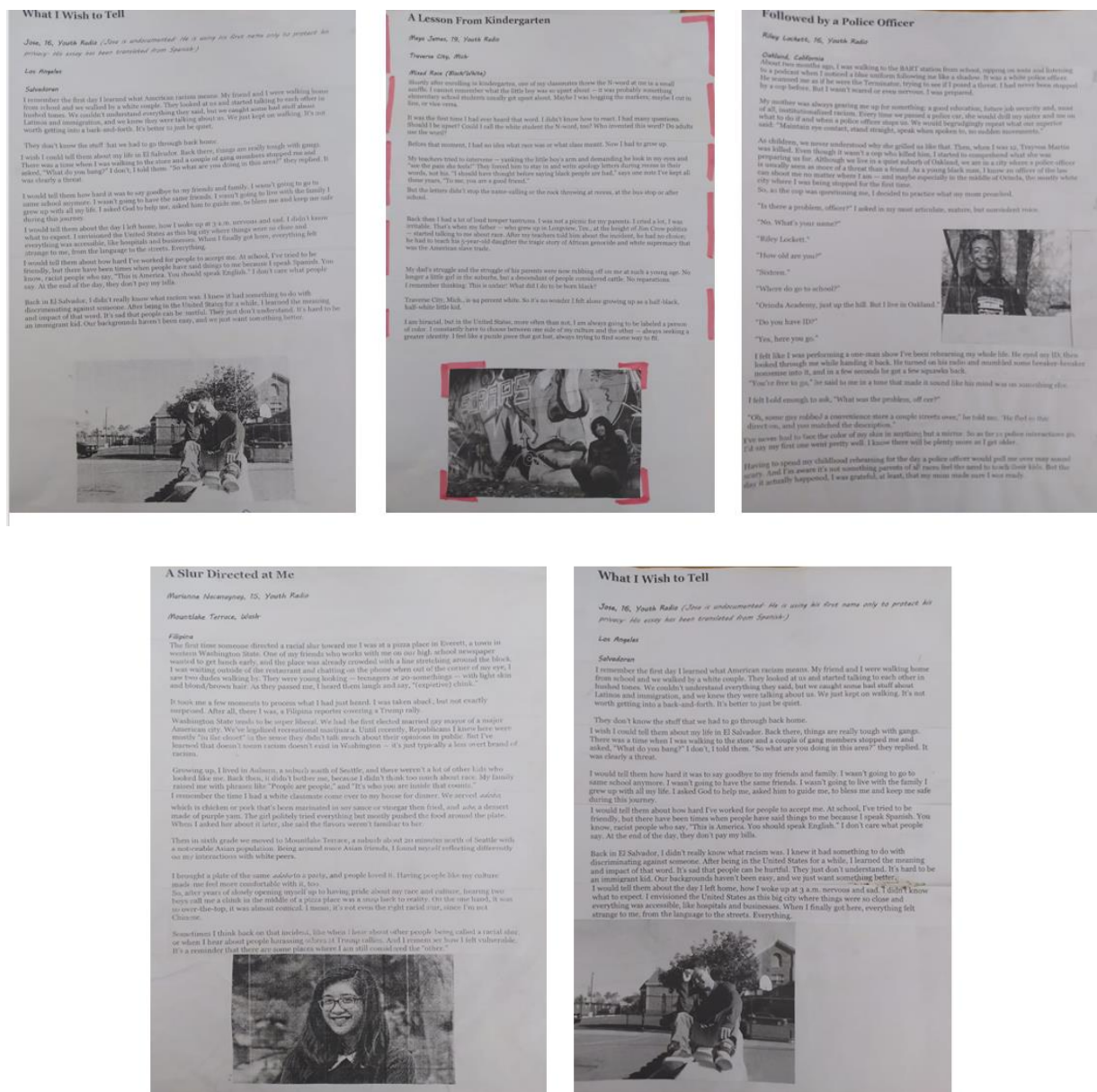


Figura 13. Textos organizados por cada grupo.

Al tener los textos completos, cada grupo debía resumir su texto a partir de algunas herramientas de lectura que se les explicaron antes de iniciar la actividad. Se les indicó que el resumen debía contener la idea principal e ideas específicas del texto y combinar sus propias palabras y vocabulario del mismo texto. Al terminar, debía cada grupo socializar de forma oral sus resúmenes y estos fueron evaluados por la docente-investigadora con una rúbrica creada para tal fin (anexo 5) cuyos descriptores de cada criterio de evaluación fueron adaptados de la

descripción que proponen Anderson y Krathwohl (2001) sobre el proceso cognitivo “resumir”.

Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 9.

Resultados del resumen oral.

Criterios de evaluación del resumen oral	No. de estudiantes
Excellent	8 (36,4)
Good	14 (63,6%)
Fair	0 (0%)
Poor	0 (0%)

Como se puede observar en la tabla, los resultados fueron muy positivos, pues el 100% de los estudiantes logró ubicarse en las categorías “excelente” y “bueno” mientras que ninguno de los estudiantes se encontró dentro de la escala baja. Cabe resaltar que los resúmenes orales fueron realizados en grupos de 4 a 5 estudiantes, y durante la realización de este tuvieron un muy buen trabajo en equipo, pues se podía notar que todos tomaban decisiones en su equipo y juntos trataban de entender cómo encajaban todas las partes del texto entre sí, para al final poder reportarlo a sus compañeros.

A continuación se realizó una actividad similar, la cual tuvo lugar en la sesión número cinco del proyecto, y para la cual el objetivo consistió en resumir un caso histórico de racismo. Para esto se les entregaron a los estudiantes pequeños textos que describían hechos históricos de racismo a nivel mundial (el holocausto, la esclavitud, la colonización, entre otros), y en base a dichas descripciones cada grupo debía producir un resumen escrito con el cual se construiría una línea del tiempo.

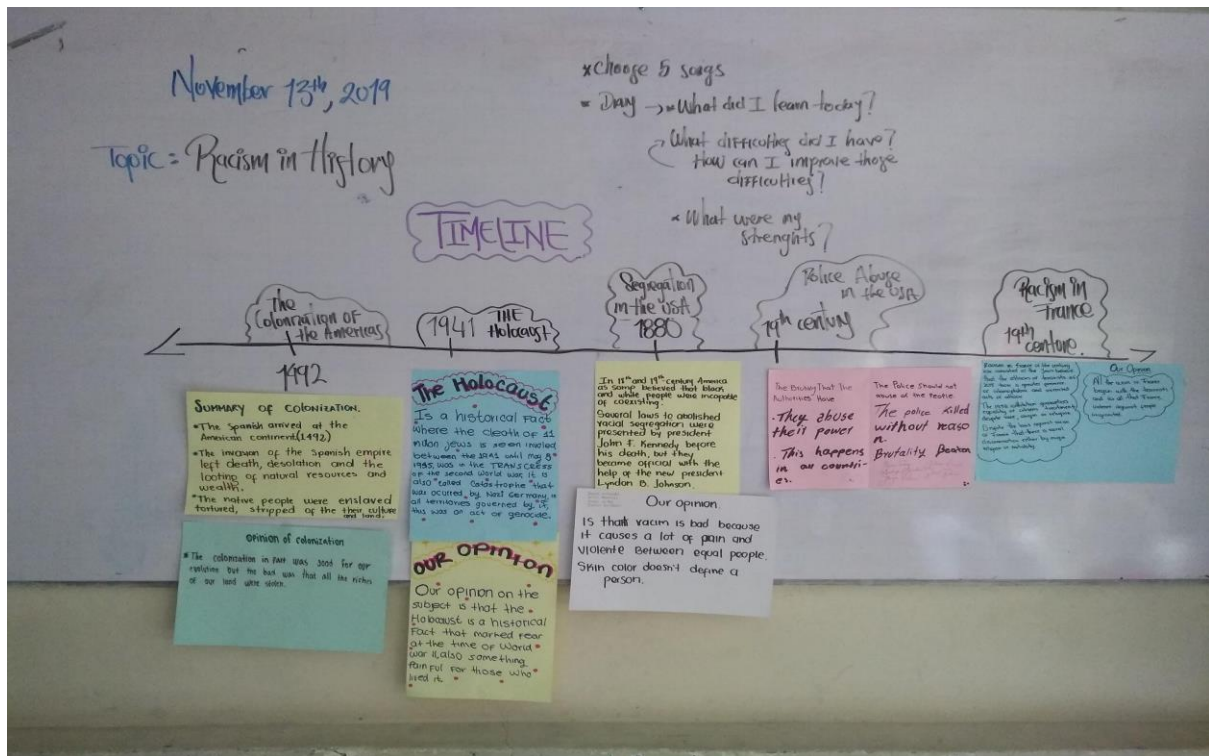


Figura 14. Línea del tiempo creada con los resúmenes escritos de casos históricos de racismo.

Al igual que en la actividad anterior, los resúmenes escritos fueron evaluados por la docente-investigadora utilizando la misma rúbrica (anexo 5) la cual evaluaba la habilidad de resumir de los estudiantes y de la cual se sacaron los siguientes resultados.

Tabla 10.
Resultados del resumen escrito sobre un hecho histórico de racismo.

Criterios de evaluación del resumen escrito	No. de estudiantes
Excellent	9 (37,5%)
Good	10 (47,7%)
Fair	5 (20,8%)
Poor	0 (0%)

La tabla 10 presenta los resultados de la habilidad de resumir de los estudiantes. Debido a que el 85,2% de los estudiantes se encuentran ubicados en los criterios de evaluación

superiores resaltando así que la mayoría puede realizar un resumen escrito de un texto extrayendo la idea general y específicas de este. Sin embargo, si se comparan estos resultados con la tabla de resultados del resumen oral (tabla 9), existe una diferencia puesto que en aquella actividad ningún estudiante se ubicó en la categoría de evaluación “*fair*”, mientras que en el resumen escrito el 20,8% de los estudiantes tuvo un desempeño clasificado en dicha categoría. Esta diferencia se podría explicar, primero, por la longitud de los textos de referencia, ya que algunos eran más largos y contenían vocabulario más complejo; o también con el compromiso y trabajo en equipo de cada estudiante en su grupo, puesto que ese día se notaba a algunos estudiantes distraídos y dispersos por motivos personales y/o académicos. Esto explicaría el porqué de la diferencia de resultados en dos actividades que requerían el mismo proceso cognitivo.

7.2.3. Aplicar

Durante el proyecto, se trabajaron dos actividades desde esta habilidad las cuales tuvieron resultados muy positivos y creativos por parte de los estudiantes. Dichas actividades tuvieron una preparación y adquisición de conocimientos previos para que de esta manera los estudiantes pudieran llevarlas a cabo.

La primera actividad tuvo lugar al finalizar la primera sesión. En ella, los estudiantes debían hacer un juego de roles en el cual representarían uno de los diferentes tipos de discriminación y problemas de reciclaje que se vieron y explicaron durante la clase (discriminación racial, discriminación de género, discriminación por orientación sexual, buen reciclaje, mal reciclaje, entre otros).

Cada grupo fue muy creativo con respecto a sus presentaciones. Los estudiantes hicieron buen uso del inglés y representaron muy bien la problemática seleccionada. Con respecto a los demás estudiantes, fueron una audiencia muy atenta, observando muy detalladamente las

presentaciones de sus compañeros e identificando cada problemática correctamente, lo cual me demostró que quedó clara la explicación de los tipos de discriminación, al igual que la explicación acerca del reciclaje. (Registro de reflexión 1, 23/09/2019).

Como se describió anteriormente, las presentaciones de los estudiantes fueron muy positivas, puesto que cada grupo usó diferentes técnicas y elementos para presentar su juego de rol, teniendo en cuenta también la información proporcionada anteriormente por la docente-investigadora, al igual que conocimientos y experiencias propias.

En la segunda y última actividad que se planeó desde la presente habilidad cognitiva los estudiantes debían presentar una situación de racismo mediante un video. Cabe resaltar, que antes de realizar esta tarea, se les explicó a los estudiantes como el racismo también se encuentra presente en los medios de comunicación, mediante anuncios comerciales, por ejemplo. Una vez se les explicó y se les mostraron ejemplos a los estudiantes, ellos debían aplicar dicha información adquirida en la realización de sus propios videos, los cuales también debían contener un mensaje en contra del racismo (implícito o explícito). Esta actividad fue evaluada por la docente-investigadora al ver y revisar minuciosamente los videos de cada grupo, lo cual proporcionó los siguientes resultados:

Tabla 11.
Resultados del anuncio (video) en contra del racismo.

Criterios de evaluación del anuncio en contra del racismo	No. de estudiantes
Excellent	8 (53,3%)
Good	7 (46,7%)
Fair	0 (0%)
Poor	0 (0%)

La evaluación de los anuncios en video en contra del racismo se realizó por medio de un rúbrica (anexo 8) con descriptores coherentes a cada criterio de evaluación, y que fueron adaptados de la descripción que proponen Anderson y Krathwohl (2001) sobre el proceso cognitivo “ejecutar”. Los videos mostraron resultados altamente positivos, puesto que el 100% de los estudiantes se encuentran ubicados dentro de las escalas *excellent* y *good*. Esto demuestra el trabajo duro que realizaron los estudiantes para la creación de sus anuncios y el compromiso para con esta actividad. Es importante resaltar que los anuncios fueron muy creativos y de hecho les tomó a los estudiantes un tiempo extra la planeación de los mismos al igual que en su ejecución. A continuación se muestra la transcripción del diálogo de uno de los anuncios:

Estudiante 1: *Hello guys! He is Cesar, he is from an indigenous community in Colombia, he speaks Nasa Yuwe, so he can teach you a lot from culture.*

Estudiante 2: *Hi, I am a new student, I hope we get along.*

Estudiante 3: *Hello! you can sit down near me.*

Estudiante 2: *Okay, thanks.*

Estudiante 4: *Yes, because I don't like indigenous people near me, they gross me.*

Estudiante 1: *Jimmy, have more respect with your partner.*

Estudiante 3: *Yes, everyone deserves respect.*

Estudiante 2: *Yes, I have been discriminated a lot because of my roots and I'm not ashamed of it, so it's your choice to be racist or not.*

Estudiante 4: *Yes, I'm sorry.*

Por último, algo similar ocurrió en la novena y última sesión del proyecto, para la cual el objetivo de la actividad era seleccionar canciones que hablan sobre el racismo. El mayor reto de esta actividad era que los estudiantes pudieran identificar canciones en las cuales la temática

principal fuera hablar en contra del racismo y visibilizarlo como una problemática sistemática y social. Sin embargo, cuando cada grupo estaba decidiendo qué canciones incluir en su *playlist*, se pudo notar y resaltar que las elecciones que hicieron realmente cumplían con el enfoque de la actividad y demostraba la capacidad de pensamiento crítico que habían alcanzado los estudiantes. A continuación se ilustra un ejemplo de las canciones que eligió uno de los grupos:

1. This is America, by: Childish Gambino
2. Fuk Da Police, by: N.W.A
3. Black or White, by: Michael Jackson
4. Buffalo Soldier, by: Bob Marley

Las canciones anteriormente mencionadas muestran como resultado algo importante en este nivel de pensamiento, que al finalizar el proyecto los estudiantes pueden recordar conceptos definiciones e información vista durante el mismo, para de esta manera aplicar dicha información, pensamientos y concepciones para así darle vida a su *playlist* teniendo como referencia información previa.

7.2.4. Analizar

Analizar es categorizada como una de las habilidades de pensamiento superior. En esta, los estudiantes deben descomponer un contenido en sus partes constituyentes y determinar cómo estas se relacionan entre sí, al igual que a una estructura general. Durante las últimas clases del proyecto se trabajaron dos actividades planeadas dentro de esta habilidad.

La primera actividad tuvo lugar en la sesión número siete, en la cual los estudiantes conjuntamente crearon un cuestionario. Para esto, primero, los estudiantes se organizaron en cuatro grupos y cada grupo creó un cuestionario con cinco preguntas (en inglés). Una vez terminados, cada grupo escribió sus preguntas en el tablero y, para finalizar, todos los estudiantes eligieron las mejores preguntas tanto en cohesión y coherencia, como en gramática. Todos los estudiantes utilizaron el cuestionario final para entrevistar a otros dos estudiantes del colegio sobre experiencias y opiniones del racismo en su entorno escolar.

Ejemplo de cuestionario creado por los estudiantes.

1. *Have you ever been a victim of racism in the school?*
2. *Have you ever seen any case of racism in the school?*
3. *Would you be able to perform an act of racism?*
4. *How would you feel in front of a case of racism?*
5. *How would you act in front of a situation of racism?*
6. *What do you think about racism?*

Una vez finalizaron las entrevistas, los estudiantes regresaron al salón y se procedió a analizar las respuestas obtenidas. Para esto, los estudiantes organizaron en el tablero las respuestas de las dos personas que entrevistó cada pareja. Estas respuestas se clasificaron según las posibles respuestas a cada pregunta. Al terminar la clasificación y analizar estos datos, se llegó a la conclusión de que algunos de los estudiantes entrevistados habían sido víctimas de racismo. También se concluyó que la mayoría había presenciado casos de racismo en el colegio, pero que pese a esto ninguno sería capaz de realizar un acto igual, y que, asimismo, su reacción sería rechazar dichos actos, poniéndose de parte de la víctima. Por último, gracias a la clasificación de las entrevistas se pudo notar que la posición general hacía el racismo es de

rechazo, ya que todos los estudiantes piensan que nadie debe ser discriminado por su color de piel.

Es importante resaltar que la clasificación y análisis descritos fueron hechos por los estudiantes por sí solos. Lo cual presenta el hecho de que los estudiantes fueron capaces de descomponer las respuestas de las entrevistas e identificar cómo estas se relacionaban al objetivo y tema del proyecto.

La siguiente y última actividad que se planeó dentro de la habilidad de pensamiento “analizar” se llevó a cabo en la sesión número nueve. Con el objetivo de ayudar a los estudiantes a elegir sus canciones, estos debían utilizar el proceso cognitivo “atribuir”, en el cual el estudiante realiza un proceso de deconstrucción, determinando así las intenciones del autor del material presentado, en este caso, las dos canciones que se trabajaron en clase. La primera canción se titula *changes* y fue escrita por el fallecido rapero norteamericano Tupac, y la segunda es de nombre *strange fruit* de autoría de la también fallecida cantante norteamericana Billie Holiday. En primer lugar, se les entregó a los estudiantes la letra de dichas canciones, y después de entender el vocabulario y las expresiones de estas, en dos grupos debían determinar qué mensaje quiso transmitir cada autor.

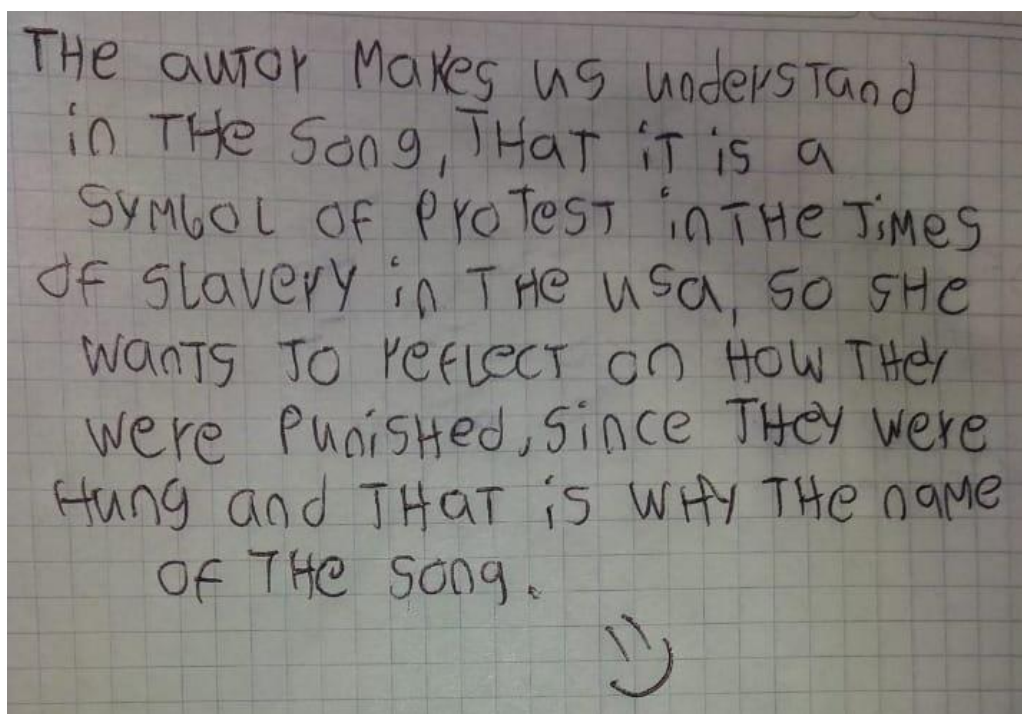


Figura 15. Mensaje que según un grupo de estudiantes quiso transmitir la autora de la canción *strange fruit*.

Las imagen anterior, muestra cómo los estudiantes a través de la exposición de sus puntos de vista en cada grupo y la deconstrucción del significado de una de las canciones pudieron determinar el mensaje que buscaba transmitir cada autor en su material.

7.2.5. Evaluar

Evaluar es la penúltima habilidad de pensamiento crítico en la taxonomía revisada de Bloom y una de las más importantes. Esta fue la habilidad de pensamiento superior más alta que se trabajó en clase.

Durante el proyecto se trabajaron dos actividades en las cuales los estudiantes debían utilizar el proceso cognitivo “criticar”. La primera actividad que se realizó desde esta habilidad tuvo lugar en la clase cinco, para la cual los estudiantes debían criticar un caso histórico de racismo. Después de realizar la lectura de un extracto explicando el caso de racismo que cada

grupo recibió, y luego de resumir el mismo, cada grupo debía dar su opinión de forma escrita acerca de este.

La presente actividad fue evaluada por la docente-investigadora teniendo en cuenta los criterios de evaluación planteados por Anderson y Krathwohl (2001), efectividad, consistencia y toma de posición. Los resultados de la anterior evaluación se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 12.
Resultados de la evaluación de la opinión de un caso histórico de racismo.

Criterios de evaluación para el proceso cognitivo “crítico”	Criterios de evaluación y No. de estudiantes.			
	Excellent	Good	Fair	Poor
Effectiveness	0 (0%)	14 (58,3%)	10 (47,7%)	0 (0%)
Consistency	24 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Stance-taking	14 (58,3%)	4 (16,7%)	6 (25%)	0 (0%)

Los resultados que muestran la tabla 12 se obtuvieron a partir de los datos recogidos y previamente evaluados utilizando una rúbrica (anexo 6) que permitiera evaluar la “habilidad de criticar” de los estudiantes. Las opiniones y/o críticas que realizó cada grupo al caso histórico de racismo alcanzaron resultados buenos. Puesto que, en consistencia, las opiniones de los estudiantes correspondían al caso de racismo asignado a sus grupos. Mientras que en la toma de posición, aunque la mayoría de los estudiantes adoptaron una posición firme, a algunas de ellas les faltaba fuerza y algunas eran ambiguas (25%). Por último, en efectividad, la mayoría de los estudiantes dieron razones lógicas para apoyar su posición, pero en muchos casos, estas no eran suficientes, y se veía la carencia de más soporte para darle validez a dichas opiniones.

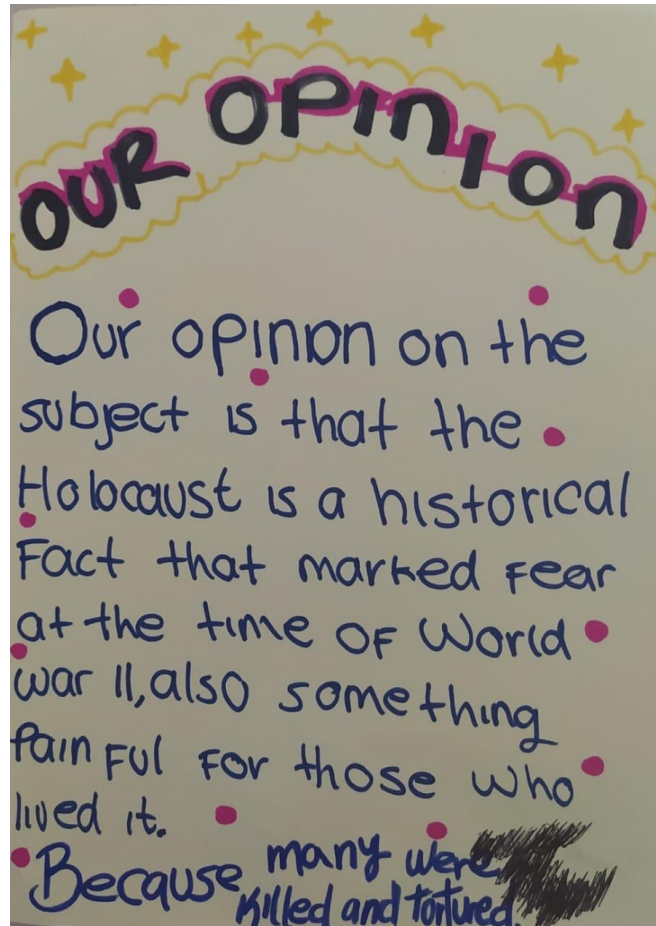


Figura 16. Opinión escrita de uno de los grupos acerca del holocausto.

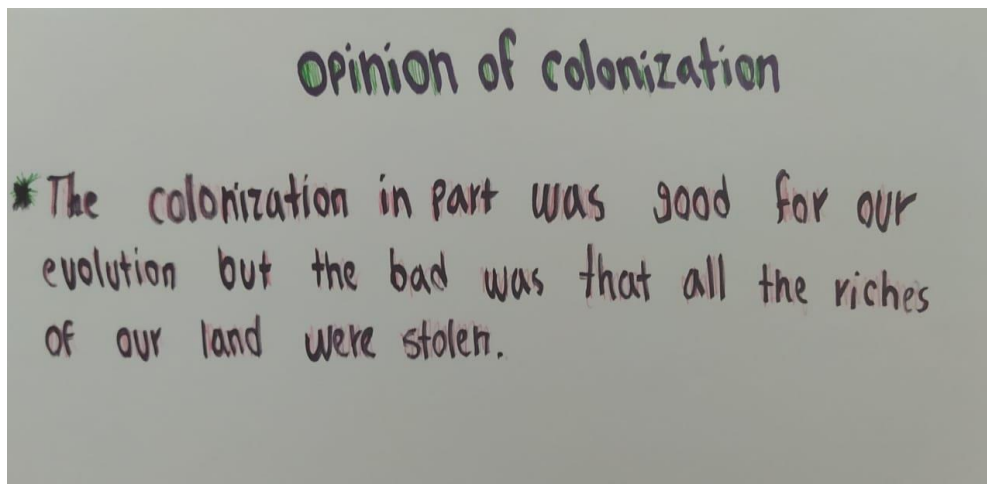


Figura 17. Opinión escrita de uno de los grupos acerca de la colonización.

La siguiente y última actividad planeada desde la habilidad de pensamiento crítico evaluar, tuvo lugar en la sesión ocho. El objetivo de esta actividad consistió en que los

estudiantes expresaran su opinión acerca de cómo se retrata el racismo en las películas de Hollywood. Para esto, los estudiantes vieron una película que representa la lucha contra la esclavitud, antes de que está fuera abolida en Estados Unidos. Después de ver este filme, los estudiantes debían dar su opiniones acerca del mismo.

Con respecto a esta actividad, los resultados fueron muy positivos, debido a que se pudo apreciar que esta vez los estudiantes utilizaban razones más fuertes y coherentes para sustentar su opinión y hacerla relevante. Por consiguiente, se podría decir que el criterio de “efectividad” mejoró en esta actividad. Se podría decir que dos factores ayudaron a que dicha mejoría sucediera. La primera, fue la retroalimentación que se le daba a los estudiantes luego de cada actividad, puesto que esta los hacía ser conscientes de sus fallas y trabajar en pro de mejorarlas. El segundo factor tendría que ver con la práctica constante de esta habilidad, lo cual les permitía a los estudiantes mejorar la calidad de sus opiniones así fuera consciente o inconscientemente.

Por otra parte, después de dar sus opiniones, los estudiantes debían dar una reflexión en la cual explicaran qué podría hacer la sociedad para acabar con el racismo. En sus reflexiones los estudiantes recogieron muchos de los aspectos que se trataron, explicaron y analizaron durante las sesiones anteriores.

La reflexión que hicieron los estudiantes con respecto a qué acciones tomarían ellos para acabar con el racismo fueron muy explicativas, racionales y adecuadas. (Registro de reflexión 8, 25/11/2019).

7.2.6. Crear

Crear es la última y más importante habilidad de pensamiento superior. En esta, los estudiantes crean un producto nuevo y original, de acuerdo a todo el conocimiento y habilidades que se ha obtenido anteriormente.

Durante el proyecto, solo se planeó una actividad desde la presente habilidad. Esta consistía en que los estudiantes crearan y presentaran un *playlist* de canciones que reflejara el racismo, el cual también sería el producto final del proyecto. Dicho producto se haría público y se presentaría a los demás miembros de la comunidad estudiantil para así, generar un impacto y un cambio positivo en ella. Sin embargo, esta actividad no se pudo llegar a realizar por cuestiones de tiempo e inconvenientes externos que lo impidieron.

7.3. Habilidades lingüísticas del inglés como lengua extranjera

Debido a que el presente trabajo de investigación se planeó y se ejecutó en inglés, es pertinente resaltar el proceso de desarrollo de cada una de las habilidades comunicativas en los estudiantes a través de las diferentes actividades y propuestas. Durante el proyecto, se hizo un énfasis especial en las habilidades de producción oral y escrita, y de igual forma, para lograr dicha producción se trabajó de la mano con la habilidad de comprensión escrita, mientras que la comprensión oral se llevó a cabo en menor frecuencia.

7.3.1. Producción oral

Esta habilidad fue trabajada durante algunas sesiones del proyecto con los estudiantes de grado décimo. Cabe resaltar que al inicio de la intervención el nivel de producción oral de la mayoría de los estudiantes tenían un nivel de competencia en esta habilidad inferior al nivel planteado por las políticas del MEN. Aun así, los estudiantes trataban de dar lo mejor de sí durante las actividades que requerían dicha habilidad.

Una de las actividades que requería la producción oral de los estudiantes en la lengua meta se llevó a cabo en la primera sesión, en la cual debían crear una situación (juego de roles) donde se evidenciara un tipo de discriminación y/o problema de reciclaje. En el desarrollo de esta actividad, los estudiantes preguntaban constantemente sobre vocabulario y pronunciación, no solo a la docente-investigadora sino también a compañeros que tenían un poco más de conocimiento en inglés.

En la actividad de los juegos de rol, los estudiantes estuvieron muy activos y motivados, tratando de imaginar qué situación crearían, cómo lo actuarían y especialmente qué dirían. Para esto último, me preguntaban frecuentemente cómo se decían algunas palabras y expresiones además de la pronunciación de dichas palabras o de palabras que ellos habían encontrado en el diccionario. (Registro de reflexión 1, 23/09/ 2019)

La actitud anterior fue recurrente en todas las sesiones. Se evidenció que el hecho de tener un vocabulario limitado en inglés y desconocimiento de la pronunciación correcta de muchas palabras no fue impedimento para que los estudiantes realizaran las actividades. Además, los estudiantes se mostraban curiosos y buscaban ayuda acerca de vocabulario, gramática, pronunciación, entre otras cosas.

Por otra parte, una de las actividades más relevantes de esta habilidad que se realizó durante el proyecto tuvo lugar en la sesión cuatro, en la cual los estudiantes debían leer un texto de una historia de racismo y reportarlo a sus compañeros en un resumen oral. Esta fue evaluada por la docente-investigadora por medio de una rúbrica (anexo 9) en la cual se evaluaron ciertos aspectos del uso de inglés de los estudiantes. Los resultados de esta actividad no fueron muy satisfactorios, debido a que, si bien todos los grupos cumplieron con el objetivo, estos tuvieron dificultades al hacer uso de la lengua meta. Ocho estudiantes pudieron dar el reporte oral del resumen en inglés, utilizando vocabulario del texto, teniendo muy pocos errores gramaticales, muy pocos errores de pronunciación, con escasas interrupciones y reparaciones discursivas

(fluidez) y utilizando inglés todo el tiempo. Mientras que, por el contrario, quince estudiantes tuvieron dificultades haciendo uso del inglés al momento de reportar su historia, estos hicieron dicho reporte utilizando una mezcla de inglés y español, en el inglés que utilizaron tuvieron errores gramaticales y de pronunciación que en algunos casos opacaban o cambiaban el significado de lo que se pretendía comunicar. Lo anterior, es una muestra de la heterogeneidad del grupo en cuanto a su nivel de inglés, y también que esta actividad fue algo ambiciosa teniendo en cuenta el nivel de la lengua meta de la mayoría de los estudiantes del grupo. Cabe resaltar, que gracias a las observaciones y reflexiones, estos aspectos se pudieron identificar y se hicieron modificaciones para las próximas sesiones, haciendo uso de actividades que no fueran tan exigentes en términos lingüísticos para los estudiantes, pero que al mismo tiempo los retaran a hacer más uso del inglés y de las habilidades cognitivas superiores.

Sin embargo, en esta clase intenté probar una vez más el nivel de producción oral en inglés de los estudiantes para así poder planear estrategias para mejorarlo y actividades con un poco menos de exigencia. (Registro de observación 4, 6 /11/ 2019).

Una tercera actividad en la cual los estudiantes debían producir oralmente en inglés tuvo lugar en la sesión seis del proyecto. En esta debían planear y crear un anuncio publicitario en contra del racismo. Para esta actividad, se tuvo en cuenta el nivel de inglés de la mayoría de los estudiantes, y por esto fue necesario que primero escribieran un *script* con lo que diría cada uno, para lo cual se les dio más tiempo. Igualmente, se realizó un seguimiento más activo y personalizado, pasando por cada grupo ayudándoles con dudas acerca de vocabulario, gramática y pronunciación lo cual se pudo reflejar en los videos finales de los estudiantes. La evaluación de esta actividad se realizó utilizando una rúbrica (anexo 10) creada por la docente-investigadora. Los resultados en esta actividad fueron mucho más positivos comparados con la actividad anteriormente descrita. La mayoría de los grupos tuvo un muy buen manejo del inglés, utilizando vocabulario pertinente y, aunque hubo errores menores en aspectos

gramaticales y de pronunciación, los videos cumplían su objetivo comunicativo. Esto se debe a la planeación tan minuciosa que realizó cada grupo de su video, asegurándose de tener diálogos coherentes. De igual forma, pienso que también ayudó el hecho de escribir primero todo lo que dirían, puesto que así organizaban ideas y no tendrían que improvisar oralmente. Estudios sobre el desarrollo de la producción oral al trabajar por tareas han reportado que al aumentar el tiempo de preparación y planeación y brindar recursos de apoyo (como la posibilidad de escribir y ensayar lo que se va a decir) mejora tanto la precisión (*accuracy*) como la fluidez del desempeño de los estudiantes (Nation y Macalister, 2010 y Skehan y Foster, 2001).

También, cabe destacar que a medida que avanzaban las sesiones los estudiantes hacían más uso del inglés, lo cual fue algo que también resaltó la docente titular. Puesto que en intervenciones y discusiones los estudiantes trataban de expresar sus ideas en inglés hasta donde se lo permitiera su vocabulario. Si no sabían alguna palabra, se arriesgaban preguntando “*teacher, how do you say...?*” Esto fue un gran paso en el proyecto debido a que en sus clases de inglés el uso de la lengua meta por parte de los estudiantes era casi nulo, mientras que al final de la intervención, estos contaban con más herramientas para utilizar el inglés de forma oral.

En la discusión de las preguntas, se les indicó a los estudiantes que debían tratar de expresar sus ideas en inglés, sin importar que no dijeran literalmente lo que pensaban en español; y la mayoría así lo hizo, aunque a veces recurrían al español cuando sentían que no podían expresar bien sus pensamientos. (Registro de reflexión 1, 23/11/2019).

7.3.2. Comprensión oral

La habilidad de comprensión oral se trabajó con menor frecuencia durante el proyecto. Sin embargo, dentro de algunas actividades se incluyeron videos en inglés, los cuales se utilizaron para ejemplificar casos de racismo, explicar conceptos, e incluso como actividades principales, como el cine foro en el cual los estudiantes vieron la película *birth of a nation*, y presentaron sus opiniones sobre la misma. Igualmente, se llevaron canciones de las cuales se analizó su contenido junto con el vocabulario, expresiones y estructura gramatical.

Se le dio a los estudiantes la letra impresa de una canción llamada *Strange fruit*. Los estudiantes primero la leyeron, subrayaron vocabulario desconocido y después todos leímos la letra para así poder entenderla. Finalmente escuchamos la canción. Luego, se hizo el mismo ejercicio con la canción *Changes*. (Registro de observación 9, 25/11/2019).

Por otra parte, se podría decir que la comprensión oral también se trabajó mediante las instrucciones dadas durante cada clase puesto que solo se hizo uso del inglés para proporcionar explicaciones e instrucciones a los estudiantes durante todas las sesiones. Dado que los estudiantes no estaban acostumbrados a clases dictadas completamente en inglés, algunas veces la mayoría no lograba entender lo que se hablaba, y para solucionar esto, se hacía uso de mímica, se apuntaba a objetos específicos e incluso se le pedía a otros compañeros (con un nivel más avanzado) que explicara en sus propias palabras las instrucciones acabadas de dar por la docente-investigadora.

Para empezar la clase se decidió hacer un *Energizer*. Primero, la practicante les indicó a los estudiantes que se les daría unas instrucciones y/o acciones de movimientos corporales que ellos tenían que hacer, tales como *jump in*, *jump out*, *jump left*, *jump right*, *bend down*... haciendo de esta forma repaso de vocabulario utilizando el cuerpo. Una vez los estudiantes habían asociado la palabra con el movimiento corporal, se dio inicio a la actividad. (Registro de observación 1, 23/09/2019)

De esta manera, se podría decir que el hecho de que los estudiantes recibieron las clases en inglés les ayudó a relacionar más vocabulario con ciertas instrucciones y objetos. Incluso, al final de las sesiones se podía notar que ya entendían palabras que se mencionaban de manera repetitiva en las clases como *racism*, *write*, *summary*, *act*, *work*, etc y que su capacidad para seguir las instrucciones iba en aumento.

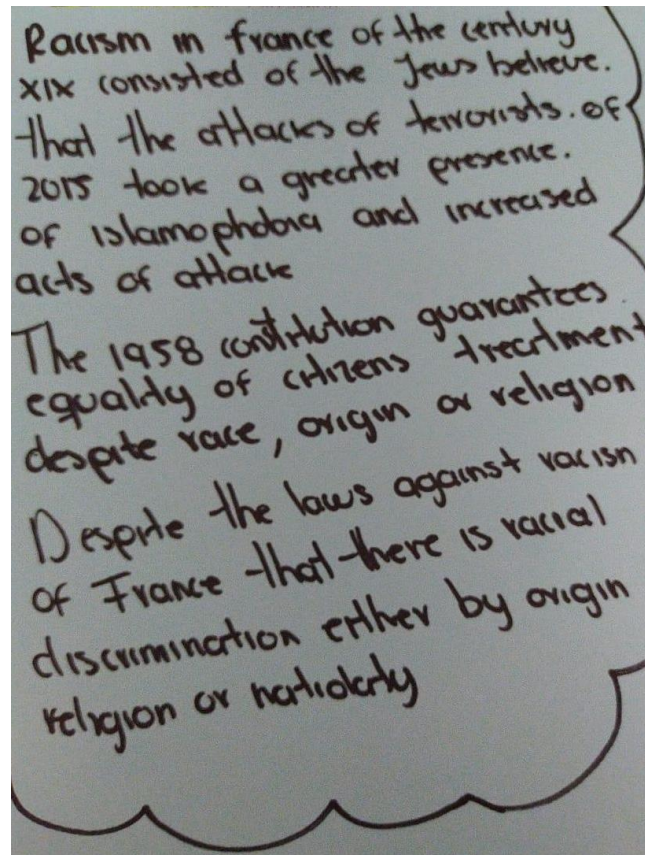
7.3.3. Producción escrita

La producción escrita fue la habilidad que se trabajó en mayor medida durante el proyecto. De igual manera, esta habilidad se trabajó en conjunto con las habilidades de producción oral y comprensión escrita. Por ejemplo, durante la sesión cuatro se realizó una actividad en la cual los estudiantes debían escribir definiciones de conceptos como raza, discriminación y racismo. Durante esta actividad, los estudiantes mostraron una buena organización estructural de las oraciones, escribían oraciones acordes a su nivel de inglés, y se arriesgaban a buscar nuevo vocabulario y a pedir ayuda acerca de su uso.

En la primera actividad, los estudiantes no tuvieron dificultad alguna al escribir el concepto de discriminación y de hecho escribieron muy buenos conceptos, y aunque al final se hubiera escogido solo uno, todos cumplieron el objetivo de la actividad. (Registro de reflexión 4, 6/11/2019, p.14).

Una segunda actividad de escritura tuvo lugar en la sesión cinco, en la cual los estudiantes debían realizar un resumen escrito sobre el racismo el cual fue evaluado por la docente-investigadora utilizando una rúbrica (anexo 11). Los resultados de esta actividad fueron altamente positivos, debido a que los estudiantes escribieron sus resúmenes completamente en inglés, haciendo un muy buen uso de estructuras gramaticales y vocabulario, aunque pedían constantemente ayuda. Una vez se les explicaba, pudieron crear oraciones coherentes en contenido gramatical. También, cabe destacar el uso de diccionario por parte de

los estudiantes. De igual forma, lo mismo ocurrió con las opiniones de los estudiantes acerca de dicho hecho histórico de racismo, la cual fueron capaces de plasmar por escrito haciendo uso de la lengua meta.



Racism in France of the century XIX consisted of the Jews believe. That the attacks of terrorists. of 2015 took a greater presence. of islamophobia and increased acts of attack

The 1958 constitution guarantees equality of citizens treatment despite race, origin or religion

Despite the laws against racism of France that there is racial discrimination either by origin religion or nationality

Figura 18. Resumen escrito de uno de los grupos sobre un hecho histórico de racismo.

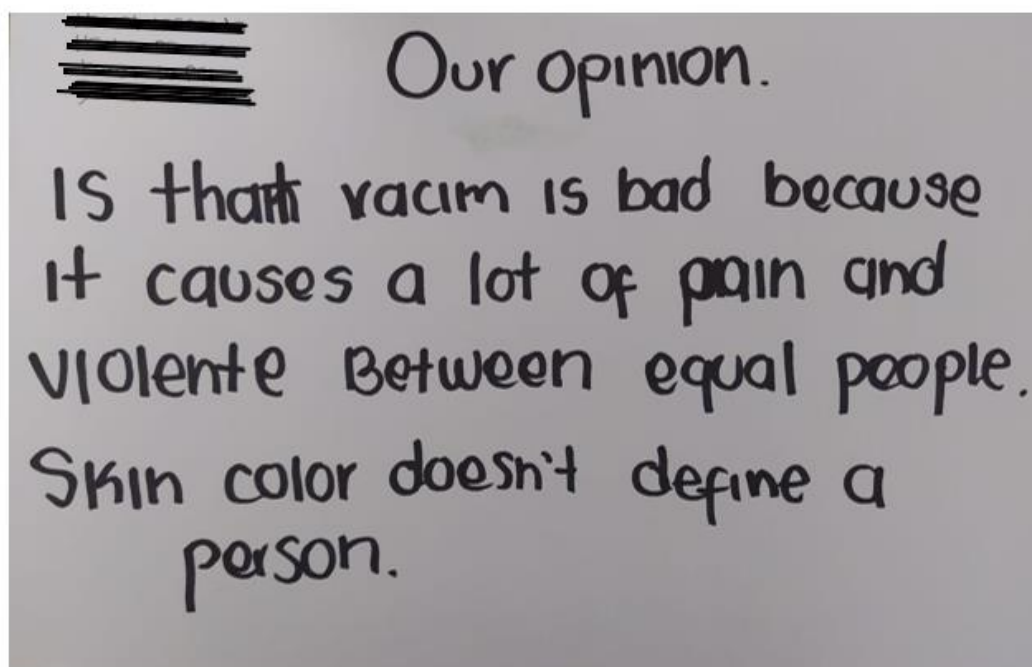


Figura 19. Opinión escrita de uno de los grupos acerca de un hecho histórico de racismo.

Por último, es esencial mencionar el progreso de los estudiantes en cuanto a la habilidad de producción escrita puesto que en el examen diagnóstico el 90% de los estudiantes respondió en español, en tanto que, a medida que las sesiones avanzaron, estos se sentían más cómodos escribiendo en inglés.

7.3.4. Comprensión escrita

La habilidad de lectura se trabajó casi durante todas las sesiones del proyecto. Esta se abordaba principalmente en los *pre tasks* para ofrecer tanto input en la lengua meta como información relevante que ayudara a los estudiantes en términos de contenidos.

Para el desarrollo de esta competencia, se hizo uso de posters, artículos de revistas y periódicos, e incluso textos cortos adaptados al nivel de inglés de los estudiantes.

Para esta actividad se les entregaron algunas historias (lecturas) de personas que han sufrido el racismo (a cada grupo se le entregó una lectura). Antes de empezar la actividad, se les explicaron a los estudiantes algunas estrategias

de lectura, como deconstruir un texto y entender sus partes. La lectura estaba cortada por párrafos, a cada integrante de cada grupo se le entregó una parte de su lectura, ese estudiante debía leerla y contarles a sus compañeros de grupo de qué habla esa parte del texto. Ya con dicha información, todo el grupo organizaría el texto completo de forma correcta y leerlo cuidadosamente para identificar los personajes del texto y su temática, qué le sucedió al protagonista, cuál fue su reacción y finalmente la resolución del problema o la conclusión de la historia. (Registro de observación 4, 6/11/2019).

Cabe resaltar que el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes en inglés era muy bueno antes de iniciar el proyecto, y fue con dichas habilidades que estos pudieron llevar a cabo actividades de este tipo. Sin embargo, se considera relevante destacar que los textos abordados, aunque apropiados para el nivel de los estudiantes, también los retaban a indagar sobre nuevo vocabulario, al igual que diferentes estrategias de lectura, lo cual le permitió a los estudiantes desarrollar en mayor medida esta habilidad lingüística.

7.3.5. Secciones de enfoque del lenguaje

Es importante y necesario recalcar que durante cada clase se realizaron *language focus sections* en las cuales se identificaba y explicaba el contenido lingüístico necesario para que los estudiantes pudieran realizar las actividades principales de cada sesión.

Puesto que el objetivo lingüístico de esta clase era que los estudiantes escribieran un resumen en inglés, decidí crear un espacio en la clase de *language focus* en el cual se les enseñara o se les explicara a los estudiantes los requerimientos lingüísticos de la actividad que harán y por ende en esta sesión se les explicó qué era un resumen, sus partes, y cómo realizar uno. (Registro de reflexión 5, 15/11/2019).

De igual manera, dentro de estos espacios se trataban temas estructurales, gramaticales y de vocabulario. Con ello se buscaba que la lengua meta no fuera un obstáculo durante el desarrollo del proyecto, ni una frustración para los estudiantes, sino que estos la percibieran

como una herramienta para comunicar sus experiencias, conocimientos y saberes con sus compañeros y comunidad estudiantil.

Finalmente, se podría decir que dicho objetivo se logró, puesto que al incluir estas secciones dentro de las clases, los estudiantes reconocieron que dichas explicaciones y estrategias facilitaban el trabajo que debían realizar en las actividades.

8. CONCLUSIONES

En este estudio se pudo identificar mediante los registros de observaciones y reflexiones de clase, que aunque los estudiantes del grado 10-9 podían llevar a cabo actividades que requieren utilizar las habilidades de pensamiento inferior, estos presentaban dificultades en la ejecución de actividades de pensamiento superior. Por otra parte, se pudo concluir que los estudiantes poseían un bajo nivel de inglés, especialmente en las habilidades de producción. Con el análisis de la información recolectada, se determinó que aunque la institución educativa Pedro Antonio Molina contará con un enfoque pedagógico técnico-humanístico, en este no se prioriza el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, al igual que el desarrollo de la competencia comunicativa en el área de inglés, puesto que los estudiantes carecían de herramientas necesarias para poder hacer uso de la lengua meta. Así mismo, se identificó que se hacía necesario la inclusión en las clases de inglés de temáticas y/o problemáticas sociales, las cuales también afectan la comunidad estudiantil. Con base en la contextualización y caracterización de los estudiantes, sus clases y la institución, se propuso el diseño del proyecto que privilegiaba los intereses de los estudiantes, el trabajo en equipo, y la variedad de actividades que se implementaron.

Con la implementación de la propuesta de investigación, se permitió el uso de diferentes actividades para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el aula de lengua extranjera. Al término de la implementación, los datos cualitativos registrados dan pie para afirmar que el proyecto de aula sobre el racismo y la discriminación promovió el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, especialmente las habilidades de orden superior. No fue posible, sin embargo, confirmar estos hallazgos con datos cuantitativos por la imposibilidad de administrar una prueba diagnóstica al final de la implementación por las razones logísticas explicadas anteriormente. Por otra parte, debido a que esta propuesta se

desarrolló en las clases de inglés, se hace necesario mencionar que al finalizar la misma, los estudiantes utilizaban la lengua meta con mayor frecuencia y que fueron capaces de realizar actividades que requerían exigencia lingüística y comunicativa. Después de terminada la intervención, se observó que los estudiantes estaban siendo más críticos, mejorando la calidad de sus opiniones y cambiando o siendo conscientes de algunas actitudes y acciones que tenían antes de iniciar el proyecto. Por este motivo, fue gratificante ver que las intervenciones, la información recolectada, las actividades y los materiales llevados a las diferentes clases, fueron de ayuda para los estudiantes para conocer aspectos de la sociedad de los cuales no se hablan o simplemente se ignoran, y también el reconocer que una educación integral incluye también el ser conscientes de las problemáticas de nuestra sociedad y formar parte del cambio de estas.

También, se espera que este trabajo pueda servir como modelo a futuras investigaciones enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de lengua extranjera. Para esto, se recomienda el uso de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) puesto que brinda una base teórica y práctica para el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de educación secundaria. Es necesario, además, hacer énfasis en las habilidades de pensamiento de orden superior, sin dejar a un lado las de orden inferior. En este sentido, se deben planear actividades que abarquen diferentes procesos cognitivos y conocimientos, e igualmente realizar el debido análisis de dichas actividades a lo largo de la intervención, para así, conocer si se están alcanzando los objetivos propuestos desde el inicio. Además, es primordial tener en cuenta el nivel de inglés de los estudiantes para seleccionar material didáctico y planear actividades acordes a las habilidades y necesidades lingüísticas de los estudiantes. Por otra parte, se sugiere la utilización de la investigación-acción crítica y participativa puesto que esta permite generar un cambio personal, colectivo y social en sus participantes, así como también permite la integración de problemáticas sociales en el aula de clase. Por último, se recomienda replicar este estudio en un marco contextual y de tiempo que

permita completar la intervención, teniendo en cuenta que la implementación de proyectos requiere tiempo.

Finalmente, gracias al presente proyecto se pudo constatar que las habilidades de pensamiento crítico se pueden desarrollar y fomentar en la educación secundaria y no solo en la educación superior, y que además de esto se pueden combinar con el aprendizaje de una lengua extranjera. Por esto, se considera importante que se creen y se fomenten espacios y prácticas pedagógicas que les permitan a los estudiantes explorar las problemáticas de la sociedad y de su entorno inmediato, para así crear soluciones al respecto teniendo en cuenta sus experiencias, personalidades y realidades, porque no es suficiente solo con formarlos en las diferentes áreas del conocimiento sino también en los ámbitos social, cultural y humano.

9. REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2013). The Current Practices of Teaching Grammar in CLT at Secondary School Level in Bangladesh: Problems and Probable Solutions. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(8): 1328-1334. doi:10.4304/tpls.3.8.1328-1334
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching And assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Complete Edition*, New York: Longman.
- Bailey, K.M. (1999). *Washback in language testing*. Princeton, NJ: ETS.
- Bejarano, P. (2013). *Propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de la pedagogía por proyectos*. Trabajo de grado no publicado. Universidad del Valle: Cali, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9095/1/CB-0510978.pdf>.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cenoz, J. (1996) La competencia comunicativa: su origen y componentes. In J.Cenoz & J, Valencia (eds) *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales* (p.p. 95-114.). Bilbao. Universidad del País Vasco.
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT Press.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Davies, M. (2015). A Model of Critical Thinking in Higher Education. In Paulsen, M.B. (Ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 41.92). Ámsterdam: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-12835-1_2.
- Departamento Nacional de Desarrollo (DNP). (2005). *Visión Colombia, Segundo Centenario: 2019*. Bogotá, Colombia: Author. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-95980.html>.

- Díaz, F., Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Ed. Mc Graw- Hill Interamericana.
- Elder, L. y Paul R. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
- Facione, P. A. (1990). *The Delphi Report: Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fernández de Morgado, N., Mayora, C., St. Louis, R. (2016). Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. 21(1): 15-29. doi: 10.17533.
- Firdaus., Kailani I., Bakar N., Bakry. (2015). Developing Critical Thinking Skills of Students in Mathematics Learning. *Malaysia. Journal of Education and Learning*. 9(3): 226-236. doi: 10.11591.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Fried-Booth, D. (1986). *Project work*. New York: Oxford University Press.
- García, N. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de Lenguaje. *Enunciación*, 13(1): 79-94. doi: 10.14483/22486798.1264.
- Jaimes, A., Ossa, C. (2016). Impact of a program of critical thinking in high school students of Biobío. *Revista de investigación educacional latinoamericana*. 53(2): 1-11. doi: 10.7764/PEL. 53.2.2016.6.
- Haines, S. (1989). *Projects for EFL classroom: Resource material for teachers*. Walton-on-Thames Surrey, UK: Nelson.
- Halpern, D. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2º Report)*. Manuscrito no publicado. Claremont, CA: Claremont McKenna College.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51.
- Hymes, D. H. (1972). "On communicative competence". In Pride, J.B. y J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.
- Institución Educativa Técnico Industrial Pedro Antonio Molina (IETIPAM). (2019). *Plan de área de inglés*. Santiago de Cali: Autor.
- Kasanda, P. (2014). *Language skills and communication*. Universidad de Zambia. Recuperado de https://www.academia.edu/3596357/Language_Skills_and_Communication.

- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Kilpatrick, W. (1968). *La función social, cultural y docente de la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Knapp, K., Seidlhofer, B. y Widdowson, H. (2009). Developing foreign language communication: Principles and practices. En Knapp, K., Seidlhofer, B. y Widdowson, H. (editores). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (p.p. 1-20). Berlín: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- López, A.M. y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*. 342: 579-604.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. D.O: 41480. Santafé de Bogotá. Agosto. 3, 1994.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Autor
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *English, please! Fast Track 1. Students'Book*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Way to go 6°. Students'Book*. Bogotá: Autor.
- Naessens H. (2015) Comparación entre dos autores del pensamiento crítico: Jacques Boisvert y Richard Paul-Linda Elder. En Morale, E. (Ed.) *Temas de Historia y Discontinuidad Sociocultural en México* (pp. 207-225). Ciudad de México: Library Outsourcing Service.
- Nation, P. & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge.
- Pennycook, A. (1990). Towards a critical applied linguistics for the 1990's. *Issues in Applied Linguistics*, 1, 8–28.
- Leal, M., Gómez, L. (2016). Encouraging Critical Thinking Development in an EFL Classroom through Urban Legends. *Revista Folios*, (43),137-152. Recuperado: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345943442010>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *Programme for international student assessment (PISA) . Results from PISA 2015*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf>.

- Parker, N. Gilbert, L.A., Holmes, P., Berman, J., Turen, K. (productores) y Parker, N. (director). (2016). *Birth of a nation*. [cinta cinematográfica]. EU.: Fox Searchlight Picture.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, CH. & Kreklau, H. (1995). *Critical thinking handbook: 6th y 9th grades*. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.
- Pentecost, J. (productor) y Gabriel, M., Golberg, E. (directores). (1995). *Pocahontas*. [cinta cinematográfica animada]. EU.: Walt Disney Pictures.
- Pinzón, R. (2014). English teaching through project-based learning methods in rural area. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*. (23): 151-170. doi: 10.19053/0121053X.2344.
- Reyes, J., Mellizo, N., Ortega, A. (2012). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en contextos educativos rural y urbano*. Tesis de maestría. Armenia: Universidad del Quindío. Recuperado: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/768>
- Ruiz, S. (2013). Working by projects: a way to enrich critical thinking and the writing process in a third grade EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 15(2): 205-220.
- Ševčíková, D. (2018). *Critical thinking in ESL lessons*. República Checa. Tesis de maestría. Recuperado de: https://is.muni.cz/th/crvw9/Dana_Sevcikova_396699_diploma_thesis.pdf
- Sharp, A.M (1989). Critical Thinking and Communities of Inquiry, *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 1 (3) 6-9.
- Sheppard, K., Stoller, F. (1995). Guidelines for the integration of student projects in ESP classrooms. *English Teaching Forum*, 33(2), 10-15.
- Simpson, J. (2011). Integrating project-based learning in an English language tourism classroom in a Thai university. (PhD Thesis), Australian Catholic University.
- Skehan, P. & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. En Robinson, P. (Ed.) *Cognition and second language instruction* (pp. 183-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoller, F. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. In Richards, J.C. & Renandya, W.A. (Eds.). *Methodology in Language Teaching* (pp. 107-118). New York: Cambridge University Press.
- Tsui, L. (1999): Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), pp. 185-200.
- Whitfield, D., Meyer, H. (2005). Learning from out students: photovoice and classroom action research. *Science Education Review*, 4(4): 97-103.

Youth Radio. (2017). First encounters with racism. The New York Times. Oakland, California.

Recuperado de: <https://www.nytimes.com/2017/08/02/us/first-encounters-with-racism.html>

10. ANEXOS

Anexo 1. Encuesta.

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés
Encuesta sobre pensamiento crítico y la experiencia en el aula de lengua extranjera
14 de agosto del 2019

En el Seminario de Introducción a la Práctica Docente nos proponemos recoger información sobre la percepción y la motivación de los estudiantes hacia la lengua extranjera que aprenden, al igual que el rol del pensamiento crítico en sus clases de lengua extranjera. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, la encuesta es anónima; garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo por el encuestador. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio y esperamos que responda este cuestionario con toda sinceridad.

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

1. Edad _____ 2. Sexo: _____
3. Comuna: _____
4. Barrio: _____
5. ¿Es Cali su ciudad de origen?
SI ____ NO ____
- Si su respuesta fue NO, especifique:
- ¿Cuál es su ciudad de origen? _____
- ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en Cali? _____
- ¿Cuál fue el motivo de su llegada a Cali? _____
- _____
6. ¿Pertenece usted a algún tipo de comunidad minoritaria?
SI ____ NO ____
- Si respondió afirmativamente especifique, ¿A qué tipo de comunidad minoritaria pertenece?
- a. Indígena
 - b. Afrocolombiana
 - c. Familias desplazadas
 - d. Inmigrante
 - e. LGBTI
 - f. Otro, ¿cuál? _____

II. EXPERIENCIAS CON EL APRENDIZAJE DE LA(S) LENGUA(S) EXTRANJERA(S)

7. ¿Ha tomado cursos de lenguas extranjeras fuera de esta institución?
SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:
¿Dónde?

¿Cuánto tiempo? _____
¿Qué lenguas ha estudiado? _____

8. ¿Ha vivido en un país de habla inglesa?
Sí _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:
¿Dónde?

¿Cuánto tiempo? _____

III. PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN HACIA LA LENGUA QUE APRENDE

9. ¿Le gusta la lengua que estudia actualmente?

Sí _____ NO _____ ¿Por qué?

10. ¿Para qué puede servirle la lengua que está aprendiendo? (Escoja dos opciones)

- a. Para viajar _____
- b. Estudiar _____
- c. Entretenerse (música, cine, lectura, videojuegos) _____
- d. Conocer otras culturas _____
- e. Interactuar con hablantes de la lengua _____
- f. Otro, ¿cuál? _____

IV. DESEMPEÑO EN LA LENGUA EXTRANJERA

11. ¿Cómo percibe su desempeño en las diferentes habilidades del idioma inglés?

Habilidad	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Leer						
Escribir						
Escuchar						
Hablar						

12. ¿Cómo percibe su participación en clase?

- a. Muy alta _____ b. Alta _____ c. Media _____ d. Baja _____ e. Muy baja _____

¿Porqué? _____

13. ¿Qué hace usted para reforzar el aprendizaje del inglés?

- a. Escuchar música _____
- b. Ver películas _____
- c. Jugar videojuegos _____
- d. Interactuar con hablantes de la lengua _____
- e. Utilizar software para practicar la lengua (Duolingo, Rosetta Stone, Hot potatoes, etc.) _____
- f. Otros, ¿cuáles? _____

14. Entre las actividades propuestas en la clase de inglés, ¿cuáles son sus preferidas? Escoja 5 opciones o menos

- | | |
|---|----------------------------------|
| a. Exposiciones _____ | m. Afiches _____ |
| b. Diálogos _____ | n. Concursos _____ |
| c. Juegos _____ | o. Debates _____ |
| d. Resumen oral _____ | p. Entrevistar a otros _____ |
| e. Resumen escrito _____ | q. Lectura de cuentos _____ |
| f. Ejercicios de gramática _____ | r. Escritura de cuentos _____ |
| g. Ejercicios de vocabulario _____ | s. Trabajar en el libro _____ |
| h. Ejercicios de traducción _____ | t. Ejercicios de Listening _____ |
| i. Dictados _____ | u. Obras de teatro _____ |
| j. Crucigramas _____ | v. Otras, ¿cuáles? _____ |
| k. Sopa de letras _____ | |
| l. Escritura de párrafos sobre información personal _____ | |

15. Ahora, ¿Qué tipo de actividades se desarrollan en su clase de inglés?

- | | |
|---|-------------------------------|
| a. Exposiciones _____ | m. Afiches _____ |
| b. Diálogos _____ | n. Concursos _____ |
| c. Juegos _____ | o. Debates _____ |
| d. Resumen oral _____ | p. Entrevistar a otros _____ |
| e. Resumen escrito _____ | q. Lectura de cuentos _____ |
| f. Ejercicios de gramática _____ | r. Escritura de cuentos _____ |
| g. Ejercicios de vocabulario _____ | s. Trabajar en el libro _____ |
| h. Ejercicios de traducción _____ | t. Ejercicios de _____ |
| i. Dictados _____ | u. Obras de teatro _____ |
| j. Crucigramas _____ | v. Otras, ¿Cuáles? _____ |
| k. Sopa de letras _____ | |
| l. Escritura de párrafos sobre información personal _____ | |

V. PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

El pensamiento crítico es un proceso que ayuda a organizar u ordenar conceptos, ideas y conocimientos. Este tipo de pensamiento se utiliza para llegar de la forma más objetiva a la postura correcta que debería uno tener sobre un tema.

16. ¿Cuál de los siguientes temas es de su interés? (escoja las opciones que desee)

- a. Medio ambiente ____
- b. Política nacional e internacional ____
- c. Historia ____
- d. Tecnología ____
- e. Conflictos sociales ____
- f. Otro, ¿cuál? _____

17. ¿Cuál(es) de los siguientes temas se tratan en clase de inglés, con un **enfoque crítico**?

- a. Medio ambiente ____
- b. Política nacional e internacional ____
- c. Historia ____
- d. Tecnología ____
- e. Conflictos sociales ____
- f. Otro, ¿cuál? _____

18. ¿Es el pensamiento crítico fomentado en la clase de inglés?

SI ____ NO ____ Justifique su respuesta

19. ¿Es usted capaz de **recordar** información (vocabulario, conceptos, estructuras gramaticales, uso del lenguaje, etc) dada por la profesora en la clase de inglés?

- Marque con una X la casilla correspondiente a su respuesta.

Siempre	Casi siempre	Normalmente	A veces	Rara vez	Nunca

20. ¿Es usted capaz de **entender** información (vocabulario, conceptos, estructuras gramaticales, uso del lenguaje, etc) dada por la profesora en la clase de inglés?
(Interpretar, clasificar, etc)

- Marque con una X la casilla correspondiente a su respuesta.

Siempre	Casi siempre	Normalmente	A veces	Rara vez	Nunca

21. ¿Es usted capaz de **aplicar** la información (vocabulario, conceptos, estructuras gramaticales, uso del lenguaje, etc) dada en la clase de inglés para resolver cuestionarios, quizzes, y/o actividades?

- Marque con una X la casilla correspondiente a su respuesta.

Siempre	Casi siempre	Normalmente	A veces	Rara vez	Nunca

22. ¿Es usted capaz de **analizar** y/o establecer conexiones entre ideas (diferenciar, comparar, categorizar, ilustrar, etc.) a partir del conocimiento adquirido previamente en la clase de inglés?

- Marque con una X la casilla correspondiente a su respuesta.

Siempre	Casi siempre	Normalmente	A veces	Rara vez	Nunca

23. ¿Es usted capaz de **evaluar** (debatir, criticar, predecir, crear hipótesis, experimentar, etc) temas determinados a partir del conocimiento adquirido previamente en la clase de inglés?

- Marque con una X la casilla correspondiente a su respuesta.

Siempre	Casi siempre	Normalmente	A veces	Rara vez	Nunca

24. ¿Es usted capaz de **crear** nueva información, producir trabajo nuevo u original a partir del conocimiento adquirido previamente en la clase de inglés?

- Marque con una X la casilla correspondiente a su respuesta.

Siempre	Casi siempre	Normalmente	A veces	Rara vez	Nunca

25. ¿Cuáles de las siguientes problemáticas ha identificado usted en su entorno educativo?

- Discriminación ____ ¿qué tipo? (racial, sexual, género, etc.) _____
- Reciclaje ____
- Valores ____ ¿cuál(es)? _____
- Bullying ____
- Violencia ____
- Otro, ¿cuál(es)? _____

Anexo 2. Test diagnóstico.

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés
Examen diagnóstico de pensamiento crítico basado en la Taxonomía de Bloom
Agosto 2019

En el Seminario de Práctica Docente y Trabajo de Grado nos proponemos realizar una intervención pedagógica en el aula de lengua extranjera. Con este propósito, y con el fin de diseñar dicha intervención, como primer paso diseñamos el siguiente examen, el cual nos permitirá reconocer las habilidades de pensamiento crítico de los participantes. Recuerde que el presente es un examen diagnóstico, el cual solo se utilizará para fines investigativos y no tendrá ninguna influencia sobre sus notas del curso; además, garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo para el desarrollo del presente examen.

Fecha: _____

Institución Educativa: _____

Sede: _____

Grado: _____

Nombre del estudiante: _____

Landscapes and Animals

1.1 Write the name of each landscape and animal according to each picture.





















Outdoor Activities

Outdoor activities are activities or actions we do outside, and we usually have fun doing them because they are not the regular or normal activities we do every day.

1.2. Make a **list** of the outdoor activities you have already done and another **list** of the outdoor activities you would like to do. (You must write at least 5 activities per list)

Outdoor activities I have already done



Outdoor activities I would like to do



Environmental Problems

Environmental problems are different kinds of issues that affect the proper natural functioning of our planet.

1.3. **Match** each environmental problem with its proper definition.

CONCEPTS

- Deforestation
- Litter
- Pesticides
- Animal trafficking
- Water pollution
- Global warming
- Endangered species
- Air pollution

DEFINITIONS

- Contamination of oceans, rivers, lakes...
- Contamination caused by factories, smoke, vehicles...
- The removal of many trees from a forest.
- A substance used to kill insects.
- Garbage or trash left on the streets.
- Commerce of products that are delivered from non-domesticated animals.
- Species of animals that are at risk of extinction.
- The rapid increase in Earth's temperature.

2.1. **Classify** each environmental problem according to the natural damage it causes or the group they affect. Some environmental problems can be classified in more than one category.

Deforestation – Litter – Pesticides - Animal trafficking - Water pollution - Global warming – Wildlife extinction - Air pollution

AIR

WATER

ANIMALS

LAND

2.2. **Compare** the two cities below in terms of environmental issues. You must write complete sentences. *(Write at least 3 sentences comparing the two cities).*

To compare, you can write adjectives that describe each picture, you can use the comparatives or you can write affirmative and negative sentences.

What does one have that the other doesn't? What are the problems in each city?

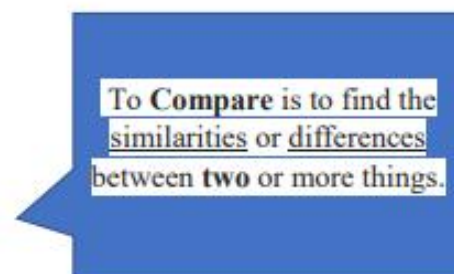
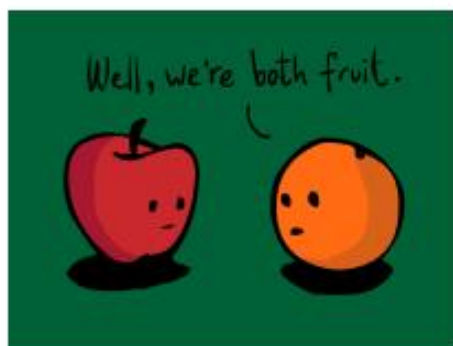
Lagos, Nigeria



Calgary, Canada



You can write the sentences both in English and Spanish.



3.1. Make two **predictions** for each picture.

➡ You must use the future tense (**will**) to write your statements.

What will happen to each ecosystem if we (humans) don't take care of the environment?

Forest ecosystem



Marine ecosystem



3.2. **Problem-Solving**. Come up with **two solutions** for the deterioration of the previous ecosystems, for such, answer the question below:

➡ Write two **complete sentences**.

➡ To write the two complete sentences you can use **imperatives** or the modal verbs "**should and must**".

Examples: - Imperatives: **Ban hunting.**

- Using modals: **The government must ban excessive fishing.**

You can write this section in Spanish.

What would you do to stop or prevent the deterioration of the previous ecosystems (Marine and forest ecosystems)?

4.1. Read the following text.

Can the Amazon Rain Forest Be Saved From Destruction?



The Amazon rainforest in South America is an amazing place. It is a place filled with beautiful tropical flowers, tall trees, colorful parrots, poisonous fish, and amazing animals. The Amazon rainforest has many different kinds of animals and plant species than many other places.

Unfortunately, people are using the Amazon to grow plants for humans, like bananas and sugar cane plants. Others are digging holes in the earth to look for

oil or gas reserves. And still others are cutting down the trees for lumber.

In 2004, **deforestation** in the Amazon was the second-worst ever, according to Brazil's government. Deforestation occurs when loggers cut down trees for farms, homes, or roads. In view of this, many groups of volunteers, doctors, and environmentalists are teaming up to protect the Amazon.

Text taken from: www.readworks.org

When we make inferences while reading, we are using the evidence that is available in the text to draw a logical conclusion.

4.1.1. Read the options and select only **ONE** per question.

1. Which of the following statements is an inference from the title?

- A. The Amazon is saved.
- B. The Amazon is in Brazil.
- C. The Amazon is being destructed.

2. Which of the following statements is an inference from the first paragraph?

- A. The Amazon rain forest is a place full of biodiversity.
- B. The Amazon rain forest has many different kinds of animals and plant species.
- C. The Amazon rain forest needs more animals and plants.

3. Which of the following statements is an inference from the second paragraph?

- A. People and the government are not taking care of the Amazon rain forest.
- B. Some people are digging holes on the Earth to look for oil or gas reserves.
- C. People are planting trees in the Amazon.

4. Which of the following statements is an inference from the third paragraph?

- A. The Amazon can still be saved because there are people protecting it.
- B. No one cares about the Amazon.

4.2. Mind-Mapping

You can write the secondary ideas of the text and the writer's message to the readers in Spanish.

Mind maps use a visual way to describe an idea, concept or note taking. It works as a graphic tool to help structure or analyze information.

- **Draw a mind map** where you organize the ideas of the previous text (*Can the Amazon Rain Forest be Saved from Destruction?*):

1. The main idea of the previous text (What is it about?)
2. The secondary ideas of the text
3. The writer's message to the readers... (What does he/she want to transmit to the readers?)

5. Making judgements (*You can write this section in Spanish*)

- Read the following statements and **write your opinion** about each statement.

"Global warming is not being caused by humans, it is a consequence of Earth's natural cycle."



"Animal trafficking, animal hunting and more, are some of the actions that we humans have allowed for so many years, even decades... and such actions will eventually lead all animals on Earth to extinction."



6. **Design a plan**

You can write this section in Spanish.

A plan is a written account of intended future course of action (scheme) aimed at achieving specific goal(s) or objective(s). It explains in detail what needs to be done, when, how, and by whom.

- **Design a plan** to reduce the environmental damage in your city. Your plan must include:

1. The objective of your plan.
2. The step by step (the actions) of your plan, (***how you are going to achieve your objective***).
3. Who is going to participate and what is going to be each participant's role.

Note: Remember that a plan is an organized sequence of actions.

Anexo 3. Planes de aula.

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre mayo-septiembre de 2019



LESSON PLAN FORMAT

Date: September 23rd, 2019

Number of session: 1

School: Pedro Antonio Molina, Sede: Jorge Eliecer Gaitán

Teacher: Maria Camila Ramírez

Grade/level: 10-9

Topic: Choosing the project's topic, talking about school issues

Time of intervention: 3 hours

1. Learning Objective:

- ✓ Students will be able to identify issues that affect their immediate school environment.
(Remember)

2. Content (communicative content, linguistic content y cultural content)

Communicative content	Linguistic content	Cultural content
- description school problems and examples - dialogues	- actions - likes and dislikes. - personal information. - verb to be. - verb has. - physical and emotional description vocabulary. -discrimination and recycling vocabulary.	- description of my classmates from my own perspective and perception - identify problems in my school - different types of discrimination

3. Methodology

Warm up

Getting to know the students and teacher's introduction.

First, get students to move. Take students to the school yard, have them form a circle. Tell students that we are going to do a little game to get them moving and for them to be more energetic!

In the circle, tell students that we are going to do a "mirror" activity, so students have to do everything the teacher does, tell them to hold each other's hand, and then tell them the different instructions the teacher is going to say throughout the activity, : jump in, jump out, jump left, jump right, turn around, bend down and jump up. Do a demonstration so students know what action they have to do and recognize its pronunciation.

Do it the first time, slowly and then twice more but faster. Then, tell students that the teacher is going to say the action but they have to do the opposite of that action. Do a demonstration and then repeat it twice.

Charades - Personal information

Tell students to sit down on a circle and explain the next activity to them. Tell them that we are going to play charades for the teacher to know a little more about them, so the teacher has some flashcards with the students' names written on them. Ask for a volunteer, give the student the option to choose, then let him/her put the flashcard on his/her forehead (make sure he/she doesn't see it) while that student has the flashcard with the name of his/her classmate on his/her forehead, the rest of the group will give him/her information about that person so the student can guess the name of his/her classmate. Students can give physical and emotional description, as well as personal information, likes and dislikes. And so on, until the students name's on flashcards has been guessed (The flashcards will have the names of 15 students), also, students will have 10 seconds to guess the name of the classmate.

'25 minutes

The teacher and students go back to the classroom.

Transition: Ask students the following questions:

- What is a project?
- What do you do in a project?
- What are the contents of a project?
- Have you ever done a project before? if yes, What was the project?, How did the teacher plan it?, What was the final outcome of the project?

Show students a powerpoint presentation explaining **projects**, how they work (using steps/actions), the roles of project's participants and then, show students examples of projects done in the English classroom.

Note: *Students can answer these questions in both english or spanish.*

Tell students we are going to carry out a project this semester.

Then, ask them:

"If we are going to do a project, what do we need first?" "What is the first step in a project?"

Students should say "choosing collectively the topic".

Show students a powerpoint slide of some things we need to take into account before selecting the project's topic, such as:

- Identifying a problematic/issue in the school environment.
- The topic must be based on a school issue/problem.
- Students must like the topic. *(The project's topic must be chosen based on student's interests and likes)*
- The topic should be chosen collectively. **'15 minutes**

Task's objective: *classify and exemplify school issues. (Understand)*

Activity #1 (Writing and Speaking) - Identifying the problematic

Pre: Remind students the survey they answered some weeks ago. Ask them if they remember the last question of the survey.

Show the question to them.

25. ¿Cuáles de las siguientes problemáticas ha identificado usted en su entorno educativo?

- a. Discriminación ____ ¿qué tipo? (racial, sexual, género, etc.) _____
- b. Reciclaje ____
- c. Valores ____ ¿cuál(es)? _____
- d. Bullying ____
- e. Violencia ____
- f. Otro, ¿cuál(es)? _____

Tell students that the options from the questions are some issues they could have seen in their school environment, and that according to the analysis of the survey, the issues they selected the most were:

- Discrimination (although most of them didn't specify, what type of discrimination)
- Recycling

Ask students why they selected those problems/issues.

While: After explaining the previous information of how to choose the topic for a project, have students work in groups of 4. Give a sheet of paper and a marker to each group. Then, give students the following instructions:

1. Brainstorm school problems/issues you have seen or identified in their school.
2. Choose three problems/issues and rank those problems from the most important to the least important for you (*the one that happens the most and has more consequences in their school environment and the one that happens the least*). Each group of students must write the topics or problems on the paper, using numbers for their ranking.
3. You must present examples of each problem, the examples have to be real-life situations they have seen at their school. e.g. If they write "Bullying" they should give an example of a bullying situation they have seen happening at their school, like "The time X was bullied in the classroom because X said something stupid in class"

Give each group a few minutes to complete the previous instructions and then, have each group share their problems and examples with the rest of the class. Give a turn to each group and have students stand up in their place (is not necessary that they come to the front) and say the problems and examples. *As each group says the problems, the Teacher must write them on the board.*

Post: Tell students to look at all the problems on the board, that were the ones they said.

Then, ask them which of those problems they are interested in, which ones they prefer to discuss, and which they would choose for the project? Students must choose two topics collectively. Have them vote for each of the issues written on the board. **'30 minutes**

Transition: Since students chose two problems/issues previously, write those two problems on the board.

(Note: Since in the survey the ones they chose the most were discrimination and recycling, I am going to bring information and activities to class for those two subjects. Plus information about bullying and values since those were the other two topics with the most votes).

Supposing that students chose Discrimination and Recycling.

Write on the board "Discrimination" and "Recycling". Have students sit in a circle and ask them:

- **What is discrimination for you?**
- **What is recycling for you?**

Elicit a discussion and tell students that the Teacher is going to explain the two topics to them in detail. **'7 minutes**

Task's objective: *demonstrate discrimination and recycling situations through roleplays.*
(Apply)

Task #2 (Speaking):

Pre: The teacher will project two powerpoint presentations. In the first presentation, the teacher explains what discrimination is in detail. The teacher will explain:

- What is discrimination?

- Different types of discrimination such as gender discrimination, sexual discrimination, racial discrimination, sexual orientation discrimination. The teacher explains what each type of discrimination consists of.
- Give examples of each type of discrimination.

Then, the teacher projects the second powerpoint presentation with the topic of “Recycling”, the teacher will show a video about recycling first, and then will start with the presentation which will have the following points:

- What is recycling?
- Why is recycling important?
- How can we recycle? and how do we recycle in Colombia?
- Explain to students the three R’s
- Show students what is done with the materials we recycle, in what the materials they are converted into.

Extra: *In case students choose bullying and values. Explain to students what is bullying, why is bullying someone a problem, and give them examples of bullying at school settings. Also, explain the concept of values to them, where we learn values and their importance. ‘20 minutes*

While: Now that students know what discrimination is and what recycling is as well as some important information about each topic; have students form 10 groups by giving paper color to each student and then have them organize in groups according to the color they got. Have 10 papers with the following written on them:

- Sexual discrimination
- Gender discrimination
- Racial discrimination
- Sexual orientation discrimination
- Good recycling
- Bad recycling
- Disability discrimination (physical, learning disability, mental health, sensory)
- Reduce
- Reuse
- Reinvent

Extra:

- Respect
- Tolerance
- Cyberbullying
- School bullying (a situation of bullying at school)
- Honesty

Students must role-play a situation that exemplifies the issue assigned. So, for such, they have to create the situation, as well as the roles and dialogues for each student of the group (all students in the group must participate).

Give students time to do it and then, have each group come to the front of the class to present their role-play, at the end of each presentation ask students, “What problem is that?” and students should answer “racial discrimination, or a person who doesn’t know how to recycle”, etc. **‘20 minutes**

Post: Once, all presentations finish, ask students if after the explanation and the activity, the concepts of discrimination and recycling are clearer to them? **‘5 minutes**

WRAP UP

Have students choose the topic of the project between “Discrimination” and “Recycling”. Have them vote by raising their hands. At the end tell, students based on what they choose. ***“This is the topic of our project and we will work on that topic the rest of the school year”.***

If students choose discrimination, have them decide if they want to work on only one type of discrimination or three types of discrimination as maximum.

Tell students that next class we will establish the final outcome of the project so tell them to think of ideas about what we can do for the final outcome. ***5 minutes***

4. Materials and resources

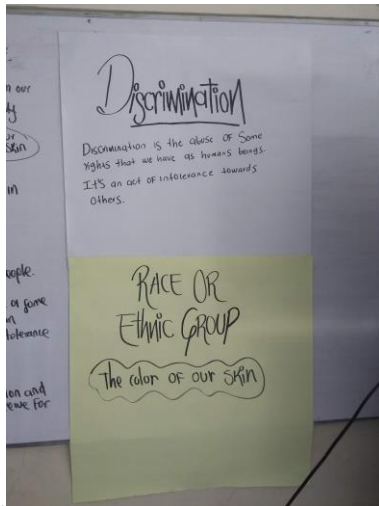
Supplementary materials.

1. **Content materials:** Flashcards.
2. **School materials:** Notebook, Pencil, Paper, Eraser, Sharpener.
3. **Technology:** Laptop, VideoBeam, PowerPoint, Videos.

5. Assessment

This class won't have any assessment.

Evidence.



The picture above, shows some of the key definitions students created during the class.

LESSON PLAN FORMAT

Date: October 2nd, 2019

Number of session: 2

School: Pedro Antonio Molina, Sede: Jorge Eliecer Gaitán

Teacher: Maria Camila Ramirez

Grade/level: 10-9

Topic: Selecting the project's driving question and final outcome

Time of intervention: 2 hours

1. Learning Objectives:

- ✓ Students will be able to deconstruct the parts of a project in order to choose its objective and outcome (*Analyze*)

2. Content (communicative content, linguistic content y cultural content)

Communicative content	Linguistic content	Cultural content
- writing questions. - giving reasons. - oral presentations.	- colors. - action verbs. - wh questions. - preferences. - multimedia vocabulary.	- recognize mine and others experiences and likes.

3. Methodology

WARM UP

1. Energizer

Take balloons and strings to the classroom. Give each student a balloon and a string, they need to inflate the balloon and tie it to their left foot using the string.

Then, divide students into groups of three (*the groups will be determined according to the color of balloon each student got*), so students will form groups of three taking into account the balloon colors, in this order, the three students with the red balloon will be one group, the ones with the yellow balloon will be another group and so on...

After all groups have been arranged, give them the following instructions:

“All teams have the same goal: to protect the team balloons. The game goes for 3 minutes, at the end we will count and announce the team with the highest number of balloons tied to their left foot, So, you need to burst other team's balloons and protect yours”. Countdown to three minutes and when the three minutes end, finish the game and count each group's balloons on the board, the team with the most balloons wins the game and gets a prize.

20 minutes

2. Review of last class...

Ask students:

- Do you remember what we did last class?

Listen to students' answers and then, remind them in detail about the topics and contents from last

class.

- The teacher explained what a project is as well as its different steps.
- Students identified school issues.
- We went over the subjects of discrimination and recycling.
- We review the different types of discrimination.
- Students chose “*Discrimination*” as their project’s topic. **’5 minutes**

Transition: Ask students:

- Do you remember what is the second step on a project?

Remind students that the first step is to choose the project’s topic which is what we did last class but that now we need to do another thing, **what is it?**

’3 minutes

Task’s objective: outline a driving question. (Analyze)

Activity #1 (Writing) - Writing the project’s driving question (or goal)

Pre: Show students a powerpoint presentation that says “**Step 2 on a project: Define the goal of the project and its final outcome**”. Explain to students what is a goal or objective and show them some examples , **tell them that it is easier to get the objective of a project through a driving question and show them examples of such.**

Explain to students what is a driving question and its characteristics:

- It’s an open-ended question
- Project’s responsibility: tell students that this is the first part of the question, by defining the responsibility we define the start of the question. e.g. How can my class...? How can I ...? How can we...?
- To complete the question, students need to take into account, “**The problem they are going to solve**”
- And the last step is to take into account “**The audience**” that is, What authentic audience will receive the end product?

Now show students an example of a driving question using the last characteristics or steps to write it:

Who is responsible? (Sentence starter)	The audience	The problem we are going to address...
How can we	help people in our school	stay safe during severe natural disasters?

At the end, the question is: ***How can we help people in our school stay safe during severe natural disasters?***

After explaining this to students, ask them if they have any doubt and clarify them.

While: Have students work in two big groups, tell each group that they need to come up with the driving question of our project about discrimination. Tell each group to write the question using the previous structure the teacher showed them, because it is easier to write the project’s driving question using those steps.

Give each group a poster paper, for them to write the previous table and the final result of the driving question.

Two or three representatives from each group will come to the front of the classroom and present their question explaining the different steps it took them to write it and why they chose that question.

Post: At the end, once we have seen the driving questions from each group, students will select one of those questions by voting for the one they think is more complete and wraps up the essence of the whole project.

’30 minutes

Transition: Ask students:

- Do you like to do presentations?
- Do you like to speak in English?
- Do you like taking pictures?
- Do you like music? *3 minutes*

Task's objective: *select two different types of discriminations and the project's final product giving reasons for such. (Evaluate)*

Activity 2 (Writing and Speaking) - Choosing the project's final product!

Pre: Tell students:

Okay, so now that we have chosen the project's driving question or objective, **WHAT IS THE NEXT STEP?**

Once students have shared what they think the next step is, show them a powerpoint presentation that says:

"Step 2.2 Choosing the project's final product" Explain to students that this step goes along with the previous one.

Then, ask students **What would you like your final product to be?** and tell them to write those answers on the board.

The teacher will tell students that she is going to introduce them to two different ways of presenting a project's final outcome:

1. A music playlist
2. Photovoice

Show students examples of each proposal in a powerpoint presentation, as well as examples of other projects whose final outcome has been either a music playlist or a photovoice.

Examples of photovoice: <https://photovoice.org/the-having-our-say-3-resource/>

Example of playlist: <https://my.pblworks.org/system/files/2019-09/PBLworks-Literary-Playlist.pdf>

Then, tell students that they need to choose one option, and also tell them that because we saw different types of discrimination, they need to choose 2 of those types of discrimination.

While: Have students work in groups of three. Tell students that each group needs to choose one option for the project's final outcome (the playlist or the photovoice), and they also need to choose two types of discrimination from the ones we saw last class (write them on the board, so students remember them). Once they've made a choice, they are going to think of 1 reason why they chose the playlist or the photovoice and 1 reason why they choose the 2 types of discrimination they decided to choose.

Give each group a piece of cardboard, and tell them that they are going to write their choices there but not the reasons, they have to give the reasons orally.

Post: Once they've finished, each group will share their choices and their reasons. Then, have students vote for the project's final outcome and the 2 types of discrimination we'll work on from now on. *40 minutes*

WRAP UP

According to what student's chose as their final outcome, if they chose the playlist, the teacher will explain to them the process of making the playlist, how they are going to choose the songs, what they will say about the songs, etc.

Explain to them that the idea is that they make a playlist on youtube or spotify with 4 songs that represent discrimination. But, they have to say something about those songs, which are the following points:

- Why/How does the song represent this type of discrimination?
- Why did you choose it?
- What is the message it transmits?

If students chose the photo album, they will work on the same questions.

- Why did we (the group) take this picture?

- What is happening in the picture?
- How does the picture make me feel?

Finally, tell students to choose their project's group. Remind them that they need to choose their group wisely because they'll be working with them during all the project and if something happens they cannot change partners.

The groups are going to be of three students. ´10 minutes

4. Materials and resources

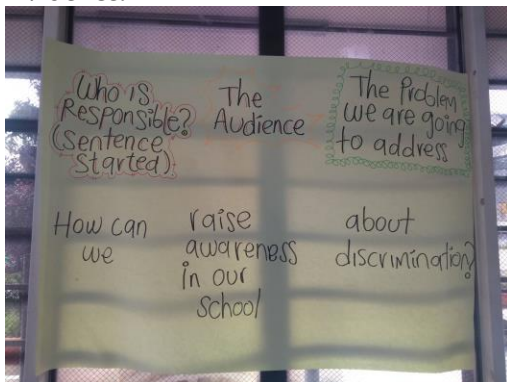
Supplementary materials.

- 1. Content materials:** Driving question example, final product examples.
- 2. School materials:** Notebook, Pencil, Paper, Eraser, Sharpener, Cardboard.
- 3. Technology:** Laptop, VideoBeam, PowerPoint.

5. Assessment

This class won't have any assessment.

Evidence.



This picture shows the driving question that a group of students created for the project. At the end of the activity, students selected this question to be the project's driving question (objective).

LESSON PLAN FORMAT

Date: Monday, October 21st of 2019
Number of session: 3
School: Pedro Antonio Molina, Sede: Jorge Eliecer Gaitán
Teacher: Maria Camila Ramirez
Grade/level: 10-9
Topic: Structuring the project's body
Time of intervention: 2 hours

1. Learning Objective:

- ✓ Students will be able to associate the parts of the project (*Understand*)

2. Content (communicative content, linguistic content y cultural content)

Communicative content	Linguistic content	Cultural content
- writing statements - oral presentations	- rock, paper, scissors vocabulary. - WH questions - simple present, future tense - verbs	

3. Methodology

WARM UP

1. Energizer

Human rock, paper, scissors

1. As a group, decide a full-body pose that will signify each element (e.g. Rock – each person of one group will bend down and hug their knees and curl into a ball so they look like a rock, Scissors – each person of one group will stand with legs shoulder-width apart and both arms up and hands behind the head so they look like a scissor).
2. After the poses are decided, split participants into two groups. For each round, each group will need to do one of the poses (everyone in each group will need to do the same pose). Each group will have 5 minutes to strategize.
3. Once all groups have their poses ready, the teacher will have the two groups face each other and count down from 3 (i.e. 3...2...1... SHOOT). On “SHOOT” each group will need to strike one of the three poses. Rock beats Scissors, Scissors beat Paper, and Paper beats Rock.
4. Best out of 3 rounds wins.

Taken from: <http://www.funretrospectives.com/category/energizer/page/2/> '15 minutes

2. Reminders...

Ask students about what we've done/decided on the project so far (decide the project's topic, its objective and its final product)

For such, take to class pieces of cardboard cut in the form of squares and write step 1 in the first one and step 2 in the second one. Apart from that, have 3 sentences cut and stick them on the board apart

from the steps square.

1. Project's topic
2. Project's objective
3. Project's final product

Ask students in which step square would they stick the previous sentences, in step 1 or in step 2, according to what we've done in the classes so far.

First ask students generally and then have three students come to the board and stick the sentences on its appropriate step, the final result should be the following:

Step 1 Project's topic

Step 2 Project's objective Project's final product
--

Then, ask students

- What is the project's topic? (Racial and Gender Discrimination)
- What is the project's objective? (How can we raise awareness in our school about discrimination?)
- What is the project's final product? (A playlist)

Have them write the answer to each question next to each descriptor. e.g. Project's topic --- Racial and Gender discrimination. **'15 minutes**

Transition: Ask students:

- What do you think is the project's next step? (which would be the third step)

Listen to students' answers. Take out one more cardboard that says Step 3 and an isolated sentence in the cardboard that says "*Structure the project's body*". Explain to students that today we are going to work on the third step that is to structure the body of the project. Ask students How the body of the project is structured. Listen to students' answers and tell them that they are going to learn how to do it throughout this class. **'8 minutes**

Task's objective: *Select the project's main characteristics and concepts (Analyze)*

Activity 1 (Writing and Speaking) - Creating the project's body

Pre: Have a bag with papers of 5 different colors, have students take one paper from the bag and tell them that they are going to form 5 groups according to the color they got, so the ones with the blue paper are one team, the ones with the red paper are another team and so on...

Have 5 questions written in papers of different colors, (the same colors of the 5 groups), go through each question with students (read each question), ask them about unknown vocabulary and grammatical structures in each question. Then, tell students that in order to organize the body of the project we need to consider the following questions:

1. What information is needed to complete the project? (key concepts, key questions)
2. How can that information be obtained? (library research. internet (how), etc)
3. How will you compile and analyze the information?
4. What will be the role of students? What role will each student have in the groups?
5. What timeline can we follow to get from starting point to the end point? How are we going to get to the end point?

Give each question to each group according to their group's paper color.

While: According to the question each group has, they are going to analyze what we have of the project so far and will think of solutions to the previous questions. e.g. The group that has question

number one must say what information is needed to complete the project, such as key concepts, activities we can do to understand the project's concepts, and so on. In order to help students, the teacher will be passing by each group to answer any doubts they have.

Post: Each group presents and explains in detail their question and the solutions to their question. Then, after students have presented their points of view, show them a proposal for the body of the project for each question.

Finally, reach an agreement with students about the questions, agree on the project's body; if they are going to keep their own answers, or if they are going to follow the teacher's model, or if they are going to mix both (their proposal and the teacher's proposal.) **'50 minutes**

WRAP UP

Have the shape of a big human body cut out and stick it on the board.

On its feet write "Objective"

On the heart write "Topic"

On its arms write "Information needed"

and on its hands write "Ways to obtain information"

On its brain write "Information analysis"

On its chest write "Starting point"

On a paper that comes out of the hand write "End point"

On the neck write "Student's role"

Also, draw on a piece of paper musical signs coming out of the human hand, and write on it "Final Product"

Have each group of students (from the previous 5 groups) come to the board and tell them to write the information they need to write according to their group's category.

Give an example to students by writing next to the heart (make a line and write it on the board not on the cardboard) the topic of the project which is "Discrimination". **'15 minutes**

4. Materials and resources

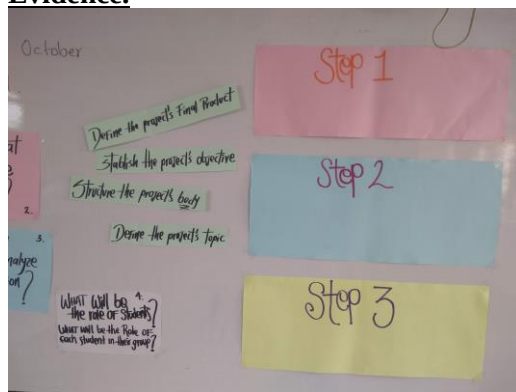
Supplementary materials.

1. **School materials:** Notebook, Pencil, Paper, Eraser, Sharpener, Cardboard.
2. **Technology:** Laptop, VideoBeam, PowerPoint.

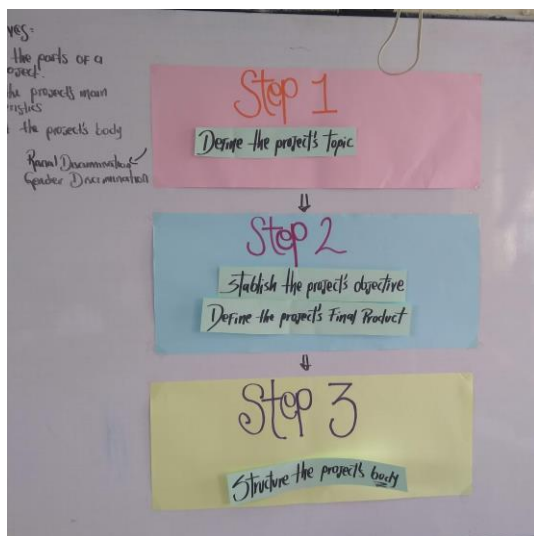
5. Assessment

- ✓ Students won't be given any assessment in this class.

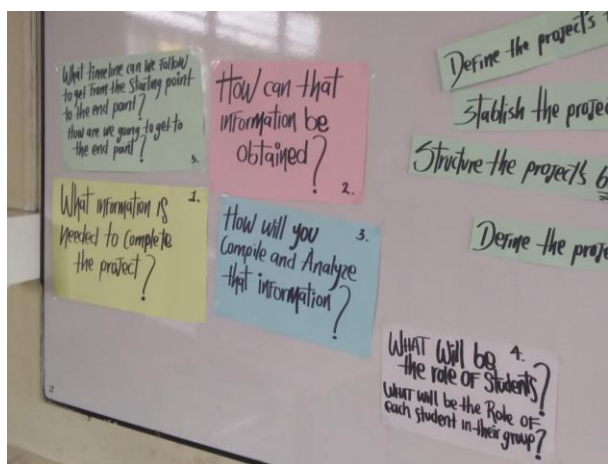
Evidence.



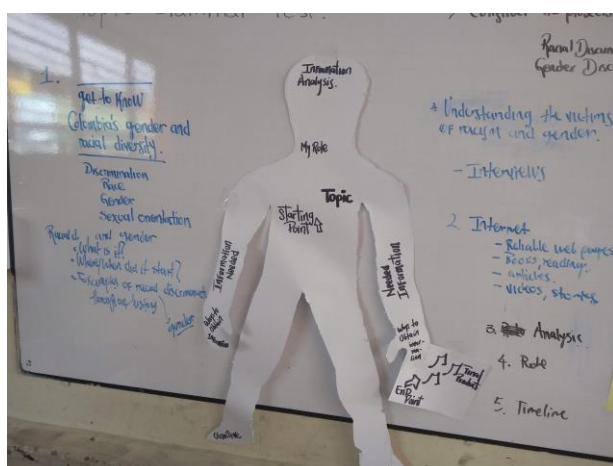
Material used in the reminder and the transition.



Material used in the remind and the transition.



Material used in the activitie's pre-task.



Material used in the wrap up.

LESSON PLAN FORMAT

Date: Wednesday, November 6th of 2019

Number of session: 4

School: Pedro Antonio Molina, Sede: Jorge Eliecer Gaitán

Teacher: Maria Camila Ramirez

Grade/level: 10-9

Topic: Discrimination, Race and Racism

Time of intervention: 3 hours

1. Learning Objectives:

- ✓ Students will be able to distinguish and explain the concepts of discrimination, race and racism (*Understand and Analyze*)

2. Content (communicative content, linguistic content y cultural content)

Communicative content	Linguistic content	Cultural content
- writing concepts - reporting a story	- linking words - classroom actions and verbs - vocabulary related to race, racism and discrimination - simple present, simple past	-social issues -social context

3. Methodology

WARM UP

In a wide area, have some short phrases (about discrimination) cut down word by word. Have four phrases and organize them in a line separated from each other. Then, have students go to the school's wide area where the phrases were placed. Have students form four groups, each one in front of a phrase (there has to be a significant space between the phrases and students). First, each group sends one representative, that person is going to stand in front of the phrase (but having a significant distance between the two), give each group spoons, one per student and a ball, the first student will walk or run towards the phrase with a spoon on his mouth and they must place the ball on the spoon, the student needs to walk to the phrase and grab only one word, and then come back to his/her group, give the ball to the next student, that student puts the ball on the spoon and the spoon on his/her mouth, walks towards the phrase, grabs another paper with a word from the phrase and so on, until they've grabbed all the papers.

Then, once each group has all the papers, have them correctly organize the phrase, and then have each read their phrase out loud (explain unknown words and the phrases to students if they don't understand them). **'25 minutes**

Have students go back to the classroom.

Clarifying some aspects of the class:

Ask students:

- *What does a city need in order to work well?*

Listen to students' answers, and copy their ideas on the board. At the end, tell them that a city needs some rules for it not to be a mess, and not having everyone do whatever they want.

Then, hang on some parts of the classroom the posters from which we'll work on classroom performance on tasks and class behaviour.

Explain to students what is the function of each poster (the one for classroom performance and the other for class behaviour). Then, explain the sub-posters one by one (since they are written in English) and unknown vocabulary and so on... Ask students if they have any doubt about it and then give each some wooden clips, tell them to write their names on the clips. Then, tell them to put their clip in the sub-poster they feel they belong to in English class, after, tell them to also put their wooden clip on the sub-poster of behaviour they think they belong to, see where they place themselves and ask some of them why.

Explain to students that those posters will be hanged in every class and that according to their class performance and class behaviour the teacher will be moving on their clips to another sub-poster or just letting them where they are, (it depends on what the teacher sees in each class.)

For students to understand the poster about behaviour, explain to them that since a city needs to work well, also does the class and that for such we'll need some rules, copy the rules on the board and explain each rule to them:

- Respect each other
- Be kind to each other
- Raise your hand when you want to speak but someone else is speaking
- Don't shout
- Try not to use your phone
- Don't use google translator
- Listen to others when they're speaking
- Listen and follow directions
- Always do your best
- Work hard and have fun
- Teamwork (collaborate)

Self-Assessment: Ask students what they think self assessment means. Give them the example of the self-evaluation they do for each of their school subjects when each period ends, tell them that they are going to do the same for this class but that it is going to be an on-going self evaluation. For such, they need a notebook or a small agenda in which they are going to make an entry for every class, starting today. So they are going to write in the agenda the date and the topic of the class, then, they are going to write the following by asking to themselves the following questions:

- What did I learn today?
- What difficulties did I have? And what can I do to improve them?
- What were my strengths?

It is going to be like a journal where they are going to take notes about their progress while we are in this process. They must write it in English.

Give them an example on the board. ***'40 minutes***

Transition: Stick on the board three big cardboards with different titles written on them, the title of the first cardboard is going to be ***"DISCRIMINATION"***, the title of the second cardboard is going to be ***"RACE OR ETHNIC GROUP"***, and the title of the third cardboard is going to be ***"RACISM"***, tell students that in today's class we are going to work on those three concepts.

Ask students:

- What is discrimination for you?

Elicit a definition of discrimination in general from students. ***'5 minutes***

Task's objective: *define the project's key concepts. (Remember)*

Activity 1 (Listening and Writing):

Pre: Have students watch a video that explains the concept of discrimination and also gives examples of such. (Tell them to take notes) <https://www.youtube.com/watch?v=Uh0m5CBRknw>

Once the video finishes: ask students

- What was the video about?
- What did you understand?
- What does the video say about discrimination?

Discuss the answers to these questions as a whole group.

While: Tell students to get together in the groups they chose for the project. Ask students for words that are related to discrimination. Give them examples.

Then, explain to them that they are going to choose two words that are mainly related to discrimination. So first, they discuss which words they are going to use. Once they have the two words, each group will build up a concept for discrimination using those two words as the core of the concept. Students are going to build up their concept of discrimination based on their previous knowledge and experiences with discrimination and also, according to the video they just watched. So, they are going to mix that information in order to create a whole.

Give each group a paper so they write their concept on it.

Post: Once all groups have finished, have them share their concept of discrimination they built up. After each group has told and explained their concept, have all students built up one concept from everything they heard before.

And tell one representative from that group to write the concept on the big cardboard stuck on the board with the title of **“Discrimination”**.

The concept written on the discrimination cardboard is the one the project will be based on. ‘20 minutes

Transition: Tell students that we are moving on to the second concept they'll learn today, which is “RACE”, and ask them the following questions:

- What is race?
- What types of races do you know?

Have students brainstorm the types of race on the board. Then, ask them, what is the “color” of each race?

Have students share their ideas.

Then, tell students to categorize themselves into ethnic groups or races, have papers with four ethnic group's names written on them and stick them around the classroom, tell students to stand up, look at the four options and go to the corner they think they belong to.

After student's have done that, ask them:

- Do you think you are in the right place? Why?

If there is for example, a student whose skin color is dark brown and he/she classified himself/herself in the white section, ask that student or students if there are many cases:

- Why did you choose this option? Do you identify with this type of race? Why?

Then, have students sit down and explain (using a PowerPoint presentation) to them what race is, the types of races we have in Colombia, and the types of races there have been throughout history since the Spanish arrived until now.

Show them examples of each ethnic group and explain to them how that group originated.

Finally, after having more information about ethnicity, decide as a whole group the concept of race we'll work on throughout the project. After deciding the concept of race, have one student write it on the big cardboard that says “RACE OR ETHNIC GROUP” which is stuck on the board. ***‘15 minutes***

Language focus

Transition: Ask students about the reading strategies they know, what strategies they use to read in Spanish, and in English? What have you read in English? An article? A short story? A book? Give students some tips on reading for beginners. (PowerPoint Presentation). *'15 minutes*

Task's objective: *summarize a text. (Understand)*

Activity 2 (Reading and Speaking):

Pre: Copy the title of the four texts on the board and ask students:

- According to the title "What do you think each text is about?"

Listen to students' ideas and then, tell them that they'll find out after reading and reporting their stories. Explain to students that the stories they are about to read are real stories of people who have suffered from racism.

While: Have students get together in their project groups. (Which are four students per group). Give each group one of the texts. Give them 4 parts of the text, the idea is that they follow the following steps:

1. Organize the text as a whole.

Without reading the complete text, students are going to scan it in order to organize it and to put its 4 parts together.

2. Each student chooses one part of the text .

(one paper from the ones the teacher gave to them that contains a part of the text). Each student from each group should have a part of the text. So, the student is going to read it, highlight unknown words and look for them in the dictionary, and will continue reading it. The student will read the text as many times as he/she finds appropriate for him/her to understand it. The idea is that the student knows and understands what happened in the part of the text he/she has.

3. After each student has read his/her part of the text, he/she is going to explain to his classmates what does happen the part of the text he/she has.

So, each student will talk to his/her group about the part of the story he's got (students must do it in English).

4. Once each member of the group has explained his/her part of the text, the whole group will put together the text as a whole, by sticking the parts of it on a paper the teacher will give to them.

The idea is that students stick the four parts of the text together on the paper the teacher will give them, as well as the picture which they can decide where to put.

5. Have each group report to the other groups their group's story.

Organize each group into small circles that form a circle together. Have 2 circles of 4 groups, have 1 student per group to stand up and go to different from their group (from their circle) and report back what the story is about. So, that student, has to share his story to the other group. Once, those students have finished, have a different person from each group to stand up and go to a different group (within their circle), so that student can report his/her story to that group.

e.g. Our story is about a boy ...

While they are reporting, students must say the name of the story and its main information, or just explain what is the story about.

Post: After all groups have reported and shared their information, ask the whole group the following follow up questions:

- What were your thoughts and feelings while reading your story or hearing others talk about the stories they read?
- What did you learn that you didn't know before?
- How did each of the people's encounters with racism affect them?

- Have students answer and discuss the questions.

Once the whole group has agreed on the definition, have one student write it on the big cardboard, on the one that the title of ***“RACIAL DISCRIMINATION”***. *‘50 minutes*

In their project groups, have students to make a word cloud. Give a cardboard to each group and have them write words related to racism. It could be words they already know or words they read in the readings today.

[illegible]

4. Materials and resources

1. **School materials:** Notebook, Pencil, Paper, Eraser, Sharpener, Cardboard.
2. **Technology:** Laptop, VideoBeam, PowerPoint, youtube video.

- Checklist rubric to grade the second activity.

152



Material used to assess student's behaviour and progress.

LESSON PLAN FORMAT

Date: Tuesday, November 13th of 2019
Number of session: 5
School: Pedro Antonio Molina, Sede: Jorge Eliecer Gaitán
Teacher: Maria Camila Ramirez
Grade/level: 10-9
Topic: Racism in history
Time of intervention: 2 hours

1. Learning Objectives:

- ✓ Students will be able to describe and judge a historical case of racism (*Understand and Evaluate*)

2. Content (communicative content, linguistic content y cultural content)

Communicative content	Linguistic content	Cultural content
- Summaries.	- Numbers. - racism vocabulary. - historical cases of racism vocabulary. - a summary and its characteristics. - simple past and past continuous.	- Different cultural perspective on social issues (racism)

3. Methodology

WARM UP

Handkerchief game (Pañuelo)

Take students to the backyard of the school. Divide students in two groups, and physically distance each group from each other.

Give each student from each group a number, make sure that one student from each group has the same number assigned. Place a scarf (or any piece of fabric) between the two groups, the scarf needs to be placed in an equal distance from each group. Tell students that we are going to play the handkerchief game or *pañuelo* and give them the following instructions:

- The teacher will call a number, the students who have that number assigned will run all the way to the scarf and will try to grab it.
- The team member who grabs the scarf must run back to his/her team, not to the opposite direction which will be the other team's zone.
- Once one student has grabbed the scarf, the other student who didn't, can run after him/her even if it's not his/her team zone.
- Each group will have a limited zone, which will be drawn with a line on the floor, that means that once the student has grabbed the scarf, he/she will run towards his/her team's direction and the other student from the opposite team can try to touch him/her, but once the student passes the line of the limited zone, the other person can't touch him/her and the student that grabbed

- For the “penance”, the teacher will have a big piece of cardboard stuck on a side of the backyard where students can see it and it's accessible to them. (Before going to the backyard, the teacher will remind students of the word cloud model they did as a wrap up for last class).

[illegible]

Everybody goes back to the classroom.

Explain to students briefly the background of each story and the situation of racial discrimination in the USA, tell them that those are real-life stories written by the people in each picture. ***'10 minutes***

- What can you see in this picture?
- What are the feelings of the people in it?
- Does this picture show racial discrimination? How?

After showing all the 5 pictures, show students 7 video clips of real-life examples of racial discrimination, that have happened in the world. For each video clip, ask students the following questions:

- What is happening in the video?
- Does the video show racial discrimination? How?
- Can you recognize what “*famous*” case of racial discrimination is it?

If students don’t know what historical case of discrimination the videos are about, tell them and then elicit a short discussion about it, (not in depth, but for students to get a general idea of what it is).

While: Draw a line and write “*Timeline*” on the board. Explain to students that each of the cases of racism we previously saw happened in history, and had an important impact on the world and society. So, tell them that they’ll put together a timeline of these events.

Tell students to get together in their project groups. Stick on the board the names of 7 historical cases of racism in the world. (Read the names out loud)

Give the opportunity to each group to choose one. One representative from each group will come to the board and grab the name of the historical case of racism they chose.

According to the case of racism each group chose, give each group:

- A picture that represents that historical case of racism.
- A short passage or reading (very short) correspondent to their case, that explains what it is, but not giving many details about it.
- Give each group two pieces of cardboard.

In one cardboard, each group needs to write the following:

- ✓ brief summary of the event they got, by saying who was involved, what happened and why it is so important for history.

In the other cardboard, each group needs to write the following:

- ✓ Their opinion about that event, what they think about it, how they feel about what happened there.

Note: Before students start doing the activity explain the following to them:

Language focus.

<i>What is a summary?</i>	<i>How can I write a summary in English?</i>
➤ Show students a powerpoint presentation explaining clear and brief what a summary is. ➤ Go through the definition of a summary with students. ➤ Show examples of summaries to students.	Tell students that for them to write a summary or anything in english, they can do it using sentences and joining them; and that for such, the following questions could help? ➤ Who is the subject of my sentence? ➤ What is the verb of my sentence? ➤ In what tense am I writing? (simple present? present continuous? simple past?...) ➤ What is the complement of my sentence? ➤ What vocabulary do I need? - Explain to students what is a subject, a verb and the complement of a sentence. Show examples. - Explain to students how to write sentences in english. Show examples. (Focus this on simple past, since they will write about historical events that already happened).

	- Give them models of writing sentences, do an example with them, also using a historical event about racism. (Tell them that to make it easier for them, they can write sentence by sentence and then, join those sentences together to create the summary.)
--	---

Post: On the timeline, write the year of each event students have, tell each group to stick their summary in the correspondent year their event happened.

Then, have each group read the summary they wrote about their event as well as their opinion, and after each group finishes, ask the following discussion questions to the rest of students:

- Did you know this event?
- Is the summary good? Is that what really happened in the _____?
- Do you agree with your classmate's opinion? why? What do you think about this event? **'1h 20 minutes**

WRAP UP

After learning more about racism in our history, ask the following questions to students:

- Do you think those events happened because of racism?
- Why do you think some people hate other people that have a different skin color?
- Do you think there is a superior race?
- Nowadays, what cases of racism do we see in our daily lives?
- What cases of racism have you seen in your school?
- Have you been a victim of racial discrimination?

Have a short discussion about the previous questions, tell students to express their opinions. **'15 minutes**

Reminders for next class...

- ✓ **Remind students to write in their diary, tell them that they should have two entries by now.**

4. Materials and resources

Supplementary materials.

1. **School materials:** Notebook, Pencil, Paper, Eraser, Sharpener, Cardboard.
2. **Technology:** Laptop, VideoBeam, PowerPoint, videos.

Videos Link's:

<https://www.youtube.com/watch?v=S7yvnUz2PLE> - Apartheid

https://www.youtube.com/watch?v=tGwjwK9pIM&has_verified=1 - Holocaust

<https://www.youtube.com/watch?v=qZS0YlpCS7I&t=392s> - Holocaust

<https://www.youtube.com/watch?v=-eksK8xRwcQ> - Police Abuse in the USA

<https://www.youtube.com/watch?v=x3S4uHgLBgA&t=117s> - Racism in France

https://www.youtube.com/watch?v=nSaq5d_2TEs - Segregation in the USA

<https://www.youtube.com/watch?v=PmQvofAiZGA> - Slavery

5. Assessment

- Checklist rubric to grade the writing activity.

November 13th, 2019

Topic: Racism in History

TIMELINE

Timeline of Racism in History:

- 1492: The Colonization of the Americas**
 - Summary of colonization:**
 - The Spanish arrived at the American continent (1492).
 - The invasion of the Spanish empire left death, desolation and the looting of natural resources and wealth.
 - The native people were enslaved, tortured, stripped of their culture and killed.
 - Opinion of colonization:**
 - The colonization in 1492 was good for our relations but the bad was that all the riches of our land were stolen.
- 1941: THE Holocaust**
 - The Holocaust:**
 - Is a historical fact where the death of 6 million Jews is a very marked fact.
 - The first was the Jews who were persecuted by the Nazis.
 - It also "took" the Jews who were persecuted by the Nazis.
 - It was a genocide.
 - Our Opinion:**
 - Our opinion on the subject is that the Holocaust is a historical fact that marked fear at the time of World War II.
 - It was also something painful for those who lived it.
- 1880: Segregation in the US**
 - In the 19th century, American citizens believed that black and white people were incapable of coexisting.
 - General laws to endow racial segregation were presented by President John F. Kennedy before his death, but they became official with the help of the new president Lyndon B. Johnson.
- 19th century: Rice Abuse in the US**
 - The thing that the Americans have is that they abuse their power in an country.
 - The police should not abuse their power.
 - The police should not abuse their power without reason.
 - Brutality is wrong.
- 19th century: Racism in France**
 - The police should not abuse their power without reason.
 - Brutality is wrong.

LESSON PLAN FORMAT

Date: Friday, November 15th of 2019
Number of session: 6
School: Pedro Antonio Molina, Sede: Jorge Eliecer Gaitán
Teacher: Maria Camila Ramirez
Grade/level: 10-9
Topic: Racism in the media
Time of intervention: 2 hours

1. Learning Objectives:

- ✓ Students will be able to express their opinions about racism in a creative way (*Understand*)

2. Content (communicative content, linguistic content y cultural content)

Communicative content	Linguistic content	Cultural content
- dialogues	- action verbs - advertisement vocabulary - media vocabulary - simple present	- racism in the media taking into account one's knowledge

3. Methodology

WARM UP

To start up, have students stretch and do some little exercises for them to be a bit more active in the class.

Have students do an activity to understand “Discrimination” and how it works. They’ll work in pairs and will do a trust activity.

First, one of the students (from the pair) will close his/her eyes and will loosen up, and the other student will move his/her classmates body parts and the positions he/she wants. So, that classmate will do whatever he/she wants with his/her classmate while the other has his/her eyes closed and won’t resist to anything.

Then, change the role of students, have the student who had his/her eyes closed do the opposite...

Then, have students switch classmates (try to pair up students with a classmate that will act different in this situation); and after the 2 minutes, have them switch roles.

Give 2 minutes for each round (2) when students switch roles.

At the end of the activity, explain to students that we all come into this world innocent and with a lot of trust in people, we come to this world blindy and we trust and we think that people will do us good, some of them do it, some don’t, and that’s what the activity is about, some of your classmates might’ve put you in uncomfortable situations, might’ve done things with your body that you don’t feel comfortable with but on the other hand, some of your classmates might’ve respect you, and might’ve put you in positions or move some of your body parts without making you uncomfortable, so that’s the thing, there are some actions or things we do (maybe because we feel that we have more power over some people) that make the other feel uncomfortable, and that’s what discrimination is about.

‘15 minutes

Transition: Do you know what is an ad? or advertisement?

If students say no, what does the word sound like to you? what comes to your mind when you hear that word?

Explain to students what is an ad, why are ads used for, their importance and show them a few examples of ads (videos). Explain the previous stated using a PowerPoint presentation (attached in the materials folder).

Also, explain to students that although ads were created and are normally used for the commercialization of products, they have also been lately to address important social issues and to transmit messages (good or bad) to people.

'10 minutes

Task's objective: *identify racism in the media and represent a situation of racism (Remember and Apply)*

Activity 1 (Listening, Writing and Speaking): - Racism Advertisement

Pre: Before watching some advertisements, copy the following questions on the board and explain each question to students (the content of the question, vocabulary and grammatical structure):

- Does the video have a message about race or racial discrimination?
- Is the message of the video positive or negative?
- What is the role of each person in the video?
- What is the advertisement about?
- What message can you infer from the advertisement?

Then, Show students four advertisements (videos) that talk or give a message about racial discrimination whether it is directly or indirectly. Two ads will have a positive message about race and two others will give indirectly a negative message and also encourage racial discrimination. Finally, show students each video and after watching each video discuss with students the previous questions.

While: Tell students to organize in their project groups, (*if the groups are big, separate students so that there are only groups of four*). Explain to students that in their groups they'll create, write and record an advertisement about racism, and that for such they need to do the following:

- Create a situation
- Assign roles to each person in the group
- Write a script (dialogues to each person) according to the situation and the role each one will play.
- Practice the script (pronunciation, vocabulary and grammar)
- Record the video (no longer than 2 minutes, no less than 1 minute 50s.)
- The video needs to have a strong message against racism or racial discrimination

Each group will create their ad video, they must record it in class but can edit it at home and send it during the weekend, if they want to edit it, if they don't, they can send it like that.

Post: After students have finished recording their videos, have them sit down in a circle and have a short discussion/reflexion about the previous activity, elicit students to reflect y asking them the following questions:

- Was it easy to create the situation?
- Was it easy or difficult to write the script?
- Was speaking and pronunciation difficult?
- How did you come up with the message of your video? **'1h 20 minutes**

WRAP UP

Show to students (again) the racist ad about the African American man who is washed in a washing machine and comes out as a white Asian guy.

Then, ask students:

- How do you feel after watching the video?

Draw a man on the board and call him "Carlos", explain to students that Carlos is an African man who

saw the commercial, then, ask students:

- How do you think he feels after watching the ad?

Have students come to the board to write all over Carlos's body the feelings they think he might've felt after watching the video.

Students should write adjectives related to feelings.

To wrap up, explain to students that every action we do, every word we say, every gesture we make towards someone has an effect on that person, so, that before doing anything "mean" we should think about twice, and we should think and ask ourselves the following question:

- What would ____ feel if I do this? **'15 minutes**

4. Materials and resources

Supplementary materials.

1. **School materials:** Notebook, Pencil, Paper, Eraser, Sharpener, Cardboard.
2. **Technology:** Laptop, VideoBeam, PowerPoint.

5. Assessment

- Checklist rubric to grade the video activity. (*Teamwork, following the activity instructions, in-class work, speaking and pronunciation*).

LESSON PLAN FORMAT

Date: Monday, November 20th of 2019

Number of session: 7

School: Pedro Antonio Molina, Sede: Jorge Eliecer Gaitán

Teacher: Maria Camila Ramirez

Grade/level: 10-9

Topic: Racism in my school

Time of intervention: 2 hours and 20 minutes

1. Learning Objectives:

- ✓ Students will be able to execute an interview in order to be aware of their classmates views about racism in their school (*Analyze*)

2. Content (communicative content, linguistic content y cultural content)

Communicative content	Linguistic content	Cultural content
- writing questionnaires - interviews	- present perfect - wh question - simple present - simple past and past participle verb conjugation - giving directions verbs	- understanding and analyzing one's context

3. Methodology

WARM UP

Blindfolded Chicken

(We'll review verb conjugation in the simple past form and the past participle form)

Make a table divided in three, write "Infinitive form" in one square, write "simple past form" on the other square and then write "past participle form" on the final square. Have some flashcards with verbs written on it in the two forms of conjugation as well as the infinite form. e.g. Write on one flashcard "Eat", on the other flashcard "Ate" and in the final flashcard "Eaten".

Before starting the activity, ask students:

- Have you ever seen this table?
- Do you know the difference between the infinite form, the simple past form, and the past participle form of a verb?

Tell students that in the following activity we'll see how much do they know about the difference on the conjugation in these three verb forms.

Have students divide in two groups, tell them to choose one person from the group, which will be blindfolded; give a flashcard with a verb to the blindfolded student. The idea is that the group guides his/her classmate to the correct square in which the student will stick the flashcard with the verb written on it. The two students from each group will go towards the board where the big square is at the same time and will have to pay attention to the directions of their classmates. Have several rounds

with different students from each group.

Before starting do a little review of the “giving directions vocabulary”, having students act out the direction told.

- Go left
- Go right
- Go straight ahead
- To your left
- To your right
- Move a little

Once students finish the activity correct it with them.

Have them go to the board and move the flashcards to the correct square. **‘20 minutes**

Transition: Ask students in which tense do we use the verb conjugation of the simple past form and ask them to give examples and write them on the board.

Then, ask students in which tense do we use the verb conjugation of the past participle form and tell them to go to the board and write examples of it.

In the previous question, encourage students to say that we use the past participle form of verbs in the present perfect.

‘8 minutes

Language focus

PRESENT PERFECT

1. Write **“PRESENT PERFECT”** on the board and explain to students the function of the present perfect in English.

2. Explain to students the structure of affirmative and negative sentences in the present perfect tense. Have them play “Never have I ever”

Have students make a circle on the floor, and have a recipient with lemons on it and explain to them the idea of the game, which is that each one of them says a thing they **have never done**, e.g. “I have never eaten sushi” and the person who has done it, has to take a lemon and eat it. And so on, the teacher can start so they get an idea of what to say.

3. Once the previous game has finished, explain to students the structure of questions in the present perfect tense.

Then, have students create a short questionnaire with 5 questions written in the present perfect form. Give students the following example of structure of the questionnaire.

They’ll create their questionnaire individually.

Question	Answer	Why
Have you ever ridden a horse?	Kevin hasn’t ridden a horse.	Because he is afraid of horses.

Once students have created their questionnaire, pair them up and tell them to ask their questions to each

other.

Then, have some students share their questions and their partner's answers.

WH QUESTIONS

1. Write "WH QUESTIONS" on the board and ask students what are the WH questions they don't, have some papers with the WH expressions written on them and stick the paper on the board as students say it.

2. Divide students in groups and give each group a WH word, each group needs to explain the WH word, that means what do we use it for and give two examples of it.

e.g. "WHERE" we use where to talk about places.

Where is the bus stop?

Where do you live?

Once students have finished, have each group socialize their responses. **'45 minutes**

Transition: Tell students that the language focus we just learned will help them with the next and final activity.

Contextualization: *Since we could make the interviews last class... Students will do it, this class. Since students created the questionnaire last class, do the activities in the Pre, and then have them go out and do the interviews.*

Task's activity: research about the views and cases of racism in their school. (Analyze)

Activity (Writing and Speaking): Racism Interview

Pre: Write the word "Interview" on the board.

Ask students:

- ✓ What is an interview?
- ✓ How many people are there in an interview? What is the function of each people in an interview?
- ✓ What do we need for an interview?

According to students answers, explain to them in detail the answers to the previous questions and for the last one tell them that the most important thing in an interview are **"THE QUESTIONS"**

Ask students if they remember what was the objective of the project. If they don't remind them of it, ***"How can we raise awareness in our school about racial discrimination?"*** and tell them that since the project's objective is directed to their school community they'll be making interview today in order to know the different points of view there are about racism and to get to know the victims of racism in their school.

While: Have students work in groups of four, and tell each group to create five questions we could use in an interview about racism. Explain to students that the idea of the interviews are:

- To know if their classmates are aware of the existence of racism in their school.
- To know which racism situations their classmates have seen.
- To know if their classmates have been victims of racial discrimination.
- To know their classmates feelings towards those situations they've lived or seen.
- To know their classmates thoughts or response towards a racism situation in their school.

Explain the previous objectives to students and tell them that the questions should be directed towards such objectives. Tell students that they should use the present perfect and the WH questions.

Then, have each group write their questions on the board and then choose which questions will be used for the interviews.

Finally, have students organize in pairs, tell each pair to copy the questions on their notebooks or in a paper. Give the following instructions to students:

- Each one of them has to interview 1 person, so that would be two people per pair.
- They have to ask them the questions that we selected (the questions will be used for all groups)
- They have to ask the questions in English and encourage the person to answer in English, if the person doesn't understand the question they can explain it in Spanish and if the person cannot answer in English, he/she can do it in Spanish.
- They have to record the interviews with their phones.
- If the person is not responding the question they should direct him/her to the question again.

So, students will go out of the classroom and do the interviews.

The teacher should monitor students work and be available if they have any questions.

Tell student that they should be back in the classroom in 30 minutes.

Post: Once students are back in the classroom, ask them:

- ✓ What difficulties did you have while doing the interviews?
- ✓ Did the people you interviewed cooperated?
- ✓ Did they give good answers?
- ✓ Did they understand the questions in English or did you have to translate them?
- ✓ Did they answer in English or in Spanish?

Tell students to send you the videos which should be 2. Nevertheless, tell them that they have to put subtitles on the videos, if the person answered in Spanish, they have to put subtitles in the video with the English translation of what that person said. **'1 hour**

WRAP UP

In two lines where the students should be face to face to start asking questions to each other, the idea is that they ask one of the interview questions to each other and one of the lines have to move to change the person that they are talking to.

Since the interview questions are written on the board and they also asked them in the interviews, have them ask those questions to each other, each one of them has to ask one question (from the interview) and then, one line will move so the person they'll talk to next will change and they ask another question from the interview to that person too and so on. **'10 minutes**

4. Materials and resources

Supplementary materials.

1. **School materials:** Notebook, Pencil, Paper, Eraser, Sharpener, Cardboard.
2. **Technology:** Laptop, VideoBeam, PowerPoint.

5. Assessment

- Checklist rubric to grade the video activity. (*Teamwork, following the activity instruction, in-class work, speaking and pronunciation*).

Evidence.



LESSON PLAN FORMAT

Date: Tuesday, November 20th of 2019

Number of session: 8

School: Pedro Antonio Molina, Sede: Jorge Eliecer Gaitán

Teacher: Maria Camila Ramirez

Grade/level: 10-9

Topic: Racism in movies

Time of intervention: 3 hours

1. Learning Objective:

- ✓ Students will be able to discuss racism based on graphic images (*Understand*)

2. Content (communicative content, linguistic content y cultural content)

Communicative content	Linguistic content	Cultural content
- expressing opinions	- vocabulary from the movie - linking words - racism vocabulary	- understanding the expression of racism in movies

3. Methodology

WARM UP

Show students the posters of some movies (using a PowerPoint presentation) that have addressed the topic of racism.

As the teacher shows each poster, ask students the following questions:

- What is the name of the movie?
- What is the movie about?
- Did you like the movie? why?
- Does the movie address racism in any form? *'10 minutes*

Transition: Show students the poster of the movie *"Birth of a nation"*, ask them:

- Have you ever seen this movie?
- What do you think the movie is about? *'5 minutes*

Task's objective: - identify racism in hollywood movies. (*Remember*)
- express one's opinion about it. (*Understand*)

Activity (Listening and Speaking):

Pre: Explain to students that we'll make a closure on the gathering and analyzing information phase of the project by watching the movie "Birth of a nation" which shows a clear image of what it was like in the slavery era, as well as the struggles and abuses the African American community suffered.

Also, before watching the movie tell students to consider the following questions:

- How is racism involved in the movie?
- What is the protagonist attitude towards racism?
- Do you think black people wanted to be slaves?

- Why do you think it took them so long to reveal against their masters?
(While watching the movie students should recognize or look for aspects of the movie that give a possible answer to the previous questions)

While: Students watch the movie: Birth of a nation.

Post: Movie discussion.

After watching the movie, have students organize in a close circle and tell them that we'll have a discussion about the movie they just watched. Elicit the discussion by asking the following questions:

- Did you like the movie? Why?
- What is the movie about?

Now, ask students the previous questions they had to take into account while watching the movie:

- How is racism involved in the movie?
- What is the protagonist attitude towards racism?
- Do you think black people wanted to be slaves?
- Why do you think it took them so long to reveal against their masters?

And finally, ask students:

- What did you feel while watching the movie? What emotions did the movie arouse in you?

'2h 30 minutes

WRAP UP

Ask students "What did we do in class, last tuesday?" "Do you remember the timeline?"

Tell them to tell you the examples of racism we saw in history.

After students have said this, ask them "Do you think racism exists today?" "What are the modern expressions of racism?" "If before there was slavery and segregation, What do we have today?"

Show students the following picture:



Explain to them that the film pictures the time of slavery but explain to them that even though there is no slavery (not totally though) nowadays, racism still exists in our society and that it has evolved, explain to them each one of these cases of racism which had happened in the USA, explain them that racism is a strong force in the United States, and that there are several movements fighting against this. Show ss videos of the examples from the picture:

<https://www.youtube.com/watch?v=s8JklrBSIk>

<https://www.youtube.com/watch?v=WSGBP-Z4UXI>

<https://www.youtube.com/watch?v=Ri73Dkttj8&t=8s>

https://www.youtube.com/watch?v=u3F9n_smGWY&t=13s

https://www.youtube.com/watch?v=u3F9n_smGWY&t=13s

Also, tell them that this is something that happens almost everywhere in the world and that Colombia is no exception, for such show them the following videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=SbLT2Ix6c6o>

<https://www.youtube.com/watch?v=74zmXriUTqE&t=2s>

Finally, have students as a group make a reflection about racism in our society, so, have them think individually about actions they'll do to stop it. ***'15 minutes***

Reminders:

- Tell students that for next class they should have a list of possible songs for the playlist, they should download them on their phones and bring them to class.

4. Materials and resources

Supplementary materials.

1. **School materials:** Notebook, Pencil, Paper, Eraser, Sharpener, Cardboard.
2. **Technology:** Laptop, VideoBeam, PowerPoint.

5. Assessment

- This class won't have any assessment.

LESSON PLAN FORMAT

Date: Monday, November 25th of 2019
Number of session: 9
School: Pedro Antonio Molina, Sede: Jorge Eliecer Gaitán
Teacher: Maria Camila Ramirez
Grade/level: 10-9
Topic: Building up our playlists
Time of intervention: 2 hours

1. Learning Objectives:

- ✓ Students will be able to identify songs that talk about racism. (*Understand*)

2. Content (communicative content, linguistic content y cultural content)

Communicative content	Linguistic content	Cultural content
- giving opinions	- vocabulary of the songs - grammatical structures of the songs - linking words	- understanding racism in music

3. Methodology

WARM UP

Have an object and place it on the floor in the front and middle of the classroom, then make 3 groups, have each group sit in a semi-circle shape on the floor then, tell students that they are going to listen to a song, and each group is going to send one person per song, those three people have to run towards the object and grab it, the person who grabs it first will have the chance to say the name of the song and its singer, if the one who pressed the button doesn't know the answer, he/she can ask for help to his/her and if the group doesn't know, the other group has the chance to answer.
The teacher has to keep the record of each group's points. **'20 minutes**

Transition: Do you know what is a playlist?

Do you know in what platforms you can make a playlist? (spotify, youtube, the phone's music app..)
Do you have any playlists?
Show students an example of a (normal) playlist. **'15 minutes**

Task's objective: select and analyze songs that talk about racism.

Activity (Listening):

Pre: Take two videos of two different songs to the classroom as well as the lyrics of each song printed. Then, in pairs give a printed to each pair of the lyrics from the song "Strange Fruit" by Nina Simone, have students look for unknown vocabulary and structures; and tell me to read the lyrics.
Then, have students share their ideas about what the song is about.
And finally, play the song to students, ask them if they liked it, if they know the singer... and explain the meaning of the song to them.

Then, to the same exercise, but this time with the song “Changes” by Tupac.

While: Have students organize in their project groups.

Tell them that they are going to choose the songs for their playlists, (the number of songs depends of the number of students in the group, in general, is one song pers student).

And give students the following criteria to select their songs:

- Songs in english
- Songs that address the topic of racism
- Songs that have a message or reflection

Once students have selected their songs, remind them about the things they will talk about in any song during the presentation. Which is the following:

- Why did you choose it?
- Why/How does the song represent this type of discrimination?
- What is the message it transmits?

Explain the previous presentation points to students and tell them to work on this.

Post: Have students share their list of songs. *‘1h 10 minutes*

WRAP UP

Take to class the lyrics of a song cut down in parts.

Give the parts of the lyrics to each group. Then, play the song and have students organize the parts of the lyrics given to them.

Once each group has finished, play the song again and have them sat which part is first, which one continues and so on. *‘15 minutes*

4. Materials and resources

Supplementary materials.

1. **School materials:** Notebook, Pencil, Paper, Eraser, Sharpener, Cardboard.
2. **Technology:** Laptop, VideoBeam, PowerPoint.

5. Assessment

- This class won’t have any assessment.

Anexo 4. Ejemplo de lecturas utilizadas durante la intervención.

A Slur Directed at Me
Marianne Nacanaynay, 15, Youth Radio
Mountlake Terrace, Wash.
Filipina

The first time someone directed a racial slur toward me I was at a pizza place in Everett, a town in western Washington State. One of my friends who works with me on our high school newspaper wanted to get lunch early, and the place was already crowded with a line stretching around the block. I was waiting outside of the restaurant and chatting on the phone when out of the corner of my eye, I saw two dudes walking by. They were young looking — teenagers or 20-somethings — with light skin and blond/brown hair. As they passed me, I heard them laugh and say, “(expletive) chink.”

It took me a few moments to process what I had just heard. I was taken aback, but not exactly surprised. After all, there I was, a Filipina reporter covering a Trump rally.

Washington State tends to be super liberal. We had the first elected married gay mayor of a major American city. We’ve legalized recreational marijuana. Until recently, Republicans I knew here were mostly “in the closet” in the sense they didn’t talk much about their opinions in public. But I’ve learned that doesn’t mean racism doesn’t exist in Washington — it’s just typically a less overt brand of racism.

Growing up, I lived in Auburn, a suburb south of Seattle, and there weren’t a lot of other kids who looked like me. Back then, it didn’t bother me, because I didn’t think too much about race. My family raised me with phrases like “People are people,” and “It’s who you are inside that counts.”

I remember the time I had a white classmate come over to my house for dinner. We served adobo, which is chicken or pork that’s been marinated in soy sauce or vinegar then fried, and ube, a dessert made of purple yam. The girl politely tried everything but mostly pushed the food around the plate. When I asked her about it later, she said the flavors weren’t familiar to her.

Then in sixth grade we moved to Mountlake Terrace, a suburb about 20 minutes north of Seattle with a noticeable Asian population. Being around more Asian friends, I found myself reflecting differently on my interactions with white peers.

I brought a plate of the same adobo to a party, and people loved it. Having people like my culture made me feel more comfortable with it, too.

So, after years of slowly opening myself up to having pride about my race and culture, hearing two boys call me a chink in the middle of a pizza place was a snap back to reality. On the one hand, it was so over-the-top, it was almost comical. I mean, it’s not even the right racial slur, since I’m not Chinese.

Sometimes I think back on that incident, like when I hear about other people being called a racial slur, or when I hear about people harassing others at Trump rallies. And I remember how I felt vulnerable. It’s a reminder that there are some places where I am still considered the “other.”



Anexo 5. Rúbrica utilizada para evaluar la habilidad cognitiva “resumir”.

<u>Student's names:</u>				
	Poor	Fair	Good	Excellent
Ability to Summarize	The group cannot present a single statement that abstracts the general theme and main points of the given text.	The group has difficulties presenting a single statement that abstracts the general theme of the text, however they can determine at least one main point of the story.	The group presents a single statement that abstracts the general theme of the given text and can determine some of the main point of the story.	The group presents a single statement that abstracts the general theme of the given text, by determining the main theme and points of the story.
Comments and Feedback:				

Anexo 6. Rúbrica utilizada para evaluar la habilidad cognitiva “criticar”.

<u>Student's names:</u>				
Ability to Critize	Poor	Fair	Good	Excellent
<i>Effectiveness</i>	The student does not present any support for his or her opinions.	The student has difficulties exposing reasons to support his or her opinion.	The student presents some reasons to support his or her opinion.	Student presents convincing reasons to support his or her opinion.
<i>Consistency</i>	The student's opinion is irrelevant or disconnected from the posed statements or problems.	One of the student's opinion is irrelevant to the its corresponding statements while the other has partial relevance.	Both student's opinions are partially relevant to their corresponding statements.	The student's opinions correspond to the posed statements/problems.
<i>Stance-taking</i>	The student did not take a stance towards the situation.	The student's stance towards the situation stated in the problem is ambiguous.	The student has taken a stance towards the situation stated in the problem, but this lacks strength.	The student has clearly taken a stance (either against or in favor) towards the situation stated in the problem.
Comments and Feedback:				

Anexo 7. Ejemplos de rúbricas utilizadas para evaluar las preguntas del test diagnóstico.

4.2. Students are able to organize elements from a written text.

4.2. Assessment Rubric (Organizing)

	Poor	Fair	Good	Excellent
Ability to establish connections	The student cannot build systematic and coherent connections among pieces of presented information in a written text.	The student has difficulties making coherent connections among pieces of presented information in a written text.	The student can make some systematic connections among pieces of presented information in a written text.	The student can build systematic and coherent connections among pieces of presented Information in a written text.
Main and secondary ideas	The student cannot decompose the main and secondary ideas of the text; also, he/she fails to identify the writer's message to the reader.	The student has difficulties decomposing the main idea and secondary ideas of the text; the student also has difficulties identifying the writer's message to the reader.	The student can decompose the main idea and some secondary ideas of the text; the student is able to identify a part of the writer's message to the reader.	The student is able to decompose the main idea and the secondary ideas of a written text; the student can also identify the writer's message to the reader.

2.2 Students are able to compare environmental damaged places with non-environmental damaged places.

2.2 Assessment Rubric (Comparing)

	Poor	Fair	Good	Excellent
Ability to compare	The student cannot detect differences between one environmental damaged place and one non-environmental damaged place.	The student has difficulties detecting differences between one environmental damaged place and one non-environmental damaged place.	The student can detect some differences between one environmental damaged place and one non-environmental damaged place.	The student is able to detect differences between one environmental damaged place and one non-environmental damaged place.
Language (English)	The student wrote isolated words or incomprehensible phrases that lack grammatical accuracy.	The student wrote comprehensible phrases and expressions with some grammatical flaws on the use (or absence of): adjectives, environmental vocabulary; either comparatives or superlatives, and/or negative and affirmative sentences.	The student wrote grammatically correct sentences, but one or two of the following might be absent: adjectives, environmental vocabulary; either comparatives or superlatives, and/or negative and affirmative sentences.	The student wrote grammatically correct sentences in English that contain adjectives, environmental vocabulary; either comparatives or superlatives, and/or negative and affirmative sentences.
Language Spanish	The student didn't write any sentence or wrote isolated words.	The student had difficulties comparing the two environmental scenarios in Spanish, as well as using appropriate vocabulary, grammatical structures and had errors in coherence when writing the sentences.	The student compared both scenarios in Spanish having, using appropriate grammar and vocabulary but having some coherence mistakes.	The student compared the two environmental scenarios in Spanish, using appropriate vocabulary, grammatical structures and coherence in his/her sentences.

Anexo 8. Rúbrica utilizada para evaluar la habilidad cognitiva “ejecutar”.

<u>Student's names:</u>				
	Poor	Fair	Good	Excellent
Ability to Execute	Students failed to carry out a sequence of steps in order to perform what they had planned in an advertisement video. Students didn't have a message to transmit.	Students had difficulties carrying out a sequence of steps and had a little plan about what to perform in the advertisement video. Students had an idea of a message to transmit but it was too vague.	Students were able to carry out a sequence of steps and perform most of what they had planned, in an advertisement video. Students could transmit a message, but it wasn't strong enough.	Students were able to carry out a sequence of steps and perform what they had planned, in an advertisement video. Students message was coherent to their video and it transmitted a strong message.
Comments and Feedback:				

Anexo 9. Rúbrica para evaluar las habilidades lingüísticas y otros criterios del resumen oral.

<u>Student's names:</u>											
Teamwork	Yes	No	Reading Comprehension	Yes	No	Use of English	Yes	No	Story Report	Yes	No
Students exchanged ideas among themselves in order to put together the parts of the text.			Students used the given strategies to help them get a better comprehension of the text. (Highlighting, mind mapping...)			Students used comprehensive vocabulary when reporting back the story.			Student's report of the story was comprehensible, they gave main and specific details about the story, following the story's sequence of events.		
Students could get to an arrangement about the main and specific ideas of the text in order to report it to other classmates.			Students were able to extract main and specific ideas from each part of the text in order to organize it coherently.			Students' speech was grammatically accurate, (using proper grammatical structures, verb conjugation and oral sentence order)			Student's gave their opinion about the story.		
All students in the group were active and participative while doing the task.			Students were able to understand the text as a whole; its structure, characters, main idea, specific details and the author's message.			Students had pronunciation mistakes that didn't affect the communicative purpose nor the intelligibility of their speech.			Students used vocabulary and expressions from the text to report it.		
The group followed the given instructions.			Students were able to extract unknown vocabulary, look it up in the dictionary and appropriate those concepts.			Students used English all the time when reporting the story.			Students used their own words to explain and report the story.		
The group finished the task in the given time frame.											
Comments and Feedback:											

Anexo 10. Rúbrica para evaluar las habilidades lingüísticas y otros criterios del anuncio en contra del racismo.

<u>Student's names:</u>											
Teamwork	Yes	No	Creativity (Situation and Script)	Yes	No	Use of English	Yes	No	Advertisement's objective	Yes	No
Students exchanged ideas among themselves in order to build up their advertisement against racism.			The group could come up with a good idea about the situation of the advertisement, the script and the role of each member of the group.			Students used comprehensive vocabulary saying their lines			The advertisement video fulfilled the task's objective, students presented an advertisement against racism.		
Students could get to an arrangement about what to do, how to do it and each one's roles.			The group was very actively and collaboratively when writing their monologues and directing their advertisement.			Students' oral product was grammatically accurate, (using proper grammatical structures, verb conjugation and sentence order)			Students gave a strong message against racism.		
All students in the group were active and participative while doing the task.			The group's idea of the situation, roles and script was very original, well prepared and well executed.			Students had mistakes that didn't affect the communicative purpose nor the intelligibility of their speech.			The advertisement video was coherent and consistent with the purpose of the task.		
The group followed the given instructions.						Students did their advertisement in English.					
The group finished the task in the given time frame.											
Comments and Feedback:											

Anexo 11. Rúbrica para evaluar las habilidades lingüísticas y otros criterios del resumen escrito acerca de un caso histórico de racismo.

<u>Student's names:</u>											
Teamwork	Yes	No	Reading Comprehension (Short passage)	Yes	No	Use of English	Yes	No	Written Summary	Yes	No
Students exchanged ideas among themselves in order to write the summary of the racism historical event.			Students used the given strategies to help them get a better comprehension of the short passage. (Highlighting, mind mapping...)			Students used comprehensive vocabulary when writing their summary.			Students used their own words to explain and report the story.		
Students could get to an arrangement about the general events in the racism historical event.			Students were able to extract the main and specific details of the short passage in order to construct their summary.			Students' written product was grammatically accurate, (using proper grammatical structures, verb conjugation and sentence order)			Student's gave their opinion about the specific racism event they got.		
All students in the group were active and participative while doing the task.			Students were able to understand the ideas of the text, and in ding so determining what happened in the racism historical event they got.			Students had mistakes that didn't affect the communicative purpose nor the intelligibility of their written summary.			The written summary was coherent to racism historical event.		
The group followed the given instructions.			Students were able to extract unknown vocabulary, look it up in the dictionary and appropriate those concepts.			Students wrote their summary in English.					
The group finished the task in the given time frame.											
Comments and Feedback:											