



Praxis educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

UNLPam

Lirola, María Martínez

Cómo potenciar la justicia social y la pedagogía de Freire en la enseñanza universitaria. Ejemplos de la enseñanza universitaria del inglés

Praxis educativa, vol. 14, núm. 1, 2019, Enero-Abril, pp. 34-48

UNLPam

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.002>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89459489002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UNEP
[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Cómo potenciar la justicia social y la pedagogía de Freire en la enseñanza universitaria. Ejemplos de la enseñanza universitaria del inglés**How to promote social justice and Freire's pedagogy in higher education. Examples of English teaching at the university****Como promover a justiça social e a Pedagogia de Paulo Freire no Ensino universitário. Exemplos de ensino universitário de inglês**

María Martínez Lirola*

Resumen: La educación universitaria actual no puede permanecer separada de lo que ocurre en la sociedad. Por lo tanto, se ha de potenciar la relación entre los contenidos docentes y las demandas sociales. Pretendemos introducir la justicia social en la docencia universitaria por medio del empleo de textos de temática social en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente estos textos se relacionan con diferencias culturales, la realidad de personas en países del Sur y la de las mujeres en distintos países. Se potencia el empleo de textos multimodales en la enseñanza para que el alumnado aprenda a leer textos en los que aparecen imágenes. Por esta razón se presenta una propuesta de actividades realizadas por alumnado universitario de Estudios Ingleses con el fin de profundizar en la justicia social, en la apertura a otras culturas y en la adquisición de competencias. Dicha propuesta educativa se enmarca en la pedagogía crítica de Paulo Freire.

Palabras-clave: Justicia social. Paulo Freire. Enseñanza universitaria.

Abstract: The current university education cannot remain separate from what happens in society. Consequently, the relationship between teaching content and social demands must be strengthened. We intend to introduce social justice in university teaching through the use of social texts in the teaching-learning process. These texts are related specifically to cultural differences, the reality of people in countries of the South and that of women in different countries. The use of multimodal texts in teaching is encouraged so that students learn to read texts in which images appear. For this reason, a proposal of activities carried out by university students of English Studies is made in order to deepen social justice, openness to other cultures and the acquisition of competences. This educational proposal is part of the critical pedagogy of Paulo Freire.

Keywords: Social justice. Paulo Freire. University education.

* Profesora de la Universidad de Alicante y *Research Fellow*, *University of South Africa* (UNISA). E-mail: <maria.lirola@ua.es>.

Resumo: A educação universitária atual não pode permanecer separada do que acontece na sociedade. Portanto, há necessidade de promover a relação entre conteúdos e demandas sociais. Pretendemos introduzir a justiça social no ensino universitário através do uso de textos sobre questões sociais no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, estes textos se relacionam com as diferenças culturais, a realidade de pessoas no Sul e das mulheres em diferentes países. Busca-se empregar textos multimodais no ensino para que os alunos aprendam a ler textos em que aparecem imagens. Por esta razão, uma proposta de atividades realizadas por estudantes universitários de Estudos Ingleses, a fim de aprofundar a justiça social, a abertura a outras culturas e desenvolvimento de competências é apresentada. Esta proposta educativa faz parte da pedagogia crítica de Paulo Freire.

Palavras chave: Justiça social. Paulo Freire. Ensino Superior.

Introducción

En el siglo XXI es fundamental establecer nexos de unión entre lo que ocurre en la sociedad y lo que se enseña en las aulas. Potenciar este binomio en los diferentes niveles educativos llevará consigo promover una reflexión sobre cómo podemos construir sociedades mejores tanto a nivel económico como social en las que la persona sea el centro. Es decir, apostamos por una visión humanista de la educación en la que se tiene en cuenta en todo momento el contexto social, siguiendo a Freire (2002, p. 35):

Una de las fundamentales diferencias entre mi persona y los intelectuales fatalistas-sociólogos, economistas, filósofos o pedagogos, poco importa- está en que, ayer como hoy, jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la “lectura de la palabra”, a la “lectura del texto” sino que debería incluir la “la lectura del contexto”, la “lectura del mundo”.

35

Concretamente la educación universitaria ha de tener entre sus funciones principales potenciar que el alumnado asuma no solo un compromiso activo con su formación sino también con la sociedad de modo que puedan hacer lo mismo cuando se incorporen al mercado laboral, con independencia de la disciplina en la que sea especialista. Esto lleva consigo que el proceso de enseñanza-aprendizaje incorpore la realidad de colectivos oprimidos o desfavorecidos.

Un modo muy adecuado de establecer relaciones entre la enseñanza en las aulas y lo que ocurre en la sociedad es mediante el empleo de textos reales en los que se traten temas de actualidad. Así, se potenciará que el alumnado reflexione sobre los contenidos de los textos de modo que mejore su capacidad crítica. Esto favorece que el alumnado toma conciencia de las transformaciones sociales que es necesario llevar a cabo en el mundo y le anima a asumir un papel activo y crítico como ciudadanía activa del siglo XXI. En consecuencia, se hace hincapié en el poder transformador de la educación por lo que además de conceder importancia a aspectos didácticos se destaca el papel de la educación como herramienta socializadora (BARAHONA; GRATACÓS; QUINTANA, 2013; MARTÍNEZ LIROLA; 2017).

Apostar por una posición humanística de la educación lleva consigo que la formación integral de la persona ocupa un lugar central. En consecuencia, proponemos una educación que vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos y que por tanto fomente la adquisición de competencias. Con el fin de conocer distintas realidades sociales, es necesario basar la enseñanza en competencias sociales entre las que destacan la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos. Siguiendo a Bisquerra y Pérez (2007, p. 72), entendemos la competencia social como “[...] la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.”.

Favorecer un aprendizaje integral basado en la adquisición de competencias lleva consigo que se conceda importancia también a los valores en el proceso educativo, de modo que se cuidarán las relaciones humanas tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en las distintas áreas de la vida, en palabras de Touriñán López (2008, p. 7): “La *educación integral*¹ quiere decir formación intelectual, afectiva y volitiva, para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etc.”

En todo momento se ha de invitar al alumnado a profundizar en el contexto socio-político en que se enmarca el proceso educativo para que se potencie una relación entre lo que se enseña en las aulas y lo que ocurre en la sociedad. Esto va unido a la educación para la ciudadanía global (ECG) que implica apertura a realidades sociales distintas de la propia y toma de conciencia de la responsabilidad individual en distintos aspectos sociales, entre ellos la justicia social (BONI; CALABUIG, 2017; BONI; LOPEZ-FOGUES; WALKER, 2016; MERMA MOLINA; PEIRÓ Y GREGÓRI, 2013; TORRES, 2006). Siguiendo a Martínez Gómez (2015, p. 67): “En suma, la filosofía de la educación de Paulo Freire es una invitación a volver la mirada a lo intraescolar sin dejar de advertir que la escuela se enmarca en un contexto político, económico, social, cultural e ideológico que la condiciona aunque no la determina”.

En este sentido, nos parece pertinente enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la ECG por la importancia que concede este enfoque a introducir temas globales en el aula y a ofrecer una educación integral del alumnado que vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos. Una propuesta educativa basada en la ECG ayuda a tomar conciencia de las desigualdades sociales que existen en la actualidad, a visibilizar que muchas personas son privadas de derechos y de ser ciudadanía activa en este mundo tan globalizado, a prestar atención a las personas oprimidas en la actualidad y a todas las formas de injusticia social. Concurrimos con la siguiente afirmación de Barahona, Gratacós y Quintana (2013, p. 14) sobre lo que lleva consigo fomentar la ciudadanía global:

[L]a perspectiva de una ciudadanía global plantea un desarrollo centrado en el ser humano integral, caracterizado, por encima de todas las cosas, por su capacidad crítica para desvelar la realidad y reconocer la diferencia entre lo que ‘es’ y lo que ‘debería ser’. Consecuentemente, reconoce que ese ‘debería ser’ se ha de construir desde una doble perspectiva: primero, desde un diálogo participativo en el que nadie imponga su visión sobre las otras personas; y, segundo, desde una conciencia histórico-política de implicarse en la construcción de una sociedad más justa, más libre y más solidaria, que beneficie sobre todo a las mayorías excluidas en cada contexto y en el entorno global. Ese es el sentido de la transformación social.

Nuestra propuesta educativa pretende fomentar el interés por la justicia social y por tanto, el rechazo de situaciones injustas en la sociedad y en la educación. Esto tiene como objetivo que las prácticas docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuyan a llevar a cabo las transformaciones sociales que son necesarias para que la sociedad avance. La definición que Lucio-Villegas (2015, p. 18) ofrece de justicia social nos parece muy acertada:

Podemos definir la justicia social como la inclusión de todas las personas en los beneficios de la sociedad, así como empoderar a las personas para poder participar en la vida económica, cultural, social y educativa de su comunidad. Este objetivo supone la realización de un aprendizaje transformador, una práctica social, política y pedagógica [...].

¹ La cursiva aparece en el texto original.

Toda propuesta educativa ha de contribuir a la construcción de la identidad social del alumnado. En este sentido, cada persona ha de tomar conciencia de que tiene un papel activo en la construcción de un mundo mejor. Se potencia, por tanto, la educación para la ciudadanía y la democracia pues ésta se basa en el hecho de que en una sociedad culturalmente plural, todas las personas han de estar preparadas para la vida como ciudadanía activa con valores democráticos que contribuyan al bien común.

Una educación democrática, crítica y liberadora contribuye a formar sujetos con las destrezas necesarias para transformar tanto sus relaciones sociales como sus relaciones con el mundo. En todo momento se ha de conceder importancia a la justicia social que lleva consigo conceder a las personas la capacidad para empoderarse y tener acceso a recursos que potencien su crecimiento a todos los niveles (MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011). Concurrimos con la siguiente afirmación de Murillo y Hernández-Castilla (2014, p. 18):

La idea es sencilla, para construir una sociedad más justa es necesario que los alumnos conozcan esos elementos y tengan competencias y capacidades para modificar la situación, pero también mediante una escuela justa. Para entender esa idea podemos recurrir a la analogía de la educación para la democracia, si queremos una educación que contribuya a una sociedad más democrática necesitamos, en primer lugar, que los estudiantes conozcan cauces institucionales de participación, pero también que sepan expresarse en público para defender las ideas propias, así como actitudes favorables a la participación...entre otras cosas. Pero estaremos de acuerdo que no puede enseñarse democracia con instituciones autoritarias, por lo que es condición sine qua non que las escuelas sean democráticas, que funcionen desde la democracia.

Nuestro objetivo consiste en potenciar una enseñanza basada en temas sociales en la docencia universitaria para destacar la importancia de la justicia social en la enseñanza superior por medio del empleo de textos de temática social en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con esto pretendemos ofrecer unas actividades prácticas que ayuden al alumnado a avanzar como ciudadanía global. Dicha propuesta educativa se enmarca en la pedagogía crítica que propone Paulo Freire para la emancipación de las personas por medio de una educación emancipadora.

Las principales preguntas que trataremos de responder con este artículo son: ¿Facilita el uso de textos de temática social que el alumnado pueda conocer realidades sociales distintas de la propia? ¿Son estos textos adecuados para la adquisición de competencias sociales al establecer una relación entre la realidad social que en ellos se presenta y la enseñanza de conocimientos?

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas, se diseñaron unas actividades enmarcadas en temas sociales que puedan favorecer la construcción de una sociedad mejor (Naciones Unidas, 2015). De esta forma se ofrece la oportunidad de diseñar actividades que permitan al alumnado avanzar como ciudadanía global a la vez que se profundiza en la importancia de la interculturalidad. Así, la clase adquiere una dimensión social pues se establece una relación entre lo que se enseña en las aulas y lo que ocurre en la sociedad.

Al impartir clases de lengua inglesa, consideramos que es fundamental trabajar con textos reales que nos permitan trabajar en el aula temas sociales que ayuden al alumnado a profundizar sobre diferentes realidades y distintas cuestiones socioculturales. Esto nos ofrecerá la oportunidad de trabajar con conceptos clave para la investigación social, como son el poder, la ideología y el discurso (ORTIZ LEÓN, 2015). Este tipo de textos nos permitirá profundizar en el contexto al que hacen referencia y a establecer relaciones entre el discurso que se emplea y la realidad social en que se enmarca.

En el modelo de enseñanza que proponemos deben primar las relaciones democráticas y equitativas de modo que se favorezca el desarrollo integral del alumnado (Hidalgo y Murillo, 2016). Además, nos parece fundamental potenciar la pedagogía crítica en todas las etapas educativas de modo que el alumnado vaya potenciando su conciencia social durante toda su formación (McLAREN, 2015). En esta propuesta pedagógica, se potencia la inclusión en lugar de la exclusión y se apuesta por el empoderamiento de la persona por medio del pensamiento crítico, la formación en valores, la adquisición de competencias y el protagonismo del alumnado a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (VALENCIA ZULUAGA; JARAMILLO MAYA, 2015).

Estado de la cuestión. Aproximación a la pedagogía de Paulo Freire

En la sociedad del siglo XXI siguen siendo necesarias propuestas educativas como la pedagogía crítica de Paulo Freire para que la sociedad sea cada vez más justa, humana y solidaria con la realidad de las personas más desfavorecidas. En definitiva, se trata de potenciar modelos educativos que ayuden a fomentar el pensamiento crítico y el diálogo entre todas las personas con el objetivo de que el enriquecimiento se produzca a través de la diferencia. La educación, por tanto, ha de tener un compromiso activo con la transformación social y ha de fomentar utopías que sirvan para que el alumnado pueda trabajar y formarse con ilusión tanto dentro como fuera de las aulas. En este sentido, se ha de potenciar una mirada humanista de la educación en la que las dificultades que se presentan tanto en el ámbito educativo como en otras parcelas de la vida se transformen en posibilidades para crecer y avanzar como seres humanos. En palabras de Freire, Illich y Furter (1974, p. 131): “Denuncia del mundo injusto y anuncio de un mundo menos injusto, edificado por la praxis histórico-social de los oprimidos”.

El modelo pedagógico de Paulo Freire destaca por su compromiso en la transformación de la realidad y en la formación de personas libres y críticas, de ahí que nos parezca importante seguir reivindicando su importancia en la enseñanza actual. Se potencia la formación integral de la persona al conceder importancia no sólo a la adquisición de conocimientos sino también a la adquisición de competencias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico que lleve a buscar soluciones que contribuyan a llevar a cabo cambios para mejorar el mundo. Tal y como señala Frabboni (2001, p. 30):

Precisamente porque tiene como meta final la calidad total de la persona (integral, multidimensional y ecológica), la educación no puede aceptar recetas fáciles, simplificar los problemas, sino que debe afrontar la *problemática* de la realidad, carente de certezas, y su *complejidad*: las personas, cosas y situaciones no son idénticas porque existen diferencias, diversidad, pluralidad.

Apostar por una educación de calidad que profundice en cuestiones sociales y que apuesta por la formación integral de las personas nos lleva a optar por la pedagogía crítica y dialógica de Paulo Freire como propuesta educativa. En este modelo de enseñanza se concede mucha importancia al diálogo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que el alumnado desarrolle el pensamiento crítico mientras dialoga con sus iguales. Se apuesta por la transformación social por medio del diseño de actividades de temática social en las que el alumnado trabaja en grupo para lograr un objetivo común a la vez que desarrolla distintas destrezas y competencias (CONTRERAS LEÓN; CHAPETÓN CASTRO, 2017). Esto lleva consigo una transformación de la educación pues la mera adquisición de conocimientos es sustituida por una enseñanza basada en la realidad social en la que en todo momento se potencia la reflexión crítica, el diálogo y la relación entre la teoría y la práctica.

La realidad se confronta de manera crítica por medio del empleo de metodologías activas en las que el alumnado y el profesorado comparten la responsabilidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un acto social en el que el alumnado es activo. La cooperación ocupa un lugar esencial en esta propuesta educativa debido a que se invita al alumnado a tomar decisiones, negociar los significados, compartir ideas, entre otros, con el objetivo de hacer de la clase una experiencia democrática en la que se construye el conocimiento por medio del trabajo con textos reales en los que se deconstruyen los significados. Esto lleva consigo que se promueve la interacción de igual a igual para potenciar relaciones en las que prime la equidad.

En este sentido, hemos de destacar que se rechaza la educación que se basa en normas y que trata de adoctrinar al alumnado sin hacerle cuestionar lo que aprende y cómo lo aprende. Es decir, se apuesta por lo nuevo, por la participación democrática, por una perspectiva educativa y social crítica que permite avanzar en la transformación del mundo entendiendo la realidad y tratando de mejorarla. En esta perspectiva se potencia no sólo aprender a leer y a escribir sino aprender a leer la realidad, es decir, se apuesta por la responsabilidad política y social con la finalidad de que el alumnado pueda adaptarse a las necesidades de un mundo globalizado. Esto convierte a las personas en sujetos políticos, que son conscientes de sus derechos y deberes y que son capaces de analizar su contexto social y llevar a cabo acciones que ayuden a transformarlo (FREIRE; MACEDO, 1987; FREIRE, 2002).

Una de las ideas fundamentales de la pedagogía de Paulo Freire es visibilizar que hay personas que oprimen a otras, de ahí que una de sus obras fundamentales sea *Pedagogía del oprimido* (1970), donde enfatiza la necesidad de una educación emancipadora que lleve a la persona a empoderarse, a cuestionar el poder establecido y a asumir un papel activo tanto en el terreno educativo como en cualquier ámbito social. También se apuesta por la inclusión social de todas las personas con independencia de su raza, sexo, clase social o religión. Es fundamental que la educación contribuya a que los seres humanos pongan en práctica su libertad de modo que las personas tomen conciencia de que la educación es la gran herramienta para que se lleven a cabo cambios sociales (Freire, 1974; Freire, 1987). Se promueve por tanto el pensamiento crítico que lleve a deconstruir el orden social y el poder que hace que unas personas opriman a otras, siguiendo a Freire (2015, p. 50): “Un poder nuevo, un poder reinventado, ya que el poder revolucionario promueve la participación crítica de todos los seres humanos en el desarrollo de reconstrucción de su sociedad a través del proceso de concientización”.

Contexto, participantes y metodología

La experiencia didáctica que presentamos en este artículo se llevó a la práctica en una asignatura de Lengua Inglesa en el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante, en concreto, en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V. Dicha asignatura se imparte durante el primer cuatrimestre de tercer curso y consta de cuatro horas semanales distribuidas de la siguiente manera: una hora se dedica a la enseñanza de la gramática inglesa, otra hora se dedica a la escritura académica; las dos horas restantes se dedican a practicar las destrezas orales por medio de la preparación del alumnado de una presentación oral cooperativa y de un debate, además de su participación en otras actividades. El objetivo fundamental de dicha asignatura consiste en que el alumnado desarrolle las distintas destrezas en inglés (escucha, habla, lectura, escritura e interacción) para poder alcanzar un nivel C1 dentro del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (CONSEJO DE EUROPA, 2001).

Durante el curso académico 2017-2018 hubo 95 personas matriculadas en la asignatura (78 mujeres y 17 hombres), de las cuales 11 obtuvieron una beca Erasmus y estudiaron en otros países europeos. La mayor parte del alumnado quiere dedicarse a enseñar inglés en secundaria o

en otros países, un porcentaje menor quiere trabajar llevando a cabo labores de traducción en empresas. Todo el alumnado ha estudiado inglés en bachillerato y en los dos años anteriores de la carrera por lo que tiene un nivel B2 dentro del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (CONSEJO DE EUROPA, 2001).

En todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se empleó una metodología activa en la que se fomentaba la cooperación y la interacción entre el alumnado, hecho que implica que el alumnado adquiere un papel activo mientras aprende. Con el fin de potenciar el aprendizaje cooperativo, al principio del cuatrimestre, la profesora pidió a los/as estudiantes que se organizaran en grupos de entre cinco y seis personas para llevar a cabo las distintas actividades cooperativas que se habían diseñado durante el cuatrimestre.

Durante las tres primeras semanas la profesora preparó distintas actividades cooperativas que sirvieran al alumnado para preparar tanto las presentaciones orales como los debates cooperativos que tenían que presentar delante de toda la clase a lo largo del cuatrimestre. En todas estas actividades el énfasis estaba en el empleo de textos reales sobre temas sociales, en la interacción y en el uso de textos multimodales (vid sección 4). Con estas actividades se potencia la adquisición de distintas competencias, entre ellas las sociales y la competencia intercultural, de modo que se potencia la formación global e integral del alumnado para que avance como ciudadanía activa.

Las presentaciones orales y los debates cooperativos que cada grupo había preparado se presentaron en la clase a partir de la cuarta semana y hasta el final del cuatrimestre. Era indispensable que se basaran en temas sociales de actualidad, que se incorporara la competencia intercultural y que se emplearan textos multimodales como videos o posters para que tanto las presentaciones como los debates emplearan textos que no consistieran sólo en texto escrito, por ser éstos los que más se emplean en la actualidad.

Propuesta de aplicación de la pedagogía de Freire a la enseñanza universitaria de lengua inglesa. Ejemplos de actividades prácticas

Basar la enseñanza en contenidos sociales nos parece fundamental para que el alumnado amplíe la mirada sobre realidades sociales distintas a la propia y pueda trabajar competencias relacionadas con el respeto a la diversidad. En este sentido, consideramos que es muy importante el empleo de textos reales que contribuyan a traer al contexto educativo distintas realidades sociales que no tengan que ver con el contexto del alumnado, como pueden ser textos relacionados con las problemáticas que tienen los países del Sur. En definitiva, se trata de potenciar la relación que tienen los textos con la cultura en que se enmarcan, siguiendo a Montaña Calcines (2010, p. 10):

Todo texto cumple una función simbólica vinculada estrechamente al proceso de conformación de la memoria cultural, por cuanto no sólo crea información sino que también es capaz de almacenarla, de guardarla y acumularla en su estructura a lo largo de su ininterrumpido diálogo con la cultura y los hombres; así, los textos se convierten en símbolos culturales y memoria fundacional de la cultura.

A continuación, presentamos distintas actividades que favorecen llevar a la práctica la pedagogía de Freire en la enseñanza universitaria por medio de textos reales que potencian la capacidad crítica, la importancia de la justicia social y la relación entre lo que se enseña y lo que ocurre en la sociedad.

Una idea fundamental en la asignatura es introducir aspectos interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje al tratarse de una asignatura centrada en la lengua inglesa, sin duda una lengua franca que se habla en todo el mundo. Con el fin de trabajar con vocabulario relacionado con la interculturalidad, la profesora pidió al alumnado que preparara en grupos un listado de palabras asociado a la interculturalidad. Seguidamente se comparte dicho listado con toda la clase. Es interesante observar qué palabras aparecen con connotaciones positivas, como son respeto, convivir o diversidad, pero también se mencionan en los grupos palabras con connotaciones negativas como son prejuicios, conflictos o estereotipos.

Al principio del cuatrimestre, la profesora empleó en el aula videos sobre danzas, gastronomía o tradiciones culturales para introducir la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El empleo de los videos se puede explotar de distintas formas: por ejemplo, se puede pedir al alumnado que haga un resumen sobre los principales contenidos de los mismos, se puede pedir que se anoten 10 palabras relacionadas con el campo semántico que se trata en el video y que el alumnado piense en otras 10 palabras nuevas que relaciona con el tema y que no conoce de modo que se puedan usar diccionarios bilingües en el aula con el objetivo de que el alumnado adquiera nuevo vocabulario. Además, al tratarse de aspectos culturales de países distintos del propio y que no siempre son de habla inglesa, se puede pedir al alumnado que lleve a cabo una breve investigación para conocer las principales diferencias entre la lengua extranjera y la lengua inglesa, por ejemplo, si en ambos casos se trata de una lengua SVO o si se trata de lenguas con una sintaxis distinta.

Finalmente se pidió al alumnado que seleccionara un país de habla inglesa y que durante las siguientes cuatro semanas preparara un poster que se centrara en los principales aspectos culturales que quisieran destacar del país elegido. Esto llevaba consigo que el alumnado tenía que llevar a cabo una breve investigación y diferenciar la información principal de la secundaria en las referencias bibliográficas utilizadas. Además, el alumnado tenía que trabajar de manera cooperativa pues el resultado final del poster era responsabilidad de todo el alumnado. Pasadas las cuatro semanas se dedicaría una clase práctica a que cada grupo presentara su poster delante de toda la clase. Tenían que explicarlo todos los miembros del grupo para poder trabajar las destrezas orales y la interacción.

Con la segunda actividad la profesora pretendía que el alumnado pudiera profundizar en la realidad de personas en países del Sur con el objetivo de que se llevara a cabo una reflexión sobre el modo en que muchas personas son oprimidas en la actualidad. Para ello, se pidió al alumnado que recopilara textos con imágenes de personas en países del Sur. Dichos textos podían recopilarse de distintas fuentes: internet, revistas de organizaciones no gubernamentales, periódicos, folletos de agencias de viajes, entre otros.

Se introdujo el concepto de texto multimodal, es decir, de textos que emplean más de un modo de comunicación para expresar su significado. Seguidamente, la profesora presentó la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006) y destacó su importancia para que el alumnado pudiera leer y deconstruir los significados de las imágenes que aparecen en los textos multimodales. La profesora explicó las tres maneras principales de composición en los textos multimodales siguiendo a Kress y van Leeuwen (2006, p. 177):

a) El valor de la información: el lugar en que se colocan los elementos, por ejemplo, de izquierda a derecha, de arriba abajo, del centro a los márgenes, etc., puede añadirles un valor determinado;

b) La prominencia: los elementos pretenden captar la atención del lector, por ejemplo, apareciendo en primer plano o en segundo plano, el tamaño, los contrastes en los colores o la nitidez;

c) Los marcos: la presencia o ausencia de marcos que conectan o desconectan elementos significando que van o que no van unidos.

Una vez introducida la gramática visual como marco teórico, el alumnado tenía que analizar por grupos tres de los textos recopilados prestando atención a las principales características visuales de dichos textos y a la interacción entre estas y el texto escrito. El fin de dicho análisis era observar el modo en que las personas de otras culturas aparecían representadas en los textos y poder distinguir estereotipos de situaciones sociales injustas que padecen las personas en distintos lugares del mundo.

Cuando cada grupo había llevado a cabo el análisis cooperativo, se tenía que nombrar un portavoz para que compartiera con el resto de la clase el análisis llevado a cabo y las conclusiones que se sacaban sobre la representación de las personas de otras culturas en textos multimodales de la actualidad. Todos los grupos concluyeron que se observa una tendencia a la representación estereotipada que no favorece la apertura a las diferencias culturales o la integración de las personas que no pertenecen al grupo mayoritario.

Cuando el alumnado había analizado distintos textos multimodales relacionados con la realidad de distintos países del Sur, la profesora preparó la tercera actividad que consistía en la participación en un debate cooperativo para que el alumnado pudiera profundizar en la realidad de las mujeres en distintos lugares del mundo. El objetivo de esta actividad va más allá de trabajar las destrezas orales y fomentar el diálogo entre el alumnado, sino que también pretende introducir cuestiones de género en la asignatura. Este debate favorece el desarrollo del pensamiento crítico en lo que respecta a las desigualdades de género y la reflexión sobre los cambios que es necesario llevar a cabo en la sociedad para que mujeres y hombres tengan igualdad de oportunidades y sean tratadas/os sin discriminación.

En primer lugar, el alumnado tenía que anotar por grupos generalidades que conocía sobre las mujeres en África, en Asia, en Europa y América del Norte y en América del Sur. El alumnado anotó ideas relacionadas con la explotación de las mujeres en trabajos precarios en distintos lugares, la falta de cultura que muchas mujeres tienen en países de continentes distintos a Europa y América del Norte, la explotación sexual de las mujeres, o la importancia que se concede a los cuerpos de las mujeres en la publicidad tanto de países del Norte como del Sur, entre otros.

Seguidamente la profesora pidió al alumnado que discutiera en los grupos distintos estereotipos de género que conocía. Algunos de los que se compartieron son los siguientes: las mujeres son más débiles que los hombres y por lo tanto no pueden desempeñar bien determinados trabajos, las mujeres están mejor dotadas para las labores de cuidado que los hombres o las mujeres han de agradar y cuidarse para complacer y conquistar a los hombres. Además de dialogar sobre distintos estereotipos en los grupos, se pidió al alumnado que reflexionara sobre el modo en que pensaban que dichos estereotipos se habían generado y sobre posibles acciones que se pudieran llevar a cabo para solucionarlos.

Se pidió al alumnado que seleccionara un texto multimodal relacionado con la representación de las mujeres en la publicidad y su relación con los estereotipos de género. De manera individual, el alumnado tenía que entregar al final del cuatrimestre un ensayo basado en la temática del texto seleccionado siguiendo las indicaciones presentadas en clase. El ensayo debía ir

acompañado de un breve esquema con las principales características visuales del texto. En dicho ensayo se pedía a las/os alumnas/os que expresaran su opinión sobre el modo en que se representaba a las mujeres en los textos. Se pretendía observar la capacidad crítica y la destreza escrita, así como la asimilación de los principales aspectos relacionados con la gramática visual.

Las actividades presentadas en los párrafos anteriores favorecen la adquisición de las competencias sociales a las que nos hemos referido en el apartado primero de este artículo pues en todas ellas se concede importancia a fomentar buenas relaciones con otras personas y a que el alumnado desarrolle sus habilidades sociales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje al tener que dialogar, negociar, tomar decisiones y trabajar de manera cooperativa, entre otros.

Además, las actividades contribuyen a que el alumnado se desarrolle como ciudadanía global al ofrecerle distintas oportunidades para acercarse a la realidad cultural y social de personas de distintas culturas. Todas las actividades contribuyen a visibilizar diferencias culturales o desigualdades sociales, de modo que se ofrece una visión global que hace que el alumnado reflexione sobre realidades distintas de las que le rodea. Concretamente, las actividades que se centran en reflexionar sobre desigualdades favorecen que el alumnado sea consciente de la importancia de la justicia social para que todos los seres humanos vivan en unas condiciones dignas en las que se respeten sus derechos y sus formas de vida.

Tras la descripción de las actividades presentadas en esta sección podemos concluir que seleccionar textos de contenido social en una clase avanzada de lengua inglesa además de potenciar la adquisición de las destrezas ofrece la posibilidad de explorar el contenido pedagógico de los textos multimodales pues el hecho de aprender a leerlos aumenta la motivación del alumnado al no ser el tipo de textos que se emplean tradicionalmente en la enseñanza universitaria.

Los textos utilizados para realizar las distintas actividades permiten al alumnado profundizar en realidades sociales distintas de la propia de modo que amplían su mirada como ciudadanía global a la vez que adquieren no solo conocimientos sino también competencias. Por tanto, dichos textos contribuyen a que el alumnado desarrolle un interés por temas globales como pueden ser las diferencias culturales o la realidad de las mujeres de distintas culturas, de modo que se desarrolla también su identidad global.

Discusión

Todas las actividades presentadas en la sección anterior ayudan a que el alumnado profundice en la necesidad de la justicia social para que la sociedad avance y en la apertura a otras culturas para que el alumnado amplíe su mirada. Esto contribuye a que las/os alumnas/os se desarrollen de manera integral al formarse no solo gracias a la adquisición de conocimientos sino también de competencias sociales que les serán de utilidad en el mercado laboral como pueden ser la comunicación o la cooperación.

Nos parece fundamental diseñar actividades que potencien la formación del alumnado como ciudadanía activa que les ayude a vivir en democracia. Además, se ha de fomentar la libertad que lleve a cada ser humano a tomar decisiones que le hagan sentir que tiene un papel activo en la construcción de un mundo mejor y que potencien una idea importante en la pedagogía de Freire que es la importancia de que cada ser humano se desarrolle con la idea de ser más (Freire, 1996a; 1996b), de modo que pueda trascender su naturaleza humana. En este sentido, concurrirnos con Ovelar Pereyra (2008, p. 179):

La libertad se funda y es fundante de esa capacidad de trascender del ser humano, y es justamente la conciencia que el ser humano tiene sobre su finitud, lo que lo empuja en su vocación de *ser más* y lo estimula una y otra vez en su búsqueda de libertad.

El hecho de trabajar con textos reales de contenido social empleando una metodología cooperativa lleva consigo que se establezcan nuevas relaciones de poder en el aula. Por tanto, el poder se comparte entre los distintos miembros de los grupos y entre el alumnado y el profesorado por medio de la interacción dialógica. Así, en todo momento se valoran las intervenciones del alumnado y se hace responsable al alumnado de lo que aprende. En definitiva, se trata de potenciar el empoderamiento del alumnado por medio de sus intervenciones individuales y grupales (Contreras León y Chapetón Castro, 2017).

El empleo de textos reales sobre temas sociales en la enseñanza ayuda al alumnado a profundizar en distintas problemáticas y a tomar conciencia de que es necesario llevar a cabo cambios en la sociedad para que las personas mejoren su realidad y puedan avanzar en su crecimiento como ciudadanía activa en el siglo XXI (Barahona, Gratacós y Quintana, 2013). Se trata de potenciar las relaciones entre los textos que se emplean y el contexto social al que hacen referencia. Establecer relaciones entre texto y contexto favorece que el alumnado pueda plantearse asumir un compromiso social activo que contribuya a transformar realidades sociales injustas como las que se presentan en algunos de los textos empleados en la sección anterior de este artículo.

Se han de deconstruir las relaciones de poder que estén presentes en los textos como por ejemplo la explotación de países del Sur por países del Norte o las relaciones de poder entre mujeres y hombres. Esto se relaciona con el hecho de potenciar los temas transversales en el aula como son los que se relacionan con aspectos culturales o cuestiones de género (Rosales, 2015) pues dichos temas contribuyen a que el alumnado sea consciente de realidades diferentes a la propia.

Los textos utilizados no sólo potencian la mejora del nivel de inglés del alumnado por favorecer el estudio de vocabulario específico relacionado con aspectos interculturales, la realidad de países del Norte y del Sur, o la igualdad de género (estos temas se relacionan también con la cooperación al desarrollo o los derechos humanos) sino que también favorecen la adquisición de competencias sociales como la cooperación entre personas o la comunicación; se potencia también la empatía o el respeto a la diversidad. En concreto, los textos multimodales contribuyen a que el alumnado pueda observar cómo se expresan los significados por medio de distintos modos de comunicación. De esta forma se potencian formas de alfabetización distintas a la tradicional lectura de texto escrito al incluir en la enseñanza el empleo de imágenes y de otros modos de comunicación como por ejemplo videos (UNSWORTH, 2006, 2010). En consecuencia, se enfatiza que la lengua evoluciona como resultado de los cambios sociales, es decir, la lengua es un sistema de significados que permite a las personas seleccionar de entre distintas opciones teniendo en cuenta los objetivos de la comunicación en los que siempre influye el contexto social.

Nos parece que el empleo de textos de temática social en la asignatura Lengua Inglesa V facilita que el alumnado pueda conocer distintas realidades sociales como puede ser la de las personas en países del Sur o concretamente la de las mujeres en distintos lugares del mundo. Además, estos textos favorecen la adquisición de competencias sociales al presentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje temas sociales que acercan la realidad social a las aulas.

Retomar la propuesta pedagógica de Paulo Freire y aplicarla a la enseñanza universitaria en el siglo XXI tiene sentido pues en la época actual sigue habiendo muchos oprimidos. Por ejemplo, el hecho de que el alumnado haya trabajado en el aula en un debate cooperativo sobre la realidad de las mujeres en distintos lugares del planeta ayuda a ampliar la mirada y a observar las diferencia en derechos, responsabilidades y realidades entre las mujeres en países del Norte y en países del Sur. De manera similar, trabajar con textos multimodales relacionados con personas de otras culturas ayuda a reflexionar sobre cómo personas de determinadas culturas son representadas como oprimidas.

La pedagogía liberadora de Paulo Freire presentada en este artículo contribuye a que mejore la formación del alumnado universitario de lenguas extranjeras por varias razones. En primer lugar, nos parece fundamental destacar que el hecho de que esta pedagogía conceda importancia a la relación entre la educación y la sociedad favorece que el alumnado de lengua inglesa pueda establecer relaciones entre la lengua que aprende y el contexto en que se utiliza. De esta forma, se puede trabajar por campos semánticos de modo que el alumnado pueda aprender vocabulario relacionado con distintos temas y situaciones comunicativas.

En segundo lugar, se favorece que el alumnado avance no sólo en su nivel de lengua inglesa sino también como ciudadanía global, de modo que presente interés por distintas culturas, especialmente por la de países de habla inglesa. Esto favorece que el alumnado deje de lado su visión etnocéntrica para ampliar su mirada y acercarse a otras realidades culturales. En este sentido, se concede importancia al componente intercultural para potenciar la integración de distintas culturas y el desarrollo de la justicia social. En definitiva, se trata de que se pueda potenciar la importancia de la justicia social y de la interculturalidad a través de los textos empleados. En este sentido, si se introducen temas que tengan que ver con personas desfavorecidas o con la realidad socio-económica de países del Sur en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ayuda al alumnado a empatizar con la realidad de personas que es necesario mejorar, ideas que son sin duda centrales en la pedagogía de Paulo Freire. También se favorece que el alumnado desarrolle un compromiso con la construcción de un mundo mejor de modo que asuma un papel activo en su contexto.

Conclusiones

Una de las ideas fundamentales que se ha querido potenciar en este artículo es que la enseñanza universitaria ha de dar respuesta a las demandas sociales. En este sentido, trabajar con textos de contenido social en una asignatura de lengua inglesa potencia que el alumnado desarrolle su conciencia social y su compromiso activo por contribuir en la medida de sus posibilidades a una sociedad mejor.

Trabajar con textos de contenido social permite al alumnado tomar conciencia de las distintas realidades que rodean a los seres humanos en distintos lugares del planeta, respetar las diferencias, avanzar como ciudadanía global al ampliar su perspectiva más allá de la realidad local que les rodea y comprometerse en transformar la realidad en la medida de sus posibilidades.

Los textos multimodales de contenido social ayudan a establecer relaciones entre lo que ocurre en la sociedad y los contenidos que se han de enseñar en las aulas. La enseñanza, por tanto, da respuesta a las necesidades sociales y potencia el pensamiento crítico del alumnado a la vez que la enseñanza de contenidos y de competencias sociales que ayuden al alumnado a ser activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ir más allá de la mera adquisición de contenidos.

Las actividades realizadas tienen que ver con temas globales que son de interés para las personas con independencia de su nacionalidad o contexto socio-cultural. Se trata de ampliar la perspectiva del alumnado por medio de la reflexión que se lleva a cabo en las aulas sobre dichos temas. En consecuencia, el alumnado se adapta a las necesidades de un mundo globalizado en el que es importante estar bien informado y ser capaz de trascender la realidad local.

Bibliografía

BARAHONA, R.; GRATACÓS, J.; QUINTANA, G. **Centros educativos transformadores: ciudadanía global y transformación social**. Barcelona: Oxfam Intermón, 2013.

BISQUERRA, R.; PÉREZ, N. Las competencias emocionales. **Educación XXI**, Madrid, v. 10, p. 61-82, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

BONI, A.; CALABUIG, C. Education for global citizenship at Universities. **Journal of Studies in International Education**, v. 21, n. 1, p. 22-38, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315315602926>

BONI, A.; LOPEZ-FOGUES, A.; WALKER, M. Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach. **Journal of Global Ethics**, v. 12, n. 1, p. 17-28, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449626.2016.1148757>

CONSEJO DE EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR)**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CONSTREAS LEÓN, J. J.; CHAPETÓN CASTRO, C. M. Transforming EFL classroom practices and promoting students' empowerment: Collaborative learning from a dialogical approach. **Profile Issues in Teachers' Professional Development**, Bogotá, v. 19, n. 2, p. 135-149, jul./dec. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57811>

FRABONI, F. **El libro de la pedagogía y la didáctica: la Educación**. Madrid: Editorial Popular, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 1970.

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**: 15. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.

FREIRE, P. **Educación y cambio**. 4. ed. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. México: Siglo XXI, 1996a.

FREIRE, P. **Política y educación**. México: Siglo XXI Editores, 1996b.

FREIRE, P. **A la sombra de este árbol**. 3. ed. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogía liberadora**. Edición de Teresa García Gómez. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2015.

FREIRE, P.; ILLICH, I.; FURTER, P. **Educación para el cambio social**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1974.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad**. Madrid: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

HIDALGO, N.; MURILLO, F. J. Evaluación de estudiantes para la justicia social: propuesta de un modelo. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 5, n. 2, p. 159-179, jul./dic. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2. ed. Londres: Routledge, 2006.

LUCIO-VILLEGAS, E. Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 4, n. 1, p. 9-20, ene./jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.1>

MARTÍNEZ GOMES, G. I. La filosofía de la educación de Paulo Freire. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 4, n. 1, p. 55-70, ene./jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.1>

MARTÍNEZ LIROLA, M. **La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos: propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz**. Granada: Comares, 2017.

McLAREN, P. **Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education**. Londres: Routledge, 2015.

MERMA MOLINA, G.; PEIRÓ-I-GREGORI, S. Las asambleas y los debates escolares. In: PEIRÓ-I-GREGORI, S. (Coord.). **Los valores en la educación: Modelos, procedimientos y técnicas**. Madrid: Dykinson, 2013. p. 227-248.

MONTAÑO CALCINES, J. R. Hacia una pedagogía del texto-y de los textos: un reto permanente. In: MONTAÑO CALCINES, J. R.; ABELLO CRUZ, A, M. (Orgs.). **Renovando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2010. p. 3- 16.

MURILLO, F. J.; HERNÁNDEZ-CASTILLAS, R. Liderando escuelas justas para la justicia social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 3, n. 2, p. 13-32, jul./dic. 2014.

MURILLO, F. J.; HERNÁNDEZ-CASTILLAS, R. Hacia un concepto de justicia social. **REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 9, n. 4, p. 7-23, oct./dic. 2011.

NACIONES UNIDAS. Asamblea general de las Naciones Unidas. **Objetivos de Desarrollo Sostenible**. A/69/L.85, 12 ag. 2015.

ORTIZ LEÓN, A. El análisis crítico del discurso y la entrevista etnográfica. Un acercamiento multidisciplinario. In: PÉREZ BARAJAS, A. E. (Orgs.). **Técnicas para la investigación lingüística y otras disciplinas afines**. Colima: Universidad de Colima, 2015. p. 203-231.

OVELAR PEREYRA, N. Paulo Freire: gusto por la libertad y pasión por la justicia. **Educere Ideas y personajes**, v. 40, p. 177-187, 2008.

ROSALES, C. **Los temas transversales en el aula. Convivencia, salud e igualdad**. Santiago de Compostela: Andavira, 2015.

TORRES, C. A. El aprendizaje de una educación para la justicia social transformadora. Borrador para una teoría de la marginalidad y la contribución de la mayéutica freireana. In: MONTEERRER, D. et al. (Coord.). **Sendas de Freire. Opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida**. España: Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2006. p. 235-244.

TOURINÁN LÓPEZ, J. M. La educación en valores como uso y construcción de experiencia axiológica. In: TOURINÁN LÓPEZ, J. M. (Dir.). **Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica**. Oleiros (La Coruña): Netbiblo, 2008. p. 02-11.

UNSWORTH, L. Towards a metalanguage for multiliteracies education: describing the meaning-making resources of language-image interaction. **English Teaching, Practice and Critique**, v. 5, n. 1, p. 55-76, May 2006.

UNSWORTH, L. Resourcing multimodal literacy pedagogy: toward a description of the meaning-making resources of language-image interaction. In: LOCKE, T. **Beyond the grammar wars**. Londres: Routledge, 2010. p. 276-293.

VALENCIA ZULUAGA, A, P.; JARAMILLO MAYA, W, A. Prácticas pedagógicas no excluyentes, desde la perspectiva de la pedagogía crítica. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 4, n. 1, p. 89-110, ene./jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.1>

Recebido em 25/01/2018

Versão corrigida recebido em 10/05/2018

Aceito em 15/05/2018

Publicado online em 19/07/2018