



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Saber pedagógico en Comunicación y polialfabetismos



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





**Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP**

Saber pedagógico en Comunicación y polialfabetismos

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Salomón Rodríguez Piñeros, Ricardo Alfredo Otálora Heredia,
Maided Alexandra Sáenz Pinzón, Ana María Romero Noguera, Magdalena Castillo Mantilla,
Yuly Andrea Gutiérrez Pacheco, Claudia Patricia Rojas Corredor,
Karlay Costanza Moreno Sánchez, Yuly Andrea González Mendoza,
Sandra Janneth Garavito, Adry Liliana Manrique Lagos.

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

Directora General IDEP	Cecilia Rincón Verdugo
Subdirector Académico	Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Subdirectora Administrativa y Financiera	Martha Lucía Vélez Vallejo
Asesores de Dirección	Daniel Alejandro Tabora Calderón
	Inírida Morales Villegas
	José Arcesio Cabrera Paz
Equipo de implementación del programa Maestros y Maestras que Inspiran 2022	
Líder general de implementación	Luis Alejandro Baquero/Marisol Rodríguez
Líder de sistematización	Federico Román López Trujillo
Líder de conexión	Andrés Felipe Cárdenas
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero

Edición, corrección de estilo y diagramación Hernán Suárez

Publicación resultado del programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, una apuesta para la educación del siglo XXI, adelantada desde la línea Comunicación y polialfabetismos, por los autores de este texto, con el acompañamiento del siguiente equipo:

Mentor Salomón Rodríguez Piñeros
Asistente de línea Adry Liliana Manrique Lagos

ISBN digital 978-628-7535-55-8
Primera edición, 2023

Este libro se podrá reproducir o traducir siempre que se indique la fuente y con previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico utilizado, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores y no comprometen institucional y legalmente al IDEP

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP
Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004
Teléfono Movil +57 314 4889979 www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co
2023

Saber pedagógico en Comunicación y polialfabetismos

Autores y autoras

Salomón Rodríguez Piñeros, Ricardo Alfredo Otálora Heredia,
Maided Alexandra Sáenz Pinzón, Ana María Romero Noguera,
Magdalena Castillo Mantilla, Yuly Andrea Gutiérrez Pacheco,
Claudia Patricia Rojas Corredor, Karlay Costanza Moreno
Sánchez, Yuly Andrea González Mendoza, Sandra Janneth
Garavito, Adry Liliana Manrique Lagos.

Contenido

Presentación	7
CECILIA RINCÓN VERDUGO	
Introducción	9
SALOMÓN RODRÍGUEZ PIÑEROS, ADRY LILIANA MANRIQUE LAGOS	
Comunicación y polialfabetismos, perspectivas para ver la escuela	13
SALOMÓN RODRÍGUEZ PIÑEROS	
Apuesta metodológica para potenciar los procesos de comprensión lectora en la educación media	27
RICARDO ALFREDO OTÁLORA HEREDIA	
Crear y recrear, la búsqueda pedagógica en torno a los procesos de lectura y escritura en contextos de vulnerabilidad	41
MAIDED ALEXANDRA SÁENZ PINZÓN	
Rutas para hablar y conocer sobre las ciencias naturales: construcción de formatos de divulgación en el aula para la comprensión pública de la ciencia	55
ANA MARÍA ROMERO NOGUERA	
Saberes & Sabores	71
MAGDALENA CASTILLO MANTILLA	

Desafíos en la implementación de programas de inmersión lingüística en instituciones educativas públicas de Bogotá	85
YULY ANDREA GUTIÉRREZ PACHECO	
De mi localidad al mundo: exploración del territorio y fortalecimiento de competencias comunicativas en inglés	99
CLAUDIA PATRICIA ROJAS CORREDOR	
Imafly: resignificando el aprendizaje de inglés como lengua extranjera a través de actividades que promueven la zona de desarrollo próximo y <i>scaffolding</i>	115
KARLAY COSTANZA MORENO SÁNCHEZ	
Resignificando las prácticas de enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto de la educación pública para los niveles de preescolar y primaria	131
YULY ANDREA GONZÁLEZ MENDOZA	
La mentalidad de crecimiento en el rol docente	149
SANDRA JANNETH GARAVITO	

Presentación

Es grato saber que la educación de Bogotá está siendo investigada, escrita y transformada por educadores y educadoras preocupados por encontrar un lugar en la historia de este país que no acaba de dolernos, pero también de maravillarnos.

En este itinerario de búsqueda y transformación surgió el programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, experiencia que abre espacios a los educadores en sus legados, contribuciones, continuidades, rupturas y transformaciones; mentorías e inspiraciones que surgen y se generan en los intersticios de las regulaciones sociales y del poder, propuestas inspiradoras que condensan la posibilidad de lo nuevo y de lo diferente.

Maestros y Maestras que Inspiran abre el espectro del debate pedagógico y educativo sobre las alternativas y lo que ellas han significado y pueden significar para la escuela, las maestras y los maestros. Este programa constituye un ejercicio de construcción colectiva que pone en diálogo las prácticas educativas institucionalizadas frente a nuevas alternativas educativas, que habilitan la palabra y la acción de los maestros de otra manera, porque da cuenta de aquello que se teje en la trama de los vínculos, del encuentro con el otro y con la realidad que nos toca vivir en el día a día de las aulas y de la cual somos parte.

Asumir este desafío no es fácil, pero sí posible. La historia social, cultural y pedagógica está obligada a visibilizar los procesos y logros de maestros que inspiran, examinar sus propuestas y proyectos que emergen al calor de sus luchas y de la sobrevivencia

de los sujetos que son artífices de su contribución; de los micro y macro dinamismos que suscitan ellos y ellas; un legado que trasciende y resignifica, porque siempre hay algo que sostiene, apropia y cambia en el resguardo de la memoria y la transformación.

El entramado de producción, innovación y saber es recopilado en esta colección de doce libros que hacen parte de la tercera cohorte de *Maestros y Maestras que Inspiran* (2022), Programa de Acompañamiento y Formación Docente, organizado, coordinado y dirigido por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Los libros que conforman esta colección constatan que el trabajo entre pares, la motivación y el deseo de saber del docente, el intercambio de saberes realizado entre mentores e inspiradores, y el acompañamiento de expertos en la sistematización de experiencias, contribuyen a enriquecer la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes y estimulan la transformación de las prácticas pedagógicas. Una manera práctica y concreta de aportar al cierre de las brechas educativas.

Esta obra es un reconocimiento a los maestros y maestras como autores y creadores. Es también una colección que registra la riqueza pedagógica del trabajo de innovación e investigación de decenas de maestros, quienes ofrecen a los lectores una variedad temática de problemas, todos ellos de gran actualidad, tratados en diferentes géneros y formatos, como el narrativo, autobiográfico, ensayístico y testimonial.

Les invito a leer esta obra pedagógica de maestros y maestras que nos muestran los intersticios y laberintos de las transformaciones escolares, pero también las inmensas posibilidades de abrir horizontes, alternativas e inspiraciones educativas que contribuyan a enriquecer la vida y la formación de nuestros niños y niñas, la razón de ser de nuestro oficio de enseñar a pensar.

Cecilia Rincón Verdugo
Directora General del IDEP

Introducción

Salomón Rodríguez Piñeros
Adry Liliana Manrique Lagos

Los maestros hacen parte del constructo científico de una sociedad, de ello da cuenta su proceso de acercamiento con los estudiantes, hacia el conocimiento y la criticidad del contexto. Este aspecto se ha evidenciado con los docentes que hacen parte de esta compilación de procesos. En particular, docentes de humanidades y de ciencias naturales que se orientan en las estrategias de mejora, en el ámbito de la comunicación, el desarrollo del lenguaje y la producción de materiales. *Creatividad e ingenio por todas partes, eso es lo que se visibiliza en cada una de sus apuestas.*

Se puede decir que los maestros generan puentes en el acercamiento hacia la ciencia; hacia los lenguajes, en el desarrollo de habilidades y en el mismo desarrollo del pensamiento que lleva a la comprensión de la multicontextualidad de la que hace parte la escuela misma. Bajo esta perspectiva, es importante mencionar que muchos docentes no se conforman con la transmisión mecánica del conocimiento, su creatividad e ingenio permiten que sus saberes y experiencias no se queden en un salón de clase, por el contrario, sus prácticas hacen parte de procesos de investigación que perfilan otras maneras de concebir la educación.

El proceso de acompañamiento que lidera el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), hace parte de un programa de gran impacto para las comunidades educativas de la ciudad de Bogotá: *Maestros y Maestras que Inspiran*. El empoderamiento de los docentes que participan en esta dinámica genera fuerza y valoración de las experiencias demostrativas que adelantan los profesionales de la educación, en algunos casos de manera tímida se están gestando prácticas destacadas, desapercibidas por las comunidades e incluso por los mismos profesores. De lo que se trata entonces, es de potenciar habilidades de investigación e innovación y permitir que el quehacer docente se visibilice, que se abran espacios para la divulgación de los proyectos que hacen parte de la estrategia.

En este recorrido se están acompañando colegas que están en procesos de formación doctoral, tanto en Colombia como en el exterior, hay proyectos muy interesantes que se encuentran en fases de desarrollo. Ello invita a repensar y sistematizar de manera rigurosa el caminar de esa escuela que está andando de la mano de maestras y maestros inquietos por la transformación de sus comunidades inmediatas.

Cada proyecto de los docentes es único y particular, de la misma forma sus maneras de ver la escuela hacen de la práctica dinámicas complejas, susceptibles de reestructurarse en la búsqueda de potenciar y visibilizar las intencionalidades de cada una de ellas. Si bien los proyectos son disímiles, ello no significa que se impida su fuerza y proyección, por el contrario, cada iniciativa hace parte de una práctica destacada que se reviste de ingenio y creatividad.

El agradecimiento especial al IDEP por posibilitar estas rutas de aprendizaje colaborativo. Su apuesta deja huella en los maestros y maestras que han participado de sus proyectos y procesos de la política pública. De igual forma damos un agradecimiento especial al equipo de apoyo que trabajó desde el Instituto en

la consolidación de la versión 2022 del Programa Maestros y Maestras que Inspiran. A todos ellos infinito aprecio por pensar y sentir que hay caminos para hacer una escuela incluyente, más humana y posibilitadora de sueños, que se materializan en el quehacer de maestros y estudiantes.

Este libro presenta las propuestas y reflexiones de los maestros que han hecho parte de la línea de Comunicación y polialfabetismos, ocho maestras y maestros inspiradores que han estado acompañados por un mentor maestro y creciendo conjuntamente en el marco de encuentros de formación situada. No se trata solamente de producir los textos o sistematizaciones de las experiencias de cada maestro, sino también de acompañarnos en el camino de generar capacidades, de crecer, de solventar las afugias que traen consigo la investigación y la innovación.

Van a ver diferentes capítulos que condensan estas experiencias y permiten entender también el vivir de los maestros y maestras que día a día creen. Por medio de la escuela podemos construir un mundo nuevo y juntos podemos crecer.

Comunicación y polialfabetismos, perspectivas para ver la escuela

Salomón Rodríguez Piñeros¹

La expresión humana es intrínseca al ser, es la diferenciación en las maneras como otras especies se interrelacionan. Así las cosas, no podemos salirnos de la comunicación, ello implicaría desligarnos de los terrenos de nuestra propia piel...

Presentación

El presente texto describe las fases y los protagonistas de la dinámica del programa *Maestros que inspiran* versión 2022, liderado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en la línea de comunicación y polialfabetismos, donde confluyen maestros destacados en las áreas de humanidades, básica primaria, preescolar y un directivo desde la coordinación académica.

1 Lic. en Ciencias Sociales, Universidad de la Sabana; especialista en pedagogía del lenguaje audiovisual, Universidad del Bosque; Especialista en filosofía colombiana, Universidad Santo Tomás; Magíster en filosofía latinoamericana, Universidad Santo Tomás. Docente de ciencias sociales y filosofía, vinculado en la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Miembro de la Red de Maestros Investigadores del Distrito (REDI - Bogotá) y de la Red de Enseñanza Didáctica y Difusión de la Enseñanza de la Historia (REDDIEH - México). Ganador (2017) Premio Compartir-Colombia. Categoría de maestro ilustre. Premio IDEP (2007 - 2017). Mención Honorífica (2019) ILCE, México y Publicación Concurso Épica 100 -100 (2021) UNISAN, México. Contacto: srp12341@hotmail.com

Esta ha sido una experiencia única en su género. Se puede decir que el docente ya no trabaja en solitario, un equipo de líderes, de mentores, de charlas especializadas, hacen parte de la fuerza que se requiere para sacar los proyectos de aula hacia otros escenarios, con el ánimo de fortalecer la práctica y dignificar la labor que desarrollan día a día los docentes de Bogotá. Así lo define el director del IDEP, Alexander Rubio, quien orienta este proceso: “Estamos gestando este nuevo movimiento pedagógico desde las tres íes que les propongo, la inspiración, la investigación y la innovación” (Rubio, 2021, p. 7).

Cada maestro, cada experiencia demostrativa adquiere otros horizontes, otras líneas de trabajo para enriquecer el acto pedagógico. Aquel que pareciera se escapa de las manos, de las rutinas y de un amplio sector de la educación que en ocasiones puede perder el rumbo de la enseñanza, porque la trasmisión de contenidos ya no es lo esencial, tampoco es lo fundamental, en este constructo pedagógico está la formación para la vida, para la ciudadanía y para la toma responsable de las decisiones.

En el desarrollo de este texto se describen dos partes específicas: 1) la descripción del programa que involucra maestros mentores e inspiradores, desde el acompañamiento que busca visibilizar las distintas experiencias demostrativas que se desarrollan al interior de sus instituciones. 2) La argumentación analítica de la importancia de la educación y la alfabetización comunicacional en la escuela, hace parte de una reflexión que pone en discusión la problematización del campo comunicacional en la escuela y las posibles intervenciones que se pueden vislumbrar en la búsqueda de respuestas a estas necesidades que demandan las escuelas.

Los maestros en la ruta de la inspiración

Recordar la participación en las dos versiones del programa “Maestros que inspiran”, me llena de gran emoción, porque me acompañaron en la pandemia. En un momento de encierro y de confinamiento que puso al límite la vida. Cada mañana de encuentro desde mi hogar, cada charla y asesoría personalizada, terminaron siendo la fuerza para sentir que,

aunque éramos maestros virtuales, no estábamos solos y lo mejor de todo; que nuestros proyectos siguieron caminando y latiendo, al ritmo de la vida y de una escuela remota que no dejamos apagar.

Hoy desde mi papel de mentor, la emoción continua... de mano de muchos retos que sobrepasan mi quehacer docente. Ya no se trata de potencializar un proyecto, ahora son diez miradas de colegas que buscan hacer aún más grande esa práctica, esa experiencia de aula que empezó a tomar forma y caminos que desmarcan la realidad escolar.

En esta dinámica que termina siendo única en su género, hay un objetivo común; transformar la escuela desde una loable intención que parte del maestro, que a su vez se ha inspirado en sus estudiantes y en el diario vivir que lo recibe todos los días en su institución, aquel espacio que se ha convertido en un verdadero laboratorio de vida e investigación.

Maestro mentor: Salomón Rodríguez Piñeros

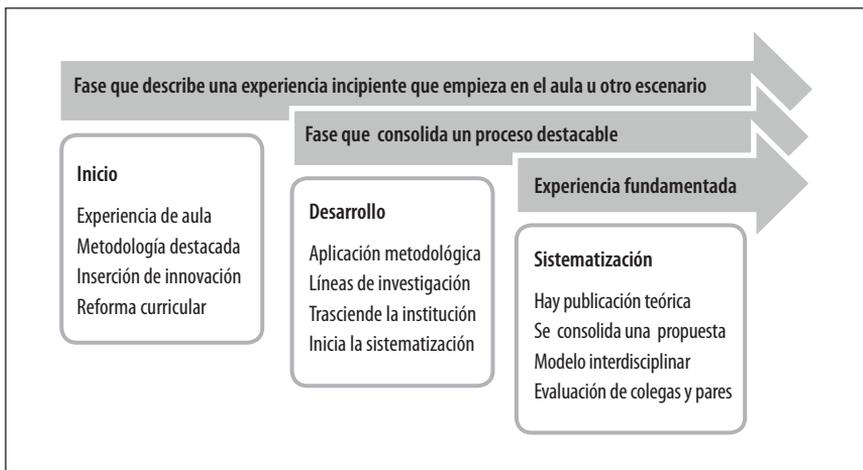
“Maestros que inspiran” hace parte de un proceso de participación colaborativa entre colegas; hace parte de la inserción de un modelo de acompañamiento que ya se había iniciado en otras administraciones, pero hoy adquiere otras perspectivas de apoyo colaborativo y de transformación. El IDEP y la SED ya habían desarrollado experiencias similares, tales como: experiencias *in situ*, incentivas y maestros que aprenden de maestros. La dinámica que se está llevando a cabo tiene un componente dinamizador de gran impacto, son los colegas y los expertos los que acompañan, orientan y apoyan esas iniciativas que se gestan en el contexto escolar, las cuales requieren potencializar sus ejes de acción, de la mano de una sustentación teórica y pedagógica que permitan ampliar la perspectiva de trabajo.

En este sentido, Alexander Rubio, quien fuera director del IDEP hasta agosto de 2022, señala: “Los logros obtenidos demuestran y permiten comprender que en materia pedagógica podríamos ser una gran potencia mundial” (Rubio *et al.*, 2020, p. 7). Uno de los propósitos de esta dinámica inspiradora está encaminada a la réplica de las prácticas en otras instituciones y contextos. Ello significa que las propuestas de maestros y estudiantes trascienden en el tiempo, en los espacios que impactan la vida de las comunidades.

Esta ruta de acompañamiento pretende potenciar las experiencias de los maestros para visibilizar en las comunidades escolares y académicas la producción y las propuestas de investigación e innovación educativa que se tejen, fruto de la creatividad de docentes y estudiantes. Desde esta perspectiva el maestro es un (...) “mediador de la cultura, ya no se limita exclusivamente a la transmisión lineal de contenidos, su práctica implica un proceso de reflexión y análisis constante” (...) (Bermúdez et al., 2021, p. 21).

En este ejercicio de indagación se han acompañado experiencias que se han gestado en las aulas de clase, algunas de ellas se han quedado ahí, en el anonimato y en el conocimiento de estudiantes y maestros, pero la idea no es esa. Desde el rastreo de estas prácticas, se hace necesario sistematizar y generar procesos de acompañamiento que redunden en la socialización, en el sustento pedagógico y metodológico de los proyectos, las cuales se traducen en tres etapas o fases que se describen a continuación.

Figura 1. Fases de los proyectos de los maestros inspiradores



Fuente: elaboración propia.

Para un análisis de los antecedentes del proceso que se describe en este estudio, es importante resaltar que la actual versión hace parte de la tercera cohorte del proyecto “Maestros que inspiran”. En plena pandemia y confinamiento de las comuni-

dades locales y globales, surge en Bogotá una dinámica especial de fortalecimiento de las prácticas escolares de los docentes destacados que se postulan a la convocatoria. “Se proponen así, dinámicas más abiertas y alternativas que buscan otras formas de aprender, de igual manera otras formas para enseñar” (Rodríguez, 2021, p. 15).

Bajo la mirada de expertos y con el acompañamiento de líderes externos que entran a orientar procesos de marca personal, al igual que el uso racional de las tecnologías y los modelos alternativos, se empieza a fortalecer un modelo de mediación en la escuela, con el apoyo de colegas destacados en sus prácticas (mentores).

En el año 2020 empieza una ruta muy interesante para los maestros que vienen generando procesos destacados al interior de sus aulas, el éxito de la intervención en plena pandemia permitió el desarrollo de una segunda etapa con nuevas líneas de trabajo en el año 2021. Elementos como las incentivas (apoyo de materiales y recursos), las descargas académicas consensuadas por parte de los rectores llegaron por añadidura y como caso atípico en la historia de los procesos de acompañamiento de los maestros del Distrito. Nada despreciable, por cierto, para suplir precisamente las necesidades y la misma motivación que requieren los docentes en este tipo de procesos.

Siguiendo este recorrido, durante el año 2022, en particular con la línea de “Comunicación y polialfabetismo²” se emprende esta ruta de acompañamiento con docentes que se ubican en las tres fases de los proyectos; inicio, desarrollo y consolidación. Las dudas, los momentos de acompañamiento, los diálogos que se generan en los encuentros permiten, en algunos casos, nuevas aristas de implementación y líneas de for-

2 Para el investigador argentino Alejandro Piscitelli, el término alfabetismo va más allá de la mera decodificación a la que el término nos ha acostumbrado. Hay combinaciones de lecturas, de lenguajes y de maneras de comprensión en lenguajes poli variados. De ahí su connotación: polialfabetismos en esta aldea de comunicación digital.

talecimiento de los procesos. Por otro lado, hay experiencias que están en etapas cuya experiencia se ha consolidado con la práctica de maestros en formación en el nivel doctoral, éstas se mantienen en su hacer y se sostienen con proyecciones particulares que conducen a investigaciones de gran impacto para las escuelas y la misma ciudad.

Las experiencias de los maestros de este equipo de trabajo no han nacido de la noche a la mañana, se puede decir que algunas de ellas estaban esperando este tipo de procesos de acompañamiento. En el argot de los maestros, necesitaban un empujón o una luz en el camino para perfilar la convicción de estar generando aportes metodológicos a las áreas y al plan de estudios de sus instituciones. En ocasiones el maestro es tímido en su hacer, aunque todo el tiempo habla, diserta y discute, su sistematización de la práctica es incipiente. Esa es precisamente la exaltación que hace el docente Alexander Rubio al considerar que las experiencias son:

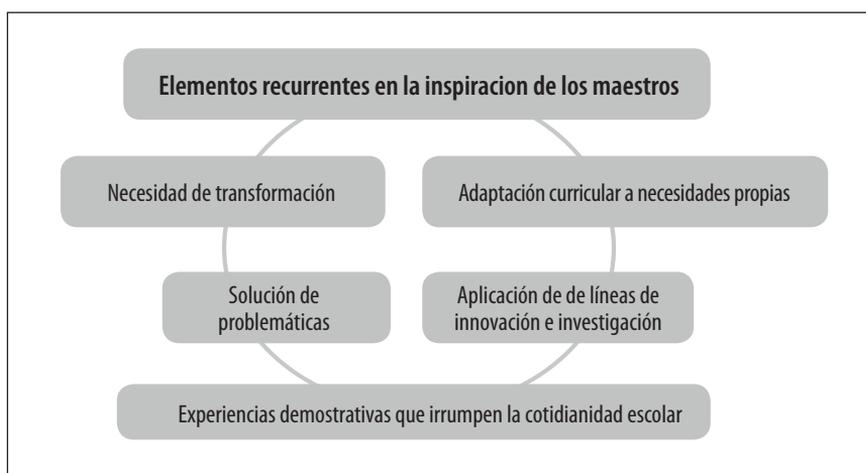
(...) fruto de su bella labor como docente de la educación pública en los cientos de colegios que se encuentran ubicados en las veinte localidades de Bogotá. Gracias por aceptar la invitación a escribir y compartir sus experiencias para que puedan incentivar a otros maestros y maestras. La palabra poderosa que se convierte en un mantra es “inspirar”, que significa tocar el alma con acciones, gestos y formas de ver el mundo, presente en cada acto que se hace en el día a día (Rubio *et al.*, 2022, p. 7).

En este ámbito de acompañamiento y asesoría, en los 2021 diez maestros empezaron este proceso que sustenta la importancia de la comunicación al interior de las escuelas. De la mano de la docente Marlen Rativa Velandia se orientó el sentido, la razón y la intención para sistematizar las prácticas que generan impacto al interior de las comunidades. Los elementos que se lograron evidenciar en narraciones que cuentan experiencias en términos de radio, música, enseñanza del inglés y la misma motivación en los acercamientos de la educación inicial en el campo de la lectura y escritura.

En esta versión 2021 el presente mentor, Salomón Rodríguez Piñeros, continúa en el rol de inspirador, recibiendo orientación y aprendiendo de otros que ya tenían terreno avanzado en este tipo de programas. Al relatar los antecedentes se advierten un proceso que queda en la historia y la memoria de maestros y maestras que no se conformaron con la clase tradicional. Porque su voz no puede quedarse en un salón de cuatro paredes que enclaustra tanta creatividad y producción de investigadores silenciosos; llegó la hora entonces de promover esta generación de docentes innovadores que van más allá del espectro de sus instituciones e incluso con la capacidad de trascender fronteras.

Lo que está pasando en la educación pública de la ciudad tiene un alcance particular; el acompañamiento desde las mentorías se traduce en la materialización de la vida y el quehacer del maestro, donde confluyen prácticas que generan algunas categorías de intervención propias de la inspiración que se encausa en la transformación de los contextos escolares.

Esquema 2 Caracterización y antecedentes de las propuestas inspiradoras



Fuente: elaboración propia.

Los docentes no tienen un rol único en el aula; enseñan una disciplina, orientan procesos escolares, manejan las emociones de sus discípulos y como si fuera poco hacen investigación desde el aula. La creatividad e ingenio del maestro en muchos casos termina aportando en otros escenarios y con muy buenos alcances, universidades, comunidades barriales, cooperativas de maestros, ONG, proyectos de política pública, donde la voz del maestro es clave, su experiencia y mirada humanista permiten la cabida de sus consideraciones como trabajadores sociales que evidentemente son.

En esa exploración y acompañamiento de prácticas, el mentor de la línea de Comunicación de polialfabetismos realizó la orientación con los siguientes diez docentes. Vale la pena aclarar, que el equipo del IDEP ha sido clave, todos aprendimos de todos y el nivel de trabajo en red ha sido la clave del éxito de las mentorías y del mismo programa en sí. Otro dato de interés, hay presencia de distintas localidades y zonas de la ciudad; la variedad poblacional de las circunstancias de cada escuela, de cada institución, terminan enriqueciendo esta estrategia de alto impacto escolar.

Escuela y diversidad comunicacional en el marco de los polialfabetismos

La comunicación en nuestra aldea global viene adquiriendo un papel preponderante en la cultura, desde la toma de decisiones, las dinámicas de consumo y la misma opinión que pueden influir las redes sociales y los medios en general. Esta dinámica comunicacional hace parte del cuarto poder, su impacto social le da un papel privilegiado: lenguajes, plataformas, estrategias y demás están en la casa, en el colegio, en la calle, en el inconsciente colectivo. Se puede decir que hay una determinación mediática que nos mueve, nos abraza y nos manipula en muchos casos. De ahí la importancia de alfabetizar en el lenguaje, de ello depende la actitud crítica de estudiantes y comunidad en general.

Hay un papel y responsabilidad directa de la escuela: orientar al sujeto en prosumidor³, más allá del consumo desaforado y hasta hipnótico, aquel que los mismos medios pueden generar. “La producción mecánica en serie es una de las principales características del modo de producción capitalista, la cual al aplicarse a la producción de bienes culturales contribuyó a la masificación” (Suárez, 2009, p. 27). Generar una sociedad crítica-analítica debe ser parte fundamental del quehacer de la escuela.

La escuela no puede quedarse atrás. Los medios hacen parte de la vida de los estudiantes; plataformas, música, redes sociales, juegos interactivos y la misma posibilidad de ampliar los contenidos de la escuela. Este último sería el ideal, pero hay de todo y para todos los gustos. De ahí la importancia de trascender en la práctica “El docente que se forma y transforma con la investigación convierte su quehacer cotidiano en una pregunta constante, su aula en un laboratorio social y pedagógico” (Bermúdez *et al.*, 2021, p. 21).

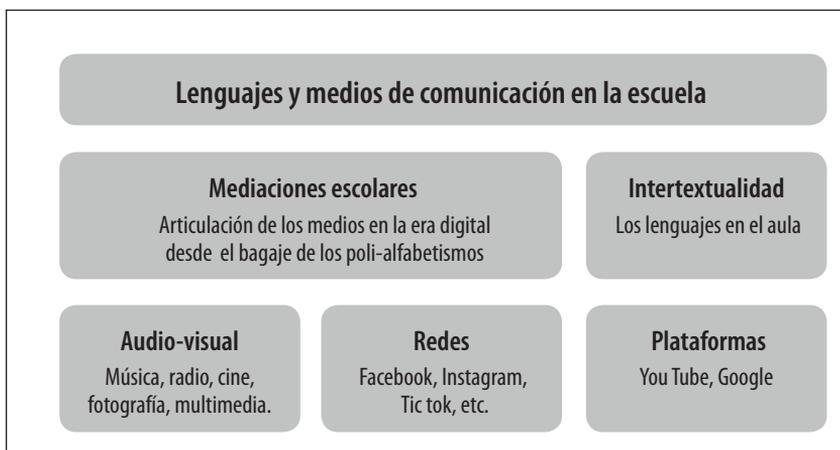
El nivel de adaptabilidad y de adecuación del currículo en el ámbito de la comunicación termina siendo responsabilidad del docente y su papel. No se trata de cambiar el plan de estudios, se busca generar dinámicas integradoras con lenguajes que los estudiantes pueden descifrar y comprender. Ahí está la música, la multimedia, el contexto cotidiano, los formatos de réplica y todos aquellos lenguajes que se pueden articular en la escuela.

(...) Se busca aportar a la discusión en torno a las características de los nativos digitales, cuestionando las narrativas y los mitos contruidos en torno a los jóvenes de hoy que tienden a magnificar sus habilidades en el uso de tecnologías y dejan en segundo lugar competencias esenciales para el acceso y uso de la información (Cabra y Marciales, 2009, p. 115).

-
3. El término prosumidor hace referencia a una actitud crítica propositiva hacia los medios, se puede decir que: estamos llamados a producir contenidos, que vayan más allá de lo mediático. Que permitan incluir y generar conciencia social en un panorama de consumo que precisamente no conduce a un campo propositivo.

En esta aldea compleja y globalizada se hacen presentes nuevas maneras de comunicación; es ahí precisamente donde la mirada del lenguaje audiovisual se torna avasallador en todos los ámbitos de la sociedad. Se hacen presentes distintas maneras de expresarse en esta era digital: los sentimientos, las emociones, las formas de ser y de estar. ¿Cómo ignorar estas formas de interacción? La siguiente tabla muestra la dinámica general de los medios y los lenguajes y sus distintas interacciones.

Esquema 3 Los medios de comunicación en el aula y la sociedad



Fuente: elaboración propia.

La educación tradicional, que desconoce los nuevos lenguajes y la creatividad que debe promoverse al interior de las escuelas, puede estar cayendo en una cotidianidad descontextualizada. No se trata de audio-visualizar el aula, tampoco podemos caer en la frialdad de una pantalla de computador, como fue la escuela de la pandemia. El ejercicio mediado, racional y pedagógico, constituye un espacio de aprendizaje con los medios y las plataformas, al servicio del hombre y no en contra de él mismo.

Dado que los entornos digitales están ahí, en medio del sistema educativo tradicional y no tradicional, se hace necesario generar equipos de maestros que desarrollen procesos de investigación y propuestas permanentes que generen acercamientos

a los lenguajes, para la comprensión y para la producción de materiales. De ello dan cuenta los proyectos que hacen parte de la dinámica "*Maestros que inspiran*", aquí confluyen la elaboración de formatos, herramientas alternativas, desarrollo de talentos, nuevas dinámicas de evaluación y acompañamiento a colegas en metodologías emergentes innovadoras.

Pareciera que los expertos están afuera, pero esa búsqueda de especialistas no debe estar tan lejos. Hoy están en las mismas escuelas y colegios del Distrito, donde confluyen las experiencias y maestros destacados, quienes terminan siendo el puente entre lo que se enseña y aquello que es significativo para los estudiantes. Este panorama es el que se encuentra en los docentes que se postularon y que ahora hacen parte del programa liderado por el IDEP. Las propuestas en desarrollo de los maestros están relacionadas con lenguajes, medios y en general con el fenómeno comunicativo. Desde esa perspectiva, Scolari advierte una consideración y problematización:

¿Puede un cambio en los medios afectar al mundo de la educación? Desde la perspectiva de la comunicación la educación ha tenido siempre una impronta fuertemente mono-mediática. Durante siglos el libro –primero manuscrito, después impreso– ha ocupado un lugar central en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La consolidación de la educación pública, el incremento del alfabetismo y la aparición de la prensa de masas son todos procesos que se verificaron a lo largo del siglo XIX y que fortalecieron aún más la centralidad educativa del libro impreso (Scolari, 2010, p. 9).

En este sentido, el concepto de polialfabetismos implica ver más allá de los lenguajes tradicionales análogos, porque la cibercultura ha puesto al hombre actual bajo el panorama de realidades que complejizan los espacios y la misma existencia. Así como el mundo no estaba preparado para una era pandémica, no se vislumbraba por lo menos en ese nivel, el papel avasallador de las redes sociales y plataformas en la escuela que incidieron en el acto comunicativo; en la telemedicina, en

la justicia, en todos los escenarios donde la interacción directa no fuera posible.

En la actualidad, los medios están ahí... hacen parte de las dinámicas de los hogares y las escuelas, criticados en muchos casos y aceptados en otros. El problema de hecho no está en la tecnología, más bien radica en el uso o desconocimiento de estos en relación con su impacto y procedencia.

Desconocer las zonas de riesgo en las que se ubica una gran parte de la población de niños y jóvenes en términos de sus competencias informacionales contribuye al fracaso escolar, ya que se desestiman sus necesidades y se generan contextos de aprendizaje que no favorecen su participación social ni el ejercicio pleno de sus derechos, como tampoco el del acceso a la información como bien social (Cabra y Marciales, 2009, p. 124).

Ese acercamiento a los medios de manera crítica es uno de los objetivos que debe impulsar la escuela. La contextualización de los medios y de las realidades es un acercamiento al pensamiento divergente. Reinventar metodologías en el campo de las comunicaciones termina siendo el reto, a la vez una oportunidad para dar la vuelta a la escuela rígida, a esa escuela que requiere de otras maneras de enseñar y de igual forma de nuestras maneras de aprender.

Referencias

- Bermúdez, L.; Ramírez, A.; Rubio, A.; Acevedo, N.; Álvarez, E.; Borja, C.; Cardona, C.; Corredor, N.; Díaz, E.; García, Y.; Guzmán, M.; Orjuela, J. et al. (2020). *Educación para el siglo XXI: Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual*. Bogotá: IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2387>
- Cabra-Torres, F. y Marciales, G. (2009). Nativos digitales: ¿Ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 113-130. Recuperado por: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a06.pdf>

- Rodríguez, S. (2022). *Una mirada a la música social, 365 canciones para pensar los contextos escolares*. Guadalajara, México: Editorial Unisant.
- Rátiva, M.; González-Valcárcel, A.; Castaño, A.; Medina, B.; Martínez, D.; Nova, J.; Márquez, M.; Salinas, Y.; Rodríguez, S.; Gutiérrez, Y.; González, Y. y Rubio, A. (2022). *Comunicación y poli alfabetismo Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI*. Bogotá: IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2543/Linea%20de%20comunicaci%c3%b3n%20y%20polialfabetismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rubio, A. (2020). *Educación para el siglo XXI: Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual*. Bogotá: IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2387>
- Scolari, C. (2010). *Convergencia, medios y educación. RELPE, Red Latinoamericana de Portales Educativos*. Asunción, Paraguay: OEI-BID. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27098/Scolari_RELPE_Conv.pdf?sequence=1
- Suárez, L. (2009). *¿Qué hacen los adolescentes con la música pop en español?* México: Edit. Universidad Pedagógica Nacional. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/universidad-pedagogica-nacional/103>

Apuesta metodológica para potenciar los procesos de comprensión lectora en la educación media

Ricardo Alfredo Otálora Heredia¹

*Leer y escribir es criticar, analizar y resolver problemas:
Saber leer y escribir así posibilita formar estudiantes autónomos.*

Fabio Jurado

Introducción

Partiendo de la premisa que nos deja Fabio Jurado es importante constatar que la normatividad y la rigidez pueden ser condicionantes adversos frente al incentivo que debe generar la lectoescritura, por ello se realiza la diferencia entre lectores y lectores, donde los primeros interiorizan el acto de leer como la labor de transcurrir hojas, y los segundos arriban a este universo de manera crítica, interrogativa y comprensible, lo cual

1 Magíster en Educación, de la Universidad Externado de Colombia. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Coordinador en cargo en el colegio San José Norte y docente de planta en la Secretaría de Educación del Distrito desde el año 2015.

les permite exponer adecuadamente sus ideas, inferir en los discursos, analizar y concluir, colocándolos en un lugar privilegiado de relacionamiento y entendimiento del mundo.

La pregunta que se desea resolver es ¿Qué dificultades presentan los estudiantes de grado undécimo del colegio San José Norte IED en las competencias del lenguaje evaluadas por la prueba SABER 11? En donde se ve la necesidad de conocer, las dificultades y dimensiones que se presentan en el aula que pueden estar afectando los resultados en las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas de los estudiantes.

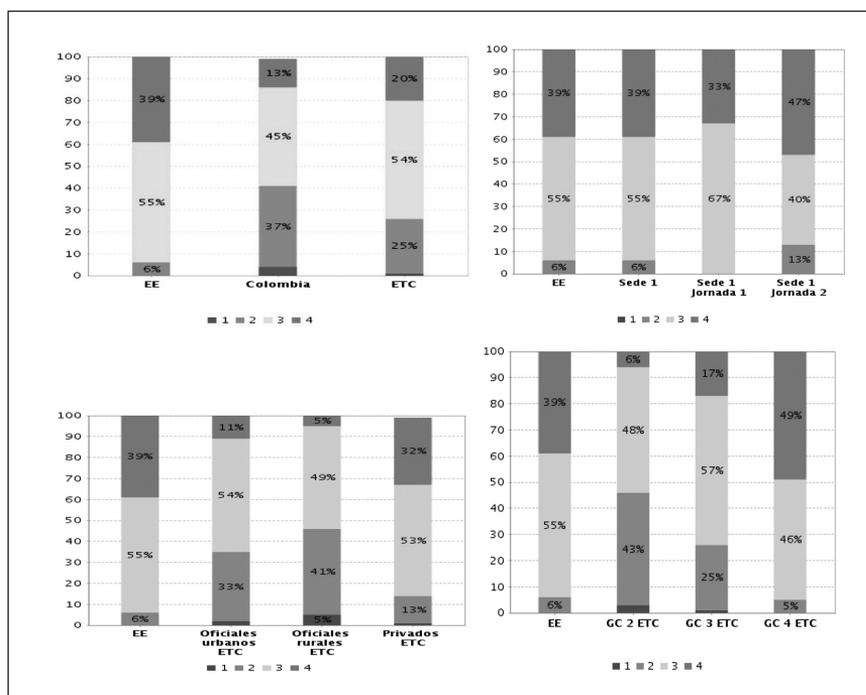
Dado que en los últimos años (2020 y 2021) los resultados arrojados por la prueba SABER 11 en el área de lenguaje no han sido muy alentadores, el colegio orienta la evaluación hacia el desarrollo de competencias, aun así los resultados siguen igual, no han obtenido el nivel superior que se desea ante el ICFES.

Esta investigación busca describir y analizar los resultados arrojados por la prueba SABER 11, e identificar las dificultades que tienen los estudiantes en el desarrollo de las competencias evaluadas en la prueba y su relación con la interacción curricular.

Los históricos de las Pruebas SABER que presentaron los estudiantes del grado undécimo durante los años 2020 y 2021 tienen un desempeño que con el paso de los años se ha ido estancando, como se puede evidenciar en los resultados presentados en el Gráfico 1, en el que se comparan el nivel institucional, distrital y nacional, de los cuales se deduce que los planes de mejoramiento y seguimiento del colegio se deben continuar fortaleciendo, tanto en los procesos administrativos como en el aula de clases, teniendo en cuenta las dificultades que han sufrido los miembros de la comunidad educativa a raíz de la pandemia, que obligó al sistema educativo del país a emplear nuevas estrategias de aprendizaje, con las cuales se tuvieron demasiadas dificultades, pero que gracias a la disposición y creatividad de los docentes se pudo sobrellevar la

situación emergente. Pese a todo ello, se debe seguir trabajando para poder volver a tener los excelentes resultados que se venían obteniendo antes del inicio de la pandemia.

Figura 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica



Fuente: ICFES Reporte de resultados PRUEBAS SABER 11° 2021.

Estos resultados académicos, generan una preocupación en la institución, y se requiere tener mayor claridad frente a las posibles causas que están generando este desempeño escolar; para lo cual, la propuesta que se realiza espera ser una oportunidad para medir y evaluar los procesos académicos, centrados en la competencia de lenguaje del grado undécimo.

Esta intervención busca que se generen resultados, frente a las razones y la alternativa de mejora que deberá implementarse para disminuir o mitigar los factores de riesgo social, administrativo y educativo que se presentan actualmente en la Institución.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pretende hacer una intervención en la institución cuyo objetivo es buscar la participación de todos los actores (docentes y estudiantes) para poder conocer a fondo su percepción sobre la importancia de mejorar dichas competencias y habilidades en los estudiantes por tal motivo se da a conocer a continuación sus opiniones.

Reconociendo el contexto

(... Escuela es... El lugar donde se hacen amigos... la escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. Escuela es convivir, crecer, ser feliz, es así como podemos comenzar a mejorar el mundo...)”

Paulo Freire

La Institución San José Norte es un establecimiento que gracias a sus procesos, iniciados hace 22 años, ha fortalecido las competencias y habilidades de sus estudiantes. Gracias al esfuerzo y dedicación de sus directivas, plantas docentes y demás comunidad educativa ha logrado cambiar la perspectiva que se tenía del colegio décadas atrás, con problemáticas difíciles en convivencia escolar y clima institucional, derivadas de las políticas de integración implementadas por la SED. La concentración escolar Aguas Claras no quería ser unida con San José Norte, debido a la percepción que se tenía del colegio; consideraban que no era bueno académicamente, que había indisciplina y problemas de convivencia, peleas frecuentes entre estudiantes del colegio en el parque; afirmaban que esta unificación era un atropello contra la estabilidad de los directivos y docentes, percepciones que trascendieron a las familias.

Como resultado de la reestructuración de los centros educativos del Distrito Capital, se estableció una sola administración para las dos plantas físicas, cada una con dos jornadas, y fue nombrada como rectora la licenciada, Marlen Martínez de Muñoz.

Para el año 2003 se dispuso que en ambas jornadas se contara con los tres niveles de educación: Preescolar, Básica Primaria y Media, adoptando un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que buscaba alcanzar “la excelencia a partir de la exigencia”.

Los ejes articuladores del PEI eran: Autoestima, Comunicación y Autogestión Empresarial, visión que se modificó con el correr de los años y las nuevas competencias que requieren los jóvenes para el siglo XXI, incluyendo bilingüismo y bachillerato internacional, las cuales constituyen las apuestas actuales del colegio.

Para dar respuesta a las inquietudes de la comunidad, a las nuevas disposiciones de la SED y las necesidades del sector productivo y empresarial, el colegio ha venido haciendo ajustes en su Plan de Estudios. En los últimos años se ha vinculado a los proyectos que la SED realiza con diferentes instituciones de educación técnica y superior. El colegio ha realizado convenios con el SENA, Uniagraria, Universidad Central, Universidad Monserrate, EAN, Colsubsidio, Compensar, Ased, Corporación Calidad, Cámara de Comercio, British Council, IDEP, Cisco y el Programa de Bachillerato Internacional.

Es importante resaltar que desde el año 2002 se realiza y organiza el Simposio Empresarial Joseísta, la Feria Empresarial y la Rueda de Proyectos, gracias al empeño de directivas y docentes. En estos eventos los estudiantes muestran el semillero de empresas, guiado por los profesores del proyecto de Gestión, como estrategias pedagógicas que fortalecen el Proyecto Educativo Institucional, denominado “Autoestima y comunicación en la formación de bachilleres académicos bilingües con énfasis en autogestión empresarial”.

Desde el año 2008 hasta el 2021, una de las principales fortalezas de la institución ha sido el destacado desempeño académico de los estudiantes en la prueba SABER 11- ICFES, hecho que ha posicionado al colegio San José Norte como el mejor colegio oficial de la ciudad.

Siempre se ha conservado la confianza en el trabajo que desde la rectoría se viene liderando, reconociendo las fortalezas de cada uno de los proyectos educativos que estaban en curso, promoviendo y empoderando a sus gestores, con el fin de consolidar el sueño de hacer de nuestra institución la mejor de la ciudad, procurando sembrar optimismo y sobre todo despertar ilusiones en los estudiantes. Esta labor ha exigido buscar que la comunidad educativa se sienta orgullosa de su quehacer, al igual que mantener la preocupación constante por investigar y documentarse sobre su rol transformador.

Para un propósito tan serio, en un contexto complejo, la tarea exigió rigor, dedicación, constancia, trabajo responsable, liderazgo y mucha confianza mutua en el equipo de trabajo, pues a pesar de las limitaciones era necesario pensar y actuar en colectivo. Era para todos claro que los retos a corto plazo eran manejables, pero los de largo alcance implicaban apropiarse con claridad el concepto *Calidad*.

La institución hoy es reconocida por sus importantes resultados en las pruebas SABER-ICFES, con niveles “Muy Superior” y A+ en Grado 11 y excelentes resultados en las pruebas SABER 3°, 5°, y 9°. Así mismo, el colegio se ha destacado en gestión calidad, permanencia y convivencia; fue ganador del Premio a la Excelente Gestión 2015 en la modalidad oro, logrando posicionarse en el ranking de los mejores colegios oficiales del país. Una institución oficial con acreditación de alta calidad por un periodo de siete años consecutivos, han convertido al colegio en el único del Distrito que ha conservado de manera ininterrumpida altos niveles en el resultado de las Pruebas SABER. Estos resultados lo hicieron merecedor de la Mención de honor a la rectora del colegio San José Norte por obtener los mejores resultados en las pruebas ICFES-SABER 11 desde el año 2007 hasta el 2021, y el reconocimiento Gestión Institucional Mejor Directivo Docente, 2016, otorgado por la SED.

Los distintos frentes de trabajo del colegio han requerido atención específica en sus procesos académicos y administrativos; es un trabajo minucioso que deja ver sus consecuencias: el mejoramiento constante de proyecto educativo unificado, orientando los equipos de trabajo en el desarrollo de procesos pedagógicos, evaluativos y la convivencia basada en el respeto a la diferencia para que se actúe responsablemente en la comunidad educativa y con el entorno. En el campo administrativo, con base en la normatividad vigente, se lidera el proceso de planeación, la administración de recursos físicos y financieros, como también la administración del talento humano, propiciando un clima de buenas relaciones personales centradas en la tolerancia.

En resumen, muchos han sido los hechos que contribuyen a los altos niveles de desempeño, desde la planeación, la ejecución, la verificación y el actuar. La excelencia se ha constituido en una misión que se fortalece a diario, con el firme propósito de llevarla a casa, al entorno, a cada rincón en que la institución pueda influir.

Para finalizar, se considera que cuando los jóvenes viven con esperanza su futuro, potencian grandes energías positivas a su alrededor con consecuencias visibles y disfrutables para su proyecto de vida.

Comprensión lectora

El concepto de comunicación pedagógica que desarrolla Fabio Jurado es interesante incorporarlo en la estructura escolar para el desarrollo de unas competencias de lenguaje oportunas, que le brinde los espacios y las alternativas al estudiante para reconocerse en un ámbito de análisis, crítica y discusión guiada; capaz de potencializar los intereses de los participantes en el aula y mejorar los resultados obtenidos en las pruebas Saber.

Los hábitos de lectura han disminuido aún en culturas que se distinguían por esta cualidad debido a la aparición de los medios audiovisuales que han resultado placenteros a los sentidos por requerir menor esfuerzo ante el procesamiento mental de la información (Rangel, 2017, p. 267).

El proceso de investigación que se viene adelantando en la institución, tiene como objetivo central identificar los factores pedagógicos que no han permitido potencializar las competencias lectoras en el aula, con el fin de mejorar los vínculos y las conexiones del estudiante y el maestro en la adquisición de aprendizajes adecuados, que sean capaces de mejorar la calidad escolar y el proyecto de vida de los alumnos.

Este reto nos convoca a realizar un trabajo pertinente que le permita al colegio cubrir su necesidad de mejoramiento en calidad frente a las pruebas del Estado y, a su vez, incorporar unos parámetros críticos y argumentativos en los estudiantes para observar su realidad de vida desde un enfoque de cambio que los lleve a realizar acciones encaminadas a un imaginario de futuro más incluyente y posible frente a sus expectativas.

A medida que se va culminando la etapa escolar (final de educación media – décimo y undécimo), los estudiantes disminuyen su rendimiento porque ellos observan que su realidad no logra ser afectada de manera definitiva por la formación recibida. Esta percepción de su formación y su futuro se convierte en desmotivación, dado que no consideran que sea causa – efecto de su realidad, y es justamente allí donde el esfuerzo pedagógico debe implementar estrategias creadoras que permitan mejorar la capacidad de acceso de los alumnos a espacios de educación que den cuenta del bienestar y mejoramiento de las condiciones de vida.

Un valor agregado que espera aportar la propuesta es la generación de un método de evaluación participativa, donde el diálogo entre actores y una observación directa sistematizada y guiada permita encontrar los intereses y oportunidades del colectivo, integrándolos a un trabajo en equipo, bajo objetivos e intereses comunes.

Al implementar esta propuesta de investigación, la cual me aporta una gran experiencia investigativa en mi perfil profesional lo que se traduce en un aprendizaje en la acción concreta

del ejercicio de investigar. Junto a esto manifiesto que podré suplir esas debilidades evidenciadas en torno a esta temática la cual resultaría de vital importancia para los resultados que desea la institución escolar, en cuanto a las competencias que se abordan, se requiere mejorar el nivel de competitividad en el entorno de los estudiantes y la institución.

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa suma conocimientos y habilidades que se van adquiriendo a lo largo de la vida, según los procesos de socialización a los que estemos expuestos. Es necesario que dentro y fuera del aula los estudiantes se relacionen con otras personas, pues con ello irán descubriendo contextos diversos, se apropiarán de normas socioculturales y de conocimientos de la lengua, así como destrezas de comunicación propias de diferentes situaciones.

La competencia comunicativa no es sólo la capacidad biológica de hablar una lengua y hacerlo de acuerdo con las leyes gramaticales, sino también aprender a usarla con arreglo a circunstancias contextuales determinadas y con propósitos concretos.

La competencia comunicativa cubre por tanto un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos: lingüísticos, sociolingüísticos y discursivos, que el hablante / oyente y escritor/lector deberán poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Lomas, 1998 citado por Niño, 2003).

Este tipo de competencias, conocidas también como competencias cognitivas, se definen como un saber-hacer que todo ser humano adquiere en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y que sólo es posible identificar y evaluar en la acción misma. Se trata de un dominio experiencial acumulado de experiencias cotidianas formales e informales de distinto tipo, que le ayudan al ser humano a desenvolverse en la vida práctica y a construir un horizonte social-cultural que permitiría vivir en comunidad, para lo cual el mero saber

cotidiano no basta, sino que es necesario “saber hacer”, o la inteligencia procedimental que le permitirá actuar con inteligencia en diferentes contextos, para solucionar problemas en especial relacionados con el conocimiento.

Se puede argumentar que las estructuras mentales, como procesos ligados al conocimiento humano, permiten la formación de competencias cognitivas que hacen posible el conocimiento, con el propósito de producir una serie de comportamientos en el terreno “de pensar” y “del hacer”. Las competencias cognitivas tienen que ver con el funcionamiento del cerebro-mente-conciencia, tríada que permite la solución de problemas dentro de un escenario cultural específico.

Desarrollo de competencias en el aula

El ICFES define competencia como “un saber hacer en contexto particular que cumple con las exigencias específicas del mismo” (ICFES, 2011). La competencia no es algo que podamos acceder de primera mano; accedemos a ella en actuaciones de los sujetos en situaciones específicas, que generan el desarrollo de dominios propios de las asignaturas del currículo escolar.

La amplia visión emanada de estas definiciones ha permitido que el concepto de competencia sea aplicado a múltiples actividades desarrolladas por los docentes y puestas en práctica dentro del proceso enseñanza aprendizaje, lo que ha dado lugar a una proliferación de competencias diversas, como se puede evidenciar en los comentarios de algunos docentes y estudiantes de la institución.

Comentario Docente 1 Colegio San José Norte IED

Potenciar competencias a través de la praxis pedagógica

Potenciar habilidades comunicativas, estrategias y recursos definidos en la planeación curricular hacen parte del desarrollo y compromiso con el proceso enseñanza-aprendizaje

en el área de Humanidades, construyendo de manera significativa experiencias educativas en la Institución que propendan por empoderar y mejorar la vida escolar.

Aunado al desarrollo del PEI se involucran los proyectos institucionales como el Plan Lector; el carácter motivador de la literatura como recurso para compartir emociones o expresar las propias convierte a la lectura en una herramienta muy útil para el desarrollo progresivo y perfeccionamiento de las competencias sociodiscursivas, y el proyecto de Bilingüismo; refuerza las habilidades comunicativas en lengua inglesa y el conocimiento global para el desarrollo de las competencias del siglo XXI.

El manejo de las interacciones en el aula devela el carácter resiliente de los estudiantes; realizar el Simposio y Feria Empresarial Joseísta permite reconocer el sentido emprendedor en un proyecto académico, llevado a la práctica. El dominio de las habilidades comunicativas para dirigirse a un auditorio alcanza niveles de calidad y excelencia en el ámbito discursivo, tecnológico y científico.

Las anteriores, son algunas de las acciones que como docentes del área se suscitan y apoyan al proceso de lectura, producción escrita, análisis de pensamiento crítico-discursivo y el acompañamiento en las Pruebas Saber en los distintos niveles escolares.

Comentario Docente 2 Colegio San José Norte IED

La competencia es la capacidad que tiene el individuo para actuar en contexto de manera asertiva. Noam Chomsky fue el primero en utilizar este término para explicar como la persona se inserta en la sociedad a través del lenguaje. Por lo tanto, es con el lenguaje y con las competencias comunicativas, tanto internas –para hablarse a sí mismo– como externas – para comunicarse con los demás y el entorno–

que la persona logra comprender su realidad, adaptarse a ella y transformarla. La asignatura de Lenguaje, bajo estos referentes, adquiere un valor inigualable en la formación de la sociedad, puesto que es transversal a todas las dimensiones del ser humano. También es la asignatura que podría ser piedra angular para que las otras áreas se fortalezcan y, de este modo, contribuir en el verdadero desarrollo integral de los educandos. Cuando el estudiante de cualquier edad descubre que puede comunicar sus pensamientos, también descubre que tiene voz, y esto lo empodera, lo convierte en una persona capaz de lograr la meta que se proponga. En consecuencia, la asignatura de Lenguaje debe ser fortalecida en las instituciones porque, para muchos de las niñas, niños y jóvenes es el único medio para adquirir herramientas para ingresar a un mundo altamente competitivo e inequitativo.

Comentario Estudiante No. 1

Cada uno de los estudiantes desde grado 5° hasta grado 11° tenemos una visión distinta del significado de las competencias que el colegio nos brinda; pero yo como estudiante de último grado veo estas competencias como un desarrollo de cada uno de nosotros, tanto físicas como mentales, siendo una gran herramienta para el fortalecimiento de una perspectiva del estudiante y como base para su conocimiento.

Comentario Estudiante No. 2

Para mí el desarrollo de competencia es la habilidad que cada uno de nosotros va desarrollando durante la vida escolar, ya que, a medida que va pasando el tiempo, estas nos van incentivando y permiten participar de forma activa, lo que nos facilita poder relacionarnos en un entorno y ayuda a tener una actitud positiva frente a nosotros mismos.

En conclusión, se puede evidenciar que el campo de problematización central estuvo delimitado por las dificultades que presentaron los estudiantes de grado undécimo en el colegio

San José Norte IED, con relación a las competencias del lenguaje que se evalúan en las pruebas SABER 11 durante los años 2020-2021.

El ejercicio docente adquiere una cualidad exploratoria, analítica, interpretativa, y ante todo propositiva, al ubicar problemas específicos en el proceso de enseñanza, en los métodos de enseñanza, en las relaciones de aula, en la fundamentación epistemológica, en las prácticas cotidianas, con el objeto de fortalecer los avances obtenidos, las teorías puestas en práctica, las visiones pedagógicas, y los resultados finales de los educandos.

Las pruebas Saber 11 adquieren el papel de instrumento investigativo sobre los procesos desarrollados en el área por el colegio, con el fin de mejorar las capacidades comunicativas del estudiante y por extensión de las prácticas pedagógicas. A partir del análisis de las pruebas Saber 11 fue posible obtener conclusiones específicas en torno al estado de las competencias y los componentes durante los años 2020 y 2021, así como establecer los respectivos niveles de lectura y desempeño. De igual manera fue posible establecer tendencias y variaciones a partir de la interpretación de la información arrojada por las pruebas, y abrir el campo de problematización inicial, que finalmente permitieron establecer conclusiones sobre las dificultades expresas de los estudiantes en su desempeño comunicacional.

Con esta problematización delimitada, se abre la posibilidad de usar otras herramientas en la búsqueda exploratoria y recopilar las percepciones de los docentes y estudiantes para encontrar caminos de aproximación a la problemática planteada, así como a la formulación de propuestas claras que apuntan a mejorar las condiciones.

Con la implementación de estas percepciones, su respectivo análisis e interpretación, se llega a establecer relaciones de tipo causal en los problemas delimitados, pero a su vez nuevas problematizaciones, que se hace necesario abordar mediante el establecimiento de propuestas encaminadas al mejoramiento.

Es claro que no hay unidad de criterios por parte de los docentes del área en la definición conceptual de competencias, y en el mismo sentido es también evidente la falta de unidad de criterios en torno al manejo de los resultados arrojados por las pruebas Saber 11.

La aplicación de estrategias y metodologías de aula, en torno al fortalecimiento de la competencia comunicativa, se encuentra abocada a las individualidades del docente, quien bajo su criterio y construcción pedagógica las implementa, haciendo perder así eficacia en los procesos que se buscan a través de la planificación colectiva.

Referencias

- Jurado, F. (1995). *Investigación y escritura en el que hacer de los maestros*. http://idead.ut.edu.co/Aplicativos/PortafoliosV2/PAAEAD/materiales/documentos/u1/investigacion_y_escritura.pdf
- Freire, P. (2015). *Paulo Freire y la libertad de enseñanza*. <https://oidel.wordpress.com/2015/10/20/paulo-freire-y-la-libertad-de-educacion/>
- Rangel-Bórquez y otros. (2017). *Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macro reglas*.
- Niño, V. (2003). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso competencias en la comunicación*. Universidad Nacional.
- Icfes, www.icfesinteractivo.gov.co/glosario

Crear y recrear, la búsqueda pedagógica en torno a los procesos de lectura y escritura en contextos de vulnerabilidad

Maided Alexandra Sáenz Pinzón¹

“Cuando nacemos ya tenemos la capacidad de leer y construir el mundo aún sin conocer el código lingüístico, por lo que nuestras aulas deben ser enormes paisajes de construcción y reconstrucción de la realidad desde cualquier forma del lenguaje”.

Introducción

Llegar a una institución como el colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED es la posibilidad de enriquecer la pasión por la profesión docente. Al traspasar sus paredes rodeadas por las problemáticas de la ciudad que se ponen cita en la Plaza España y sus alrededores, contar con las voces de los niños, niñas y jóvenes que buscan nuevas oportunidades, es abrir una esperanza para transformar oscuras realidades a través de la educación. Basta con ver sus ojos en búsqueda de nuevos horizontes que les permita dejar atrás lo que las injusticias sociales

1 Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Docente en propiedad de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED.

han hecho de ellos (as) y de sus familias. Al cumplir con nuestra labor se cuenta con el motor necesario para asumir grandes retos pedagógicos y alcanzar el objetivo de cambiar vidas.

La esquina de la carrera 19 # 11-17, tan cerca de lo que fue el Bronx o Cinco Huecos, nos ofrece todo un conjunto de experiencias desde las cuales los docentes podemos explorar el aula como un espacio de investigación que favorezca los procesos de enseñanza – aprendizaje, es decir, impactar a esas personalidades que atiende, quienes han tenido encuentros muy cercanos con lo que muchos llaman *vulnerabilidad*.

El ejercicio pedagógico se enriquece con la reflexión constante del docente, además de ser la ruta que aleje a la población de la drogadicción, la indigencia, la prostitución, entre otras situaciones cercanas por la ubicación de la institución y el lugar de residencia de la mayoría.

Este texto no es más que la narración de una travesía pedagógica que inicia en el 2016 al asumir mis labores en la institución y que año a año se ha ido enriqueciendo gracias a la pregunta que me acompaña todos los días ¿Cómo mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes?

En ese transcurrir se pueden subrayar tres grandes momentos en los caminos que he ido tomando en la búsqueda de una perspectiva investigativa. El primero es la reflexión constante sobre lo que es escribir y cómo pueden mejorar los estudiantes. El segundo es la posibilidad de aportar en la construcción del proyecto de lectura de la institución desde mi práctica en aula. Finalmente, el tercero es la condensación de lo aprendido hasta este momento, una relación bidireccional de la lectura y la escritura, que parte de una postura dialógica (Martínez, 2001). En los diferentes apartados del documento abordaré cada uno de los tres momentos enunciados, los cuales me han permitido desempeñarme en un contexto de vulnerabilidad, como el que rodea la institución. Al final explicaré por qué el proceso con Maestros y Maestras que Inspiran 2022 es una posibilidad de dar continuidad a la búsqueda de rutas de investigación desde las que se continúe profundi-

zando en los procesos de lectura y escritura en contextos de vulnerabilidad, y de esta forma dar respuesta a la pregunta que me ha acompañado, desde la cual es posible mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y así brindarles mayores posibilidades con las que puedan transformar su contexto.

La institución que inspira la propuesta

El colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED es la motivación principal de esta propuesta por dos razones: el contexto de los estudiantes y el rendimiento académico de los mismos. Frente a lo primero, influye su ubicación geográfica en la localidad 14 de la ciudad de Bogotá conocida como *Los Mártires*. No porque en esta localidad se encuentren el actual y renovado Distrito Bronx, la basílica del Voto Nacional, el Obelisco de los Mártires de la Independencia, la Plaza España, la Estación de la Sabana, la zona comercial de impresos y de las artes gráficas del barrio Ricaurte, el Cementerio Central o el Centro de Memoria Histórica (Garrafa, 2020); más bien porque desde hace varios años el sector se ha convertido en el punto de convergencia de inseguridad, indigencia, prostitución, venta y consumo de drogas, contaminación, etc., a pesar de los esfuerzos de las diferentes administraciones para que la situación cambie.

Figura 1. Fotografía del colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED



En los alrededores del colegio es común que la comunidad sea testigo de todas estas problemáticas con solo cruzar las puertas que blindan el colegio frente a la realidad, que en muchos casos no es ajena ni está alejada de las familias de nuestros estudiantes. Algunos de nuestros niños, niñas y jóvenes son hijos de personas desplazadas, vendedores ambulantes, recicladores, indígenas, entre otros, son de estratos socioeconómicos 1, 2 o 3, pero que en algunos casos no pueden satisfacer necesidades básicas, como por ejemplo el servicio de salud, la vivienda, entre otros.

Gran parte de la población de la institución se encuentra en situación de vulnerabilidad, puesto que, por diversas circunstancias, internas o externas, prevalece el riesgo de que los derechos y libertades de cada individuo sean lesionados (Cortés y Delgadillo, 2006), ya sea camino a casa, en el lugar de residencia, e incluso, dentro del mismo colegio.

El ámbito educativo se convierte en un termómetro que permite medir el riesgo que enfrentan los estudiantes, tales como el rendimiento académico, la deserción escolar, las dinámicas familiares, entre otras. El colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED, al igual que otras instituciones que atienden niños, niñas y jóvenes con problemáticas similares, tiene la gran responsabilidad de reducir el fracaso escolar, por ser este una de las principales consecuencias que trae consigo la vulnerabilidad (Eckert, 2006). Por lo tanto, está en manos del colegio abrir el abanico de oportunidades mediante el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes transformar de forma significativa sus propias realidades.

Los reportes de diferentes entidades como el MEN (Ministerio de Educación Nacional), la SED (Secretaría de Educación del Distrito, el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico), entre otras, especifican los resultados frente al IDE (Índice del Derecho a la Educación) en los que se establece una relación entre el contexto y los niveles académi-

cos. De esta forma, en la *caracterización del sector educativo 2019 - 2020* de la localidad de los Mártires, donde se encuentra ubicado el colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED, se concluye que el porcentaje de reprobación en los colegios oficiales es mayor que en los no oficiales, el porcentaje de deserción es más alto en preescolar en los colegios públicos, los resultados en lenguaje en 3°, 5° y 9° está en los niveles insuficiente, medio y satisfactorio, contrario a lo que ocurre en grado 11° en el que el porcentaje está en su mayoría en el nivel medio.

Desde la experiencia de aula, los docentes logramos reconocer que un gran factor que influye en el rendimiento escolar es el nivel académico de los acudientes, pues en ciertos casos es muy bajo, de hecho varios de los estudiantes son los primeros en alcanzar un mayor nivel de alfabetización en sus casas. En tal sentido, el entorno familiar es determinante con respecto al estímulo que reciben los estudiantes frente a la lectura y la escritura, que en muchos casos no es muy constante. Por lo tanto, el desarrollo de las habilidades comunicativas no responde a lo que piden los lineamientos o estándares, pues los factores ambientales no son suficientes (Carreiras, 1997, citado en Correa 2001, p. 78). Así, le corresponde a la escuela asumir el rol de compensar las carencias del capital cultural que se genera en los hogares (Bizama *et al.*, 2015).

En diagnósticos internos, como el realizado en el 2020 para la construcción del proyecto de lectura, se logró evidenciar que los niveles de comprensión lectora, grado a grado, no muestran un avance, por lo que al llegar a grado 11° no logran el nivel crítico; los estudiantes presentan cortos períodos de atención que influyen en la comprensión de textos; no hay hábito de lectura en casa; los textos no literarios no son diferenciados con facilidad de los literarios; el seguimiento de instrucciones dadas de forma oral o escrita es muy deficiente; los procesos de producción textual están relacionados con los procesos de lectura, por lo que a su vez se evidencia un bajo nivel. Es decir, el ren-

dimiento académico está por debajo de los porcentajes que se requieren para aprovechar oportunidades de estudio o laborales, lo cual se evidencia en los resultados de las pruebas Saber.

La lectura y la escritura desde la reflexión en el aula

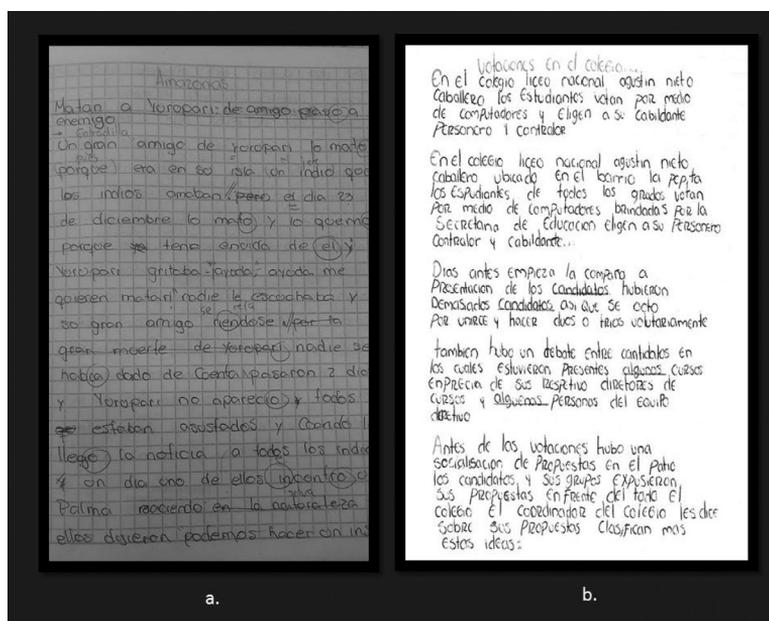
La práctica pedagógica en el colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED, en el transcurso de los últimos 4 años, ha brindado la posibilidad de reflexionar constantemente desde tres miradas: la primera enfocada solo desde el proceso de escritura, la segunda en la lectura y la última en la correlación de ambas. Esto ha exigido revisar posturas teóricas y analizar diferentes instrumentos, como ejercicios de comprensión, textos escritos por los estudiantes y la observación participante como docente investigadora.

Comprender la producción textual desde la redacción de una noticia

El primer ejercicio de reflexión de esta travesía se dio en el 2017 con una actividad aplicada con estudiantes de séptimo, cuando se contaba con el CAL –L (Centro de Actividades Lúdicas en Lenguaje) en el plan de estudios. Esta consistió en la redacción de una noticia transformando personajes en seres mitológicos de textos leídos previamente. Por lo tanto, los estudiantes realizaron tres versiones siguiendo los procedimientos ejecutivos (Martínez, 2009, pp. 39-41): planificación, textualización y revisión, según las sugerencias de la docente. Se logra evidenciar que los estudiantes no están acostumbrados a seguir este proceso para la redacción, a pesar de ser sugerido por documentos como los estándares en lenguaje. Igualmente, se presentan dificultades para adaptarse a diferentes tipologías textuales y, a pesar del grado, el texto final evidencia una conexión muy marcada con la oralidad, es decir, se escribe todo el texto en un mismo párrafo, muy similar al *scripto continua* en Roma (Sáenz, 2019), como se logra ver en la imagen 2. Sin embargo, se han ido encontrando estrategias metodológicas

que han permitido ir avanzando lentamente hacia una mayor división de párrafos, por ello los estudiantes, también de 7° de 2019, logran un mayor nivel en la producción textual.

Figura 2. Noticia presentada por un estudiante de séptimo grado en el año 2017, la cual se asemeja al escrito continúa en Roma. b. Noticia presentada por un estudiante de séptimo grado en el año 2019, en esta se observa mayor organización del texto en párrafos



A su vez, se tuvieron en cuenta los signos de puntuación al permitir conocer los procesos de producción textual de los estudiantes y el acercamiento que estos han tenido los estudiantes con la escritura. De esta forma, se observó que según los estadios descritos por Cassany (1999), en el año 2017 los estudiantes de grado séptimo estaban en el *Proceso de diversificación de signos*, específicamente en el primer estadio, es decir, que a pesar de su nivel de escolaridad estaban descubriendo y explorando el uso de cada uno por lo que se evidencia un bajo acercamiento al texto escrito mediante los procesos de lectura

en diferentes espacios como la casa, de ahí que, el punto y la coma hayan sido los puntemas con mayor porcentaje de uso (Sáenz, 2019). En años siguientes como el 2019, el proceso la aplicación de los *procesos ejecutivos* favoreció porque se aumentaron los signos de puntuación utilizados y se aplicaban según su función de acuerdo con las sugerencias hechas en la fase de revisión.

De la reflexión a la práctica en el fortalecimiento de los procesos de lectura

A partir del año 2020, la reflexión constante de las prácticas pedagógicas trasciende a las dinámicas del área de humanidades del colegio, pues se retoma el proyecto de lectura, el cual se enriquece con mi aporte como docente y el diálogo con mis compañeras. De igual forma, retomar el proyecto me permitió comprender más el problema en torno a los procesos de lectura en la institución, pues se hizo un diagnóstico desde primaria hasta bachillerato con los instrumentos que cada docente consideraba pertinente.

La propuesta que tenía el colegio desde años atrás se ha venido enriqueciendo mediante cuatro tipos de actividades: *el diálogo interdisciplinar*, que consiste en reuniones para tomar decisiones en torno al proyecto de lectura desde las diferentes áreas; *el ABC de la familia* que busca proponer actividades en las que los padres se integren en las dinámicas del proyecto; *rompecocos*, ejercicios que fortalecen las habilidades de pensamiento y el *binóculo de lectura*, que corresponde a la implementación del plan lector.

El proyecto aplica la teoría de la lectura crítica desde el planteamiento de autores como Jurado (2020) quien propone el plan lector desde diferentes horizontes como medio para llevar a los estudiantes a alcanzar mayor nivel de comprensión, y Cassany (2017) quien sugiere un acercamiento a diferentes campos del lenguaje que permita desarrollar habilidades y adquirir cono-

cimientos desde un panorama amplio, como lo hace posible, por ejemplo, el análisis del discurso. Conocer el medio, problematizarlo y adoptar diferentes puntos de vista exige un pensamiento dialéctico, en el que interactúen además los diferentes campos del saber.

Hasta el momento se ha implementado solamente el *Binóculo de Lectura*, por lo que desde el 2021 las docentes dedican una hora semanal a abordar un libro por período o por semestre, lo cual no se hacía anteriormente. Las actividades que se desarrollan son muy variadas, muchas de ellas centradas en revisar lo leído desde diferentes miradas. De esta forma, la perspectiva en torno a la lectura empieza a cambiar progresivamente, pues se comprende que se debe abarcar desde todas las áreas, además de incentivar los procesos de escritura. Sin embargo, es un camino largo afectado por diferentes aspectos como el trabajo virtual y el posterior regreso a la presencialidad, el no contar con los tiempos suficientes para tomar decisiones de forma conjunta y el llegar a acuerdos entre todas las docentes, aunque todo esto no es impedimento para seguir trabajando en la tarea de fortalecer los procesos de lectura con una población para la cual esta representa la posibilidad de tener nuevas oportunidades.

La postura dialógica hacia una perspectiva bidireccional de la lectura y la escritura

El tercer momento de reflexión se da en el 2021, bajo el acompañamiento del IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico), la UNAB (Universidad Autónoma de Bucaramanga) y la Universidad de los Andes, se redacta un artículo de sistematización de la experiencia que aún está en proceso de corrección y posterior publicación. Esto fue posible gracias al proyecto del Ministerio de Educación Nacional *La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia*. En este se analizan dos actividades desarrolladas entre el 2018 y el 2020: el *chocolate literario* (Imagen 3), en el

que se hacían lecturas de diferentes autores en voz alta y se desarrollaban diversos ejercicios, como, por ejemplo, retos de producción desde diferentes formas de lenguaje, y la *creación de Podcast* con estudiantes de grado 11° sobre la educación en tiempos de pandemia.

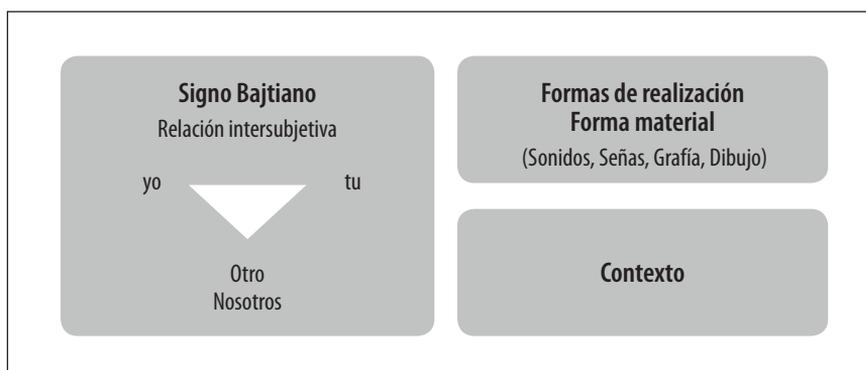
Figura 3. Evidencias del chocolate literario



Con el *chocolate literario* cada uno de los libros seleccionados permitió proponer dinámicas que los conectara con otras lecturas, por lo tanto era posible evaluar el nivel de comprensión de cada curso, guiar hacia la transformación de un texto en otros según el sentido que le daba cada estudiante desde su interpretación y desde el diálogo colectivo, enriquecido por mí como docente, los compañeros y el contexto. Incluso, a pesar de no haberse leído totalmente, los libros generaron interés, por ejemplo, una estudiante a inicios del 2020 me preguntó por el final de *Papaito piernas largas* de Jean Webster. El chocolate literario se integra al proyecto de lectura ahora como el *binóculo*, por lo que se enriquece con la incentivación de la lectura en casa y la perspectiva metodológica de cada docente del área de humanidades. Con respecto al Podcast, se hizo durante tres fases: planeación, producción y publicación. lo que

le permitió a varios estudiantes lograr ir más allá de lo literal. Es decir que, ambas experiencias de aula buscaron alcanzar el nivel crítico para resignificar una realidad dada.

Figura 4. Representación del signo según Bajtin (Martínez, 2001, p. 6)



El ejercicio de redacción del artículo me lleva a comprender que para mejorar los procesos de lectura y escritura se debe partir de una concepción de signo como la de Bajtin (Citado en Martínez, 2001, p. 6), en la que hay una interacción constante entre el lector, el autor, otros y el contexto (Ver imagen 4), no necesariamente desde textos materializados con el código lingüístico, sino desde diferentes formas de lenguaje con las que nos comunicamos. En este sentido, entran en juego dos categorías importantes, el *diálogo de intersubjetividades* y la *resignificación* (Martínez, 2001), los cuales permitieron hacer el análisis de 5 textos creados por los estudiantes en los Chocolates literarios del 2018 al 2020 y en la realización del podcast en el 2020.

Con los resultados se llegó a varias conclusiones: la primera fue comprender que existe una relación entre la lectura crítica y los procesos de producción, de tal forma que la resignificación a partir de nuevos textos le permite al docente conocer el nivel de comprensión de los estudiantes. En segundo lugar, trabajar a partir de proyectos como se hizo con el podcast incentiva la lectura dialógica, por ende, la producción textual. Finalmente, el rol del

docente es esencial porque influye en el diálogo intersubjetivo en el aula, de ahí que debe implementarse en todas las áreas y mediante diferentes tipologías textuales, especialmente las nuevas que van surgiendo por el uso constante de la tecnología.

El diálogo de intersubjetividades y la resignificación en la práctica diaria del aula hace posible entender que la lectura y la escritura no son procesos que puedan darse de forma independiente, sino que a la vez tienen una relación constructiva e interactiva, es decir, *bidireccional* (Parodi citado en Álvarez, 2010).

El nuevo rumbo en torno a los procesos de lectura y escritura en contextos de vulnerabilidad

Todo lo observado en las tres grandes estaciones de esta travesía pedagógica brinda un panorama general de los procesos de lectura y escritura en contextos de vulnerabilidad, como es el colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED. Continuar ahondando desde la investigación pedagógica para delimitar estrategias metodológicas que permitan mejorar los niveles de comprensión y producción textual de los estudiantes es el camino a seguir. Para ello es necesario enriquecer el marco conceptual, delimitar la metodología de investigación, recoger más datos y analizarlos.

El programa *Maestros y Maestras que inspiran 2022* es la oportunidad para consolidar lo recolectado hasta el momento en una propuesta investigativa más estructurada desde 4 ítems: la vulnerabilidad en la escuela; el concepto de signo en la enseñanza de la lectura y la escritura; la postura dialógica para fortalecer los procesos de comprensión y producción textual; la lectura crítica.

Cumplir con la gran responsabilidad que adquirimos como docentes al ejercer nuestra labor en una institución en la que la población pide a gritos oportunidades, las cuales se pueden abrir si se cuenta con un alto nivel para entender, cuestionar y transformar el mundo que les correspondió vivir.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigostsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 13-32.
- Bizama, M.; Arancibia, B.; Sáez, K.; Loubiès, L. (2015). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 219-232.
- Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-54.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, (32). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Correa, J. (2001). Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje. En J. Bernal (Ed.), *Lenguaje y cognición: Universos humanos* (pp. 75 - 92). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Cortés, R. y Delgadillo, I. (2006). Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad. En Rincón, C. *No somos vulnerables. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad*, pp. 9 – 37). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento (pp. 36 –55). *Revista Educación*, (341). http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re341/re341_02.pdf
- Garrafa, P. (2020). Los mártires de la modernización en Bogotá. Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/flexpaper/handle/1992/51089/23439.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=4>
- Jurado, F. (2020). La lectura crítica en tiempos de aislamiento. (X. Godoy, Entrevistador) Youtube. Bogotá: Foro Virtual Santillana Plus. <https://youtu.be/aFkCG9DEYiA>

Martínez, M. (2001). Visión discursiva del lenguaje, visión dialógica del discurso. En M. C. Martínez, *Análisis del discurso y práctica pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Martínez-Gómez, J. A. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Sáenz, M. (2019). La escritura de la noticia desde una visión bidireccional. *Revista Prolegómenos*. Universidad Nacional. Bogotá (6).

Secretaría de Educación del Distrito. (2020). Caracterización del sector educativo 2019 - 2020 de la localidad de Los Mártires.

Rutas para hablar y conocer sobre las ciencias naturales: construcción de formatos de divulgación en el aula para la comprensión pública de la ciencia

Ana María Romero Noguera¹

“La mayoría de las ideas fundamentales de la ciencia son esencialmente sencillas y, por regla general pueden ser expresadas en un lenguaje comprensible para todos”.

Albert Einstein

Introducción

Las ciencias naturales constituyen un amplio campo de conocimiento que ha dado respuesta a diferentes preguntas que desde un principio las civilizaciones se hacían con respecto a los fenómenos que observaban. Han explicado la naturaleza con la razón a través de la experimentación, la modelación y las matemáticas.

¹ Licenciada en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia. Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Contacto: amromeron@educacionbogota.edu.co

Sin embargo, este conocimiento no sólo debe ser interpretado y comprendido por limitados sectores de la comunidad, como los científicos, los laboratorios de ciencia, los centros de investigación, las universidades y las escuelas. Las dinámicas del mundo actual exigen que la población en general pueda tener una posición crítica frente a los conocimientos científicos y su impacto en la vida cotidiana, como lo son los conceptos de calentamiento global, tecnologías limpias, combustibles fósiles, vacunación, pandemias, epidemias, organismos modificados genéticamente, nutrición, entre otros. Como lo menciona Estrada (1981), citado por Sánchez (2000).

El conocimiento generado por la ciencia afecta a todos los países. Es por ello que no solo es necesario estar al tanto de la investigación científica, sino también tener una opinión y una posición frente a su avance. Pero ¿quién es el que debe estar enterado y dar la opinión que antes señalé? Como en otros asuntos de importancia actual, éste es de la responsabilidad general, más cuando ya no cabe duda alguna de que la ciencia es un asunto demasiado importante para estar únicamente en manos de unos cuantos (p. 46).

La presente propuesta pretende que los estudiantes de la jornada tarde, en el marco del plan de estudios de ciencias naturales del colegio La Estancia San Isidro Labrador, diseñen y construyan formatos de divulgación a partir de sus diferentes talentos, gustos e intereses, que permitan mostrar a la ciudadanía inmediata (familia, estudiantes de otros cursos, personal de apoyo del colegio) cómo el conocimiento científico es útil y necesario, más allá de las actividades académicas y que está relacionado con diferentes contextos de la actualidad.

Para tal fin se propone un trabajo colaborativo con los miembros de la comunidad estudiantil, para que a través de la comprensión de las ciencias de la naturaleza (biología o química) participen en la transformación de esos conocimientos en un material concreto que les permita proyectarse como divulgadores de lo aprendido en clases, apropiándose del lenguaje y de la experiencia para comunicarlo a sus pares; familia y demás personas que hacen parte del contexto escolar.

La construcción de esas piezas divulgativas (inicialmente ejercicios de escritura como historietas, cuentos, afiches, ilustraciones) son una forma de apropiación del conocimiento, cuyo desarrollo interesa para que otras personas puedan acceder al saber y lo relacionen con temas de interés público, y de esta manera poder para participar de una forma más crítica y activa en la toma de decisiones. Especialmente en el contexto actual, en el que se evidencia polarización, la distorsión de la información en el voz a voz, medios de comunicación que sin un sustento académico riguroso hacen afirmaciones sobre lo que acontece. En este sentido, la escuela trasciende el espacio físico, y lo que allí se construye es con, por y para las comunidades, con el objetivo de promover la comprensión pública de la ciencia, para llegar a *“La ciencia como un producto cultural”*.

Contexto de la experiencia demostrativa

El colegio La Estancia San Isidro Labrador se encuentra ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, en el barrio La Estancia. Cuenta con dos sedes y tres jornadas; la población estudiantil proviene de los barrios aledaños pertenecientes a la UPZ Perdomo: La Estancia, Las Huertas, San Isidro, Galicia, Tres Reyes, María Cano, Mirador de la Estancia.

El colegio inició sus actividades académicas en 1997, como resultado de la emergencia educativa declarada en 1996. En el año 2002, la Alcaldía Mayor de Bogotá y la SED, mediante la resolución No. 1677 del 28 de mayo de 2002, integran a los colegios La Estancia y San Isidro Labrador como parte del colegio La Estancia San Isidro Labrador IED. A partir de este momento la nueva Institución asume el servicio educativo en básica primaria en San Isidro Labrador, denominada como Sede B, y la básica secundaria y media en La Estancia o Sede A (Red Académica, 2022).

La población estudiantil del colegio La Estancia San Isidro Labrador (ciclos III y IV) se caracteriza por pertenecer al estrato socioeconómico 1 y 2. Sus edades están entre los 10 y 15 años.

De acuerdo con lo reportado por la Secretaría de Educación del Distrito (2010), los estudiantes se caracterizan porque vivencian y experimentan una serie de cambios biológicos, cognitivos y psicológicos. Al respecto de la dimensión físico-creativa se evidencian cambios hormonales propios de la pubertad, asumen con mayor compromiso su presentación personal y cuidado de su cuerpo, se consolida el interés por hacer parte de actividades lúdicas, deportivas y artísticas.

Desde la dimensión cognitiva, alumnos del ciclo III muestran mayor interés por los procesos de indagación y experimentación; aumentan su capacidad de pensamiento crítico, cuestionan situaciones de su entorno y las expresan, transitando hacia un pensamiento más abstracto; desarrollan habilidades para la resolución de problemas. Se considera necesario ampliar la concepción que tienen del lenguaje y de la ciencia, además de utilizar diferentes medios que les permitan ejercer acciones de liderazgo, trabajo en equipo y la búsqueda de respuestas que potencien ideas innovadoras para una mejor preparación en el ciclo IV.

En la dimensión socioafectiva se reafirma la confianza y se fortalece la autoestima; los estudiantes se preocupan por su rendimiento escolar, los pares de edad son el referente fundamental de su mundo social; establecen algunos grupos de referencia y les llama la atención experimentar situaciones de riesgo. Necesitan ser escuchados y requieren de apoyo físico y emocional. Tomando como referente las características asociadas a la población de los ciclos III y IV, desde la escuela se deben proponer actividades que permitan fortalecer y potenciar las dimensiones que caracterizan a cada ciclo.

La propuesta de construcción de formatos de divulgación para la comprensión pública de la ciencia se convierte en un instrumento que permite a los estudiantes identificar los conceptos de la ciencia, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, además de fortalecer los procesos de escritura y

oralidad para la expresión de sus ideas y creaciones; además de proponer soluciones basadas en la ciencia para las situaciones del contexto local y nacional.

La divulgación de las ciencias en la educación

A partir del lanzamiento del primer satélite artificial al espacio a finales de los años 50, se han concebido diferentes propuestas a nivel curricular cuyo objetivo ha sido fortalecer los planes de estudio de ciencias; matemáticas y tecnología. En el marco geopolítico de esa revolución tecnocientífica aparece el concepto de comprensión pública de la ciencia.

La Comprensión Pública de la Ciencia hace referencia a las capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, que poseen las personas no científicas (legos) y que les permiten desempeñarse flexiblemente en diferentes contextos, para encontrarle el sentido y resolución a las situaciones en la que se encuentren presentes en su vida diaria y que tienen relación directa con la ciencia y la tecnología (Parga y Mora, 2016).

Desde esta perspectiva se busca constituir espacios de reconocimiento para visibilizar el conocimiento de las ciencias al público en general, donde no necesariamente el objetivo principal sea el aprendizaje formal de la ciencia, sino una construcción recreativa y voluntaria en diferentes contextos.

Existen diversos mecanismos que han permitido lograr una comprensión pública de la ciencia y de alfabetización científica, como el uso de productos televisivos y de prensa, al igual que la publicación de libros, revistas especializadas, medios audiovisuales y la construcción de espacios o centros de interés, cuyo objetivo es promover el conocimiento científico, como los planetarios (astronomía), museos interactivos que fomentan el aprendizaje e interacción de la ciencia y la tecnología (en el contexto colombiano son ejemplos el Parque Explora y Maloka), exhibiciones en espacios asociados a instituciones de educación superior y que cuentan con facultades de ciencias, los jardines botánicos, entre otros.

En el contexto local es posible evidenciar que los espacios diseñados para la comprensión pública de la ciencia o la alfabetización científica, fuera de los entornos académicos, se encuentran limitados por la misma organización de la ciudad. Amplios sectores de la población tienen dificultades para acceder de este tipo de espacios que permitan “democratizar el conocimiento”. Ante este panorama son pocas las acciones que realizan las instituciones hacia otros sectores de la ciudad con el fin de lograr mayor participación de las comunidades, sobre todo en las localidades de las periferias de la ciudad.

De allí se deriva la importancia de fortalecer los proyectos y opciones para el desarrollo de salidas pedagógicas por parte de las instituciones educativas, con objetivos claros, actividades estructuradas antes, durante y después de la visita de estos escenarios alternativos de aprendizaje que se ofrecen en la ciudad, para potenciar el conocimiento de las ciencias y las matemáticas, así como de la lectura y la escritura.

Además de la participación, visitas o conocimiento de estos espacios por parte de los estudiantes y las instituciones educativas para la divulgación de la ciencia, aparece otra dinámica de apoyo: el acompañamiento y participación de las familias y su interés en aprovechar el tiempo libre a través de la visita de estos lugares con los que cuenta la ciudad.

Así mismo, existen dificultades asociadas a los procesos de enseñanza – aprendizaje de las ciencias naturales, como las que señala López (2015): estrategias pedagógicas de corte tradicional que no promueven la comprensión de las temáticas relacionadas con la ciencia y la tecnología, la desarticulación de los currículos de ciencias naturales con los contextos, la poca continuidad en los procesos de formación permanente del profesorado, el aprovechamiento indebido de los recursos institucionales, de talento humano y materiales; así como algunas visiones deformadas de la ciencia y la tecnología que se presentan en las aulas de clase.

En este panorama se inscriben las políticas públicas para el acceso al conocimiento de la ciencia por parte del público en general, al igual que las vivencia y experiencias de los entornos escolares con respecto al aprendizaje de las ciencias.

De acuerdo con los resultados del examen SABER 11 del año 2021, de ciencias naturales para calendario A, no hubo variación con respecto al año anterior, encontrándose la mayoría de los estudiantes evaluados (53%) en el nivel de desempeño 2, que se caracteriza por reconocer información suministrada en tablas, gráficas y esquemas de una sola variable independiente. Las cuales se asocian con los conceptos básicos de las ciencias naturales (tiempo, posición, velocidad, imantación y filtración). Sólo un 2% de quienes presentaron la prueba se encuentran en el nivel 4, que es la categoría de mayor complejidad, la cual establece el uso de conceptos, teorías o leyes en la solución de situaciones problema que involucran procedimientos, habilidades, conocimientos y un lenguaje propio de las ciencias naturales (ICFES, 2022). Así mismo, un porcentaje bajo de estudiantes acceden a carreras de carácter técnico, tecnológico y profesional relacionadas con estas áreas del conocimiento. El bajo rendimiento escolar tiene una relación estrecha con la baja proyección hacia el estudio post – secundaria de las mismas.

La experiencia vivencial de los maestros genera una continua reflexión sobre la construcción y diseño de propuestas curriculares, para facilitar y promover metodologías relacionadas con la enseñanza de las ciencias. El aprendizaje y conocimiento de las ciencias en un contexto específico, hace parte de un diálogo permanente entre los fundamentos disciplinares (propios del área que se enseña), histórico – epistemológicos y pedagógico – didácticos que enriquecen la formación constante de los profesores.

La propuesta de construir piezas de divulgación científica para el público en general (producción escrita y creativa, como comics, infografías, memes, murales, cuentos, historietas, carteles) se concibe como una propuesta curricular que trasciende los

contenidos disciplinares, por dinámicas más creativas de apoyo conceptual, teniendo en cuenta las características de la población estudiantil que se encuentra en un proceso de formación, hacia la comprensión del mundo y las dinámicas que ocurren en él y que no es ajena a las características de sus vecinos, de sus familias, de sus pares de menor edad y el contexto local.

Las propuestas que se han trabajado en torno a la divulgación de las ciencias naturales en los entornos educativos se relacionan con visitas de carácter pedagógico a exposiciones, el uso de productos televisivos, películas y de prensa como herramienta didáctica y de análisis en el desarrollo de las clases que son utilizadas como fuentes de aprendizaje, también se encuentran propuestas cuando se considera a la divulgación científica como “objeto de estudio” y la capacitación de los alumnos para su manejo y comprensión como un objetivo de la educación científica (Blanco, 2004). Esta última propuesta, la divulgación científica como objeto de estudio, es la que inspira nuestro proyecto: los estudiantes como agentes activos de un proceso comunicativo, a través de sus destrezas retroalimentan lo aprendido en clase. Se busca de esta manera que a través del conocimiento del contexto sean capaces de participar y crear escenarios para fomentar la comprensión pública de la ciencia.

De esta forma buscamos una ciencia más accesible, contextualizada, interesante y vivencial, relevante para cada estudiante, que trasciende los límites físicos de las aulas de clase. De acuerdo con Mosquera, Mora, y García, (2003), la actividad más importante que llevan a cabo los docentes radica en decidir qué y cómo se va a enseñar, debido a que en este proceso se concretan las ideas e intenciones educativas del profesorado, en el contexto del proyecto educativo institucional.

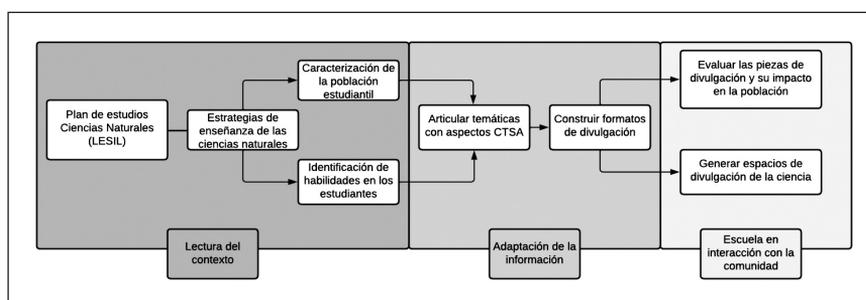
Desarrollo y metodología

El diseño metodológico adoptado, corresponde a un enfoque cualitativo que pretende, a partir del conocimiento del contexto y del desarrollo del plan de estudios de ciencias naturales, pro-

poner acciones y actividades para potencializar las habilidades comunicativas de los estudiantes mediante la construcción de piezas de divulgación de la ciencia, dirigidas a la comunidad a partir de lo aprendido en el aula. El desarrollo de este proyecto cuenta con la participación de grado séptimo y de grado noveno del colegio La Estancia San Isidro Labrador (LESIL) IED, jornada tarde.

A continuación, presenta la organización de la estructura general de la metodología para el desarrollo del proyecto.

Figura 1. Ruta metodológica de exploración e intervención



Fuente: elaboración propia.

La idea de la construcción de formatos de divulgación en el aula para la comprensión pública de la ciencia se originó a partir de la situación generada por la declaración de la pandemia de coronavirus (Covid-19). En los medios de comunicación tradicionales se disponía de información referente a la transmisión de la enfermedad, las formas de prevención, los mecanismos utilizados para la detección de los síntomas, las posibles hipótesis que la originaron, se contaba con un espacio para que especialistas en temas de salud pública presentarían las características y el comportamiento de la enfermedad.

En el transcurrir diario se escuchaba a las personas hablar en torno a las características de los termómetros infrarrojos al ingresar a determinados establecimientos, los tipos de prueba para la detección del virus PCR (Reacción en cadena de la po-

limerasa con transcripción inversa), pruebas de antígenos, la eficacia de los diferentes tipos de mascarillas o tapabocas, mutaciones, variantes del virus y con la fabricación de las vacunas términos asociados a ARN mensajero, ADN, vector viral, proteínas, virus inactivo, los porcentajes y la comparación entre un laboratorio farmacéutico y otro. De igual manera, muchos han dudado sobre la eficiencia de la vacunación como estrategia para frenar el número de contagios en las diferentes zonas del planeta y controlar la pandemia, así como la necesidad de más de una dosis, y los tiempos respectivos para sus efectos.

Debido a esto y con el propósito de tender puentes entre el conocimiento científico y la formación de la ciudadanía con respecto al funcionamiento de la ciencia, los conceptos asociados a sus métodos y objetos de estudio, los avances y descubrimientos para la solución de problemas, surge la propuesta de abordar esta situación desde el aula de clases con los estudiantes, a través de la construcción de formatos de divulgación de la ciencia por parte de los estudiantes.

Con el regreso a la presencialidad académica se evidencia el talento de los estudiantes en el dibujo, la escritura, la narración, la oratoria; diferentes formas de expresión que articuladas con el conocimiento de las ciencias naturales darán forma a las construcciones que conocerán la ciudadanía de la mano de los estudiantes.

El año 2022 se retoman los espacios educativos con el 100% de la población estudiantil, luego de verse interrumpida la asistencia a los colegios tras los picos más altos y de contagio de la pandemia y el desconocimiento que se tenía en ese entonces del comportamiento de la enfermedad. Se inicia la ejecución del proyecto a partir del trabajo en equipo del conjunto de maestros y la revisión y actualización del plan de estudios del área de ciencias naturales y educación ambiental. Aprovechando las temáticas de la asignatura de biología se proponen las primeras producciones de los estudiantes, a manera de piezas

de divulgación, con respecto a las nociones que se trabajan en el aula relacionadas con la genética, como disciplina que estudia la herencia biológica.

Una de las propuestas fue la escritura de cuentos que explicaran la estructura de la molécula de ADN (ácido desoxirribonucleico), responsable de almacenar y transmitir la información hereditaria de los seres vivos. En esta oportunidad se obtuvieron diferentes productos que dieron cuenta de la creatividad de los estudiantes en concordancia con lo aprendido en clase, la organización de la estructura, las bases nitrogenadas, cómo se enlazan unas con otras, expuesto todo ello a través de una serie de historias que narraban estas características y que de una forma u otra exponen el vocabulario técnico de las ciencias naturales.

Con este mismo grupo de estudiantes, se propuso el “diseño” de un organismo genéticamente modificado (OGM), que ayudara a resolver algún problema del contexto colombiano, de manera que a través de esta instrucción identificaran una situación problémica asociada a la agricultura, la ganadería, la salud y a partir de esta y con las características de un OGM se contribuyera a dar solución a ese conjunto de realidades o circunstancias que presentan.

En el marco de la conmemoración del día del Río Bogotá (12 de mayo), los estudiantes de grado once diseñaron unas postales con el fin de representar y dar a conocer el estado actual de las cuencas, en ellas dibujaron aspectos relacionados con la flora y fauna presente en el ecosistema, también se evidenciaron los problemas de contaminación que se evidencian en su cauce.

Las elaboraciones descritas previamente son algunos ejemplos de las piezas de divulgación que nos proponemos seguir construyendo, en la medida en que los estudiantes conocen del tema, ya que el componente disciplinar es un referente para que las construcciones tengan los fundamentos teóricos necesarios a la hora de ser presentadas al público.

Este proyecto, que se encuentra en la fase de construcción, ejecución y permanente actualización, potencia las habilidades y talentos de los estudiantes para comunicar conocimiento científico contextualizado, mejora las competencias basadas en el ser, el saber y el saber hacer, así como la transformación de los mismos en un material al alcance de todos, con la capacidad de comprender los contenidos y métodos de la ciencia y otros saberes complementarios para asumir una posición crítica frente a las relaciones e impactos que se dan entre la sociedad y la naturaleza.

Entre los aciertos que se han evidenciado en el avance del proyecto se encuentran: (1) el ejercicio personal como docente de buscar estrategias que permitan articular los contenidos disciplinares con la creatividad de los estudiantes quienes a través de sus talentos elaboran y reconstruyen las enseñanzas de la clase en diversidad de materiales. (2) Este tipo de estrategias potencian las habilidades comunicativas, que deben ser transversales a todas las áreas del conocimiento y no sólo limitarse a los docentes de humanidades. (3) Las piezas de divulgación construidas por los estudiantes se convierten en una herramienta didáctica, la cual puede ser aprovechada en otros espacios de aprendizaje y en cursos posteriores. (4) Se percibe en la entrega de las creaciones que los estudiantes aprovechan el tiempo libre en sus casas para el desarrollo y el cumplimiento del objetivo propuesto. (5) Explora diferentes líneas de comunicación para presentar las características del conocimiento científico.

Con respecto a los aspectos por mejorar, es necesario buscar y acordar los espacios dentro de la institución para la exhibición y presentación de las piezas divulgativas que han desarrollado y elaborado los estudiantes, para que sean más accesibles a los demás grupos, a los docentes en general, a los visitantes del colegio, con el fin de consolidar el ejercicio divulgativo para la comprensión pública de la ciencia.

Se espera constituir y consolidar a largo plazo un equipo de divulgación científica en la localidad de Ciudad Bolívar, que a través del conocimiento reconozcan las situaciones propias

del contexto a nivel ambiental (minería a cielo abierto, el relleno sanitario de Doña Juana y su funcionamiento e impacto, manejo de residuos sólidos, reconocimiento de reservas ecológicas como “Cerro Seco” y de recursos hídricos presentes en la zona); nutricional (hábitos saludables, consumo de productos locales); de salud (prevención de enfermedades, autocuidado y cuidado de los demás); en interacción y comunicación con la comunidad para generar opciones de transformación de la mano de las ciencias naturales.

Se contempla igualmente contar con la participación e invitación de personas que tienen conocimiento sobre el contexto, las situaciones de la localidad o especializadas en algún campo del conocimiento que permita enriquecer desde otras perspectivas y desde otros campos del conocimiento el ejercicio formativo de la comunicación y la interacción con el público, en torno a temas que apoyen y complementen el proceso académico de nuestros estudiantes.

De esta forma, la escuela se convierte en el centro de organización del conocimiento cuyos aprendizajes no se limitan a las aulas, sino que trascienden los espacios escolares para compartirlos con los demás.

Conclusiones

A partir de la revisión documental y el análisis del contexto, se considera necesaria la formación y la comprensión pública de la ciencia como una herramienta que permita comprender las relaciones y situaciones entre la sociedad, la ciencia y la tecnología.

El aula de clases no puede ser ajena a la lectura y reconocimiento del contexto, por tanto, desde la organización académica se plantean diferentes estrategias que permitan articular los planes de estudio con el funcionamiento de la naturaleza y su interrelación con las sociedades.

Los materiales de divulgación de la ciencia que los estudiantes han diseñado, relacionados con los temas vistos en clase, se constituyen en instrumentos que propician una mayor participación, interés y disposición en el trabajo académico.

El uso de estrategias como la que presenta el presente proyecto busca fortalecer y propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas, fomentar el respeto y la empatía entre pares académicos, así como la interpretación colectiva del conocimiento científico.

Referencias

- Blanco, A. (2004). Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (2), 70-86.
- Calvo, M. (2000). Líneas generales de un programa de difusión de la ciencia al público. *Actas del I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia*. Granada, España, 25-27 de marzo, Libro I, pp. 293-311.
- ICFES. Resultados agregados. Examen SABER 11° - 2021. <https://view.genial.ly/61fda1b2e940aa00121bafa4>
- López, Z. (2015). La enseñanza de las ciencias naturales desde el enfoque de la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación ASCTI en educación básica – media. *Revista Científica* (22), 75-84.
- Mosquera, C. J., Mora, W. y García, Á. (2003). Conceptos fundamentales de la química y su relación con el desarrollo profesional del profesorado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Parga, D. y Mora L. (2016). Comprensión pública de la química: tendencias y perspectivas de investigación a partir de la comprensión pública de la ciencia. *Indagatio Didáctica*. 8 (1), 1189-1210.
- Red Académica. Colegio La Estancia San Isidro Labrador. (2022, mayo 09). <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-la-estancia-san-isidro-labrador-ied>

Sánchez, A. (2000). *La divulgación de la ciencia como literatura*. Dirección General de Divulgación de la Ciencia. Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaría de Educación del Distrito. (2010). *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Saberes & Sabores

Magdalena Castillo Mantilla¹

La cocina como laboratorio vivo para fortalecer la comunicación oral en los niños de educación inicial, y el legado cultural de sus seres queridos.

Referente introductorio

El presente escrito ilustra la experiencia de aula que germinó en el colegio Filarmónico Jorge Mario Bergoglio durante el año 2020, como parte de la adecuación metodológica que se requería para adaptar el currículo institucional a las dinámicas propias de la estrategia Aprende en Casa. Esta experiencia refleja la vinculación de las familias al proyecto pedagógico de aula en la época de la pandemia Covid-19, desde el diálogo de saberes entre padres y maestra, hilado con las voces de los niños como partícipes activos de su desarrollo. La exploración

1 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestría en Didáctica de la Lengua Materna en educación infantil y primaria, de la Universidad Internacional de la Rioja. Docente del colegio Filarmónico Jorge Mario Bergoglio IED.

de los alimentos desde los sentidos para identificar aromas, formas, colores, texturas, sabores se convierte en un momento pedagógico que responde a la capacidad de asombro de los niños al observar los cambios químicos en los ingredientes hasta transformarse en deliciosas recetas que se comparten entre pares.

También se describen tres componentes de la experiencia: la narración de la escuela en tiempos de pandemia; el desarrollo de habilidades comunicativas; y la experimentación como oportunidad del ser, para saber hacer en contexto cultural.

Al final se examina la proyección del proyecto *Saberes y Sabores*, como una línea de trabajo que genera diferentes senderos para que los niños aprendan a comunicarse desde los lenguajes expresivos, movilizandó la construcción de esa escuela creativa e incluyente que se persigue en las intenciones de implementar cambios significativos.

La narración de una experiencia creativa

El presente aparte constituye la narrativa de la maestra gestora del proyecto, describe el proceso, los avances y los sucesos que se dieron en los inicios y el desarrollo de *Saberes y Sabores*.

Una mañana con nubes de algodón, nos encontramos veinte familias, veinte niños traviosos que iniciaban su primer año en el colegio Filarmónico Jorge Mario Bergoglio. ¡Abra, cada-bra, patas de cabra, que esta puerta se abra! Y se abrió. Los chiquillos de cuatro y cinco años ingresaron con expresión de asombro, exploraban en el espacio del salón, algunas niñas dibujaban con lápices de colores o crayolas parques con flores, árboles con manzanas, mientras otros niños preferían armar sus carros o robots favoritos con fichas de armatodo.

¡Fantástico! Llegó el momento de rodar, subir, bajar, balancearse en el parque infantil. ¡Niños en acción! Los Padres, se despedían, adiós, adiós.

Pasaron rápidamente los días de enero, pronto llegó febrero con el cumpleaños de Sara Sofía Luna, una oportunidad para reunirnos a cantar alegremente, la sala se iluminó con las sonrisas sandía de la diversidad de niños, más el nuevo ritmo de los corazones que laten en las notas musicales, do, re, mi, fa, sol. Un sol amarillo radiante nos abrigó hasta el viernes 13 de marzo, día en que Sara Valentina Segura Castro también celebraba su cumpleaños número cuatro. Todos almorzaron con prontitud, nos esperaba una torta sabor a chocolate y colorida cobertura de Minie Mouse.

A partir de la tercera semana de marzo, familias y maestros iniciamos la estrategia de aprendizaje Aprende en Casa, la que vivimos como un reto que nos permitió fortalecer la alianza hogar-colegio, abriendo nuevos espacios en casa para compartir lecturas en voz alta, cerrar el día y abrir la noche de manera poética o literaria, viajar gracias a la imaginación a otros mundos posibles, crear composiciones artísticas con diferentes técnicas propias de la primera infancia, y adicionalmente vivir experiencias juntos: abuelitos, tíos, primos, padres y niños alrededor de la alimentación, la preparación de recetas convertidas en legados culturales llenando los momentos de sazón, sabor, aprendizaje en unión familiar.

En algunas conversaciones telefónicas, o en nuestros encuentros sincrónicos, los niños contaban a sus compañeros y a su maestra Magdis, que estaban ayudando a preparar pastelitos, arepas, ensaladas de frutas, heladitos de queso con bocadillo, palitos de queso, entre otras recetas sencillas que fascinan a los pequeños.

Voces singulares

El interés natural de los pequeños por jugar al “como si” integrado a la complicidad de los adultos significativos, fueron los ingredientes para que esta experiencia empezará a germinar. Escuchar a los niños es dar sentido a la educación inicial, sus intereses contribu-

yen al ritmo de los proyectos pedagógicos, se tejen los lenguajes expresivos como una gran manta calentita que abriga, acoge la diversidad cultural presente en la singularidad de cada niño.

¡Kora, copora mermelada de mora! Nuestro proyecto pedagógico: ¡Saberes y Sabores comienza ahora! Desde las diferentes cocinas de los hogares los veinte actores, acompañados amorosamente por sus seres queridos, vistiendo trajes de chef, viven el derecho a participar en experiencias significativas en contexto cultural como algo que es creado y construido con niños y adultos, aprendizaje basado en proyectos pedagógicos de aula, metodología que da lugar a las voces de los niños narrando desde los sabores para ampliar sus saberes. La intencionalidad pedagógica moviliza los siguientes propósitos:

- Potenciar en los niños la competencia comunicativa, al generar espacios virtuales de encuentro en torno al proyecto pedagógico Saberes y Sabores, en el cual se socializan conocimientos adquiridos por los pequeños al compartir aprendizajes de recetas heredadas de sus seres queridos en tiempo de pandemia.
- Motivar a las familias a cerrar el día y abrir la noche al calor del legado literario que se encuentra en diferentes libros de literatura infantil, en libros-álbum, poesías, cuentos contemporáneos, nutriendo el imaginario de los niños con el acompañamiento amoroso de sus padres.

Encuentros en ventanas digitales

¿Cómo se potenció la comunicación oral en los niños? Debido a la pandemia Covid-19 fue necesario acoger la estrategia pedagógica liderada por la Secretaría de Educación, Aprende en Casa, movilizando la comunicación por medios digitales entre la tríada conformada por los niños, sus familias y los docentes. La gestión de la señora Yolima Leguizamón, rectora del colegio, permitió que todos los estudiantes tuvieran correo electrónico

institucional para unirse a los encuentros sincrónicos virtuales que se programaban en la plataforma Teams en jornada de la mañana, dos veces a la semana, martes y jueves.

Cada encuentro se colmaba de niños asombrados por esta nueva oportunidad de saludarse entre pares, compartir su sonrisa de sandía, además de cantar alegremente, abrir sus grandes ojos, escuchar atentos la presentación de la receta de cada compañero en el video que se compartía en la pantalla del computador o en el celular. Gradualmente, los pequeños estudiantes fortalecieron su autonomía al identificar los ingredientes, aprender el paso a paso de la preparación hasta lograr el producto final, presentarse al grupo con su nombre completo, utilizando un léxico claro, sencillo, acorde con su momento de desarrollo cognitivo y del lenguaje. Además, los niños aprendieron a identificar iconos en las herramientas tecnológicas para prender y apagar el equipo, levantar la mano para participar formulando preguntas genuinas a sus pares relacionadas con algunas curiosidades del proceso de preparación o resultado de las singulares recetas que hacían agua la boca. Cada encuentro se convirtió en una posibilidad de hablar, escuchar, leer el mundo del chef en tiempo real y realizar registros audiovisuales como estrategias de comunicación por medios digitales que integran el ser, el saber y el hacer en contexto.

La vinculación de las familias desde la diversidad de los hogares posibilitó la participación de los niños en tres momentos: el antes, el durante y el después. Antes, diseñando el traje de chef, comprando los ingredientes, ambientando los espacios para que fueran seguros evitando accidentes. Durante, acompañando en el paso a paso, permitiendo el hacer a los niños para fortalecer su autonomía, dando lugar a sus voces. Después, enviando oportunamente el video para socializar en los encuentros sincrónicos virtuales.

Haciendo inversión en conectividad y herramientas tecnológicas para alcanzar metas juntos, entorno hogar y entorno educativo, a fin de garantizar las realizaciones de la infancia en armonía con el sentido de la educación inicial.

Fomentando la autonomía y la participación

La articulación de los aprendizajes se promovió en los tres ejes de la experiencia pedagógica, así: 1. En el desarrollo personal y social se dio lugar a la seguridad y confianza en sí mismo al presentar la receta al grupo de compañeros en los encuentros sincrónicos. También se posibilitó a los estudiantes vivir espacios de participación genuina y se fortaleció la autonomía, reconociendo y valorando positivamente cada socialización virtual de las recetas. 2. En la comunicación oral los niños desarrollaron el lenguaje, disfrutando de la experiencia de aprendizaje: saberes y sabores. 3. Cada preparación de la receta se convirtió en una posibilidad de potenciar en los pequeños el pensamiento lógico. Así mismo, el explorar y conocer el mundo a través de los sentidos al mezclar los ingredientes, compararlos, clasificarlos, hacer uso de los utensilios de cocina, seguir los procesos para lograr sus deliciosos productos. También tuvo lugar el eje transversal oralidad, lectura y escritura al invitar a las familias a leer cada noche con sus niños cuentos clásicos y contemporáneos que abordan mágicamente la preparación de alimentos con personajes auténticos como el lobo y los tres cerditos. El dibujo concebido como lenguaje expresivo camino paralelo a la cultura escrita. Se evidencia con esta armonización de experiencias de enseñanza aprendizaje lo afirmado en el lineamiento pedagógico para educación inicial. (2020) pag.31. En este sentido, es posible señalar que el desarrollo infantil es un proceso en el que convergen diversos aspectos que le permiten al niño y a la niña configurar ideas, sentimientos, comprensiones y teorías sobre las relaciones sociales, el mundo físico y viviente, que atañen a su sentir, hacer, crear, re-crear y construir, aspectos que difícilmente pueden separarse en sus

acciones cotidianas. Logros, transformaciones o cambios a partir de la experiencia desarrollada. Los procesos intrafamiliares que se generaron posibilitaron el diálogo de saberes generacionales entre abuelitas, madres, padres, tías y niños.

Se movilizó el trabajo en equipo debido a que según sus habilidades los padres diseñaron el vestuario para su niño, mientras la madre acompañaba amorosamente en la elaboración de la receta. Los tíos grabaron y los niños se reconocieron en una experiencia de aprendizaje significativa.

Diálogo de saberes

Los resultados e impacto de esta experiencia significativa armonizan con los indicadores de logros por cada dimensión del desarrollo integral para el tercer trimestre del año escolar 2020 con proyección al año 2021, debido a que el grupo de estudiantes continuó motivado en participar en la construcción del saber generando hipótesis, cultivando la capacidad de asombro, mirando con todos los sentidos. Además de contemplar la diversidad de cambios que se generan en el transcurso del día hacia la noche para plantear preguntas movilizadoras de conocimientos. Los aprendizajes en el ejercicio docente están relacionados con el tejido de saberes de la maestra con las herramientas tecnológicas, el saber pedagógico y los aportes de la experta en cocina colombiana, la señora Francia Cabezas.

Así mismo, la disposición de las familias para alcanzar juntos un significativo proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de escuchar las voces de los niños y trabajar en equipo para alcanzar las metas al 100%.

Retos y proyecciones

Los principales retos para dar continuidad a los proyectos pedagógicos que germinan significativamente en la vida de los niños están en la disposición de los adultos que acompañamos a los niños a crecer en un mundo cambiante, el cual amerita

maestros que cualifiquen su quehacer pedagógico en favor de garantizar la participación auténtica de los estudiantes y potenciar su desarrollo integral desde educación inicial. El registro de la deliciosa travesía pedagógica se encuentra en el video que recopila todas las recetas preparadas y presentadas por el grupo de estudiantes de Jardín 1, durante 2020; el cual puede consultar ubicando el enlace en las referencias de este artículo.

https://internoredpedu-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/Impuentes_educacionbogota_edu_co/ET_JHrvZ6i5GlkHiBuFfc-QoBWphTt-DbVgHlwvf7HmnOTA?e=xmIjKG

Saberes y sabores desde un constructo axiológico

La propuesta asume una manera de hacer escuela desde una metodología alternativa, en tanto que el trabajo colaborativo y la inserción de la práctica gastronómica hacen posible que se generen valores y actitudes positivas dentro del grupo escolar, haciendo énfasis en la amistad. En este sentido, el pedagogo Malaguzzi concibe al niño como un ser extraordinario, complejo e individual que existe a través de sus relaciones con los otros y siempre dentro de un contexto particular. Surge como co-constructor, desde el comienzo de su vida, de conocimiento, cultura y de su propia identidad; es entendido y reconocido como un miembro activo de la sociedad.

La multiculturalidad colombiana se refleja en la diversidad de aromas, formas, colores, texturas y sabores de las frutas, vegetales, entre otros alimentos que se almacenan en época de la pandemia como tesoros a descubrir por los sentidos de las infancias del grupo de estudiantes de grado jardín; madres nacidas en la región pacífica colombiana amasando harinas con queso salado para producir deliciosos pandebonos; abuelitas de la región andina preparando apetitosas ensaladas de frutas para compartir con sus nietos; padres seleccionando ingredientes, a ritmo caribeño, para hornear una exquisita pizza; adultos significativos compartiendo sus saberes culinarios con los

pequeños miembros de la familia; familias diversas viviendo desde sus cocinas festivos gastronómicos que fueron visibles en el proyecto pedagógico Saberes y Sabores.

Como anécdota especial, los primeros encuentros presenciales se dieron desde las emociones y los sentimientos que allegaron a la escuela para celebrar la vida; nuevamente alrededor de un pastel de cumpleaños, danzando, aunando sus voces y expresión corporal para entonar canciones como Ñame, ñame, umm. Compositor Ricardo Prado.

Fragmento

Bertilda y Edilberto ya están en la cocina y preparan un tamal para el bazar Le pusieron pollo y una costilla

Papas bien peladas y en rodajas otras más

Un huevito duro y el arroz cocido

Y en hoja de plátano enrollaron el manjar

Pela, pela (Zin-zin)

Ralla, ralla (Ch-ch)

Amasa la masa (Un, dos, tres)

Corta, corta (Tac-tac)

Pica, pica (tiqui-tic-tic)

Sirve en el plato y a comer (Ñame, ñame... ¡Ummm!)

¿Cómo potenciar la habilidad comunicativa desde la experiencia demostrativa?

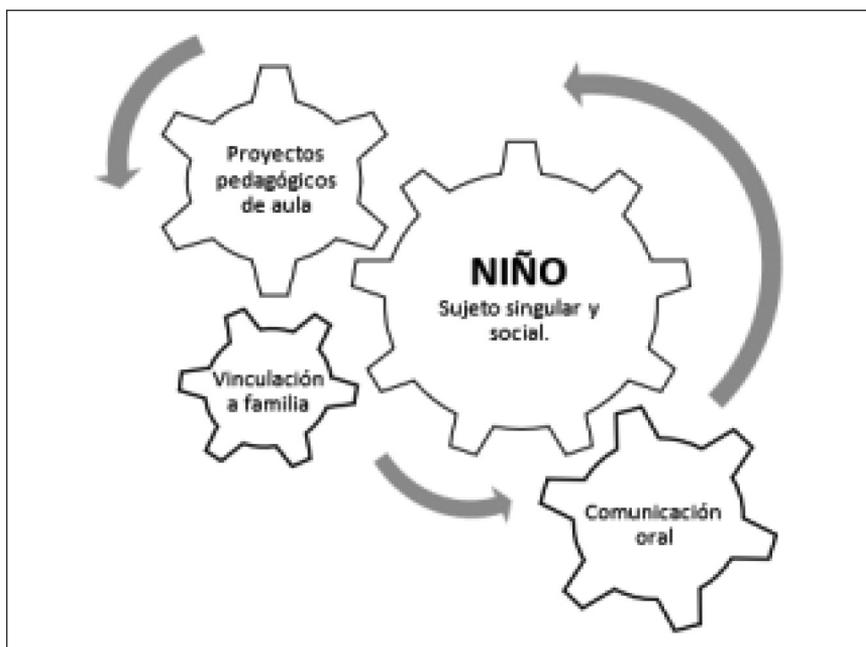
Esta experiencia hace visible cómo estudiantes de cuatro y cinco años potencian la comunicación oral a partir del aprendizaje basado en proyectos pedagógicos de aula, los cuales promueve tanto el interés individual como grupal, aumentando sus posibilidades de acceso a portales virtuales con contenidos que enriquecen el lenguaje, y favorecen la construcción de identidad desde la diversidad cultural.

La construcción del lenguaje en el niño es facilitada por el ejercicio de una didáctica, que a través del tiempo se ha venido consolidando como disciplina autónoma, y en cuyo desarrollo hace presencia el constructivismo social con amplio despliegue del lenguaje en su dimensión sociocultural, perfilado como insumo básico dentro del plano cognitivo del niño en contextos comunitarios (Leontiev, 1959; Vigotsky, 1962; Bruner, 1988 y Bajtin, 1929, referidos en Ramírez, 2010).

Para Ferreiro (2000), Teberosky y Tolchinsky (1995), el lenguaje comunicativo, práctico, es una tendencia que se busca desde el constructivismo, ejercitado desde los primeros años de vida y en procura de desarrollar de manera articulada tanto la oralidad como la escritura y lectura. En armonía con el pensamiento de Jean Piaget, los errores son asumidos como constructos que conducen a aprendizajes más consolidados. Los Lineamientos Curriculares, derivados de la Ley General de Educación de Colombia, caracteriza el enfoque semántico comunicativo como el escenario operativo para acercar la escuela a la comunidad; articular los aprendizajes a las necesidades propias del niño, haciendo funcionales áreas como la lingüística del texto, la sociolingüística y la psicolingüística. Este enfoque valora en alto grado lo pragmático y va muy en armonía con lo propuesto por Vigotsky (1989), Piaget (1975), Bruner (1991), Freire (1993), citados en Ramírez (2010), y que es tenido en cuenta para esta propuesta demostrativa.

La didáctica del lenguaje, en la línea de Paulo Freire, debe atender al niño en sus sueños, en la curiosidad por conocer historias respecto a lo que sucede en su entorno, pidiendo ser escuchado por los demás en relación con sus inquietudes, tanto en el aula como en la familia y en la calle, creando eficientes manifestaciones lingüísticas, las cuales desde el juego promueven el razonamiento claro, que lleva a consolidar mejores aprendizajes.

Figura 1. Líneas de acción del proyecto



Fuente: Elaboración propia.

La proyección de la experiencia

Se puede afirmar que la participación de los niños y sus familias en la experiencia promovió nuevas oportunidades de llegar al saber desde el hogar, los vínculos afectivos entretejidos con el quehacer pedagógico, convirtiéndose en una provocación para los estudiantes que ingresan al grado jardín este año 2022, quienes motivados por las fotos y videos de sus pares desean empezar a preparar recetas sencillas con sus seres queridos para vivenciar la experiencia.

Como primeros acercamientos, desde el juego se ha invitado a saborear los colores de los alimentos, explorar las texturas de las frutas, activar el sentido del olfato para percibir su aroma. Se hace uso también de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso para despertar el gusto por la diversidad de recetas colombianas, ingresando a paginas vir-

tuales como www.maguare.gov.co. También a preparar recetas de diferentes lugares del mundo con Comegalletas y Gonger ingresando a <https://youtu.be/pOzhujdUx0k>. Esta estrategia es genial para llevar a los niños a conocer el origen de alimentos y la forma de usarlos en la alimentación saludable.

Desde la literatura se ha diseñado un conjunto de dispositivos lectores que invitan a leer en familia libros-álbumes que abordan con autenticidad la preparación de deliciosas recetas. Uno de los libros favoritos de los pequeños lectores es *Vaya apetito tiene el zorrito*, escrito por Claudia Rueda.

Conclusiones

Los proyectos pedagógicos de aula se construyen así, con las preguntas que germinan de la motivación intrínseca de los niños, motor de su participación auténtica en las actividades cotidianas, como es el momento de la alimentación, permitiéndoles jugar a ser chef. El potenciar en los niños la comunicación oral, al generar espacios virtuales de encuentro en torno al proyecto pedagógico Saberes y Sabores, en el cual se socializan conocimientos adquiridos por los pequeños aprendices al compartir aprendizajes de recetas heredadas de sus seres queridos en tiempo de pandemia, se convierte en una oportunidad de reconocimiento de los niños como seres de lenguaje.

La pandemia Covid-19 se vivió como un reto para trascender del entorno educativo al entorno hogar en un conjunto de interacciones armónicas y objetivos compartidos, con el propósito de contribuir y fomentar la participación democrática de los niños en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referentes

Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Alianza.

Cabrejo, P. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Rueda, C. (2007). *Vaya apetito tiene el zorrillo*. Barcelona: Editorial Serres.

Starico, M. (1999). *Los Proyectos en el aula: hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Desafíos en la implementación de programas de inmersión lingüística en instituciones educativas públicas de Bogotá

Yuly Andrea Gutiérrez Pacheco¹

Son múltiples los escenarios en los que se ha reconocido el impacto de los programas de inmersión lingüística, no solamente en el proceso de adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, sino también en la reivindicación de los derechos lingüísticos de comunidades inmigrantes y la revitalización de las lenguas étnicas. De acuerdo con Del Pozo Muñoz (2020), “al hablar de inmersión no debemos limitarnos al plano lingüístico, ya que se trata de una estrategia de aprendizaje multidimensional en la que confluyen diferentes niveles: instrumental, personal, académico, profesional, afectivo, social, cultural, etc.” (p.18).

En la actualidad, estos programas se originaron en Quebec en los años 60s, con el propósito de integrar en la escuela a la comunidad inmigrante o procedente de otras regiones de Canadá cuya lengua materna no era el francés (Genesee, 1985). Swain

1 Docente al servicio de la educación pública de Bogotá, Secretaría de Educación. Licenciada en Inglés y Magíster en Educación, con énfasis en Gestión. Candidata a Doctora en Educación y Sociedad. Becaria Fulbright Estudiante Doctoral Colombiano cohorte 2021. Maestra Inspiradora 2021 y 2022. Contacto: ygutierrez02@unisalle.edu.co

& Johnson (1997) sintetizaron las características principales del modelo canadiense, entre las que se encuentran el empleo de la lengua como medio de instrucción de contenidos, la articulación curricular, la necesidad de docentes bilingües y la preponderancia de la cultura de la lengua materna en el aula. Dada su efectividad, este modelo ha sido adaptado e implementado en varios países, respondiendo a distintos objetivos.

El término inmersión es un concepto global que hace referencia a diversos modelos de educación bilingüe, cuyas características y denominaciones varían teniendo en cuenta las condiciones geopolíticas, sociales y culturales del contexto. En este sentido, se evidencia la creciente implementación del programa en países con un alto número de población inmigrante, como Estados Unidos, en donde se estima que más del 20% de los habitantes posee una lengua materna diferente al inglés (U.S. Census Bureau, 2010 citado en Polanco & Luft de Baker, 2018). En España los programas de inmersión también han adquirido gran relevancia ya que, además de atender a las necesidades de los estudiantes de origen extranjero, se han utilizado para la enseñanza de las lenguas cooficiales como el catalán, el gallego y el euskera (García Medina, 2018). En países en que no hay un alto flujo de población inmigrante hablante de otras lenguas, los estudios al respecto son limitados.

En el caso de Colombia, no existe un consenso frente a la definición de los programas de inmersión debido a la escasez de estudios y discusiones al respecto. De acuerdo con una aproximación realizada por el Ministerio de Educación Nacional (2012), se distinguen cuatro modalidades de programas orientados a promover el bilingüismo, cuya implementación depende de las características del contexto, así como de los objetivos de aprendizaje establecidos. Esta clasificación se presenta de manera progresiva, ubicando a los programas de inmersión al final del continuo, dado su nivel de complejidad y las condiciones que se deben garantizar para su implementación. En la Tabla 1

se sintetizan las generalidades de las cuatro modalidades con el fin de analizar los requisitos para su adopción en las instituciones educativas.

Tabla 1. Modalidades de programas para el bilingüismo

	Programas tradicionales	Modalidad intensificación	Modalidad híbrida	Modalidad inmersión parcial
Intensidad horaria	1 -3 horas semanales en primaria. 3 -5 horas semanales en secundaria y media.	Mínimo 3 horas semanales en primaria. 5-8 horas semanales en secundaria y media. Espacios complementarios en jornada extendida.	3-5 horas semanales en primaria. 5-8 horas semanales en secundaria y media más una asignatura del currículo orientada en inglés (2-4 horas semanales). Espacios complementarios en jornada extendida.	1° y 2°: 8 horas 3° y 4°: 12 horas 5°: 16 horas semanales. 16 horas semanales en secundaria y media. Espacios complementarios en jornada extendida.
Contenidos académicos	Enseñanza del inglés como asignatura. Integración de temas de otras asignaturas.	Enseñanza del inglés como asignatura. Incorporación de actividades, temas y proyectos de otras asignaturas.	Intensificación progresiva desde 1° hasta 9°. Inmersión parcial en los grados 10° y 11°.	Enseñanza de contenidos de otras asignaturas del currículo en inglés.
Perfil docente	Nivel mínimo B2, con amplios conocimientos del idioma, su funcionamiento, metodologías, TICS e integración de los estándares del MEN.	Competencia en el uso de la lengua, con capacidad de crear e implementar proyectos en la institución que permitan intensificar el contacto con la lengua.	Nivel mínimo C1. Trabajo en equipo de docentes de inglés con docentes de otras asignaturas. Preparación en metodologías de enseñanza de contenidos.	Conocimientos en educación bilingüe, desarrollo de la bilingüidad y procesos de adquisición de las lenguas. Profesionales en las áreas disciplinares con un nivel mínimo de B2.
Metodologías	Énfasis en las funciones comunicativas del inglés. Relación con el contexto. Desarrollo de las cinco habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura, escritura, monólogo).	Además de las empleadas en los programas tradicionales, se centra en el descubrimiento a partir del aprendizaje basado en proyectos, se vinculan contenidos de otras asignaturas.	Durante la etapa de intensificación, promoción de la alfabetización en lengua materna y lengua extranjera. Durante la etapa de inmersión, prácticas orientadas al uso de la lengua en contextos académicos y disciplinares.	La lengua materna y la lengua extranjera se complementan. Enfoque dual tanto en los contenidos académicos de la asignatura y en las habilidades lingüísticas del inglés. Progresión del conocimiento y las habilidades.

Fuente. Elaboración propia basada en MEN (2012).

	Programas tradicionales	Modalidad intensificación	Modalidad híbrida	Modalidad inmersión parcial
Recursos para el aprendizaje	Se debe contar con materiales audiovisuales, textos y equipos que apoyen el proceso de aprendizaje.	Se requieren equipos audiovisuales permanentes, libros de refuerzo, textos de otras áreas, libros de referencia para la elaboración de proyectos.	Se necesita una serie más amplia de materiales didácticos y de apoyo, auténticos y variados que vinculen diferentes registros y matices del inglés.	Se debe contar con una dotación amplia y rigurosa de recursos educativos y didácticos en inglés con diferentes niveles de complejidad de las diversas asignaturas.
Evaluación de aprendizajes	Se realiza de acuerdo con las pruebas estandarizadas, sin embargo, se debe realizar seguimiento a las habilidades que no se evalúan en estas pruebas.	Se toma como referente la prueba de Estado, sin embargo, también debe promover el desarrollo de las habilidades del lenguaje a un nivel más avanzado.	Se busca superar la meta de nivel B1, tomando como referentes las pruebas de Estado y pruebas externas. Se evalúa la competencia en el uso de la lengua, así como los contenidos y procesos de otras áreas.	La evaluación debe apuntar tanto al desarrollo del lenguaje como de contenidos disciplinares.

A partir de esta clasificación, a continuación se profundizará en el programa *Aulas de Inmersión*, ejecutado por la Secretaría de Educación de Distrito como parte de las estrategias del Plan Distrital de Bilingüismo, con el fin de determinar las fortalezas, dificultades y desafíos que emergen en su proceso de implementación en las instituciones educativas.

Contextualización

El programa *Aulas de Inmersión* se propuso como una estrategia conducente a promover “la participación de los estudiantes en actividades lúdicas y culturales, aprendiendo y practicando una lengua extranjera de manera espontánea y natural para fortalecer las competencias comunicativa e intercultural, contribuyendo a la formación académica y al desarrollo de capacidades ciudadanas” (Secretaría de Educación del Distrito, 2014, p. 45).

La implementación del programa inició en el año 2013, y para el año siguiente 101 colegios públicos de Bogotá contaban con aulas especializadas, dotadas con recursos tecnológicos y didácticos destinados a la enseñanza de una lengua extranjera. En cuanto a los lineamientos del programa, se determinó la

participación voluntaria de los estudiantes, el seguimiento cualitativo del proceso sin incidencia en las calificaciones, la asistencia de los estudiantes en jornada contraria a sus clases por tres horas a la semana, la conformación de grupos de máximo 25 estudiantes, y el acompañamiento de un cooperante extranjero que apoyara la creación de espacios de aprendizaje bilingües y el desarrollo de procesos de co-enseñanza.

Entre las dificultades reportadas se destacan la falta de capacitación docente específica para el programa, altos niveles de inasistencia de los estudiantes, insuficiente acompañamiento y compromiso por parte de las familias, ausencia de seguimiento y evaluación de la estrategia y dificultades para articular el proyecto con las políticas institucionales. Otro factor a considerar es la escasa contextualización en la formulación del programa, ya que en los documentos orientadores no se halla un sustento teórico ni epistemológico que soporte la adopción de una determinada perspectiva de enseñanza de la lengua. Estas y otras situaciones han repercutido para que en el año 2022 más del 55% de las Aulas de Inmersión hayan cerrado sus puertas.

En cuanto a las orientaciones curriculares, por un lado, se encuentra el Currículo Linguaventuras, el cual fue diseñado en 2015 por la Secretaría de Educación y el Consejo Británico específicamente para este programa. Esta propuesta se caracteriza por fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas empleando el inglés como medio de instrucción de contenidos, de manera que no se enfatiza en el aprendizaje de vocabulario, estructuras gramaticales o ejercicios controlados de lenguaje, sino en el fortalecimiento de competencias comunicativas y habilidades en áreas transversales como artes, cívica, deportes, tecnología, entre otras (Secretaría de Educación del Distrito, 2015). Por otro lado, se encuentra el Currículo Sugerido de inglés, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en 2016. Este se planteó como una propuesta abierta y flexible orientada al fortalecimiento de los currículos escolares de in-

glés a nivel nacional, mediante la estandarización de criterios y el establecimiento de metas comunes (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En la Tabla 2 se comparan las características principales de estas dos propuestas con el fin de ilustrar sus puntos de convergencia y divergencia.

Tabla 2. Comparación de propuestas curriculares

Componente	Currículo Linguaventuras	Currículo sugerido del inglés
Enfoque curricular	<ul style="list-style-type: none"> – Basado en contenidos – Orientado a la acción 	<ul style="list-style-type: none"> – Contextual–ecológico (Transición–11) – Orientado a la acción (Transición–5)
Características	<ul style="list-style-type: none"> – Progresión del conocimiento – Estructura de contenidos y planes de clase en ciclos de acuerdo con la secuencia natural de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> – Flexibilidad – Adaptabilidad – Estructura cíclica y en espiral – Habilidades del siglo XXI
Ejes curriculares	<ul style="list-style-type: none"> – Cívica y vida – Género – Enseñanza diferenciada – Tecnología de información y comunicaciones 	<ul style="list-style-type: none"> – Enfoque sociocultural – Transversalidad – Diversidad – Equidad – Formación en valores
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendizaje Integrado de contenidos y lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL por sus siglas en inglés) – Aprendizaje basado en tareas – Aprendizaje basado en proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendizaje experiencial – Aprendizaje basado en tareas – Aprendizaje basado en proyectos – Aprendizaje basado en problemas
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> – Formativa – Autoevaluación – Coevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> – Ludoevaluación – Para el aprendizaje – Del aprendizaje

Fuente. Elaboración propia.

Tal como se refleja en la tabla, estas dos propuestas curriculares difieren sustancialmente, no obstante, al ser abiertas y flexibles brindan una ruta para la estructuración de los currículos escolares, pero corresponde a los docentes realizar los procesos de articulación curricular a partir de las características del contexto, de las necesidades de la población y de los objetivos de aprendizaje establecidos por cada institución educativa.

Teniendo en cuenta las características del programa señaladas, si bien las aulas de inmersión cuentan con las condiciones recomendadas para esta modalidad por el Ministerio de Educación Nacional en términos de infraestructura, recursos, metodologías flexibles, integración de contenidos específicos de cívica y ciudadanía, su principal limitación es la escasa intensidad horaria, ya que el promedio de tiempo de contacto con el inglés equivale al 18% en básica primaria y al 37% en básica secundaria y media del tiempo sugerido. No obstante, las experiencias llevadas a cabo en las aulas de inmersión resultan fundamentales, en tanto se podrían extender en las instituciones en donde ya se implementan, de igual manera se constituyen en un referente práctico que puede ser transferible a otros contextos educativos, especialmente en el sector público.

Propuesta de abordaje

El presente proyecto tiene como objetivo determinar los elementos teóricos, pedagógicos y administrativos que se deben contemplar para la formulación y agenciamiento de programas de inmersión lingüística, adaptados al contexto de la educación básica y media del sector público en Bogotá. Para ello se toma como referencia el Programa Aulas de Inmersión y los aprendizajes derivados de esta experiencia. Este proyecto se encuentra en fase de desarrollo. A continuación, se presenta una descripción de los elementos fundamentales que se contemplan y posteriormente se publicarán los hallazgos y resultados.

Perspectiva de bilingüismo

Uno de los retos que enfrentan los programas de inmersión es superar la visión separatista de las lenguas, donde cada una se percibe como un sistema independiente y alejado de otros repertorios lingüísticos. Son múltiples los estudios que han señalado la importancia de promover no solo el aprendizaje de otras lenguas, sino el mantenimiento y valoración de la lengua materna. Es el caso del principio de transferencia conceptual y de habilidades

de pensamiento según el cual, al desarrollar habilidades o comprensiones en la lengua materna, estas son transferibles a otras lenguas y viceversa (Genesee, 2007). Por tanto, se propone partir de la perspectiva del bilingüismo dinámico, en el cual, según García (2008), se reconoce la multiplicidad de las prácticas del lenguaje, sus interrelaciones y las nuevas formas de comunicación que se presentan de manera multimodal. Esta perspectiva concibe el lenguaje más allá del ámbito estructural y referencial, lo cual supone un desafío para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, ya que en la práctica aún predomina el énfasis gramatical de la lingüística tradicional. Según Lomas (2016), este enfoque influye en la formulación de los currículos, la selección de contenidos, la formación de los docentes y las elecciones metodológicas en las aulas de clase.

“En opinión de Hymes, no se trata tan solo de aprender a construir enunciados que sean gramaticalmente correctos, sino también de saber utilizarlos en contextos reales de comunicación y de saber evaluar si son o no socialmente apropiados” (Lomas 2016, p. 57). De esta manera, el lenguaje no solamente es fundamental en la construcción individual de la identidad del sujeto, sino también en la consolidación de interacciones discursivas que lo configuran como ser social. Siguiendo a Vygotsky, el pensamiento y el lenguaje alcanzan su desarrollo pleno en el ámbito de las relaciones e interacciones sociales a partir de las mediaciones presentes (Calderón, 2021, p. 7).

En consonancia con lo anterior, la apuesta epistemológica de los programas de inmersión apunta a la construcción del conocimiento a partir de una visión globalizada e integradora del mundo, mediante el reconocimiento y valoración de la propia lengua, la sensibilización cultural y el acercamiento a otras formas de comprender el mundo superando los enfoques tradicionales (San Juan, 2017). En este sentido, la cultura se configura como un elemento inseparable del proceso de aprendizaje ya que integra aspectos cognitivos, afectivos y sociales, (Díaz Barriga, 2006, citado en Del Pozo Muñoz, 2020). La aproxi-

mación cultural posibilita la configuración de una identidad cosmopolita, global y autónoma, en donde el estudiante se reconoce a sí mismo como sujeto crítico frente a sus creencias, comportamientos y roles sociales y culturales (Solsona *et al.*, 2018, Rodríguez y Tenjo, 2019).

En este punto es necesario considerar la postura crítica del docente como sujeto investigador, ya que resulta una tarea compleja la enseñanza de una lengua extranjera, además hegemónica, sin transgredir la identidad de los sujetos en formación, quienes han elaborado sus propias construcciones simbólicas en su lengua materna, que de cierta manera le dan sentido a su existencia. Esta perspectiva crítica conduce a asumir una postura ética y política que se refleja en las prácticas discursivas y pedagógicas que se promueven en el aula.

Plan de acción

En un primer momento, el proyecto se implementará en el colegio Llano Oriental IED, ubicado en la localidad de Bosa, posteriormente se pretende vincular otras instituciones educativas de la localidad. En este proceso se proponen cuatro fases a saber:

Fase 1. Consolidación de equipos. En esta fase se conformará un equipo de trabajo en la institución en donde se integren docentes de diversas disciplinas del conocimiento, además de los docentes de inglés. Para ello se realizará una campaña de expectativa, con el fin de motivar la participación de los docentes, además se gestionarán espacios para socializar la propuesta y posteriormente llevar a cabo los encuentros.

Fase 2. Componente de formación docente. En esta fase se identificarán las necesidades de formación de los docentes y posteriormente se establecerá una secuencia de talleres que respondan a éstas. Se enfatizará en el desarrollo de procesos de biliteracidad, conciencia metalingüística, transferencia de contenidos y habilidades de la lengua materna a la lengua extranjera, y fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje.

Fase 3. Articulación curricular. Esta etapa se iniciará con la articulación del currículo del aula de inmersión y el currículo del aula regular de inglés, teniendo en cuenta los aportes de los docentes de otras disciplinas. Para ello se empleará el siguiente instrumento, el cual debe ser primero revisado y complementado por el equipo de trabajo.

Instrumento 1. Herramienta de mapeo y alineación curricular

Curriculum mapping and alignment tool			
Cycle		Grade	CEFR Level
Teachers			
Term		Cross-cutting theme/ module	
Goal			
Basic Standards			
Basic learning rights			
	English class	Immersion class	
Time			
Language functions			
Objectives			
Performance indicators			
Content	Lexical	Content area	Subject (science, etc...)
	Grammar		Subject
	Content area		Subject
Methodological principles			
Teaching Resources	(Technology integration)		
Assessment			
Learning outcome			

Fuente. Elaboración propia.²

2 Para descargar el instrumento de alineación curricular y el instructivo visite <https://sites.google.com/view/aulas-de-inmersion/resources>

El objetivo es que progresivamente se nutran las mallas de las demás asignaturas y que en esas clases se incluyan materiales y actividades en lengua extranjera, de manera que los estudiantes tengan mayor tiempo de contacto con el inglés y oportunidades de interacción.

Fase 4. Evaluación y fortalecimiento. Si bien la evaluación es permanente y atraviesa todas las fases de implementación, en esta etapa se analizarán las observaciones y registros para determinar las fortalezas y alcances del proyecto, así como aquellos elementos que se deban ajustar o modificar. En consecuencia, la evaluación es un proceso cíclico que da paso a la formulación de un plan de mejoramiento a partir del cual se establece una nueva ruta de acción.

Conclusiones

Los procesos de enseñanza de las lenguas en las instituciones educativas públicas, en su mayoría, han estado permeados por objetivos instrumentales, en donde se da prioridad a la estructura y funcionalidad, más que al sentido. No obstante, abordar el lenguaje más allá del ámbito estructural y referencial, permite reconocer su valor no solo en la construcción individual de la identidad de los y las estudiantes, sino en la cimentación de sus interacciones con el entorno y la cultura. Es aquí donde cobran especial relevancia los programas de inmersión, como espacios de intercambio lingüístico, social y cultural, en los cuales es posible trascender las prácticas de decodificación de significados hacia procesos de adquisición y producción de sentido, a través del establecimiento de tejidos entre la lengua, el contexto y las realidades de los sujetos en interacción, que les permita partir de su propia subjetividad para interpretar y comunicar.

El proceso de implementación y agenciamiento de estos programas implica llevar a cabo una serie de estrategias y acciones que garanticen su adecuado funcionamiento. La experiencia

llevada a cabo en el Programa Aulas de Inmersión se convierte en un referente, no solo en las instituciones educativas que cuentan con este escenario de aprendizaje, sino para todas aquellas que tengan la intención de generar espacios de transformación, en donde sea posible reducir las brechas de equidad y oportunidad en el acceso a una lengua extranjera. Si bien aún hay un largo camino por recorrer, para que en las escuelas públicas se pueda llegar a un modelo de inmersión parcial con las condiciones propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, es un primer paso para visibilizar el impacto y proyección de esta modalidad.

En este proceso el rol del maestro es fundamental. Pese a que existen muchos factores que se deben considerar, tales como la infraestructura, los materiales y recursos, el tiempo de exposición a la lengua meta, la organización curricular, los procesos de interacción tanto al interior del aula como con la comunidad, entre otros, es el maestro el encargado de materializar los objetivos de aprendizaje mediante la planificación y reflexión permanente del proceso de enseñanza (Blazer, 2017). En este sentido, además se reconoce su responsabilidad en el conocimiento de las políticas lingüísticas y su papel como agente crítico capaz de evaluar las orientaciones nacionales y distritales y articularlas de acuerdo con las condiciones específicas del contexto, liderando así la construcción y difusión de escenarios de aprendizaje significativos en sus instituciones.

Referencias

- Blazer, C. (2017). Structured English Immersion Programs: Research and Best Practices. In *Research Services, Miami-Dade County Public Schools*. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED587686>
- Calderón, D. I. (2021). Investigar acciones discursivas: pedagogía y didáctica del lenguaje y la comunicación. *XV Cátedra Doctoral en educación y pedagogía. lenguaje, educación, sujetos y sentido*, 1–37.

- Del Pozo Muñoz, M. (2020). *Inmersión lingüística en el aula de inglés: ¿Utopía o realidad? Propuesta para favorecer la inmersión en el aula de inglés de 4 ESO a través del trabajo cooperativo*. [Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9899>
- García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 91–105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- García, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Genesee, F. (1985). Second Language Learning Through Immersion: A Review of U.S. Programs. *Review of Educational Research*, 55(4), 541–561. <https://doi.org/10.2307/1170246>
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 655–688. <https://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/20.pdf>
- Lomas, C. (2016). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 56–61. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2016/07/600.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y secretarías de educación* (p. 28).
- Polanco, P. y Luft de Baker, D. (2018). Transitional Bilingual Education and Two-Way Immersion Programs: Comparison of Reading Outcomes for English Learners in the United States. *Athens Journal of Education*, 5(4), 423–444. <https://doi.org/10.30958/aje.5-4-5>

- Rodríguez-Tamayo, I. Y., y Tenjo-Macias, L. M. (2019). Children's Cultural Identity Formation: Experiences in a Dual Language Program. *GIST Education and Learning Research Journal*, 18, 86–108. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1220133>
- San Juan, R. C. (2017). El método de enseñanza bilingüe de inmersión parcial y el método de intensificación para la enseñanza aprendizaje de inglés en las capacidades generales y específicas en estudiantes de sexto grado. *Consensus*, 22(1), 49–68. <https://doi.org/10.33539/consensus.2017.v22n1.992>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Humanidades – Lengua Extranjera y Segunda Lengua* (p. 49). <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/950>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2015). *Curriculum for immersion Room “Linguaventuras”* (p. 148).
- Solsona-Puig, J., Capdevila-Gutiérrez, M., y Rodríguez-Valls, F. (2018). La inclusividad lingüística en la educación multilingüe de California: coexistencia de las variedades y registros de lengua para enriquecer el aula de inmersión dual. *Educación y Educadores*, 21(2), 219–236. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.3>
- Swain, M. y Johnson, R. K. (1997). Immersion Education: A Category within Bilingual Education. In *Immersion education: International perspectives* (pp. 1-16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524667.003>

De mi localidad al mundo: exploración del territorio y fortalecimiento de competencias comunicativas en inglés

Claudia Patricia Rojas Corredor¹

“La escuela puede hacer del territorio un pretexto pedagógico para reconocerlo, valorarlo, amarlo y transformarlo”.

Introducción al vuelo pedagógico

Una de las tantas tareas que tenemos como maestros es informarnos sobre el contexto, las necesidades y expectativas de nuestra población estudiantil, antes de planear cualquier actividad académica. El conocernos y reconocernos como seres humanos, miembros de una comunidad, permite que haya una interacción cercana entre el maestro y los estudiantes (Pérez y Sánchez, 2005), articular conocimientos preexistentes y nuevos que permite dar sentido a lo que se está haciendo en clase y que se produzca una asimilación efectiva, es decir, se genere aprendizaje (Ausubel, 2000).

1 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Inglés, Magíster en Lingüística aplicada a la enseñanza del Inglés, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente e investigadora vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el colegio Los Alpes IED. Participante del programa Maestros y Maestras que Inspiran 2022 del IDEP.

De esta indagación, emerge esa curiosidad que reposa en el corazón de cada docente acompañada de un espíritu que desea ayudar a guiar procesos significativos de construcción de conocimiento; la cual denomino identidad de piloto-investigador. Quise llamar a este proceso “vuelo pedagógico”, porque cuento con unos pasajeros que me permiten acercarme a sus realidades cotidianas y me revelan lo que humildemente llevan en sus maletas: historias, valores, emociones, pensamientos, debilidades, talentos, sueños, etc., para emprender el vuelo al conocimiento que despegar en las clases de inglés.

Las preguntas: ¿Dónde vives?, ¿Qué lugares han marcado tu vida?, ¿Qué lugares de la ciudad conoces y te gustaría conocer?, etc., arrojan constantemente respuestas sobre cómo puedo iniciar y proyectar una intervención pedagógica pertinente, hallando en el territorio un eje temático que motiva a los estudiantes a hablar, desde sus niveles de conocimiento de la lengua, de sus barrios y alrededores empleando vocabulario, expresiones y estructuras en inglés.

Vuelo pedagógico

El proyecto *De mi localidad al mundo: exploración del territorio y fortalecimiento de competencias comunicativas en inglés*, busca fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes en la lengua extranjera (habla, escucha, lectura y escritura), mientras se hace un reconocimiento del territorio cercano al colegio en el que viven y conviven día a día.

En la estructuración de la intervención pedagógica en el aula, y fuera de ella, para incentivar el pensamiento y crear un ambiente de aprendizaje, se plantea la siguiente pregunta generativa que dirige las unidades didácticas²: ¿Cómo puedo ayudar a potenciar el turismo en la localidad de San Cristóbal mientras practico inglés?

2 “...son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (Zavala, 2008, p. 16).

Cada clase se convierte entonces en una escala técnica que fortalece este vuelo pedagógico, en el cual la indagación conjunta de docente y estudiantes sobre el territorio cercano brinda valiosas pistas para poder contestar el interrogante mencionado.

Antecedentes de la experiencia

El proyecto pedagógico tuvo un periodo de construcción y pilotaje entre el 2018 y 2019 con estudiantes de los grados décimo y undécimo. Durante este tiempo se recibió una oportuna capacitación por parte del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo y la invitación al colegio a participar en el programa nacional colegios Amigos del Turismo (CAT). El objetivo de este programa era brindar herramientas didácticas al colegio para ver en el turismo una forma de mejorar la calidad de vida de los estudiantes, a través de la construcción de proyectos que fortalecieran la construcción del tejido social y empresarial desde la infancia.

En el 2020 se inicia la intervención pedagógica en inglés con el grado sexto, estudiantes entre los 10 y 14 años, con la adaptación al plan de estudios que conecta las realidades y contexto de la población, los estándares, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), el currículo sugerido por el Ministerio de Educación Nacional, el Marco Común Europeo de Referencia para lenguas y temáticas relacionadas con el territorio.

En este mismo año nos sorprende la pandemia del Covid-19; periodo difícil en que el miedo, la muerte, la escasez y la crisis emocional nos atacaron y empujaron a resignificar y reinventar nuestras prácticas pedagógicas, haciéndolas mucho más humanas, pensando en un grupo de estudiantes en vulnerabilidad que, a pesar de tener derecho a la educación, no contaron con las condiciones tecnológicas de conectividad para acceder a una virtualidad que sirvió como plan de contingencia para evitar el contacto y el contagio. La virtualidad obligada

modificó significativamente el plan de estudios que se había estructurado, pero a la vez permitió un espacio más amplio para el manejo de herramientas tecnológicas, plataformas de aprendizaje, páginas web, juegos interactivos, redes sociales y hasta el uso del teléfono para escuchar a los estudiantes.

Zona de despegue

El colegio Los Alpes IED se encuentra ubicado al suroriente de Bogotá, en la localidad cuarta de San Cristóbal, en el barrio Los Alpes. La institución atiende a estudiantes desde primera infancia hasta educación media técnica, ofrecida en conjunto con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), en las jornadas mañana, tarde, nocturna y fines de semana. Adicionalmente, cuenta con programas de educación para adultos, educación para estudiantes con discapacidades y manzanas del cuidado. En total se encuentran matriculados alrededor de 3.150 estudiantes.

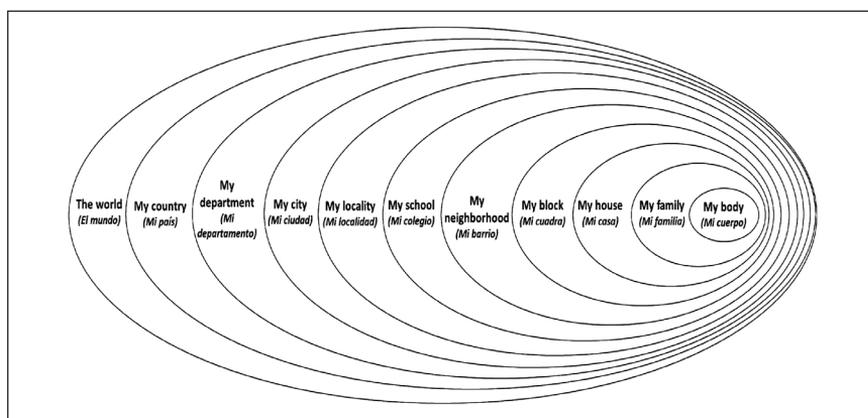
Los pasajeros de esta experiencia tienen entre 12 y 16 años y se encuentran en octavo grado. La mayoría de sus familias vive en la localidad de San Cristóbal y son de escasos recursos. Los padres se desempeñan como aseadores generales, trabajadores independientes, conductores, vigilantes, vendedores informales, pequeños comerciantes, entre otros. Infortunadamente, por causa de la pandemia actual, hay varios desempleados.

Entre las problemáticas más evidentes del sector se pueden encontrar: dificultades económicas, baja motivación por la formación académica, intolerancia que termina en riñas o agresiones, consumo de sustancias psicoactivas, hurto, diferentes tipos de violencia, depresión, entre otras. Estas situaciones afectan negativamente el rendimiento académico, el desempeño convivencial y el componente socioemocional de los estudiantes. Adicionalmente, se han detectado debilidades en el manejo de habilidades comunicativas en español e inglés.

Preparación de las escalas técnicas

Los procesos de enseñanza y aprendizaje no hacen parte de un viaje directo, sino de un viaje con escalas. En la preparación de las unidades didácticas se realiza una aproximación inductiva en la que se parte de lo específico a lo general, es decir, de la individualidad de los estudiantes, pasando por sus cuerpos, familias, casas, cuadras, barrios, colegio, localidad y ciudad, antes de contemplar el país y el mundo. Figura 1. Cada escenario se considera como un territorio o una escala obligatoria dentro del vuelo pedagógico que ha sido planeado.

Figura 1. Unidades didácticas (Escalas en territorios)



Cada unidad didáctica fue pensada a partir de una indagación que desarrollé de manera teórica al centrarme en el concepto de *territorio*. En este proyecto, el *territorio* se concibe como un entramado de interrelaciones entre lo físico-espacial, histórico, social, ambiental y cultural (Ochoa y Betancourt, 2016). En cuanto a lo físico-espacial, se puede catalogar al cuerpo como el primer territorio que habitamos. De acuerdo con Agnieszka Raczynska, consultora local del Fondo Noruego para los Derechos Humanos en México, el cuerpo como territorio es un reconocimiento de posesión, pertenencia y exigencia por un trato digno que lleva a formas de autocuidado y relación con el propio cuerpo (2019). En lo que respecta a lo espacial, histórico,

social, ambiental y cultural, el territorio se contempla como un lugar delimitado, geográficamente hablando, en el que habitamos seres, que, a su vez, somos territorios andantes con historia, moviéndonos en un entorno que la madre tierra nos ofrece y debemos respetar a través de nuestras prácticas culturales.

Con este punto de partida, cada unidad didáctica tiene una connotación de territorio o confluencia de territorios, para las cuales se diseñaron una serie de actividades mediadas con el inglés para brindarles a los estudiantes los espacios para poner en práctica los aspectos formales de la lengua extranjera, mientras desarrollan su competencia comunicativa que incluye las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística³ (MEN, 2006). Cabe resaltar que, para ejecutar la mayoría de las actividades en clase, los estudiantes tenían que realizar en casa un proceso de investigación en el que tienen que buscar información específica de la localidad, entrevistar a sus familiares o documentar sus hallazgos a través de pequeños textos en inglés, dibujos y fotografías.

Tabla 1. Ejemplo de organización de secuencias didácticas y evidencias.

Unidades didácticas (Escalas)	Contenidos Secuencias didácticas	Evidencias
My body	Partes del cuerpo; adjetivos de apariencia física; descripciones; conectores de secuencia.	Elaboración de redes de palabras relacionadas con el cuerpo; representación gráfica de cómo veo mi cuerpo; escrito descriptivo de una fotografía propia.
My family	Miembros de la familia; adjetivos de apariencia física y personalidad; descripciones; estructuración de rutinas; conectores.	Descripción de mis familiares y de sus rutinas a través de una fotografía.
My house	Partes de la casa; adjetivos; descripciones de lugares; ocupaciones; profesiones; preposiciones de lugar; rutinas; conectores.	Representación gráfica (dibujo) de mi casa; texto descriptivo de mi cuarto y mis rutinas.

3 Según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, publicado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el 2006, las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística son los saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado (p. 11).

Unidades didácticas (Escala)	Contenidos Secuencias didácticas	Evidencias
My block My neighborhood	Mis vecinos; adjetivos de personalidad; lugares; ubicación; preposiciones de lugar; ocupaciones; profesiones; medios de transporte; descripciones; cómo leer un mapa; expresión de sentimientos, conectores.	Elaboración de mapa ilustrando mis percepciones del barrio y el recorrido que tengo que hacer de mi casa al colegio; fotos tomadas desde mi ventana y expresión escrita de sentimientos.
My school My locality My city	Descripción y comparación de lugares; composición de textos de opinión; lugares; preposiciones de lugar; profesiones; ocupaciones; medios de transporte; prendas de vestir; elaboración de planes; campamento; adjetivos comparativos y superlativos; descripción de recorridos; diferencias entre el paisaje urbano y rural; turismo; expresión de sentimientos.	Describo y dibujo mi colegio; realizo el mapa de la localidad San Cristóbal y ubico al colegio los Alpes y sitios con potencial turístico; elaboración de inventario turístico de la localidad; elaboración de juegos de mesa con vocabulario del medio ambiente; descripción de camping virtual al parque ecológico Matarredonda; descripción del paisaje de la Serranía El Zuque (Visita presencial); identificación de pisos térmicos, climas, prendas de vestir, vegetación y fauna de la Serranía El Zuque.
My department My country The world	Descripción de lugares; clima; prendas de vestir; festivales; la hora; vocabulario relacionado con el medio ambiente; elaboración de planes; departamentos, países; huso horario; turismo; textos expositivos y de opinión.	Descripción de la variedad de climas del departamento de Cundinamarca y del vestuario que se debería utilizar; taller de husos horarios para identificar cuantas horas de diferencia tiene Colombia con respecto a otros países según su ubicación en globo terráqueo; realización de mapa mental de un país que quiero visitar en el futuro.
Proyecto Final: Have a great time in San Cristóbal- Let's plan a tour. (Planeación de tour por la localidad San Cristóbal).	Aplicación de todo lo visto.	Elaboración de mapa mental mostrando un sitio turístico de la localidad; se retoma el inventario turístico realizado anteriormente que contiene los siguientes ítems: historia, tradición oral; geografía; uso del lenguaje; trajes típicos; juegos autóctonos; gastronomía; fiestas tradicionales y atractivos turísticos para hacer un mural y posteriormente un folleto invitando al mundo a conocer la localidad. Exposición de maquetas personificando guías turísticos.

Observando y reconociendo el paisaje

Como producto de la indagación hecha por los estudiantes a lo largo de las actividades orientadas al barrio y a la localidad, pudimos encontrar que el colegio Los Alpes IED cuenta con una ubicación privilegiada cercana a sitios con un interesante potencial turístico: al suroccidente está la Reserva Ecológica El Delirio y la Serranía El Zuque; al occidente se ubica el Parque Entre Nubes; al nororiente cuenta con el CDC y la Biblioteca La Victoria; y al oriente cuenta con el Parque Gaitán Cortés. Ver Figura 2.

Figura 2. Sitios con potencial turístico cercanos al colegio Los Alpes IED



Esta breve descripción es sólo una muestra de un número más extenso de bellos e interesantes sitios que se mezclan entre lo rural y lo urbano en la inmensidad de la localidad San Cristóbal. En palabras de Oscar Bustos, periodista, cronista, escritor y habitante de la localidad, en su texto *Somos los hijuefuchas*:

Once hechos que marcaron la historia de la localidad de San Cristóbal en Bogotá: ... desde aquí hay que decir que geográficamente estamos en una loma, una roca desnuda, ubicada en la esquinita suroriental de la ciudad, con casi 500 mil habitantes, los que vivimos en 4.816 hectáreas, 1.600 de las cuales son suelo urbano y 3.187 suelo rural, es decir, que hay más suelo rural que urbano, pues el rural corresponde al 66% de la superficie de la localidad. Somos hijos del agua y de la montaña, somos hijos del río Fucha y de la quebrada Chiguaza. Que nos digan hijuefuchas no nos ofende, por el contrario, nos dignifica, porque nos recuerda nuestros ancestros indígenas... (Oscar Emilio Bustos Bustos, 2020, 19m17s).

Desde el balcón más alto del colegio, hacia el occidente, entre las 5:45 a.m. y las 7:30 a.m., se puede divisar a la distancia la majestuosidad de los nevados del Ruíz, Santa Isabel y Tolima, pertenecientes al Parque Nacional Natural Los Nevados.

Equipaje pedagógico

Siguiendo la línea del modelo significativo, el cual es el modelo pedagógico institucional, la integración entre los nuevos conocimientos y aquellos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva de los estudiantes es fundamental para consolidar su proceso de aprendizaje (Ausubel y Novak 1980). En este escenario, los estudiantes partieron de su conocimiento previo de sus barrios y alrededores y lo conectaron con el vocabulario, estructuras, expresiones nuevas en inglés, para empezar a manejarlos y construir breves textos descriptivos, expositivos y de opinión. Así mismo, generaron un nuevo conocimiento frente a los sitios que existen en la localidad de San Cristóbal y que ellos desconocían por completo.

Cuando los estudiantes se dieron cuenta de los espacios ecológicos y de entretenimiento que existen en la localidad, a través del proceso de indagación hecho desde la clase de inglés, se evidenció una fuerte motivación por visitarlos y saber más de ellos. Igualmente, cuando hablaban de lo que sabían de sus barrios y lo compartían con sus compañeros, se creaban ambientes de respeto y escucha, ya que varios se sentían identificados con los relatos compartidos. Gracias a esta disposición y curiosidad por parte de los estudiantes, pude ver la efectividad de las pedagogías basadas en la comunidad, lugares y territorio.

Las Pedagogías Basadas en la Comunidad o PBC invitan, por ejemplo, a los docentes a realizar una articulación de los recursos físico-espaciales, geográficos, históricos, sociales, culturales, ofrecidos por la comunidad con temáticas propias de las políticas educativas que se deben incluir en un plan de estudios de inglés de determinado curso o nivel. En este caso, surge la importancia de un maestro comunitario, el cual precisa de un conocimiento contextualizado de la comunidad, las familias y los estudiantes para conectarlo significativamente con los contenidos de enseñanza básica (Murrel, 2001).

Mi labor como maestra comunitaria ha redundado en una relación más estrecha con las familias, lo que me ha permitido visibi-

lizar las múltiples realidades de los estudiantes en el aula. He visto como ellos expresan sus pensamientos y sentimientos en inglés y español; el lenguaje en los dos idiomas es usado para manifestar su voz, incluso sobre asuntos que van más allá del mismo plan de estudios. En estos espacios de reflexión ellos pueden iniciar transformaciones en sus vidas. Como lo señalan Rincón y Clavijo:

... utilizar PBC en el currículo de lengua extranjera es una experiencia positiva para el aprendizaje de los estudiantes. Como maestros de la comunidad, nos resulta satisfactorio y desafiante enseñar a un grupo diverso de estudiantes, cuyas necesidades educativas van más allá de un enfoque lingüístico o la preparación de un examen. Existe un compromiso social (Clavijo y Ramírez, 2019, pp. 80-81).

Las pedagogías basadas en el lugar o territorio, al igual que las comunitarias, enfocan su interés en entender el entorno cultural y natural de los estudiantes dentro de un tejido llamado comunidad, también centran su atención en los territorios y en cómo se puede formar una conciencia de sostenibilidad en la escuela con las ideas y acciones de los estudiantes. Esto se logra por medio de la conexión del proceso de aprendizaje con experiencias reales, para que los estudiantes puedan establecer conexiones significativas entre asuntos culturales, políticos y sociales (Jennings *et al.*, 2005; Theobald y Curtis 2002). Las pedagogías basadas en el lugar o territorio buscan desarrollar habilidades a través de la articulación de varias disciplinas y prepara a los estudiantes para que puedan revitalizar sus comunidades desde lo humano y lo ambiental (Gibbs y Howley, 2000). La conexión se ha logrado mantener con unidades didácticas que involucran temas del territorio y la comunidad de los barrios de los estudiantes y de la misma institución. Incluso, se pudo materializar una salida ecológica a uno de los sitios cercanos al colegio: La Serranía El Zuque.⁴

4 La Serranía El Zuque es un cerro sagrado para los muiscas. Está ubicado al suroriente de la capital, en la localidad de San Cristóbal, y durante más de 40 años funcionó como una cantera para explotación minera, lo que causó erosión y pérdida del ecosistema. (Revista Semana, 2021).

Figura 1. Salida ecológica a la Serranía El Zuque, localidad San Cristóbal (2021)



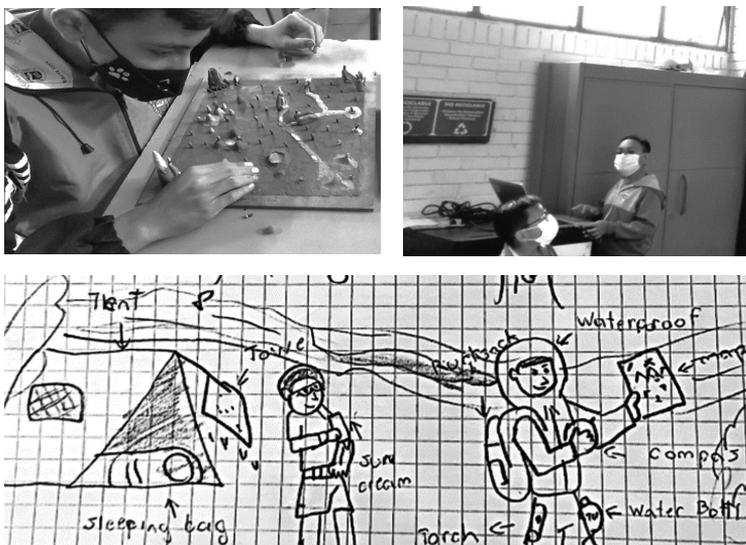
Escalas técnicas: Intervenciones pedagógicas y evidencias

Para explicar cómo se desarrollaron las actividades de las unidades didácticas tomaré como referencia una salida que se llevó a cabo en septiembre de 2021 a la Serranía el Zuque, en San Cristóbal. Este sitio está muy cerca del colegio y de varios de los barrios en los que los estudiantes viven.

Con la colaboración de los docentes de ciencias sociales y ciencias naturales se elaboraron una serie de talleres cuyo tema central fue el páramo. Desde estas dos áreas se propusieron actividades de indagación para que los estudiantes consultaran sobre la vegetación y fauna del territorio y la incidencia de los pisos térmicos en su formación y conservación. Se contó con espacios en las clases de las asignaturas mencionadas para que los estudiantes socializaran, complementaran y fortalecieran sus hallazgos. Posteriormente en la clase de inglés se realizó el acercamiento de la información construida por los estudiantes con el vocabulario y las estructuras respectivas. En este caso, se direccionó la tarea con un reto específico: los estudiantes tenían que organizar un campamento imaginario en un páramo, mencionando los elementos que debían llevar por las características del territorio, los cuales también tenían que ser descritos en inglés.

Esta salida ayudó a apropiarse de vocabulario en inglés referente al medio ambiente, sus particularidades y conservación en diferentes pisos térmicos. Por ejemplo, por estar a 3.200 metros sobre el nivel del mar, El Zuque cuenta con vegetación y fauna muy diferente a la que se ve en los barrios, a pesar de estar geográficamente tan cerca de este punto ecológico. Los estudiantes conocieron frailejones, musgos, hongos y otras plantas. Así mismo, reconocieron que a mayor altura, la temperatura baja. Con esta información describieron el vestuario y elementos que se debían llevar en ese tipo de alturas y representaron en maquetas las formas geográficas que encontraron en la salida, junto a la vegetación y sus características. Finalmente, hicieron una breve presentación en inglés de las actividades desarrolladas.

Figuras 2 y 3. Evidencias de trabajo de estudiantes



A pesar de vivir tan cerca de este punto ecológico, la mayoría de los estudiantes manifestaron no saber de su existencia.

El resto de las actividades son similares en cuanto tienen las mismas fases: preparación de material; indagación por parte de estudiantes; socialización, aclaración y ampliación de la in-

formación encontrada; conexión de los hallazgos con la clase de inglés mediante el uso formal de la lengua; una actividad en la que se integran los hallazgos con el manejo de la lengua extranjera y una actividad de aplicación para poner en práctica todo el conocimiento construido.

Inspeccionando el viaje pedagógico: componente investigativo

En un vuelo es fundamental verificar que lo humano, mecánico, técnico y logístico funcionen por la seguridad de los pasajeros y de los mismos tripulantes. La investigación nos permite hacer lo mismo en el aula, ya que es una excelente herramienta para analizar y comprobar las fortalezas y debilidades de la intervención pedagógica. Adicionalmente, nos permite tomar decisiones oportunas para apuntar a la mejora continua asignando roles específicos a cada actor para llegar al destino esperado, en nuestro caso, la construcción de conocimiento mediante el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés y el desarrollo del pensamiento.

En este vuelo pedagógico se está llevando a cabo un estudio de investigación-acción guiado por las siguientes preguntas: a) ¿Cómo hacer del territorio un recurso didáctico para fomentar el desarrollo de competencias comunicativas en inglés y b) ¿Qué voces surgen de los estudiantes al conectar el territorio en el que habitan con la clase de inglés? En la última pregunta, las voces se entienden como las reacciones de los estudiantes captadas en cada clase y ejemplificadas en comentarios, escritos, lenguaje corporal y dibujos.

De acuerdo con Sandín (2003) la investigación-acción propende por crear transformaciones educativas, generando conciencia del rol de los participantes. McKernan (2001) complementa este objetivo señalando que se debe tener una colaboración directa de los participantes para identificar necesidades y conectarlas con opciones potenciales para mitigarlas.

A partir de las dificultades identificadas en los estudiantes para expresarse en la lengua extranjera, se propone la implementación de actividades diseñadas desde las pedagogías basadas en la comunidad y el territorio para fortalecer sus habilidades comunicativas en inglés. Este proceso parte de una necesidad y de una solución potencial, lo que constituye una investigación-acción.

Estado de la investigación: en proceso

En este momento se están ejecutando las últimas unidades didácticas y, simultáneamente, se están recogiendo y organizando los datos obtenidos. Los instrumentos elegidos para recolectar datos son los siguientes: audio grabaciones de momentos de clase; diario de campo de la docente; encuestas; entrevistas semi estructuradas y las evidencias de los estudiantes como textos y dibujos.

Al finalizar la recopilación de datos, se procederá a su análisis minucioso acudiendo a estrategias que garanticen la validez del diseño, la reflexión y el establecimiento de categorías que arrojen luces sobre las preguntas que guían este estudio. En este proceso se empleará un software que facilite la organización y análisis de datos.

Conclusiones

Deseo agradecer al IDEP y a su equipo de trabajo, quienes creyeron en esta experiencia pedagógica y la están apoyando a través del programa Maestros y Maestras que Inspiran (MQI) 2022. La oportunidad de compartir y continuar este proyecto basado en cómo el territorio puede aportar elementos didácticos poderosos en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en los estudiantes de octavo grado del colegio Los Alpes IED. Es un reconocimiento a lo que se esconde detrás de las clases que se preparan y materializan día a día con mucho amor, sin importar los problemas que se puedan presentar en el camino.

Sistematizar esta experiencia con el grupo de docentes de la línea de Comunicación y Polialfabetismos, del programa MQI 2022, me ha dado herramientas para potenciar mi práctica pedagógica y la fuerza para seguir creyendo en el poder transformador que tiene la investigación en el aula. Cada generación de estudiantes con los que tenemos el gusto de compartir en el colegio trae nuevas necesidades e inquietudes, lo que nos obliga a reinventarnos, desistir de lo convencional y probar otras estrategias didácticas para poder obtener resultados diferentes. Como docentes tenemos una misión y responsabilidad social con los seres que ayudamos a educar. Queremos de corazón aportar a la formación de personas críticas, empáticas, conscientes de su realidad, con valores y un pensamiento desarrollado creativamente, para que puedan servir a una comunidad que los necesita como los futuros profesionales que tendremos en nuestro país.

Referencias

- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordrecht, The Netherlands: Springer-Science+Business Media, B.V.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1980). *Psicología educativa*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bustos, O. E. (2020). Geografía e historia: localidad 4 San Cristóbal [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/oXF1lnLQwWs>
- Clavijo, A. y Galindo, M., (2019). *Las pedagogías de la comunidad en contextos urbanos: un enfoque de formación docente a través de investigaciones locales*. Bogotá: Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gibbs, R.J. y Howley, A. (2000). *World class standards and local pedagogies: Can we do both?* (ERIC No. ED 448014).
- Hernandez, S. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P., García, E. M. I., y Limón, C. S. (2014). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Jennings, N., Swidler, S. y Koliba, C. (2005, November). Place based education in the standards based reform era: Conflict or complement? *American Journal of Education*, 112, 44-56.

McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículo* (2a. ed.) Madrid, España: Ediciones Morata.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. https://redes.colombiaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Competencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Inglés.pdf

Murrell, P. C. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York: Teachers College Press.

Ochoa F. y Morales D. (2016). *Tejiendo el territorio: Lineamiento para la construcción del turismo desde lo local*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Pérez E. y Sánchez J. (2005), La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire, *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329

Raczynska A. (2019). *Cuerpo territorio: una reivindicación del derecho a decidir sobre la tierra y el territorio*. Fondo Noruego para los Derechos Humanos. <https://nhrf.no/espanol/blog/cuerpo-territorio-una-reivindicaci%C3%B3n-del-derecho-a-decidir-sobre-la-tierra-y-el-territorio>

Rincón, J. y Clavijo-Olarte, A. (2016). Fostering EFL learners' literacies through local inquiry in a multimodal experience. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 18(2), 67–82. DOI:<https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.10610>.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España.

Theobald, P. y Curtiss, J. (2002). Communities as curricula. *Forum for Applied Research and Public Policy*, 15(1), 106-112.

Imafly: resignificando el aprendizaje de inglés como lengua extranjera a través de actividades que promueven la zona de desarrollo próximo y *scaffolding*

Karlay Costanza Moreno Sánchez¹

Resignificar la experiencia en el aula y el aprender por aprehender, constituyen una ruta para la construcción de saberes significativos que buscan generar sociedades transformativas, de ahí que se propenda por un aprendiz que dialogue, se comunique, critique, que vincule sus realidades.

Introducción

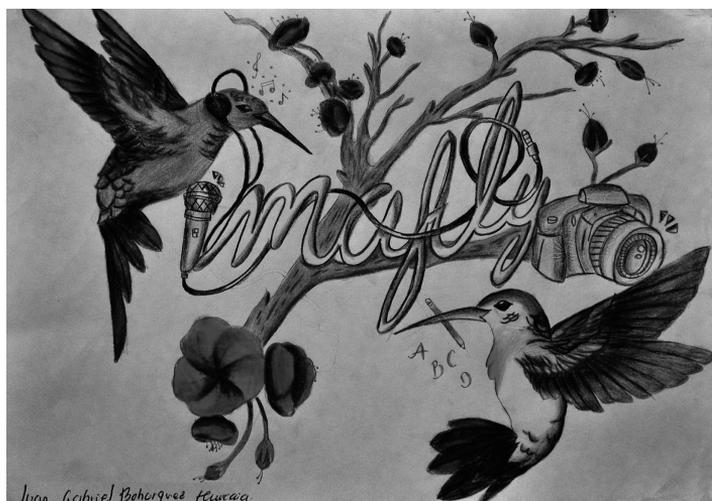
Aprender, hablar, cantar, reírse, equivocarse y experimentar constituyen una serie de acciones que desde el aula se busca que los estudiantes vivencien. La adquisición de una lengua extranjera como inglés vincula elementos que están lejos de referirse a un cuaderno o una estructura gramatical. La sola secuencia de sujeto, verbo y complemento resulta arbitraria en

1 Licenciada en Español e Inglés, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, línea de investigación bilingüismo, Universidad de los Andes. Doctorando en Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.

sí misma, si lo que se pretende reconocer es la cultura del otro, su música, sus dichos, sus refranes, sus estilos de vida, sus referentes. Escritores como Oscar Wilde, artistas como Frida y cantantes como Frank Sinatra o bandas del estilo de Arctic Monkeys, reflejan otra visión de mundo y perspectivas, invitando a reconocer otras realidades que en efecto se salen de los libros, de las estructuras y reglas aisladas.

La enseñanza y aprendizaje de inglés convoca en la práctica estrategias no sólo cognitivas, sino también estrategias metacognitivas y socioafectivas de gran valor, que puedan generar cambios en la formación de los estudiantes. Una explicación sintáctica de la lengua no produce emoción, ni mucho menos un aprendizaje significativo, responde a un ejercicio de reconocimiento gramatical que no trasciende en el estudiante.

Figura 1. Ilustración del proyecto IMAFLY



Fuente: estudiante de grado décimo del colegio La Concepción IED.

*IMAFLY*² es un proyecto en desarrollo, cuyo objetivo es vincular a los estudiantes con la lengua extranjera a través de la música,

2 Ver blog oficial del proyecto: <https://karlaymoreno9.wixsite.com/my-site-1> Imafly es una estrategia para aprender inglés como lengua extranjera a partir de la experiencia.

el texto escrito, videos cortos y *performances*. La ilustración del nombre del proyecto realizada por un estudiante de grado décimo del colegio responde a la lectura que se hace de la clase, lo significativo desde los ojos del otro, de quienes hacen posible vivir y sentir este proyecto, los estudiantes.

El lápiz se refiere a los escritos, las oraciones y párrafos en construcción; las letras son una invitación a la lectura de otras realidades; el micrófono representa las voces de quienes en un principio tímidos inician con su *talent show* para luego terminar con un “me la aprendí teacher, la practiqué, ya pude”; la cámara expresa la historia que cada grupo cuenta a través de sus videos, de imágenes que tejen realidades, ya sean propias o ajenas; los audífonos están asociados a la música, a las letras por escuchar, estrofas que sirven de puente para aprender.

A través de la zona de desarrollo próximo y scaffolding (procesos de andamiaje entre pares) se busca potenciar las habilidades y competencias comunicativas de los estudiantes. Esta experiencia cobra un valor invaluable en la medida que la lengua no pasa desapercibida, ni resulta invisible para la comunidad. Aquel estudiante que en un momento inicial indica no escuchar música en inglés porque no le resulta familiar, termina con ayuda de su par practicando no sólo una canción para *talent show*, sino que se envuelve en sus propias memorias y como resultado de un trabajo asistido por el par, realiza un ejercicio de producción textual en el que las estructuras empleadas viajan desde el pasado simple, jugando con verbos regulares e irregulares, hasta llegar al presente o las predicciones con el futuro.

La producción textual arroja como resultados escritos en el que sobresalen errores, en algunos textos más visibles que otros, pero que al final hacen parte del aprendizaje y enriquecen el proceso de bilingüismo. La propuesta busca conectar emociones, experiencias y temáticas bajo el trabajo asistido por el par, en el que resulta fundamental la cooperación de los compañe-

ros en aras de alcanzar un objetivo común: aprehender.

El territorio: caracterizando el contexto

El colegio La Concepción IED se encuentra ubicado en la localidad séptima de Bosa (Sede B-Centro) en el que funciona la sección de bachillerato, cuenta con tres sedes distribuidas en Sede A (transición) y sede C (primaria), y atiende una población de 1.320 estudiantes.

El colegio La Concepción es reconocido oficialmente por la Secretaría de Educación del Distrito, 13 de noviembre de 1998, con el objetivo de prestar el servicio educativo en el nivel de Preescolar y Básica Primaria. A partir del año 2018 da inicio a la Educación Media, con grado décimo, y posteriormente grado once en 2019.

La comunidad educativa pertenece a los estratos 1 y 2. Se presentan problemáticas sociales, dificultades económicas, casos de estupefacientes y violencias que afectan el comportamiento de los estudiantes.

Este proyecto se genera como resultado de sesiones en el aula en las que se recogían las impresiones de los estudiantes frente a la asignatura de inglés. En el 2018 para algunos la asignatura sólo significaba reglas, traducción, textos aislados y un conocimiento un tanto desconectado o sin importancia para muchos. Intentar cambiar este paradigma implicaba nuevas maneras y acercamientos a la lengua a partir de los intereses de muchos estudiantes: las canciones, un video, un baile, los performances, la inquietud por saber qué dice una letra, la curiosidad por saber decir algo, la música, la lectura, la risa, en general las emociones; pretextos que permitieron poder reflexionar en la importancia de inglés como lengua extranjera.

IMAFLY es la construcción de encuentros, de aproximarse al inglés como lengua extranjera desde el error sin sentir pena, de aprender del otro y con él, de la necesidad de trabajar con

el par, realizando procesos de andamiaje para poder pasar de un estado de desarrollo actual, a un estado de desarrollo potencial. El proyecto busca aportar no sólo desde lo cognitivo sino desde el manejo de emociones, hasta el momento se ha hecho y se sigue potenciando la función de cada par en el aula.

Resignificando las experiencias de aprendizaje: Una lengua más allá de las estructuras.

Experimentar y vivenciar en las clases de inglés emociones, risas y algunas veces nervios hace parte del aprendizaje; salir del cuaderno y sus líneas genera conflicto y no sólo en el estudiante, como maestro siempre se busca que el aprehender sea real, significativo y transformador, algunas veces se logra, otras no tanto, sin embargo se trata de eso, de hacerlo, de intentarlo, de descartar, de definitivamente no volver a emplear o por el contrario de gritar: ¡Eureka, lo lograron, hoy fue el día!, hoy fue el *talent show* o la entrega del *folder* sobre Frida, hoy reconocen el significado de *long live life*, hoy ellos se sorprendieron, me sorprendieron, hoy el proceso está generando resultados.

Como señala Pérez (1997),

Cuando la escuela solamente provoca aprendizaje académico de contenidos vitalmente indiferentes, que se aprenden para aprobar los exámenes y olvidar después y no estimula su aplicación consciente y reflexiva en la vida cotidiana, su tarea no puede denominarse educativa, sino socializadora (p. 115).

Resignificar las experiencias de aprendizaje en el aula es uno de los objetivos de la asignatura de inglés; la tarea ha sido y es generar, a través de encuentros reales con la lengua, oportunidades de aprendizaje, adquirir vocabulario, perder el miedo al tablero, situarse frente a los otros, reconocerse como sujetos que aprehenden.

El error hace parte de la clase, se aprovecha, se explica a los estudiantes que está bien equivocarse; en ese sentido, se re-

troalimenta al instante, por grupo o al final de las sesiones, inicialmente lo hace la docente, luego el par, el mismo estudiante advierte su error y lo señala antes de ser reconocido por los otros, ese ha sido uno de los mejores resultados. Aprender y aprehender con el par para luego potenciar el propio aprendizaje no es el resultado de una sesión, es un proceso que ha implicado ensayo-error, corrección, devolución, insistir y persistir, al mismo tiempo animar, construyendo puentes a través del diálogo, de la equivocación, de la distribución de roles, del trabajo en equipo, del preguntar, de hablar y de escuchar.

Larrosa (2006) afirma que la experiencia en educación es *eso que me pasa*, y con ello vincula un principio de reflexividad en el cual se presenta un movimiento de ida y vuelta, que ocurre primero en el exterior para luego a través del hecho afectar al *yo*, generando como resultado transformaciones en la manera de pensar, de acercarse al otro, del conocer y del querer. Se busca que cada clase sea una experiencia, una invitación a seguir aprehendiendo. *Imafly* surge de la necesidad de acercar el inglés a las realidades de los estudiantes, a sus intereses, a sus compañeros, a su contexto, que reconozcan su importancia más allá del aula, entendiendo que es una posibilidad para alcanzar metas.

Imaginar y volar (imagine-fly) resultan ser el binomio inspirador para creer en experiencias distintas en el aula. Se trata de dejar volar esas ideas e imaginar posibilidades de aprendizaje, aterrizándolas en el contexto, en algunos casos resulta y en otras es necesario replantear el camino. Para el desarrollo de este proyecto el filtro han sido las actividades de aula y la disposición de los estudiantes frente al desarrollo de cada una de ellas. Al principio la resistencia provenía del temor al ridículo; en el aprendizaje de una lengua extranjera es claro, y se hace evidente en el aula, que el equivocarse es parte del aprehender, ese primer momento resultó crucial para el desarrollo del proyecto, transmitir la confianza desde el maestro y el apoyo

frente a situaciones que pudiesen desencadenar risas o burlas fue fundamental, dejar claro los objetivos con la puesta en escena, los videos, las lecturas, los *listening*, escuchar, respetar, tolerar y aprehender a valorar lo que el otro hace fue, es y sigue siendo el corazón del proyecto.

No es sólo inglés, no se trata sólo de enseñar estrategias cognitivas o que se reconozcan verbos, sustantivos y adjetivos, es necesario crear un vínculo, establecer conexiones con los estudiantes, generar confianza. Desde el currículo oculto que se vive en la asignatura se respeta el *talent show* del compañero, su palabra, su voz, su lectura, su ritmo de aprendizaje, no se hace burla del otro porque se le respeta. Lo grandioso de este proyecto es que cada chica y cada jovencito ha aprehendido a respetar la voz del otro, a mirarlo siendo empático, a aplaudirlo cuando lo hace muy bien, a animarlo cuando los nervios quieren hacer de las suyas y apagar su voz, es precisamente en esos momentos cuando el par se convierte en actor primordial, es allí cuando el aprendizaje asistido por el compañero se evidencia a través del apoyo, no sólo desde lo emocional sino en la práctica. Cuando esto ocurre en *talent shows*, algunos compañeros se dirigen y practican la letra de la canción con el ánimo de alentar al otro. El manejo y control de la ansiedad en estas actividades ha generado respuestas increíbles por parte del grupo, ponerse en la posición del otro sin generar la burla ha sido significativo y un paso hacia el desarrollo de actividades que involucran el uso del inglés.

Cabe resaltar que la asignatura no se reduce a un número o una letra que califica, inglés es el espacio para practicar, para enredarse con un trabalenguas una y otra vez, para leer sobre historias que marcan y sensibilizan, que traen recuerdos, que llevan a análisis, que evocan, es el momento en el que a través de la *interacción* con el otro se logra una formación de conceptos, en este sentido como señala Vygotsky (1978), dicha formación se desarrolla en un primer momento a nivel social y es junto

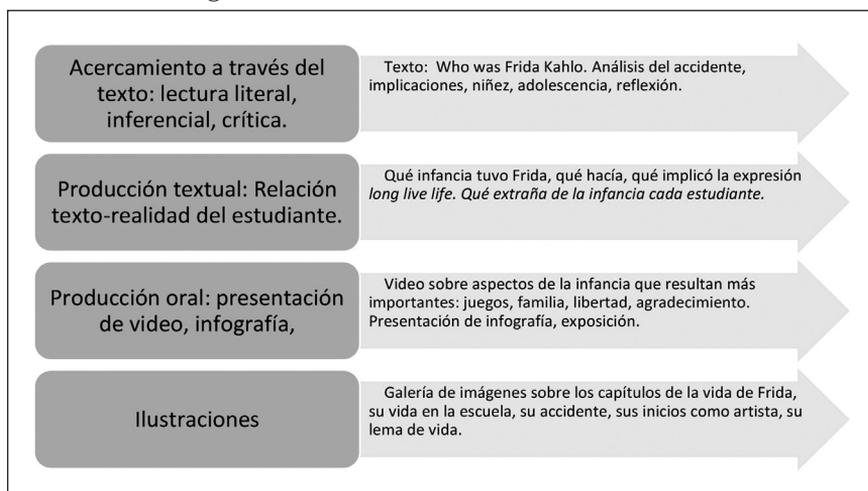
con la interacción y el trabajo colaborativo que este proyecto busca potencializar el aprendizaje de inglés.

Es trabajando juntos y entre compañeros que transcurren las clases, como advierte Topping (2001) el aprendizaje asistido por el par ocurre en un escenario de apoyo activo entre compañeros de la misma condición, en este sentido son sujetos de grupos sociales similares que se ayudan mutuamente para aprender, generando aprendizaje a partir de lo que van haciendo, por lo que resulta importante visibilizar un *peer modelling* (par modelo), quien desarrolla una conciencia metacognitiva en un mayor nivel y por consiguiente la habilidad de lograr un aprendizaje auto-regulado. Este esquema del *par modelo* se realiza mediante la conformación de grupos de trabajo, máximo tres estudiantes, en el que se reconocen las habilidades de cada uno, permitiendo que entre ellos y bajo la retroalimentación de la docente se realicen las actividades diseñadas.

Cabe anotar que la metodología para la enseñanza de inglés en el aula no se limita a un enfoque en particular, no sería adecuado señalar que todo se enmarca en el communicative approach, porque no respondería a las condiciones del total de los estudiantes. Sin embargo, muchas de las actividades se encaminan al objetivo de que el desarrollo de la oralidad sea primordial y tenga continuidad, de tal manera que la interacción con el compañero permita avances y desempeños auténticos.

Al respecto, López y Sosa (2004) afirman que los niños construyen significado a través del desarrollo de experiencias significativas y, por consiguiente, se prioriza la *instrucción temática* como eje, para que se generen actividades auténticas que logren la integración de la lengua oral y escrita para propósitos de aprendizaje, un alfabetismo auténtico en el que las experiencias reales motiven a los estudiantes. Como los autores señalan, “el alfabetismo es comunicarse en situaciones del mundo real”

- “el alfabetismo debería siempre ser funcional, significativo y auténtico” (López y Sosa, 2004, p. 14). Teniendo en cuenta esta proposición, el proyecto busca promover la enseñanza a partir de temáticas reconocidas por todos los aprendices. Bajo el tema *My childhood (mi infancia)*, se realizó un ejercicio estructurado de la siguiente manera:



La experiencia en el aula frente a este tipo de actividades ha permitido una contextualización real con los estudiantes, se vinculan con la historia que leen, se llega a la reflexión, hay un uso de lengua que lleva a la alternancia de código. Brooks y Donato (1994) sostienen que las actividades vinculadas al aprendizaje de la lengua deben ser tratadas como actividades cognitivas y no sólo limitadas a la adquisición de formas lingüísticas; dichas actividades deben permitir que los estudiantes puedan tomar el control de ellos mismos y tengan la oportunidad de crecer entre ellos. De esta manera, se traen al aula historias reales que permitan una lectura no sólo objetiva sino subjetiva mediante el análisis de los contextos.

El objetivo de resignificar las experiencias de aprendizaje en el aula se relaciona con el hecho de que “sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia

puesto que no se resuelve en la formación o la transformación de lo que somos” (Larrosa, 2006, p. 97). Es necesario que cada estudiante pueda vincular lo que aprehende con su realidad, para ello como maestros necesariamente tenemos la tarea de repensar las temáticas que llevamos al aula y en consecuencia salir del enfoque tradicional y arriesgarnos a encontrar elementos que aporten a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Para el desarrollo de este proyecto las actividades claves han sido los *talent shows* y *performances*, las lecturas de Frida, de Oscar Wilde, el jugar con las velocidades en la pronunciación mediante los trabalenguas y refranes, la música y su manera de sensibilizar, la producción textual, los videos, las ilustraciones, la creación de material para exponer a los otros y para los otros.

Zona de desarrollo próximo y scaffolding: Una experiencia que potencia el aprendizaje asistido por el par

El proyecto *Imafly* reconoce la importancia de la interacción constante entre los pares, al respecto, Moreno (2015) citando a Vygotsky (1978) señala que las habilidades que están madurando sólo pueden ser demostradas por el vínculo que desarrollan los individuos en diferentes formas de apoyo mediador. Lo que se pretende con las actividades en cada sesión es que la interacción sea el eje central, en este sentido aprender inglés es un espacio para conocer al otro y de él, de sus gustos, qué tipo de música escucha, qué programas de televisión ve, qué hace en sus tiempos libres, qué cosas son rutinarias en su vida, el propósito es que la lengua sea un pretexto para aprender de otros mundos, incluyendo un poco del mundo del otro.

De ahí que el aspecto socioemocional resulte importante a la hora de llevar a cabo actividades que exigen una puesta en escena. No es sólo manejo de emociones, porque los nervios suelen hacer su aparición a la hora de estar en medio del salón frente a todos, es encontrar apoyo en el par a través de sus

gestos, su mirada. Esto que pareciera no ser importante, es fundamental el respeto del par, su manera de asentir, sea que haya sido un éxito o que por cualquier motivo no se haya podido llevar a cabo por completo el *talent show* o la presentación, en la medida que encuentra aliento y apoyo.

Desde la teoría sociocultural, Vygotsky presentó un doble método de evaluación que vincula, por una parte, la actuación independiente para demostrar una zona de desarrollo actual del individuo y, por otra parte, una actuación en cooperación con un mediador, en este caso el compañero, el par, el amigo, el grupo, para descubrir la zona de desarrollo próximo, a través de la cual se descubrió que la actuación individual variaba independientemente de la actuación cooperativa (Lantolf y Poehner, 2008).

La zona de desarrollo próximo (ZDP) en términos de Vygotsky es:

la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinada por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capacitados (Vygotsky, 1978, p. 86).

La zona de desarrollo próximo lejos de ser un término alejado y difuso, es una combinación que junto al proceso de andamiaje-*scaffolding* potencializan las habilidades de los estudiantes. De igual manera, el valor del par es insuperable, sentir que hablan el mismo idioma que el otro les permite a los estudiantes tener la confianza de decir no sé, no entendí, y en esa medida el par puede brindar un apoyo que va más allá de explicarle el tema, es acompañarlo, escucharlo, es intentarlo con él. En ese momento es cuando aquellos que no creían poder presentarse ante los otros, realizan presentaciones inigualables, en las que el mismo grupo ha levantado sus manos para aplaudir el progreso, en otros casos se evidencia que tan sólo faltaba una voz de seguridad, un empujón de valentía, un “tranquilo, hágale, sino fue hoy vuelve a pasar;”; expresiones como esta han hecho que en las clases los estudiantes se brinden apoyo, puede ser un gesto, todo se vale,

porque al final lo más importante es el escuchar. En las actividades de *talent show* en definitiva se han aprendido a escuchar.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de inglés como lengua extranjera es un proceso que involucra trabajo colaborativo con un par, en la medida que existe una interacción que permite organizar procesos cognitivos que ayudan a los estudiantes en la co-construcción del conocimiento de una segunda lengua. El propósito de la zona de desarrollo próximo es promover significados a través del uso de instrumentos de mediación y en definitiva no la transferencia de destrezas del par más capacitado al menos capacitado (Guzmán, 2009). En este sentido, todos en el aula se ayudan, el par con mayor destreza asiste al par que presenta dificultades realizando un proceso de *scaffolding*, en el que lo importante es el trabajo en equipo, la práctica y su desarrollo.

Dentro de la teoría sociocultural, el aprendizaje vincula dos fases, por una parte como proceso intermental que ocurre entre personas a través de la interacción y, por otra parte, el proceso intra-mental que sucede al interior del individuo. Bajo esta afirmación, en aras de lograr el mejoramiento de la oralidad, la zona de desarrollo próximo y el concepto de *scaffolding* deben ser recursos indispensables dentro del desarrollo de la propuesta (Cárdenas, 2008).

Contar con el otro y apoyarse en él no debe significar dejar de hacer, sino hacer juntos, aprehender con otro y de él. De allí que el proceso de interacción y andamiaje resultan vitales para la adquisición de una lengua extranjera, contar con la asistencia de un par permite un avance dentro de la habilidad oral (Moreno, 2015).

En el desarrollo de las actividades de Imafly, los muchachos se han equivocado al interactuar, ha sido un ir y venir de actividades organizadas, planeadas pero que en algunos casos han sido dos, tres y hasta cuatro veces replanteadas para que sean

significativas; lo que se convierte en práctica rutinaria aburre y es precisamente eso lo que se quiere evitar con el proyecto, en el que se aprende gramática, sí; se hace en el tablero cada semana y cada clase, no; se escucha música, sí; se lee, sí rotundo; se aprende, sí; se busca aprehender, sí. Esta es la tarea que se pretende realizar en cada sesión: llevar la competencia comunicativa más allá del componente lingüístico.

Imafly ha implicado una resignificación de las experiencias de aprendizaje en el aula, empezando por el reconocimiento de la interacción con el otro, sin importar en principio si hay error en la comunicación o la escritura; el objetivo es reconocer que el aprendizaje asistido por el par arroja un cambio significativo en la respuesta de los estudiantes, aportando seguridad en sus intervenciones y ánimo cuando no se obtienen resultados favorables en las presentaciones.

Los estudiantes ya interiorizan que en inglés se trabaja en equipo. Es un espacio en que es necesario que interactúen, que sean empáticos; reconocen que es válido reírse con el otro, no de él; se respeta cada actividad, el performance del otro es tan importante como el propio; ser empático va más allá de quedarse callados, es saber apoyar, es actuar, es levantarse y sostener al otro si se apagó su voz por pánico. Todo esto ha sido un gran *plus*, el respetar al otro, el reconocer sus ritmos de aprendizaje, el hecho de que ellos mismos comprendan que aprender es equivocarse, que no tienen una experiencia en inglés en el que sólo se apliquen tests. Es la combinación de muchas actividades con un solo objetivo: aprehender para la vida, que están en Bosa, pero son ciudadanos del mundo y se están preparando para ello, por eso es vital que reconozcan escenarios y voces que los saquen de sus zonas de confort.

Imafly ha sido el resultado de experiencias en el aula a través de los años, de ensayar, de equivocarse y volver a intentarlo con otra estrategia, es un proyecto que sigue y continuará fortaleciéndose a través de la inclusión de nuevas experiencias

educativas y evaluativas. El propósito es seguir transformando la visión tradicional de la enseñanza del inglés restringido al cuaderno. La idea es seguir usando la lengua extranjera en contexto, que se comprenda su importancia en las historias futuras que están forjando en el hoy los estudiantes. El reto es seguir promoviendo el aprendizaje de inglés desde la música, la práctica, la puesta en escena, las realidades, las risas y las diversidades.

Referencias

- Adorno, T.W. (1973). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brooks, F. y Donato, R. (1994). Approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 7 (2), 262-274. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de la base de datos JSTOR.
- Cárdenas, M. (2008). Psycho-linguistic and socio-cultural approaches to language learning: A never ending debate. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (10), 142-154.
- Darhower, M. (2004). Dialogue journals as mediators of L2 learning: A sociocultural account. *Hispania*, 8(2), 324-335. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de la base de datos JSTOR.
- Lantolf, J. y Poehner. (2008). Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages. *Introduction to Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. (pp.1-30). *Both sides of the conversation: the interplay between mediation and learner reciprocity in dynamic assessment*, (pp. 33-56).
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, (19), 87-112..
- López, A. y Sosa-Ortiz, Y. (2004). Developing emerging Biliteracy: Guiding principles for instruction. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (6), 7-22.
- Moreno, K. (2015). Potencializar el aprendizaje de la oralidad en inglés como L2 a través de actividades fundamentadas en los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo y Scaffolding me-

diante el trabajo cooperativo. (Tesis de Maestría de Universidad de los Andes).

Pérez, Á. (1997). Socialización y Educación en la Época Postmoderna, en Varios Autores, *Ensayos de pedagogía crítica*, España, Editorial Popular. Tomado de *Transformaciones contemporáneas y educación*. Universidad ARCIS.

Ordóñez, Cl. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 7-12.

Ordóñez, Cl. (2010). Educación para el bilingüismo en contexto monolingüe: dos lenguas conectadas desde el currículo. *Estudios de lingüística inglesa aplicada ELIA*, (10), 41-76.

Topping, K. (2001). Peer Assisted Learning. A practical guide for teachers. *The history of peer assisted learning*, pp. 5–9. *Research evidence for effectiveness*, pp. 10–23. *How it works*, pp. 25–34. *Types of peer assisted learning*, pp. 35–38. USA Hutchison Company, Mayfield, PA.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. *Tool and symbol in child development*, pp. 19–30. *Internalization of Higher Psychological Functions*, pp. 52–57. *Interaction between learning and development*, pp. 79-91). Harvard University Press Cambridge, Massachusetts. London, England.

Resignificando las prácticas de enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto de la educación pública para los niveles de preescolar y primaria

Yuly Andrea González Mendoza¹

Sí aprender una segunda lengua es considerada una resimbolización de la realidad, se debe hacer una lectura del contexto al que pertenece su hablante materno, sin caer en un mono culturismo, sino en una relación intercultural de aceptación y respeto por las dos culturas en contacto.

(Soto Molina, 2020, p. 71)

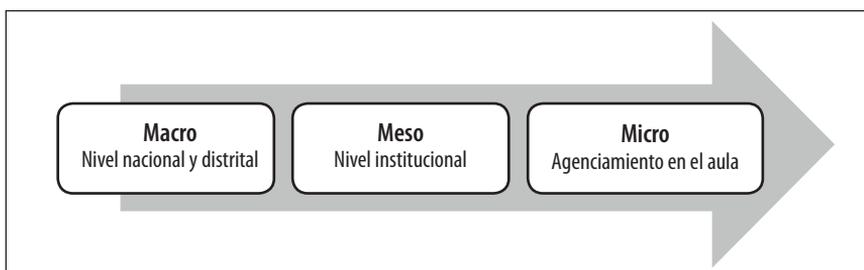
Aprender una lengua extranjera, como el inglés, simboliza diferentes connotaciones de los procesos de enseñanza que se dan desde el aula. En estas construcciones se perciben los roles que asumen los y las estudiantes, las y los docentes, los materiales que utilizan, al igual que la configuración de los objetivos, la estructuración curricular y los tipos de actividades que se emplean. Es así como desde los métodos iniciales, centrados en los aspectos lingüísticos y las estructuras gramaticales, hasta las

1 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Licenciada en Idiomas, especialista en educación bilingüe. Magíster en Educación con énfasis en didáctica del inglés. Candidata a doctora en Educación y Sociedad. Becaria Fulbright estudiante doctoral colombiano, cohorte 2022. Contacto: yagonzalezme@educacionbogota.edu.co

condiciones post método (Kumaravadivelu, 2003), engloban una serie de significaciones, toda vez que permiten la construcción de identidades alrededor de lo que implica aprender y enseñar una lengua extranjera.

Estas simbolizaciones que identifican las prácticas en el aula son el resultado de la articulación de diferentes factores como el contexto, las condiciones de enseñanza, los lineamientos de política pública, la identidad de las y los docentes, entre otros. Para el caso colombiano, y concretamente en lo que respecta a la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y primaria, ha existido una disparidad entre estos elementos. Esto ha implicado grandes desafíos para las y los docentes, quienes desde su quehacer en el aula hacen esfuerzos por limitar las brechas y disonancias existentes en la enseñanza del inglés en sus niveles macro, meso y micro.

Figura 1. Nivel macro, meso y micro en la configuración de la política pública educativa



Fuente: elaboración propia.

Partiendo del anterior panorama, el objetivo de este texto es, en un primer momento, dilucidar las condiciones que desde la política lingüística se establecen para la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y primaria. A partir de allí se desarrollarán algunas consideraciones teóricas que delimitan las características de la enseñanza de una lengua extranjera en estos niveles. El segundo objetivo es mostrar la manera como estos dos elementos se han adaptado y articulado para resignificar la enseñanza del inglés desde un enfoque sociocultural en un colegio públi-

co en Bogotá; para lo cual se compartirá, como ejemplo, una unidad didáctica desarrollada con estudiantes de grado 4°. Todo el proceso se mostrará a través de una lente de agenciamiento centrado en las acciones e iniciativas de una docente de inglés, quien ha buscado situarse y configurar su quehacer en la política lingüística establecida para la enseñanza de este idioma.

Condiciones para la enseñanza del inglés en preescolar y primaria en el contexto público colombiano

El modelo de progresión, adoptado para la disposición de la política pública de enseñanza del inglés en Colombia, ha restringido y limitado las estrategias de acción a los niveles superiores de enseñanza. Este modelo, incorporado en otros países como China, Malasia, Japón y Chile, supone que se debe empezar por dirigir estrategias para mejorar la enseñanza de este idioma en los últimos años escolares y progresivamente llegar a la educación primaria (Ministerio de educación nacional MEN, 2014). No obstante, luego de cinco programas que se han dispuesto para el fortalecimiento del inglés, las estrategias y líneas de acción continúan centradas en los grados superiores. Lo anterior ha tenido varias implicaciones que limitan las condiciones de enseñanza para los niveles iniciales.

La primera de ellas es la falta de cobertura de maestros de inglés para preescolar y primaria. Según el MEN (2021), en el 2019 a nivel nacional solo estaban vinculados al sistema oficial 286 docentes de este idioma para los niveles mencionados. A esto se suma la amplia brecha que existe entre el sector rural y urbano, así como la centralización de las estrategias, condición que impide que las acciones para el fortalecimiento del inglés lleguen a todas las instituciones educativas. Ver Tabla 1.

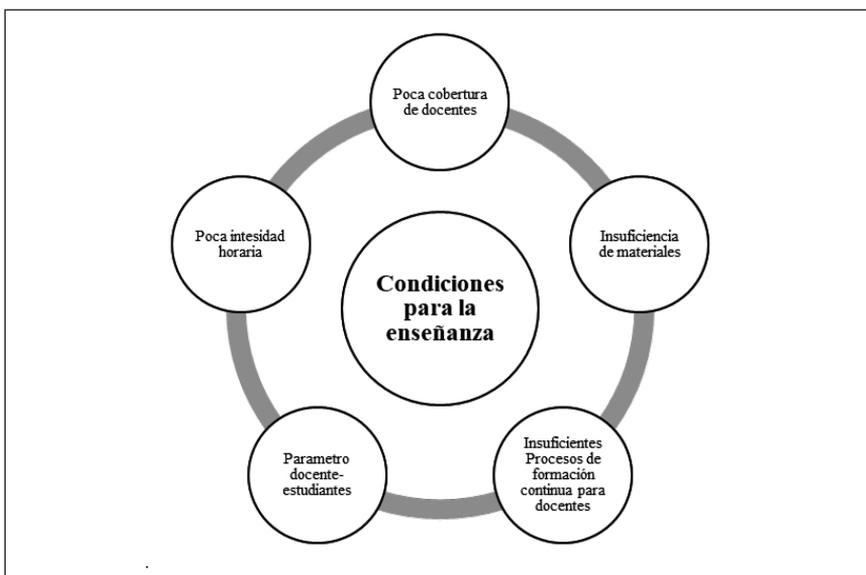
Tabla 1. Docentes de inglés vinculados al sector oficial en el 2019

Total de docentes	Docentes en secundaria y media	Docentes en primaria	Docentes en preescolar
15.030	14.719	275	13
Rural	3562	6	11
Urbano	11.300	267	2

Fuente: elaboración propia basado en Docentes-Oficiales EPBM, MEN (2021). Datos Abiertos Colombia. <https://www.datos.gov.co/>

Lo anterior supone que una de las condiciones generalizadas para la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y primaria es que sean las y los docentes de base quienes asuman la enseñanza de la lengua extranjera, en la mayoría de los casos sin contar con formación para ello. Otra condición es que no se cuentan con estrategias sistemáticas, integrales y duraderas que garanticen la formación de quienes deben asumir la enseñanza del inglés en estos niveles. Además, los pocos mecanismos de formación se centran en aspectos técnicos, metodológicos y en el desarrollo de una competencia lingüística, más no en los factores psicolingüísticos, sociolingüísticos e interculturales que deberían priorizarse en la enseñanza del inglés considerando en el contexto colombiano (Fandiño *et al.* 2012). A esto se suman otros factores como el parámetro de docentes por número de estudiantes, la insuficiencia de materiales, la intensidad horaria y otros aspectos que obedecen a las condiciones particulares de las instituciones educativas. Ver Figura 2.

Figura 2. Condiciones para la enseñanza del inglés en el contexto público colombiano para los niveles de preescolar y primaria



Fuente: elaboración propia.

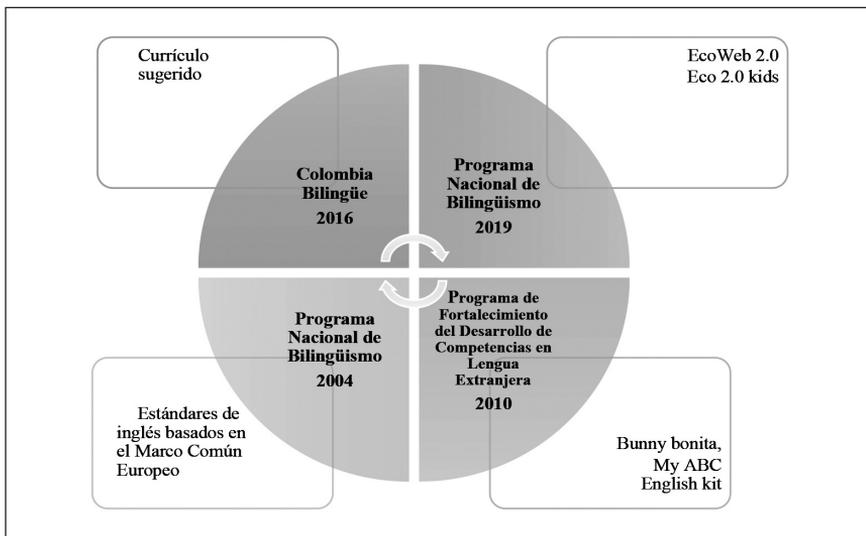
Es en este panorama donde se ubica el maestro o la maestra que debe enseñar inglés en el contexto público colombiano para los niveles de preescolar y primaria. Allí se encuentran algunas representaciones que denotan el discurso que promueve la política lingüística para estos niveles de enseñanza. En primer lugar, se establece una visión técnica de la lengua, en la cual los objetivos se dirigen a la búsqueda de mejores resultados en el nivel de desempeño del inglés; esto conlleva a que las estrategias de los programas de fortalecimiento de esta lengua extranjera se centralicen en los niveles en donde se presentan pruebas de estado. En segundo lugar, se refuerza una ideología que jerarquiza el estatus de la lengua meta sobre la lengua materna, al relacionar la lengua extranjera con desarrollo económico, cultural y académico, que sin duda son fines del aprendizaje de algunas lenguas extranjeras, no obstante, se deberían considerar otros aspectos en una perspectiva de complementariedad. Por último, se dejan en un segundo plano las bondades que trae el aprendizaje de otro idioma desde los niveles iniciales. Sí bien dichas bondades son reconocidas en los lineamientos de política, esto no coincide con la realidad de las aulas.

Lineamientos para la Enseñanza del Inglés en Preescolar y Primaria

Actualmente se cuenta con una serie de referentes para la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y primaria. El más importante de ellos es el currículo sugerido por el programa Colombia Bilingüe en el 2016, este incluye una guía con orientaciones y principios pedagógicos para instituciones educativas y secretarías de educación, una cartilla con orientaciones y principios pedagógicos para docentes, los derechos básicos de aprendizaje y las mallas de aprendizaje. Este último se constituye en el principal documento de referencia en la institución, en donde tiene lugar la unidad didáctica que se mostrará más adelante.

También se disponen de otra serie de recursos y materiales que han sido organizados en la página Eco.Web 2.0² en el marco del desarrollo del Programa Nacional de Bilingüismo que entró en vigencia en el 2019. Allí se encuentran, además de los referentes del anterior programa, una serie de recursos que pueden ser adaptados para el contexto de cada aula, entre los cuales está un repositorio con guías creadas por maestros y maestras del sector oficial, instrumentos de evaluación según el nivel de desempeño, una serie de episodios radiales dirigidos a niños y niñas entre los 6 y 11 años, entre otros. En este portal web también se pueden encontrar los materiales desarrollados en los programas anteriores como “My ABC English Kit”, “Bunny bonita” y la guía 22 con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras.

Figura 3. Lineamientos y materiales para la enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y primaria según el programa de fortalecimiento



Fuente: elaboración propia.

2 <https://eco.colombiaaprende.edu.co/>

Consideraciones para la enseñanza del inglés en niños y niñas

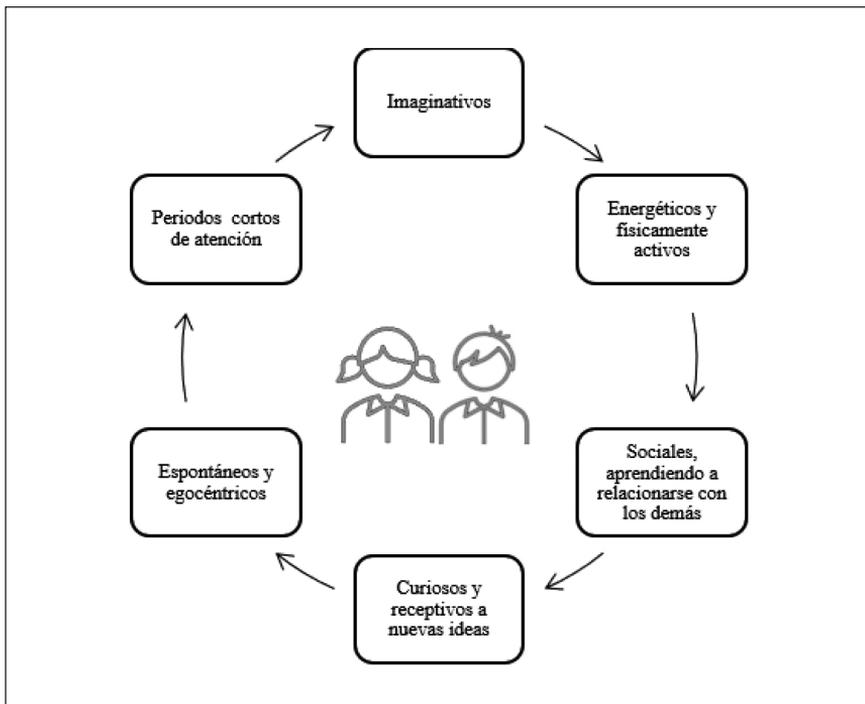
La enseñanza del inglés en los niveles de preescolar y primaria debería ser una prioridad en la agenda de la política lingüística, teniendo en cuenta las ventajas que trae aprender una lengua extranjera a temprana edad en condiciones adecuadas para el aprendizaje. Esta es una tesis que ha sido respaldada por varios autores, quienes concuerdan en que una de las razones por las cuales Colombia se encuentra entre los países con los niveles más bajos de inglés en Latinoamérica (Education First, 2021), es la falta de estrategias dirigidas a fortalecer la enseñanza desde los primeros niveles (Correa y González, 2016).

Si bien es cierto que los niños y niñas tienen unas características particulares que facilitan el aprendizaje de otro idioma (ver figura 3), lo que es realmente relevante son las condiciones que permiten el desarrollo de las habilidades comunicativas. De acuerdo con Read (2003, p. 7) el aprendizaje del inglés desde los niveles iniciales es mejor cuando:

- Es natural
- Está contextualizado
- Hace parte de un evento real
- Es interesante y agradable
- Es relevante
- Es social
- Tiene un propósito para los niños y niñas
- Se basa en cosas que los niños y niñas saben
- Tiene sentido para los niños y niñas
- Los niños y niñas son desafiados apropiadamente
- El aprendizaje es apoyado apropiadamente
- Es parte de un todo coherente
- Es multisensorial
- El aprendizaje es activo y experiencial

- Es memorable
- Permite respuestas personales y divergentes
- Tiene en cuenta las inteligencias múltiples
- El ambiente de aprendizaje es relajado y cálido
- Hay una sensación de logro

Figura 4. Características de los niños y niñas



Fuente: Elaboración propia, basado en *Teaching young learners English: From theory to practice* por Shin & Crandall (2014). National Geographic Learning.

Fortalecer el aprendizaje del inglés en los niveles de preescolar y primaria en Colombia requiere esfuerzos en todos los niveles de educación a nivel macro, meso y micro. Como se pudo evidenciar, en los niveles macro y meso las estrategias no están centralizadas ni direccionadas a estos niveles, sin embargo, a nivel micro las instituciones y docentes pueden establecer mecanismos para reconfigurar sus dinámicas hacia la potencialización y mejora de las condiciones para el aprendizaje de

este idioma. En este sentido, es la capacidad de agenciamiento institucional la que de alguna manera puede contribuir a disminuir los sesgos y carencias existentes en la actual política lingüística.

A continuación, se mostrará la experiencia de una institución pública de Bogotá en la reconfiguración, articulación y agenciamiento de la política lingüística para generar condiciones incluyentes y equitativas en el aprendizaje del inglés desde los niveles iniciales. Se considerarán algunos de los elementos anteriormente expuestos para mostrar en particular cómo se lleva a cabo y se articula una unidad didáctica.

Resignificando las prácticas de enseñanza de las lenguas extranjeras: experiencia en un colegio público de Bogotá

La experiencia que se compartirá a continuación es el resultado de un proceso de articulación de los lineamientos de política lingüística en inglés, las necesidades y requerimientos institucionales, las necesidades de los niños y niñas, y la identidad de las y los maestros. Teniendo en cuenta estos cuatro aspectos se han construido, gestionado y mantenido unas condiciones que, si bien no reúnen todas las características ideales para que los niños y niñas aprendan una lengua extranjera, han generado un ambiente de aprendizaje no convencional en el sector público.

La unidad didáctica se desarrolló en el colegio Llano Oriental, una institución educativa ubicada al sur de Bogotá en Bosa, localidad que alberga gran cantidad de población proveniente de otras regiones del país y en un porcentaje menor del extranjero. Esta ha sido el primer referente para generar condiciones de aprendizaje que atiendan y reconozcan los territorios de los niños y niñas de la institución y sus familias. De esta manera se optó por estrategias diferenciadoras orientadas por una visión de enseñanza de la lengua extranjera que se valga de artefactos inmediatos relacionados con la cotidianidad de las y los estudiantes.

El colegio cuenta con un espacio exclusivo para la enseñanza del inglés, lo cual permite tener unas condiciones que no son convencionales en una institución pública. Para comenzar, el aula funciona como parte de la jornada extendida, es decir, los y las estudiantes asisten en contra jornada una vez por semana en un periodo de dos horas. Las condiciones físicas del espacio permiten atender grupos de hasta máximo 25 estudiantes, aspecto que de entrada permite generar otras formas de aprendizaje, teniendo en cuenta que en un aula regular hay entre 38 y 45 estudiantes. Por último, la formación de base de las docentes encargadas³ de orientar este espacio es en lenguas modernas, un aspecto diferenciador en el nivel de primaria, teniendo en cuenta que lo usual es que el o la docente titular sea quien asuma también la enseñanza del idioma extranjero.

Cabe aclarar que este espacio no desplaza la clase de inglés del aula regular, por el contrario desde allí se proponen estrategias que complementen la formación no solo de ambos espacios sino con las demás asignaturas. En este ejercicio de colaboración entre pares, se hace una articulación y adaptación curricular que comprende y considera las condiciones de cada ambiente y que además articule las literacidades disciplinares. Con respecto a este último aspecto, es preciso aclarar que, si bien el colegio Llano Oriental no es una institución bilingüe, una de las mayores apuestas desde el aula de inmersión es transitar de una enseñanza del inglés enfocada en el desarrollo de habilidades lingüísticas, a una que permita desarrollar procesos de biliteracidad. Se asume entonces la literacidad disciplinar como una propuesta pedagógica que favorece el desarrollo de los contenidos curriculares de las asignaturas, y contribuye al desarrollo de competencias comunicativas académicas en inglés y español (Rodríguez-Valls y Aquino-Sterling, 2016, p. 110).

3 Las docentes encargadas de orientar la asignatura de inglés en contra jornada para primaria están vinculadas bajo la figura de provisionalidad y comisión de servicios.

Caracterización de la Unidad Didáctica

Como se mencionó anteriormente, el principal referente de planeación de la unidad es la malla curricular sugerida para los grados de transición a quinto⁴. La malla constituye un punto de partida, no obstante la planeación se hace a la luz de los requerimientos de los y las estudiantes, las necesidades institucionales y el diálogo interdisciplinar. Aunque en este documento se delimitan por curso los derechos básicos de aprendizaje, las metas, las funciones de la lengua y los objetivos, articulados en una matriz de alcance y secuencia, estos son modificados y adaptados al contexto institucional.

La estructura de la unidad didáctica obedece a la secuencia de la enseñanza para la comprensión, el cual se constituye como enfoque pedagógico institucional. Partiendo de este enfoque se establecen tres momentos en la planeación y desarrollo de la unidad: etapa exploratoria, etapa de investigación guiada y etapa de síntesis o proyecto final. Esta estructura se articula con las rutas metodológicas evaluativas establecidas en las mallas curriculares, que para el caso concreto del que se hablará a continuación es aprendizaje basado en proyectos. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Caracterización de la unidad didáctica

Caracterización de la unidad didáctica para grado 4°	
Meta	Desarrollar principios y criterios de actuación para el autocuidado teniendo como base una dieta saludable que explore los productos agrícolas producidos en los territorios de procedencia de las y los estudiantes.
Ruta Metodológica	Aprendizaje basado en proyectos
Módulos	Medio ambiente y sociedad- Salud y vida
Áreas involucradas	Matemáticas, sociales, biología
Duración	Entre 3 y 4 meses (12 clases aproximadamente)

Continúa en la siguiente página

4 <https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/10/29/mallas-de-aprendizaje-de-ingles-para-transicion-a-5-de-primaria/>

Caracterización de la unidad didáctica para grado 4°	
Etapas	Etapas según el enfoque pedagógico: exploración, investigación guiada y síntesis.
Intensidad horaria	2 horas, 1 vez por semana
Proyecto de síntesis	Farmers Market
Evaluación	Integrada durante todas las etapas. Diagnóstico, formativa y sumativa.
Scaffolding ⁵ (andamiaje)	Demostración, modelación, indicaciones verbales, rejillas de orientación de escritura, modelos de conversación.

Fuente: elaboración propia.

Etapa Exploratoria⁶

Esta etapa se desarrolló en tres clases en las que se estableció una indagación inicial sobre el tema que se buscaba comprender. De acuerdo con Unamuno (2013), en esta etapa se trata de proponer actividades que ayuden a identificar los aprendizajes previos, la puesta en escena de ellos (los y las estudiantes) desde la experiencia, la realización de acciones que luego se puedan relacionar con otros contextos y que impliquen la necesidad de un mayor conocimiento sobre el tema (p. 59).

Las metas de comprensión trazadas para esta unidad incluyen lograr que cada uno de los niños y las niñas de la clase se acerquen y reconozcan sus lugares de procedencia; partiendo de allí se busca que caractericen la actividad agrícola en cada uno de sus territorios, con el fin de que al final de la exploración los y las estudiantes puedan conocer y comunicar los platos típicos de su preferencia.

5 El aprendizaje es efectivo cuando su enfoque y medio instrucción se apoya en varios modelos de andamiaje (scaffolding). De esta manera se proporciona una amplia gama de contextos socialmente situados para el desarrollo del aprendizaje que apoye un entorno en el que participan los aprendices de un segundo idioma en situaciones en las que construyen conocimiento de forma colaborativa (Rivera, 2010, p. 6).

6 Se pueden observar las evidencias en cada una de las etapas en el siguiente enlace: <https://sites.google.com/view/clase-de-ingles-grado-4>

Figura 4. Caracterizando nuestros territorios



Fotografía tomada en el aula de inmersión, colegio Llano Oriental, 2022.

Fase de investigación guiada

Esta etapa es la más extensa de la unidad didáctica. Se compone de alrededor de ocho clases en las que las y los estudiantes lograron establecer una relación más profunda con los temas abordados en la primera fase. Según Unamuno (2013) en este lapso “se utilizan las ideas que van surgiendo en el proceso de comprensión, ligadas a las diferentes modalidades de investigación que el docente considera centrales e importantes para la comprensión de las metas identificadas” (p. 59).

Dentro de las metas que se establecieron para esta etapa están:

1. Explorar los productos que se producen en la huerta escolar;
2. Conocer su proceso de siembra y las condiciones que lo permiten; y
3. Emplear algunos mecanismos para el manejo y disposición de residuos que provienen del consumo y preparación de alimentos. Con este último punto se busca articular los aprendizajes que se construyen en el aula de inglés con la política institucional para el cuidado del medio ambiente.

Entre las actividades que se desarrollan en esta etapa se encuentran:

1. Visitas a la huerta escolar⁷
2. Procesos de siembra de los productos que se dan en la huerta escolar.

7 Puede verse vídeo sobre la visita a la huerta escolar en el siguiente enlace: <https://youtu.be/oBMV102KqOQ>

3. Reconocimiento del proceso de producción de productos típicos nacionales como el café.
4. Sensibilización frente a los hábitos saludables para una dieta balanceada, y uso de comida orgánica en la mesa.
5. Disposición de residuos: proceso de construcción de compost, botellitas de amor.

En todas las actividades se recurrió al uso de actividades que involucraran la exploración de todos los sentidos. En el caso del reconocimiento de la producción de productos como el café, se empleó una clase a la identificación de un “ingrediente secreto.” A cada estudiante le fue dado un pedazo de pastel con sabor a café (tiramisú). Los y las estudiantes antes de probarlo debían verlo, olerlo, y por último degustarlo. Una vez identificado el ingrediente, se dialogó sobre la importancia de su producción en nuestro país, lo que dio paso a la visualización de un vídeo⁸, creado por la maestra, el cual ejemplifica el proceso de siembra de este producto en un contexto que es familiar para las y los estudiantes, cuyos abuelos, abuelas o familiares tienen fincas en zonas rurales.

Figura 5. El ingrediente secreto



(Actividad inicial en una clase de la fase de investigación).

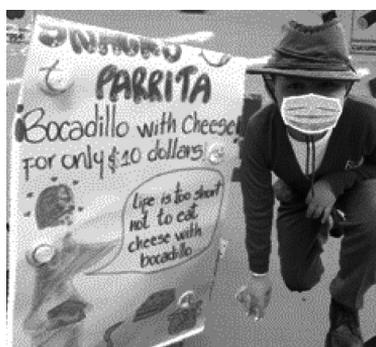
8 Puede visualizar vídeo en: <https://youtu.be/vIcpPPhNbss>

Fase de síntesis

Luego de un proceso de exploración e investigación viene una etapa en donde las y los estudiantes deben mostrar con claridad el “dominio de las metas establecidas” (Unamuno, 2013, p. 60). Para el caso particular de esta unidad didáctica, el juego estratégico hizo parte de esta fase de cierre y se decidió hacer un mercado campesino en el cual cada estudiante se convirtió en agente de un sistema de compra y venta de productos típicos comestibles y saludables.

Para el desarrollo de este mercado campesino (farmers market) las y los estudiantes acompañados de sus cuidadores prepararon una receta saludable, la cual debían comercializar con sus compañeros. Para ello se dispusieron cajeros, tarjetas débito y dinero ficticio que ellos mismos debían administrar. Sumado a esto, y para garantizar la participación de los padres de familia, vía WhatsApp se enviaron las indicaciones y posibles expresiones en inglés que les permitiera utilizar el idioma en una situación comunicativa real. Algunos padres participaron en la actividad, apoyaron a sus hijos en las ventas y comercializaron con otros estudiantes, utilizando el inglés como medio de interacción. Del mismo modo se invitaron a estudiantes de otros grados, personal de vigilancia y de servicios generales, administrativos, docentes y directivos con el fin de involucrarlos y hacerlos partícipes de esta estrategia de aprendizaje.

Figura 6. Snacks “Parrita”, bocadillo with cheese



(Actividad de cierre, proyecto de síntesis).

Conclusiones

Resignificar la enseñanza de una lengua extranjera es una tarea que demanda esfuerzos en todos los niveles. En especial para preescolar y primaria se hace necesario transitar de un enfoque estructural hacia uno transversal que valore y reconozca la complejidad de los niños y niñas que aprenden otro idioma en las condiciones de la educación pública en Colombia.

Es prioritario estructurar acciones institucionales que garanticen “no solo la adquisición de competencias comunicativas en las aulas, sino también el aprendizaje de una ética democrática de la comunicación que favorezca la equidad y la convivencia armoniosa entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas” (Lomas, 2016, p. 56).

En este sentido, el aula como espacio de construcción política, debe permitir la configuración de subjetividades que se reconozcan y valoren entre sí. Es por ello que la enseñanza de las lenguas debe ser comprendida desde la construcción ontológica y la riqueza semiótica que pueden constituirse en artefactos para favorecer las mediaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Tal fue el enfoque y los resultados de la unidad didáctica presentada, en la cual a través de diferentes estrategias de aprendizaje se abrieron espacios para la exploración, la investigación, el reconocimiento del otro, sus territorios y sus familias.

Referencias

- Correa, D. y González, A. (2016). English in Public Primary Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Education First (2021). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/colombia/>

- Fandiño P. Y. J., Bermúdez J., J. R. y Lugo V., V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363–381.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Lomas, C. (2016). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de Pedagogía*, (465), 56–61.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia Very Well. Programa Nacional de Inglés*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *MEN Docentes-Oficiales EPBM | Datos Abiertos Colombia*. <https://www.datos.gov.co/>
- Read, C. (2003). 'Is Younger Better?' *English Teaching Professional*. 5–7. <https://www.carolread.com/download/is-younger-better-english-teaching-professional-july-2003-2/>
- Rivera, A. (2010). Scaffolding Support for Second Language Learners. *Education Masters*. https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/110
- Rodríguez-Valls, F. y Aquino-Sterling, C. (2016). Maestros de secundaria y preparatoria, maestros de lenguaje: la importancia de propiciar el aprendizaje de la lengua a través de contenidos curriculares. *Journal of Bilingual Education Research and Instruction*, 18(1), 106–120.
- Shin, J. K. y Crandall, J. (Jodi). (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. National Geographic Learning.
- Soto Molina, J. E. (2020). Interculturalidad y descolonización en la adquisición del inglés como lengua extranjera. *Lenguaje, interculturalidad y descolonización en América Latina*.
- Unamuno, E. (2013). Estrategias de aula en los centros de Fe y Alegría. Enseñanza para la comprensión. *Solución de Problemas*. Bogotá: Fe y Alegría.

La mentalidad de crecimiento en el rol docente

Sandra Janneth Garavito¹

“Lo único imposible es aquello que no intentas”.

Memo Bruma

Fue muy común durante mucho tiempo rodearme de desconfiadas y temerosas miradas ante mis intentos por explorar el mundo de la gastronomía, lo que provocaba en mí una nerviosa sensación cuando me acercaba al oficio. Como era de esperar, los resultados de esta experiencia eran pocas veces consumibles o recomendables.

Cocinar definitivamente no era lo mío, no estaba en mis genes, no hacía parte de mis talentos, me lo confirmaban los demás con sus miradas y comentarios. Sin embargo, el tiempo se encargaría de demostrar que ésta era una habilidad susceptible de ser desarrollada. Y ¿cómo logré hacerlo?: con esfuerzo, práctica, dedicación, disciplina, y especialmente entendiendo que hay diversas formas de ver los retos, los obstáculos, el esfuerzo, las críticas y el propio éxito.

1 Docente de Humanidades de la Institución Educativa Distrital República Dominicana. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Inglés, egresada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en formación de profesores de español como lengua extranjera, de la Universidad Internacional Iberoamericana. Candidata a Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

Las creencias que me alejaban de mi objetivo se convirtieron en mis aliadas. Es entonces cuando la mentalidad de crecimiento tuvo cabida en mi vida personal y profesional, por ser una teoría que en el campo de la educación ha evidenciado diferentes miradas y perspectivas ante una misma situación y ha conllevado a una reflexión alrededor del binomio enseñanza-aprendizaje.

Presentación

Nos gusta pensar en nuestros campeones e ídolos como super héroes que nacieron diferentes a nosotros. No nos gusta pensar en ellos como personas relativamente comunes que se hicieron extraordinarias.

Carol Dweck

Como sociedad estamos llamados a la constante reflexión en busca de lograr convertirnos en actores de cambio que atiendan necesidades y respondan a las problemáticas propias de una comunidad. El maestro no es ajeno a esta postura, todo lo contrario, es cómplice de la misma, pues es en los contextos escolares en donde vemos reflejado un micromundo de lo que pasa fuera de la escuela, lo que provoca una responsabilidad de carácter bilateral.

En mi recorrido de actualización docente, por el año 2019, encontré la Mentalidad de Crecimiento, como una oportunidad de formación ofrecida por la organización United Way en convenio con la universidad de Los Andes. Llamado al que respondimos varios docentes de colegios públicos de Bogotá, quienes compartimos no sólo la vocación pedagógica, sino además la curiosidad académica.

Este primer acercamiento a la propuesta empezó como resultado de un proyecto del grupo de investigación: educación para el bilingüismo y multilingüismo de la universidad de Los Andes. Su intervención fue realizada a través de sesiones presenciales en donde se abordaron temas relacionados con los pilares de la mentalidad de crecimiento. La metodología inclu-

yó el uso de herramientas de investigación para recolectar, sistematizar y analizar los resultados, los cuales fueron socializados al final con los participantes. Los resultados preliminares de su intervención dieron muestra, entre otros, de la incidencia que tiene la mentalidad de crecimiento en la comunicación y el discurso docente, mostrando impacto además en las prácticas pedagógicas, pero también haciendo un llamado a la necesidad de seguir profundizando el tema en los profesionales de la educación.

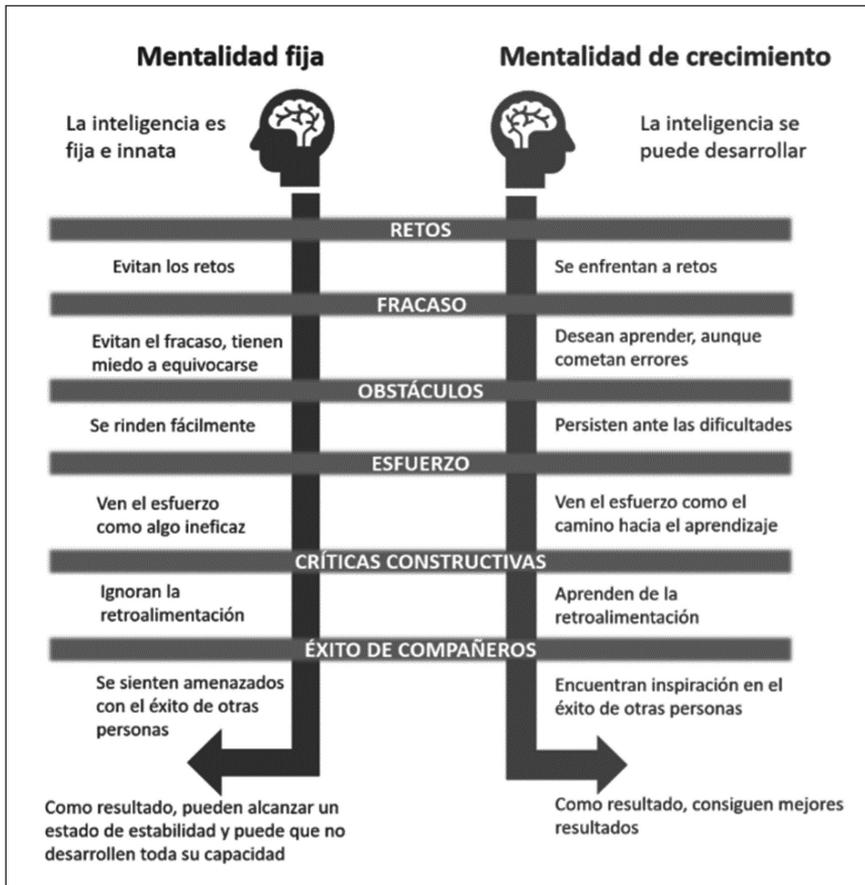
Atendiendo a esta invitación, nace mi interés por seguir ahondando en la mentalidad de crecimiento con docentes. He realizado un rastreo bibliográfico de investigaciones que han encontrado sus efectos en contextos escolares, especialmente con estudiantes, como también algunos acercamientos a la población docente. Estudios estos que coinciden en recomendar enfocarlos a la población docente.

Cabe aclarar que esta iniciativa de investigación está siendo nutrida y acompañada no sólo por el IDEP, sino además por la Universidad Nacional de Colombia, dentro del convenio que tiene con la Secretaría de Educación del Distrito para la formación de docentes en el nivel de posgrados, en este caso la Maestría en Educación. Proyecto en el que buscó reflexionar con mis pares los efectos que, como en mí, trajo consigo la mentalidad de crecimiento y que ha acompañado mi actuar pedagógico desde entonces.

¿Qué es la mentalidad de crecimiento? Esta propuesta viene de la mano de Carol Dweck (2006) y su profundización en el ámbito educativo no es fortuita, se da como resultado de su larga trayectoria en investigación, que encontró en el campo pedagógico un suelo fértil y propicio para su exploración.

Para dinamizar la definición y hallazgos de la autora recurre a la siguiente ilustración gráfica:

Figura 1. Dweck, C. (2006).
Mentalidad Fija/Mentalidad de crecimiento



Observemos más de cerca esta imagen: Tenemos por un lado las características de *la mentalidad fija* que etiqueta a la inteligencia como algo innato que no podemos cambiar, evitando los retos porque se corre el riesgo de estar en una situación vulnerable. Encontramos también que desde esta mirada se cede fácilmente ante los obstáculos, por considerarlos muestra de que no son su campo de acción; la mentalidad fija percibe el esfuerzo como un desgaste de energía innecesario, pues sus talentos y habilidades se deberían dar de manera natural. Además, hace oídos sordos a las críticas pues no las necesita; y finalmente, percibe el éxito de los demás como una amenaza

hacia la persona misma. En conclusión, estos elementos son considerados indicadores que no siempre resuenan con verdaderos e innatos talentos y habilidades.

En contraste, *la mentalidad de crecimiento* lleva consigo la creencia de que las capacidades si se pueden modificar, incluso a pesar de también experimentar sentimientos resultado de los obstáculos, las críticas, las amenazas y las situaciones que nos retan. Estos factores son vistos como oportunidades de crecer, que también desarrollan e invitan a la persistencia, encontrando inspiración en el éxito de otros y que acepta los desafíos y críticas como el camino hacia el mejoramiento y el aprendizaje. Adicionalmente, no sucumbe ante los “obstáculos”, sino que comprende el esfuerzo como el camino hacia el desarrollo de las habilidades.

Imagine su cerebro formando nuevas conexiones a medida que afronta el desafío y aprende. Continúe.

Carol Dweck

Por otro lado, en la imagen tenemos el cerebro como el eje que contrasta las dos miradas y da cuenta de la neuroplasticidad, respondiendo a la potencialidad del cerebro de continuar desarrollándose durante toda su vida, relación que la ciencia denomina *conexiones sinápticas* y que para el tema que nos ocupa permite el desarrollo de habilidades.

Cabe resaltar el acercamiento de la neurociencia al campo educativo, y que ha logrado que estas dos miradas se unan y se enfoquen en una misma dirección y objetivo: el proceso de aprendizaje. Por un lado, explorando los resultados neurocientíficos en el campo educativo, y por otro, permitiendo que haya un diálogo y retroalimentación entre los actores de la comunidad educativa y que sirvan de confirmación o construcción de puentes para que el conocimiento de ambas miradas fortalezcan o complementen sus hallazgos.

Vale la pena mencionar a Sanz (2021), quien a propósito invita a trasladar la producción neurocientífica al ámbito edu-

cativo, para que los educadores fortalezcamos la adquisición de competencias emocionales, y podamos además utilizar los insumos que brinda la ciencia para generar más motivación en el aprendizaje, diversificar con nuevas herramientas la práctica docente, así como continuar explorando los hallazgos científicos para la consecución de objetivos pedagógicos.

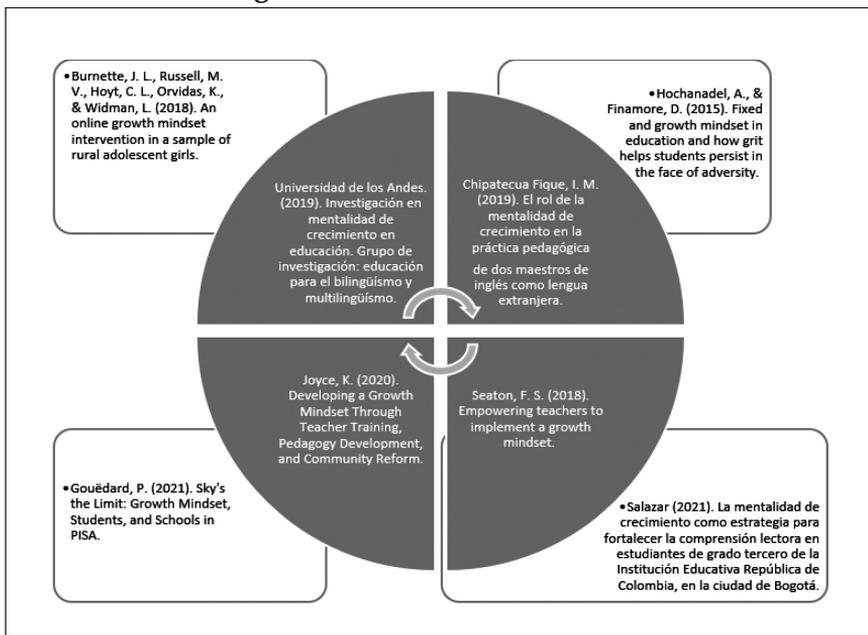
Rastreo de experiencias

Cada vez más investigaciones sugieren que, lejos de estar simplemente codificada en los genes, gran parte de la personalidad es algo flexible y dinámico que cambia a lo largo de la vida y está moldeado por la experiencia.

Carol Dweck

Después de este recorrido a través de mi experiencia personal, de formación y el acercamiento conceptual, es importante compartir apartes del interesante y nutrido hallazgo investigativo que alrededor de la mentalidad de crecimiento se ha realizado:

Figura 2. Rastreo de información



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2 cito algunas de las aplicaciones que se han realizado, explorando la mentalidad de crecimiento en el ámbito educativo.

En investigaciones con estudiantes, en los trabajos citados en los recuadros externos, se mencionan intervenciones alrededor de la mentalidad de crecimiento que reportan en sus resultados un incremento en la motivación, el aprendizaje e incluso en el rendimiento académico. Evidencian también cambios en la manera como los estudiantes perciben la inteligencia, además de permitirles desarrollar la persistencia y la determinación para la consecución de sus objetivos y afrontar, incluso, la adversidad.

Dentro del territorio de la formación docente, en mentalidad de crecimiento, citadas en el conjunto circular, han trascendido iniciativas que comparten en sus conclusiones un gran logro y avance al enfocarse principalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más que en el propio resultado. Otro de los aspectos analizados fue la resignificación de creencias en cuanto a la enseñanza y el mismo aprendizaje, debido a que se evidenciaron cambios en las prácticas docentes, haciéndolos más reflexivos y susceptibles a diversificar su actuar pedagógico. Del mismo modo, se evidenciaron transformaciones en la forma como que se comunican docentes y estudiantes, generando ambientes de seguridad y confianza.

Los puntajes de las pruebas y las medidas de rendimiento indican dónde está un estudiante, pero no dicen dónde podría terminar.

Carol Dweck

Finalmente, es preciso resaltar que por primera vez en las pruebas Pisa 2018 fue incluido un tema relacionado con la mentalidad de crecimiento, indagando a los participantes si consideraban que su inteligencia era susceptible de cambiar. Los resultados arrojaron que los estudiantes de algunos países consideran que la inteligencia es fija, en contraste con algunas

regiones que creen en la mentalidad de crecimiento, especialmente las mujeres. En Colombia se evidenció que es menos probable que participantes inmigrantes creen en esta mentalidad, en comparación con los nacionales. También en un gran número de países, los encuestados con bajo nivel económico enfocan sus respuestas a creer que su inteligencia no puede cambiar con el tiempo.

Para concluir el rastreo teórico, en general las investigaciones de docentes como de estudiantes muestran potencialidades que pueden ser extendidas a otros contextos y coinciden en seguir profundizando el tema para que trascienda a toda la comunidad educativa. Lo anterior para que la teoría se interiorice en todos sus actores, y se cree una atmósfera que refleje en todos sus ámbitos los fundamentos de la mentalidad de crecimiento.

Escenario de acción

La investigación se llevará a cabo en el colegio República Dominicana IED, que llevaba desde su fundación el nombre de Nueva Gaitana, en homenaje a la india Gaitana, heroína indígena. Sin embargo, el actual nombre se debe al apadrinamiento adoptado por esta isla caribeña a partir del 2007. Incluso su himno cuenta con musicalización de merengue, ritmo propio de esta región.

De esta comunidad hacen parte algo más de 5.200 estudiantes y más de 130 docentes, quienes comparten dos sedes y jornadas y que alberga la localidad de Suba. Tenemos cerca el humedal Juan Amarillo o Tibabuyes, el más grande de la ciudad de Bogotá. La población estudiantil se encuentra clasificada en estratos 1 y 2, con alguna identificación de zonas de estrato 3.

Es una comunidad educativa totalmente heterogénea, en relación con el nivel cognitivo, comunicativo, lingüístico, emocional, afectivo y social. Son muy pocos los núcleos familiares nucleares. En su gran mayoría son familias compuestas, especialmente madres solteras que viven en casas multifamiliares,

e inquilinatos. Y cabe destacar que se cuenta con población de nacionalidad diferente a la colombiana.

La institución es reconocida por su programa de inclusión, que dio la bienvenida inicialmente a estudiantes sordos y que ha ido extendiendo su horizonte a la atención de población con habilidades diversas. Alumnos de inclusión que se integran y comparten con los estudiantes regulares. Recibimos además estudiantes de prejardín, jardín, educación básica y media.

Acompaña el proceso de formación de la media, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), con su programa de CISCO para la formación de profesionales en TIC y redes. Asimismo, ofrece otras alternativas de formación en los campos de medios audiovisuales, salud y deportes.

En esta comunidad diversa el tema que nos convoca encuentra un amplio campo de acción, teniendo en cuenta que la integración de estudiantes con habilidades diversas y los regulares generan retos en muchos aspectos, pero también grandes oportunidades de aprendizaje.

Propuesta de abordaje y protagonistas

Los logros importantes requieren un enfoque claro, un esfuerzo total y un baúl sin fondo lleno de estrategias. Además de aliados en el aprendizaje.

Carol Dweck

El objetivo de este viaje hacia la mentalidad de crecimiento busca explorar con mis pares, los docentes del área de humanidades, la manera en que la mentalidad de crecimiento impacta o influencia la forma en que dialogamos, interactuamos y nos comunicamos y que será analizada a la luz de sus narrativas y reflexiones. Por ser el docente uno de los actores del entorno educativo, el análisis de sus interacciones busca trascender las relaciones asimétricas con sus estudiantes, así como las simétricas con pares y algunos miembros de la comunidad educativa.

El proyecto se realizará en varias etapas que responden al modelo de investigación-acción, en el cual los participantes son miembros activos que no sólo participan, sino que reflexionan y ajustan de manera conjunta los resultados con el fin de consolidar una propuesta que atienda necesidades específicas del contexto.

Luego de cada una de las etapas se contempla una sistematización preliminar que busque ir reflexionando sobre el impacto y los resultados que se van dando y que recoja las reflexiones del grupo en torno a la incidencia de la mentalidad de crecimiento en su comunicación e interacción con la comunidad educativa. Conversaciones que se darán de manera grupal, por pares y además a manera de auto reflexión, que recogerá precisiones o ajustes que se harán para las siguientes etapas.

Etapas		Procedimientos y actividades
1.	Etapas de indagación y caracterización	<p>Caracterización docente.</p> <p>Encuesta de entrada en relación con el conocimiento y creencias relacionadas con la mentalidad fija/mentalidad de crecimiento frente a su práctica docente.</p> <p>Acuerdos grupales resultado de la negociación conjunta: tiempos y espacio.</p>
2.	Ambientación	<p>Indagación de expectativas.</p> <p>Presentación de herramientas y actividades de interacción.</p> <p>Socialización de instrumentos para el registro de reflexiones, retroalimentación, seguimiento y consolidación de información.</p> <p>Entrega de material didáctico y físico para los encuentros.</p> <p>Socialización de estrategias didácticas de intervención.</p> <p>Sistematización y socialización de reflexiones con los participantes.</p> <p>Realización de ajustes según retroalimentación.</p>
3.	Apropiación de la teoría	<p>Realización de talleres prácticos con ejercicios alrededor del tema.</p> <p>Charlas con invitados especiales para abordar el tema de la neuroeducación y la mentalidad de crecimiento.</p> <p>Dinamización de actividades con el uso de aplicaciones que faciliten la comprensión de los pilares de la teoría.</p> <p>Realización de conversatorios para compartir reflexiones, retroalimentaciones, impresiones o experiencias que se generen alrededor del tema.</p>

4.	Reflexiones personales y grupales	Seguimiento, reflexión y socialización de experiencias que se generen como resultado del abordaje del tema. Observaciones e indagación con estudiantes, pares y/o algunos integrantes de la comunidad educativa (coordinadores, orientadores, padres de familia). Entrevistas, análisis de diarios de campo y bitácoras.
Etapas		Procedimientos y actividades
5.	Sistematización y análisis de resultados	De acuerdo con los diferentes insumos se realizará una triangulación y análisis de resultados.
6.	Socialización y ajuste de intervención	Se socializarán los hallazgos y reflexiones con el grupo participantes. Después de la socialización se realizará una reflexión grupal con el fin de realizar sugerencias de ajustes, adaptaciones y poder diseñar una propuesta dirigida hacia la comunidad educativa con más docentes y con estudiantes.

Proyección y expectativas

Sabía que me estaba recuperando de mi mentalidad fija cuando escuché una voz en mi cabeza diciendo “Esto es difícil. Esto es divertido”. En el pasado, algo difícil era una amenaza, quizás pensaba que no era lo suficientemente inteligente; pero esta vez pensé “esto es divertido”, es una oportunidad de aprender.

Carol Dweck

Como resultado de la experiencia de investigación se espera consolidar una propuesta que, gracias al pilotaje y reflexión conjunta, permita aterrizar la teoría de la mentalidad de crecimiento en nuestro contexto específico y en nuestra institución educativa en particular. La propuesta será ajustada de acuerdo con las sugerencias y resultados de esta intervención y contempla no sólo la experiencia que hayan tenido los participantes en el recorrido de aplicación del proyecto, sino que además se armonizará con la población diversa y heterogénea de los estudiantes que acompañamos.

Con el ánimo de fortalecer esta experiencia inicial, se busca crear un grupo de investigación con docentes y semilleros de investigación con estudiantes, para seguir explorando el campo de la sistematización de experiencias que no sólo analice y ex-

plore los fenómenos que se dan por los temas propuestos, sino que además dé luces sobre las posibles alternativas de intervención a través de una mirada más metódica de los fenómenos que se dan en el ámbito educativo.

Finalmente, es importante brindar escenarios de encuentro que propicien conversaciones no solamente entre los diferentes actores de nuestras comunidades, sino además entre diferentes disciplinas del conocimiento científico, para que como corresponsables podamos integrar no sólo nuestra experiencia y conocimientos, sino también nuestras aspiraciones y sueños de co-crear un mundo mejor y posible donde haya lugar para todos.

Referencias

- Burgos, B. M. V., de Cleves, N. R., y Márquez, M. G. C. (2009). El cerebro que aprende. *Revista Tabula Rasa*, (11), 329-347.
- Burnette, J. L., Russell, M. V., Hoyt, C. L., Orvidas, K. y Widman, L. (2018). An online growth mindset intervention in a sample of rural adolescent girls. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 428-445.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Nueva York: Ballantine Books.
- Gouëdard, P. (2021). *Sky's the Limit: Growth Mindset, Students, and Schools in PISA*. PISA 2018. OECD Publishing.
- Hochanadel, A. y Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research (JIER)*, 11 (1), 47-50.
- Joyce, K. (2020). *Developing a Growth Mindset Through Teacher Training, Pedagogy Development, and Community Reform*.
- Juma, N. (2019). *40 citas de Carol Dweck sobre una mentalidad de crecimiento*. Everyday power. Recuperado el 26 de mayo de 2022 de: <https://www.happinessin-life.com/carol-dweck-quo->

tes/.

Olid L. y Caballero D. (s.f.). *Mentalidad fija/mentalidad de crecimiento*. Recuperado el 12 de junio de 2022 de: <https://evolvin-education.org/es/mentalidad-fija-vs-de-crecimiento/>

Ramírez, M. (2020). *Growth Mindset for Education*. Universidad de los Andes. Disponible: <http://martharamirez.com.co/blog/researching-growth-mindset-in-education/>

Salazar Rodríguez, I. (2021). La mentalidad de crecimiento como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Escolar República de Colombia, en la ciudad de Bogotá (Doctoral dissertation. Universidad UMECIT).

Sanz, B. M. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas. Elementos clave en la formación del profesorado. *Revista Miscelánea Comillas*, 79(154), 271-305.

Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41-57.



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Maestros y Maestras que Inspiran abre el espectro del debate pedagógico y educativo sobre las alternativas y lo que ellas han significado y pueden significar para la escuela, las maestras y los maestros. Este programa constituye un ejercicio de construcción colectiva que pone en diálogo las prácticas educativas institucionalizadas frente a nuevas alternativas educativas, que habilitan la palabra y la acción de los maestros de otra manera, porque da cuenta de aquello que se teje en la trama de los vínculos, del encuentro con el otro y con la realidad que nos toca vivir en el día a día de las aulas y de la cual somos parte.

Esta obra es un reconocimiento a los maestros y maestras como autores y creadores. Es también una colección que registra la riqueza pedagógica del trabajo de innovación e investigación de decenas de maestros de Bogotá, quienes ofrecen a los lectores una variedad temática de problemas, todos ellos de gran actualidad, tratados en diferentes géneros y formatos, como el narrativo, autobiográfico, ensayístico y testimonial.