

REDDI 2020 - SERIE LIBRO POR NODO



POLIFONÍA DEL LENGUAJE

Aportes desde la investigación y la Reflexión

NODO DE LENGUAJE Y BILINGÜISMO

Compilado por ADRIANA M. REINA MUÑOZ

RED DE DOCENTES INVESTIGADORES REDDI
www.reddi.net



**Polifonía del
Lenguaje**
**Aportes desde la
investigación y la
reflexión**

**Fernando Zárate Ángel
Eder García Dussán
Adriana M. Reina Muñoz
Harvey Humberto Merchán
Laura Estéfani García Pizano
Andrés Mahecha Ovalle
Videsmir Benavides Ramírez
Leydy Garay Álvarez
Andrea Palomar Hurtatiz
Leyla Naidú Castro Rodríguez
Adriana Solarte Ruiz
Jaime Álvarez López
William Vargas Huertas
Luis Francisco Barrera Rodríguez
Zulma Yaneth Patiño Pérez
Mauricio Riaño Alba
Francisco Javier Blanchar Añez
Aidé Cortes Bernal
Sandra Esperanza Pinzón Alonso
María Bernarda Tejeiro Mendoza
Viviana Tafur Palomino**

Polifonía del lenguaje

**Aportes desde la investigación y la
Reflexión**

Compilado por Adriana M. Reina Muñoz

**Red de Docentes Investigadores
REDDI**

**Editorial Medio Pan y un Libro
Bogotá D. C.**

Mahecha Ovalle, A., Reina Muñoz, A. M., Zárate Ángel, F., García Pizano, L. E., Benavides Ramírez, V., Garay Álvarez, L., ... Merchán, H. H. (2021). *Polifonía del Lenguaje: Aportes desde la Investigación y la Reflexión*. (M. pan y un Libro, Ed.) (Primera Edición). Bogotá, Colombia.

336 páginas, Recopilación de Artículos de investigación basados en experiencias significativas en Educación de docentes del área de Lenguaje y Bilingüismo.

Palabras Claves: Educación y Pedagogía, Experiencias Significativas en Educación, Lenguaje y Bilingüismo.

POLIFONÍA DEL LENGUAJE: Aportes desde la investigación y la reflexión

Derechos Reservados, Copyright© 2020 Red de Docentes Investigadores REDDI.

Primera edición: octubre 2021

Derechos Reservados, Copyright© 2020 autores: Fernando Zárate Ángel, Eder García Dussán, Adriana M. Reina Muñoz, Harvey Humberto Merchán, Laura Estéfani García Pizano, Andrés Mahecha Ovalle, Videsmir Benavides Ramírez, Leydy Garay Álvarez, Andrea Palomar Hurtatiz, Leyla Naidú, Castro Rodríguez, Adriana Solarte Ruiz, Jaime Álvarez López, William, Vargas Huertas, Luis Francisco Barrera Rodríguez, Zulma Yaneth Patiño Pérez, Mauricio Riaño Alba, Francisco Javier Blanchar Añez, Aidé Cortes Bernal, Sandra Esperanza Pinzón Alonso, María Bernarda Tejeiro Mendoza, Viviana Tafur Palomino, Sandra Esperanza Pinzón Alfonso.

Prólogo por: Éder García Dussán

Compilador: Adriana M. Reina Muñoz

Revisión de estilo y edición: Andrés Mahecha Ovalle, Mauricio Riaño Alba, Laura Estéfani García Pizano.

Diagramación: Comité editorial REDDI

Ilustraciones: Manual de arte Rupestre de Cundinamarca (Autores: Diego Martínez Celis y Álvaro Botiva Contreras)

Portada: es.postermywall.com

Coordinadores Editoriales: Yulieth Nayibe Romero Rincón, Gloria Elvira Pulido Serrano, Diana Carolina Acero Rodríguez, Carlos Borja.

Director comité editorial: Julio Andrés Estupiñan Meneses

I.S.B.N. E-book: 978-958-52274-5-3

Registro de Propiedad Intelectual:

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio sea mecanismo, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro sin el permiso previo escrito de los autores.

Cláusula de responsabilidad: La Red de Docentes Investigadores REDDI no es responsable de las opiniones y de la información recogidas en el presente texto. Los autores asumen de manera exclusiva y plena toda responsabilidad sobre su contenido, ya sea este propio o de terceros, declarando en este último supuesto que cuentan con la debida autorización de terceros para su publicación. Igualmente, expresan que no existe conflicto de interés alguno en relación con los resultados de la investigación propiedad de tales terceros. En consecuencia, los autores serán responsables civil, administrativa o penalmente, frente a cualquier reclamo o demanda por parte de terceros, relativa a los derechos de autor u otros derechos que se vulneren como resultado de su contribución.

Impreso por www.mediopanyunlibro.com

Impreso en Colombia/Printed in Colombia

reddifusion@reddi.net

www.reddi.net

Un idioma diferente es una visión diferente de la vida

Federico Fellin

Contenido

Prólogo

Éder García Dussán

Canto al Nodo de Lenguaje y Bilingüismo

Fernando Enrique Zárate Ángel

Introducción

Reseña Histórica/Líneas de Investigación

Anuario

CAPÍTULO 1: CONVERSATORIOS 2017-2020

Las TIC como recurso educativo para lograr un ambiente de aprendizaje propicio en el área de Lenguaje.

Adriana Mercedes Reina Muñoz.

Análisis del Bilingüismo en Colombia, una mirada desde las diferentes lenguas.

Harvey Humberto Merchán.

Enfoques y estrategias actuales en la enseñanza del lenguaje.

Laura Estéfani García Pizano.

Discapacidades y dificultades de aprendizaje en torno a la enseñanza del lenguaje.

Andrés Mahecha Ovalle.

CAPÍTULO 2: INVESTIGACIONES COLECTIVAS

El libro Álbum como herramienta para la creación literaria y fomento a la lectura.

Adriana Mercedes Reina Muñoz, Fernando Enrique Zárate, Laura Estéfani García Pizano, Videsmir Benavides Ramírez.

La lectura crítica: ¿un concepto desgastado?

Leydy Garay Álvarez, Andrea Palomar Hurtatis.

Reflexión sobre la enseñanza de la lengua castellana y la lengua extranjera inglés.

Leyla Naidú Castro Rodríguez, Adriana Solarte Ruiz.

Oralidad y TIC.

Jaime Álvarez López, William Vargas Huertas.

Propuesta Metodológica En Francés Lengua Extranjera Para La Inclusión De Estudiantes En Condición De Discapacidad Mental.

Luis Francisco Barrera Rodríguez, Zulma Patiño Pérez.

CAPÍTULO 3: EL LENGUAJE Y SUS DIDÁCTICAS

La fundamentación epistemológica, teórica y didáctica del docente de lenguaje y su relación con la formación de lectores “críticos” en Colombia.

Leydy Garay Álvarez.

El fracaso de la política colombiana para una educación bilingüe desde la constitución de 1991.

Andrés Mahecha Ovalle.

Implementación de ambientes lúdicos de aprendizaje en el fomento de la lectura y escritura.

Mauricio Riaño Alba.

Enseñanza del lenguaje desde el enfoque comunicativo: La secuencia didáctica como propuesta pertinente para la enseñanza de la producción textual en la básica primaria.

Francisco Javier Blanchar Añez.

Leer es una aventura: una propuesta de aula desde el método fonético.

Aidé Cortés Bernal

Sensibilización cultural: una forma de motivar a los estudiantes a aprender cultura.

Sandra Esperanza Pinzón Alfonso.

El área cultural panche y la importancia de las lenguas nativas.

María Bernarda Tejeiro Mendoza.

CAPÍTULO 4 : RESEÑAS INTERESANTES

Una experiencia noctámbula en la ciudad laberinto.

Viviana Tafur Palomino.

Hablar y Escuchar. Por una didáctica del “saber hablar” y “del saber escuchar”.

Adriana Mercedes Reina Muñoz.

Implementation of ICTs in Colombian education: A Matter of Teachers’ training.

Sandra Esperanza Pinzón Alfonso.

Dinosaurio Soy.

Adriana Mercedes Reina Muñoz.

Prólogo

Desde hace décadas, los estudiosos de la comunicación marcan un alejamiento al tipo de propuestas románticas, como la del filósofo alemán Dilthey, para quien el significado de un texto está en la mente del autor o de alguien en general (*intentio auctoris*) y, más bien, se propone que el destino de un texto se calcula e interpreta en el contexto de lo que hacen los hablantes con esos textos en cada momento de su manipulación cognitiva y cognoscitiva. En este orden de ideas, el concepto de *Juego de lenguaje*, acuñado por el filósofo austriaco Wittgenstein, ayuda a trascender la parálisis formal de los mensajes, y los conecta con una ‘apertura’ de su inmanente cosmos; esto es, los hace circular dentro de un contexto de uso específico. Esto justifica que, en asuntos del lenguaje, se pase del significado al sentido; y de lo explícito a las más hondas entrañas de su plus de información, siendo la captura final del sentido una ruleta rusa y también muchos tiros al aire.

Gracias a este tipo de posturas, saber cómo se usa una palabra, una expresión, un indicio contextualizador o un discurso en un escenario comunicativo, en lengua materna o en lengua extranjera, involucra determinar tanto sus diversas usanzas, como las formas de vida particulares de quienes las usan. Por eso, un texto es como una pelota que alguien tira a

otro; y el receptor, si comparte los mismos supuestos culturales, sabrá bien qué hacer con ella, siendo apenas una opción, devolverla con otra potencia y trayectoria. En esto reside, en parte, la eficacia de la comunicación en las aulas: se trata de jugar con los textos, respetando las normas del juego, para no quedar fuera de lugar. Lo curioso y fascinante, a la vez, es que nadie enseña a nadie a jugar los juegos lingüísticos, porque venimos equipados para jugar con los signos; así como también provistos para jugar muchos juegos (aun simultáneamente); incluso, podemos crear nuevos nichos sociales para jugar con otras reglas y, por tanto, creamos otras realidades. Quizá esta sea una de las más hondas proyecciones semánticas de la noción de *polifonía*, con la que está bautizada esta obra: no sólo refiere la convivencia de voces y de parricidios en los textos, sino la co-existencia de varios juegos del lenguaje que, al cruzarse generan más palimpsestos en ambientes comunicativos líquidos y camaleónicos, como los de nuestra era, post estructural, post colonial y post pandémica.

Ahora bien, con este tipo de certezas, muchos docentes han venido fijando su mirada y sus expectativas cuando de hablar de las lenguas en la escuela se trata, movilizando la idea de actuar conforme al contexto situado y al fortalecimiento de las competencias necesarias para que la sociedad funcione como una máquina comunicativa auto regulativa y auto regenerativa. Es el caso del grupo de docentes del Nodo de Lenguaje y Bilingüismo, de la Red de Docentes Investigadores

(REDDI) quienes, desde 2014, han estado inquietos para generar espacios y experiencias tanto para la formación, como para la transformación de las habilidades propias de las modalidades escrita, oral y estética de las lenguas entre los actores de la escuela.

En este libro, el primero del Nodo de Lenguaje y Bilingüismo aparecen agrupados conversatorios y sumarios sobre investigaciones que versan sobre el funcionamiento y progreso de habilidades lectoras, escritoras, de habla, de escucha, de trabajo con textos literarios; además de deliberaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro contexto. Se trata de un puñado de prácticas que, lejos de ser solitarias, se acoplan mancomunadamente para dejar al lector un puñado de saberes pedagógicos y de reflexiones didácticas propias del campo de la comunicación escolar, cuando ésta es pensada desde los procesos lectores, escritores y orales formales.

Entre líneas, es cómodo determinar inquietudes pedagógicas y didácticas, convirtiéndose en algo transversal el interés por la transposición didáctica y la convicción que una ganancia en los procesos lectores mejora no sólo la escritura, sino la capacidad crítica de los educandos. Qué sucede en la escuela, porqué sucede, cómo se manifiesta, para qué seguir o contrariar el currículo, dónde, cuándo y a quién enseñar son, preocupaciones que marcan huella en cada artículo, siendo reflexiones que hacen los propios docentes-investigadores;

pues, finalmente, ¿quién con más autoridad que el docente mismo para pensar(se) la escuela, que es su terreno cotidiano? Seguir esta bravía premisa, con marcas de vanidad, sin duda, es el sostén de la obra que presentamos; recordando, de paso, que el engreimiento es apenas aparente, pues los docentes que aquí nos ofrecen sus experiencias en y sobre sus acciones, sólo persiguen la máxima kantiana del buen equilibrio entre la razón privada y la pública.

ÉDER GARCÍA DUSSÁN

CANTO AL NODO

LENGUAJE Y BILINGÜISMO

Somos docentes investigadores,
nuestros sueños,
son una realidad.
El trabajo en equipo,
es nuestra presentación
y así la red tiene luz propia.

Nuestros nodos brillan
como estrellas en Bogotá.
El trabajo de sus investigadores
es visible en las instituciones
por sus propuestas innovadoras
y la empatía con sus estudiantes.

El lenguaje es el precursor,
de la investigación e innovación.
Es la estrella supernova que brilla
con luz lila a dos mil seiscientos
metros en los Andes americanos.
De nuestra tierra Colombiana tropical.

Las habilidades y destrezas
del lenguaje nos dan fortaleza,
la práctica de una segunda lengua
es una meta clara del nodo
de lenguaje y bilingüismo.
Las propuestas de lenguaje y bilingüismo:

se caracterizan por la implementación
del juego, la lúdica y la inclusión

de los chicos en los ambientes
de aprendizaje sanos de participación,
Solidaridad, respeto y lealtad por el
grupo.

Con la capacidad de que redirecciona,
canaliza estas habilidades y destrezas;
para desempeñarse como un buen
estudiante en la comunidad presente,
En la posteridad como un buen ciudadano
de la ciudad que lo ilumina con sus
estrellas
más cercanas por el cielo de la altura
capitalina.

El lenguaje y el bilingüismo es lo nuestro,
es nuestro objetivo investigativo,
Practicarlo en las aulas con los chicos,
adolescentes y jóvenes con fluidez
para entrar en el mundo globalizado
y favorecer la comunicación con sus
pares.

La creación literaria de los chicos,
es nuestra razón investigativa.
La formación en otros idiomas
agota líneas de investigación
con la tecnología a disposición
investigativa de adolescentes, niños,
jóvenes y maestros creando e innovando.

Fernando Enrique Zárate Ángel.

Derechos reservados al autor.

26 de julio de 2020.

Bogotá, Colombia.

Introducción

El nodo de lenguaje y bilingüismo se ha preocupado por resaltar el papel del lenguaje como el sistema de comunicación en la humanidad, reconociéndolo como el rasgo que nos identifica y diferencia dentro del reino animal. Vemos el lenguaje como capacidad comunicativa con la que se transmite sentimientos, pensamientos e ideas con tal astucia, que el hombre no posee límites para adquirir una lengua y aún más otras formas de comunicación ante algunas limitaciones humanas.

Así pues, que predomina el bilingüismo como la manera de ligar una lengua materna como lo es el español en Bogotá Colombia con el lengua de las personas sordo mudas quienes emplean la lengua de señas, o el braille español en personas invidentes; de esta manera se ha tratado durante cuatro años de desdibujar la concepción de bilingüismo plasmado en el programa nacional de bilingüismo (PNB), el cual pretende a Colombia bilingüe teniendo en cuenta la adquisición de una lengua extranjera como lo es el idioma inglés como única posibilidad, desconociendo las lenguas nativas, el francés, portugués y otras lenguas que pueden potenciarse en un país tan diverso socialmente. Y es precisamente esta diversidad cultura, la razón por la cual, nuestros capítulos van acompañados de imágenes tomadas del arte Rupestre en Cundinamarca, recordando las primeras formas de escritura como parte de la expresión humana.

Por lo anterior, el libro *Polifonía del Lenguaje* presenta diferentes voces narrativas de los docentes que desde su quehacer pedagógico han querido rescatar el bilingüismo exhibiendo reflexiones investigativas y de innovación desde el proceso real de educación en el aula. Puntos de vista sobre los

procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua, sus métodos y metodologías.

El libro se divide en cinco capítulos, que han sido fragmentados de acuerdo con el interés del nodo por liberar el conocimiento propio de la experticia de los autores, quienes son docentes de humanidades que buscan la reflexión y la investigación alrededor del lenguaje y que describiremos a continuación.

El primer capítulo denominado *Nodo de lenguaje y bilingüismo* presenta una breve reseña histórica del nodo con aspectos relevantes como los antecedentes, el enfoque académico junto a los objetivos que dan respuesta a actividades propias por cada línea de investigación. También, en este capítulo damos a conocer a los autores que participaron con sus artículos en el libro.

En el segundo capítulo encontramos cuatro reseñas correspondientes a conversatorios desarrollados desde el año 2017 hasta el 2020; estos fueron planeados de acuerdo a cuestionamientos que se presentaron desde el aula y el colectivo ha pensado que pueden ser la base de investigaciones, pues al finalizar cada conversatorio siempre se logran algunas conclusiones y otros cuestionamientos.

El tercer capítulo titulado *Investigaciones Colectivas* presenta reflexiones de investigación e innovación al interior del nodo, los cuales responden a las líneas de investigación plasmadas en el GrupLac del nodo en Colciencias, estas fueron desarrolladas con el esfuerzo propio de cada equipo, en donde los autores como docentes investigadores conceden su tiempo y descanso lograr avances en estos proyectos que a la fecha están en proceso.

El cuarto capítulo designado *El lenguaje y sus didácticas* evidencia los estudios y análisis sobre el lenguaje y el bilingüismo, productos de la investigación e innovación de

cada maestro, en donde exponen problemáticas evidenciadas y después de una intervención sugieren algunas didácticas o reflexiones.

Y, por último, en el quinto capítulo *Reseñas interesantes* se hace una invitación a la lectura y el análisis de libros y artículos que logran inspirar y dejar huella en el lector.



Ilustración 1 Petroglífo Apulo, Cundinamarca

Reseña Histórica

1. Reseña Histórica del Nodo

El Nodo de Lenguaje y Bilingüismo está conformado por docentes con el ejercicio investigativo, interesados por indagar cuáles son las problemáticas, estrategias, metodología y formas de evaluación en el aprendizaje de las lenguas maternas o extranjeras y sus percepciones sobre la implementación de estas.

1.1 Antecedentes

El nodo de Lenguaje y Bilingüismo nació junto a la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), con un grupo de docentes que participó en el proceso de asesoría ofrecido por la Red Internacional de Asesores Expertos en Investigación en Educación, convocatoria que se dio exclusivamente para docentes que cursaban segundo semestre de maestría, en el marco del proyecto “Maestros Empoderados con Bienestar y Mejor formación” que consiste en el apoyo financiero del 70% para cursar pregrados por parte de la Secretaría de Educación Distrital (SED). El propósito de esta asesoría fue encaminar los proyectos de investigación hacia la ejecución en la práctica educativa y se realizó durante el segundo semestre del año 2014.

El Nodo de Lenguaje y Bilingüismo parte de la necesidad de profundizar en el campo de conocimiento y de analizar las situaciones de uso en las que una lengua se desarrolla; con lo cual se sustenta el estudio de la didáctica como aporte teórico que permite dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula y proyectar la función social de una lengua integrando elementos lingüísticos, sociales e interculturales. De ahí que los docentes investigadores se interesen por la creación de ambientes propicios de

aprendizaje que faciliten las posibilidades de uso de la lengua en el medio social.

El nodo de lenguaje y bilingüismo tuvo en sus inicios como líderes Claudia Bernal y Adriana Chacón quienes en el 2014 eran estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la lengua materna de la U. Distrital, y Mónica Cortés tres compañeras que con el entusiasmo que las caracterizaba, apoyaron la creación de la REDDI y como miembros fundadores estuvieron presente en la creación de sus estatutos. Durante el 2014 y 2015 se destacó la participación de los miembros del Nodo en el evento de CLACSO, evento con espacio académico que reunió experiencias investigativas, escolares y sociales que influyen en el ámbito educativo y en este esfuerzo de consolidación que continúa haciendo la Red.

Asimismo, en el 2016 y hasta el presente el liderazgo ha estado a cargo de la docente Adriana Reina Muñoz, quien ha sido elegida por votación cada año, los integrantes del nodo destacan su compromiso y amor tanto al trabajo del nodo como al avance de la REDDI. Durante este tiempo el nodo ha tenido alianzas de diferentes programas de universidades como la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital, facilitadora de espacios para encuentros con docentes en formación o con intereses acordes al Nodo de Lenguaje y Bilingüismo, La Universidad del Quindío con la participación de algunos docentes en conversatorios y asesorías a docentes de lengua extranjera, el programa CEPLEC de la Uniminuto, quienes participaron en un conversatorio y se unieron al análisis de las didácticas del lenguaje.

También durante este periodo el nodo ha realizado actividades académicas como las socializaciones individuales y grupales, en donde se han expuesto proyectos de los diferentes integrantes, algunas investigaciones grupales acordes con las líneas de investigación, la inscripción en Colciencias como grupo de investigación, un conversatorio anual y formación en escritura creativa y académica.

1. 2. Enfoque académico y pedagógico

1.2.1. Objetivo general

Fortalecer las acciones investigativas del lenguaje y bilingüismo inmersos en la cultura actual a través de procesos teóricos, metodológicos, pedagógicos y didácticos del ámbito educativo.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Realizar convocatorias de forma virtual para invitar a docentes del distrito en diferentes grados de formación, interesados en promover procesos de innovación e investigación sobre los lenguajes en el ámbito educativo.
2. Socializar y analizar experiencias de aula sobre los lenguajes en el entorno escolar para nutrir los procesos investigativos.
3. Organizar espacios de socialización con otros nodos de la REDDI para gestar procesos de investigación interdisciplinaria que aporten a las problemáticas educativas.
4. Participar en eventos académicos y publicaciones para dar a conocer los avances investigativos sobre los lenguajes en el contexto escolar.

1.3. Visión y perspectiva de trabajo dentro de la red

El nodo de lenguaje y Bilingüismo se proyecta para el 2022 a realizar aportes al trabajo general de la REDDI desde el campo de la lengua, con revisión y producción de artículos generados alrededor de la educación, así como apoyar y orientar investigaciones de impacto relacionadas con nuestras líneas de investigación.

1.4. Líneas de investigación

Dentro de los proyectos de investigación realizados por los docentes vinculados con el Nodo de Lenguaje y Bilingüismo se destacan los estudios realizados en las modalidades del lenguaje y sus actividades específicas (escuchar, hablar, leer, escribir), en los diversos escenarios de participación social y, específicamente, en el contexto escolar. En consecuencia, las líneas de acción responden no sólo a los intereses investigativos de los docentes sino, también, a los problemas del lenguaje y de la lengua (materna y/o extranjera) que ocupan su atención. Lo anterior, ha permitido evidenciar los núcleos problémicos en torno a la investigación e innovación de docentes en el campo del lenguaje y el bilingüismo. A continuación, presentamos las líneas de investigación de acuerdo con el énfasis investigativo que cada grupo de integrantes asociados al nodo pretende apoyar y fortalecer.

- Línea 1. Literacidad crítica
- Línea 2. Comprensión lectora en Lenguas (inglés, francés y braille)
- Línea 3. Didáctica de la escritura
- Línea 4. Escritura creativa
- Línea 5. Literatura
- Línea 6. Literatura infantil
- Línea 7. Oralidad
- Línea 8. Política lingüística
- Línea 9. TIC y lenguaje
- Línea 10. Lenguas Nativas

Anuario



ADRIANA MERCEDES REINA MUÑOZ líder de nodo 2016-202

Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona
Docente SED Bogotá. Colegio IED República del Ecuador Sede B Vitelma. Línea de investigación Literatura y oralidad
Líder de Nodo 2016 - 2020

ANDRÉS MAHECHA OVALLE Líder de Nodo 2019- 2020

Magíster en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo. Especialista en Procesos Lecto-Escriturales, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Lic. en Ed. Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas, Universidad Libre.
Docente SED Bogotá, IED Provincia de Quebec. Línea de Investigación Didácticas en la escritura
Líder de Nodo 2019 - 2020



MAURICIO RIAÑO ALBA

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Maestrando en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
Docente de SED Bogotá, Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas I.E.D.
Líder de la línea Didácticas de la Escritura



FERNANDO ENRIQUE ZARATE ANGEL

Licenciado en Física, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en gerencia de proyectos.
Poeta, escritor en didáctica para la enseñanza, novela y poesía.
Embajador Cultural de México para Colombia y coordinador grupo OCCEG.
Línea de Investigación Literatura y Escritura Creativa



LEYDY GARAY ALVAREZ

Magíster en Pedagogía, U. de la Sabana. Magíster en Formación de profesores de español como lengua extranjera, U. Internacional Iberoamericana. Lic. en Lengua Castellana, U. Córdoba.
Docente SED Bogotá, Colegio Saludcoop Norte IED
Líder línea de investigación en literacidad crítica



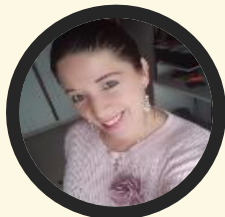
LEYLA NAIDU CASTRO RODRÍGUEZ

Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Cuauhtémoc México. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Básica, CENDA Corporación de Educación Nacional de Administración. Profesional en Fisioterapia, Universidad Manuela Beltrán.
Docente SED IED La Gaitana Sede B
Líder Línea de investigación en política lingüística



ADRIANA SOLARTE RUIZ

Magíster en Educación, Universidad de la Sabana. Licenciada en Lengua Castellana e Inglés, Universidad del Cauca.
Docente SED Bogotá, Colegio Rural José Celestino Mutis
Líder Línea de investigación en política lingüística



LAURA STEFANNI GARCÍA

Maestranda en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Lic. en Español y lenguas extranjeras: inglés y francés, U. Pedagógica Nacional
Docente de inglés en Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Soacha.
Líder de la línea de investigación Comprensión lectora en lenguas



FRANCISCO JAVIER BLANCHAR AÑEZ

Magíster en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.
Ingeniero del Medio Ambiente.
Docente Tutor del Programa Todos a Aprender PTA del Ministerio de Educación Nacional de Colombia
Líder Regional REDDI Guajira



ANDREA PALOMAR HURTATIS

Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, U. Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, U. Distrital Francisco José de Caldas.
Docente de Español y Literatura, Gimnasio Vermont
Línea de investigación en literacidad crítica





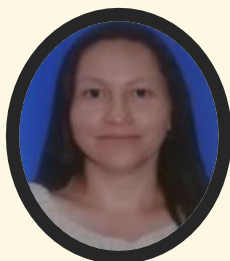
SANDRA ESPERANZA PINZÓN ALFONSO

Licenciada en Español y Lenguas (Universidad Pedagógica Nacional). Magister en Enseñanza del Inglés con Énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo (Universidad de la Sabana) Docente de la Institución Educativa Distrital La Victoria. Línea de investigación Comprensión lectora en lenguas



LUIS FRANCISCO BARRERA RODRÍGUEZ

Magister en Educación con énfasis en didáctica de lenguas extranjeras, Universidad Libre de Colombia. Master en Linguistique, Spécialité Didactique des Langues et du Français Langue Étrangère et Seconde. Licenciado en Filología e Idiomas (Español-Francés), Universidad Nacional de Colombia. Docente SED Bogotá, Colegio Villemar el Carmen IED línea de investigación Comprensión lectora en lenguas



ZULMA YANETH PATIÑO PÉREZ

Magister en Educación con énfasis en didáctica de lenguas extranjeras, Universidad Libre de Colombia. Master en Linguistique, Spécialité Didactique des Langues et du Français Langue Étrangère et Seconde. Licenciada en Ciencias de la Educación Lenguas Extranjeras, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente SED Bogotá, Colegio Antonio Van Uden, IED.

JAIME ALVAREZ LÓPEZ

Mg. Educación y Desarrollo Humano, U. Mg. Neuropsicología y Educación. Lic. en ciencias Sociales, Docente SED Bogotá, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori Línea de Investigación Oralidad y TIC



VIVIANA TAFUR PALOMINO

Profesora catedrática de la Facultad de Ciencias de Educación, Universidad Libre. Docente de la Secretaria de Educación Distrital, IED Colegio San Martín de Porres. Magíster en Literatura y Cultura, Instituto Caro y Cuervo, Seminario Andrés Bello. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana por la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Línea de investigación en escritura creativa

CAPÍTULO 1: **Conversatorios 2017-** **2020**



Coronado, D. Gámez, P. Ospina, P. Quitian, S. Reyes, R. Neira, J.(2017).

Las TIC como recurso educativo para lograr un ambiente de aprendizaje propicio en el área de Lenguaje.

**En A. Reina (Presidencia), *I Conversatorio del Nodo de Lenguaje y Bilingüismo*.
Conversatorio llevado a cabo en Bogotá D.C.,
Colombia.**

Adriana Reina Muñoz

En el año 2016, al interior de la REDDI se dialogó sobre el marco de la buena enseñanza (Chile 2008) y se propuso, para el 2017 analizar cada criterio detalladamente como forma de estudiar la posibilidad de fundamentarlos para Colombia; así que, el Nodo de Lenguaje y Bilingüismo quiso reflexionar sobre el dominio *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* y el criterio B4 “Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.” pero, en relación al uso de las TIC como herramienta para el aprendizaje del lenguaje.

De esta manera, el 27 de abril de 2017 se dio un encuentro en la Universidad de los Andes, con previa invitación a las docentes Derly Coronado y Paola Gámez, ambas integrantes del nodo Lenguaje y Bilingüismo y del grupo Colet (Colectivo de oralidad, lectura y escritura mediados por la tecnología), quienes desarrollaban su tesis “Lectura de textos expositivos en ambientes b-learning”; así mismo, acudió a nuestra cita la Docente Sandra Quitián Magíster en tecnologías de la información aplicadas a la educación y quien ejercía la coordinación de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, los docentes Paola Ospina y Roger Reyes Docentes del programa CEPLEC (El Departamento de Comunicación Escrita y Procesos lectores) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y la docente Janneth Neira, Docente quien dirige un proyecto de bilingüismo del colegio Distrital Luis Ángel Arango; Reunidos todos con el fin de reflexionar sobre ***las TIC como recurso educativo para lograr un ambiente de aprendizaje propicio en el área de Lenguaje.***

El desarrollo del conversatorio giró alrededor de tres preguntas orientadoras que generaron el diálogo continuo entre los participantes, a continuación, expondremos la percepción de los panelistas invitados:

Ante la primera pregunta ¿De qué forma las Tic se han convertido en un recurso educativo para la creación de ambientes de aprendizaje en la enseñanza del lenguaje? Neira como docente del área de inglés manifiesta que en su colegio se manejan proyectos, en la media integral que van más allá de la formación de la

escuela, “se formar estudiantes para la vida académica y la vida cotidiana”, para ella enseñar la lengua extranjera a partir de las TIC ha desarrollado diferentes habilidades y experiencias en los estudiantes. Por ejemplo, algunas charlas con personas nativas en páginas de internet, trabajos colaborativos en línea, trabajos de reciclaje con muestras en redes sociales, trabajo interdisciplinar, es decir no solo en el área de Inglés sino en religión, sociales, etc.

Por su parte, Coronado opina que desde su tesis de maestría ha resaltado que las plataformas no son un recurso sino una ayuda ante las nuevas miradas y demandas que nos exigen los estudiantes, “son la evolución del aprendizaje”; razón por la cual los docentes debemos implementar el aprendizaje B learning, en donde el tiempo académico se amplía a través de las TIC.

Quitíán estima que la pregunta se puede dividir en dos planos. El primero, las TIC como recurso educativo que parte de la cultura en donde los sujetos interactúan permanentemente y nace de forma externa a la escuela, por ello la llegada de estas tecnologías al aula se han visto forzadas, casi que obliga al docente y por esto se ve reducida al concepto de recursos e instrumentación, convirtiéndose en uno de los retos de los maestros. El segundo plano, en relación con los ambientes de aprendizaje, pues no son el aula o la clase; Quitíán afirma que son un sistema de relaciones de orden social, cultural, didáctico, pedagógico que son tejidas por actores como son los niños, los profesores, los padres y el contexto en donde se median instrumentos y recursos.

Los ambientes de aprendizaje necesitan de recursos, pero no sirve cualquiera, pues no son solo software y hardware sino también otras tecnologías que median en el aula, así no se tengan aulas virtuales, se puede tener presencia de la relación tecnológica para favorecer los aprendizajes. Es decir, el ambiente de aprendizaje tiene condiciones didácticas planeadas por el profesor, que van desde la intencionalidad de los objetivos hasta la selección del recurso para favorecer la ruta de acción de enseñanza; aunque en ocasiones, estos recursos no son del dominio del docente y además debe responder a diferencias entre los niños pues no sirve la misma tecnología a todos. Así que, hay que mediar que el recurso no debe ser el instrumento para hacer y vincular cualquier herramienta, sino que, se debe considerar las condiciones de quienes están en el aula, pues conocer el desarrollo afectivo, cultural y social de los niños es la labor del maestro, parte de su perfil y la apuesta del docente en la escuela. Por todo esto es necesario resignificar el recurso para no instrumentar, pues se corre el riesgo del uso sin reflexión, sin intención ni modelación en las prácticas pedagógicas.

Reyes expresa que, en el ambiente de aprendizaje es vital incluir al individuo, pues es una propuesta de transformación social como estrategia comunicativa a través de las TIC, se puede pensar que el docente por la apertura generacional no maneja las herramientas tecnológicas y que el estudiante lo sobrepasa. Sin embargo, CEPLEC como responsable de la formación de lectores y escritores universitarios de múltiples carreras de la Universidad, han podido evidenciar que los jóvenes se limitan a las redes sociales pero no la usan para su formación académica. Por ello,

los docentes se trazan como meta que los estudiantes usen los recursos y potencien las habilidades de lectura y escritura, conozcan el propósito del aprendizaje y se integren a estos ambientes virtuales que ofrece la universidad.

En la segunda pregunta, ¿Cómo incide el uso de las tecnologías en la interacción comunicativa de estudiantes y docentes? Los panelistas coincidieron en el reconocimiento y atribuciones que brindan las TIC en la interacción existente entre docentes y estudiantes.

Coronado y Gámez señalan que, cuando los estudiantes están presentes en el aula el tiempo es limitado, las clases se terminan y en ocasiones los estudiantes por pena no preguntan. Así que, desde la tesis con la creación del ambiente B learning han evidenciado ventajas como que los jóvenes pierden timidez al comunicarse por estos medios, piden explicaciones, preguntan, se aclaran dudas y se retroalimenta o monitorea al aprendiz de forma diferente dando extensión a las clases e interactuando permanente.

En el proyecto de bilingüismo de la docente Neira, comenta que los estudiantes tienen varias herramientas tecnológicas que le posibilitan la interacción; por ejemplo, con nativos en Facebook académico, en el Google Drive que le permiten escribir y dialogar con otros compañeros,

Reyes afirma que los estudiantes a partir de las aulas virtuales se posibilita la comunicación no cara a cara, pero sí, a través del chat y de forma asincrónica en donde se rescata la escritura y lectura en la conversación.

Quitán asegura que, las TIC son un elemento potenciador de la interacción, en donde el escenario y la multiplicidad de formatos transforma la educación en multimodal, resalta que se debe reconocer la heterogeneidad frente a la que nos encontramos en el aula, pues siempre se ha creído que los grupos homogéneos tienen éxito, pero aquí se permite evidenciar una función multimodal que combina códigos y formatos en la comunicación que acercan a estudiantes respetando sus ritmos y estilos, se permea el hipertexto con la tecnología.

Agrega Quitán que desde la interacción se privilegia la relación entre la oralidad y la escritura como poder discursivo en el hipertexto, pues la escritura y lectura directa instauradas canónicamente cambian y en consecuencia de estas circunstancias viene el llamado entre docentes y estudiantes sobre este fenómeno, pues se están evidenciando otras marcas discursivas y semióticas diferentes que permiten no satanizar ciertos usos de dispositivos dentro del aula, siendo muy útiles si se puede orientar y usar intencionadamente.

Y ante la tercera y última pregunta ¿Cuáles serían los retos del uso del tic y su impacto en la evaluación docente, si estuvieran en el Marco de la Buena Enseñanza en Colombia? Los panelistas estuvieron de acuerdo que los retos en presencia de las TIC como recurso educativo para lograr un ambiente de aprendizaje son: 1. Los ambientes de aprendizaje hacen distintas las clases, que facilita la interactividad entre los estudiantes y de ellos con los docentes, así predomina el diálogo y se enfatiza las habilidades comunicativas. 2. Los maestros deben pensarse como diseñadores de estos

ambientes de aprendizaje, entrar en la onda de la tecnología y mantener claros los objetivos para no instrumentalizar la tecnología. 3. Los docentes deben mantener su formación continua en el uso de las TIC. 4. Las redes, nodos y colectivos pueden generar estrategias de conocimiento que permitan el trabajo en la escuela.

Asimismo, se aclaró que de pensar este criterio en el Marco de la Buena Enseñanza propio de Colombia, tendría que tener un tiempo de adaptación y formación en los docentes para obtener buenos resultados, pues en este momento muchos docentes usan dispositivos de aprendizajes, pero no crean el ambiente, es decir la concepción en algunos docentes es considerar que el recurso lo reemplaza, motivo por el cual deja de planear. Anexo a esto se requiere de tiempo para analizar, diseñar y aplicar, tiempo que debería estar dentro del tiempo laboral del docente y las secretarías y entes territoriales deberían proveer dotaciones y capacitaciones para el uso de los recursos tecnológicos.

Buitrago, M, Barrera, F, Galindo, A, Moreno, L, Yamberla, C. (2018).

Análisis del Bilingüismo en Colombia, una mirada desde las diferentes lenguas.

En H, Merchán (Presidencia), II *Conversatorio del Nudo de Lenguaje y Bilingüismo*. Conversatorio llevado a cabo en Bogotá D.C., Colombia.

Harvey Humberto Merchán

Con el fin de generar un diálogo constructivo sobre el estado del bilingüismo en Colombia y la política pública, el día 28 de abril del año 2018, se llevó a cabo el *Conversatorio Análisis del bilingüismo en Colombia. Una mirada desde las diferentes lenguas*, en el auditorio del edificio Angélico de la Universidad Santo Tomás en el conocido auditorio menor “Doctor Angélico” en la ciudad de Bogotá.

Este conversatorio fue el segundo del Nudo de Lenguaje y Bilingüismo perteneciente a la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), en el cual se contó con la participación de reconocidos panelistas y un invitado especial de la embajada del Ecuador: Doctor

Carlos Yamberla de la Torre, quien se desempeñaba como Vicecónsul del Ecuador en ese momento en Bogotá D.C. Los panelistas invitados en su orden fueron Lina María Moreno Serna, docente de la Universidad de Caldas, Angelmiro Galindo Martínez, Decano de la Facultad de Educación Universidad del Quindío, Néstor Mauricio Buitrago Rodríguez, Coordinador de Luc. en Lenguas Extranjeras Inglés de la Universidad Santo Tomás y Luis Francisco Barrera docente de Francés en una IED. de Bogotá.

Durante el desarrollo del conversatorio se escucharon los diferentes puntos de vista alrededor de las preguntas planteadas de si ¿es posible hablar de una política correctamente estructurada para el bilingüismo en Colombia?, o si ¿estas políticas son eficientes? Además de la implementación de estas normatividades en las entidades educativas a nivel universitario y de educación básica. Los participantes discutieron las diversas problemáticas a las que se enfrentaba nuestro país en el momento de hablar sobre la enseñanza de una segunda lengua según el contexto donde se desenvuelve cada comunidad en Colombia. Estas problemáticas fueron entorno a la calidad docente en nuestro país, además de la contextualización del inglés y su real necesidad para los hablantes en Colombia.

Con el fin de analizar los diversos ejes temáticos políticas bilingüismo en Colombia y calidad de la educación colombiana que se tuvieron durante la conversación, se enfocó la discusión inicialmente hacia las diversas problemáticas a nivel gubernamental y políticas expuestas en ese entonces, sobre el Plan Nacional de Bilingüismo en Colombia y su afán de

priorizar la enseñanza del inglés sobre otras lenguas nativas o lenguas de países limítrofes.

De igual manera, se observaron limitantes como la inequidad y la ausencia de oportunidades en Colombia, aspecto que no aporta para la creación de una propuesta sólida sobre bilingüismo en la nación. Este hecho conlleva a la pérdida de otras lenguas, otras tradiciones lingüísticas y culturales, abarcando la totalidad y riqueza lingüística del pueblo colombiano. Desarrollar las ideas que se exponen.

En primer lugar, se destacó que el bilingüismo es un fenómeno amplio y con bastantes matices, en el cual se involucran una multiplicidad de factores de carácter lingüístico, social, pedagógico y cultural. De acuerdo con lo expuesto por los panelistas, Angelmiro Galindo Martínez y Néstor Mauricio Buitrago Rodríguez al referirse al bilingüismo nos enfocamos en el conocimiento de más de un sistema lingüístico, sino también en los enfoques y condiciones contextuales y sociales. Ampliar la idea. Se deja al lector con sólo una enunciación de estas.

Por otra parte, el aspecto político que implica este fenómeno y que busca dirigir una política nacional de bilingüismo como la que se está liderando desde el Ministerio de Educación Nacional debe considerar los aspectos anteriormente mencionados. Esto con el objeto de promocionar el multilingüismo, dando cuenta de la diversidad regional y para no dar como prioridad única a la lengua inglesa. Consolidar la idea.

De igual manera, la enseñanza del inglés en Colombia, como conclusión general nuestros panelistas,

enfrenta grandes retos a futuro, ya que no se han podido establecer, planteamientos curriculares óptimos para el contexto colombiano. La consumación de una política sobre bilingüismo enfocada a la enseñanza del inglés en Colombia conlleva una reflexión profunda acerca de las contradicciones formativas y curriculares en las formas de adquisición de una competencia comunicativa en una segunda lengua, además su compromiso con la preservación de la cultura de los pueblos autóctonos.

En consecuencia, es necesario mirar al bilingüismo más allá de una forma de enfrentar las requerimientos y necesidades que puede ofrecer el aprendizaje de una segunda lengua a nivel socioeconómico para avanzar en un mundo globalizado si no a su vez, como una posibilidad de desarrollo personal y cognitivo. Es entonces, en donde las políticas públicas dirigidas hacia el bilingüismo se deben alimentar de todas estas variantes para enriquecer y fortalecer la enseñanza de una segunda lengua en Colombia.

Por todo lo anterior, conlleva según nuestros panelistas, a un fortalecimiento de la enseñanza de la lengua materna. Se hace necesario una reflexión acerca del papel que juega está en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda. Hacer un ajuste a la idea que se quiere introducir inicialmente de forma comparativa se logre entender los elementos básicos de esta y así, se logra alcanzar un dominio más amplio de la lengua foránea. Aunque la necesidad de adquirir una segunda lengua se acerca más a una premura de desarrollo económico, no se puede desconocer la apuesta del Estado para llegar a toda la población e incrementar

el bilingüismo enfocado a la enseñanza del inglés, haciendo que este idioma se fortalezca como segunda lengua. Aunque, aún depende en gran medida de los factores económicos, políticos, geográficos y culturales de nuestro país.

Finalmente, Tampoco podemos desconocer que, a pesar de este esfuerzo, existen factores contextuales que no permiten que este proceso se lleve a cabo a corto plazo. Se presentan varias políticas apropiadas para este tema suelen estar desligadas de la realidad colombiana. El desconocimiento o el olvido de nuestras lenguas autóctonas no ha permitido que se fortalezcan estas políticas ya que, de igual forma, una política unificada para la enseñanza de una segunda lengua debería tener en cuenta la gran variedad lingüística del pueblo colombiano.

Galindo, A, Garay, L, Moreno, L. (2019).

Enfoques y estrategias actuales en la enseñanza del lenguaje.

**En E, García (Presidencia), III
*Conversatorio del Nodo de Lenguaje y
Bilingüismo. Conversatorio llevado a cabo en
Bogotá D.C., Colombia.***

Laura Estéfani García Pizano

El pasado 27 de abril del año 2019 se llevó a cabo el conversatorio *Enfoques y estrategias actuales en la enseñanza del lenguaje* organizado por el Nodo del bilingüismo de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI). El evento contó con la participación de los profesores e investigadores Eder García Dussán, en la presidencia, a Lina María Moreno, Leydy Garay Álvarez y Angelmiro Galindo, como panelistas, quienes compartieron los asistentes parte del saber construido sobre su quehacer relacionado específicamente con los enfoques pedagógicos y evaluativos que fundamentan su práctica cotidiana. El presente documento presenta una síntesis de las principales consideraciones, reflexiones y propuestas

que surgieron en el marco de dicho encuentro, teniendo en cuenta que sirve como punto de partida para la transformación de las prácticas de los docentes asociados.

El conversatorio se desarrolló a partir del tratamiento de dos aspectos principales: por un lado, los enfoques para la enseñanza de la lengua y lenguas extranjeras y por otro, los modelos evaluativos. En ambos ejes temáticos, se advierte que la reflexión sobre los procesos de enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras conlleva necesariamente a reconocer los principios pedagógicos que orientan las prácticas en el aula y repensar los conceptos de lenguaje, lengua y habla en relación con el intercambio social.

Consideraciones sobre los enfoques para la enseñanza de la lengua y lenguas extranjeras

Si se piensa en la enseñanza del francés y el inglés vista desde un enfoque integrador se pueden identificar cuatro planteamientos socio-constructivistas. Primero, la lengua se concibe como un objeto de aprendizaje que es co-construido por los sujetos mediante la interacción social. Segundo, la acción del docente debe comenzar con la exploración de los saberes y experiencias previos que posee el estudiante en los cuales se incluye la lengua materna. Tercero, se requiere situar el aprendizaje en relación con el contexto social y cultural de quien aprende una lengua extranjera. Cuarto, si se comprende el aprendizaje de la lengua extranjera como un proceso de interiorización cognitiva de la misma, es necesario que el estudiante tenga la capacidad

de evaluar sus desempeños acompañados de una mediación pedagógica.

También, se mencionaron otros dos enfoques entendidos como marcos de referencia que determinan las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Desde el *Enfoque integrador* para la enseñanza de las lenguas extranjeras, cabe resaltar la importancia de la metacognición para que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y estilos de aprendizaje. Teniendo en cuenta que los procesos de aprendizaje tienen lugar en aulas diversas, los enfoques teóricos que el maestro adopte para llevar a cabo su práctica deben contribuir a la generación de ambientes enriquecedores en los que se atienda a la necesidades y requerimientos de cada estudiante.

De ahí la importancia de que el andamiaje o proceso de mediación de los aprendizajes conduzca verdaderamente al desarrollo de competencias en contraposición con la pasividad y la dependencia de los aprendices a las que conduce la enseñanza tradicional. En este sentido el enfoque Dogma para la enseñanza de las lenguas extranjeras representa un camino metodológico por medio del cual puede llevarse a cabo lo anterior, ya que propone que el contenido didáctico sea creado por los propios estudiantes en lugar de someterse al uso de libros de texto.

En lo que respecta a la enseñanza del español como lengua materna, se señala la urgencia de superar la postura estructural según la cual la lengua se concibe como un objeto separado de la realidad social. En este sentido, se sugiere replantear prácticas pedagógicas tradicionales como, por ejemplo, la lectura desligada de

la consulta de fuentes secundarias, del conocimiento del autor y del contexto en que fue escrita la obra literaria. Esto conlleva a repensar en una *teoría del lenguaje* como práctica social y herramienta para la creación de mundos posibles, una *teoría de la enseñanza y el aprendizaje* fundamentada sobre las bases del Socio constructivismo y la generación de conflictos cognitivos, y una *teoría de la lectura, la escritura y la oralidad* entendidos como procesos cognitivos, comunicativos y discursivos.

Se propone entonces la utilización de un *método comunicacional* que, sobrepasando la artificialidad de las situaciones comunicativas promulgadas por el modelo comunicativo (*Communicative Approach*), promueva el desarrollo cognitivo, metacognitivo y de los mecanismos de autorregulación de los estudiantes. Cabe mencionar que en la práctica pueden presentarse resistencias debido a que el estudiante puede no estar interesado en exteriorizar sus saberes previos y hay objetos de conocimiento que no permiten la co-construcción, sino que deben ser asimilados tal y como se presentan en la realidad.

En definitiva, se advierte que en muchos contextos escolares no se da espacio para la reflexión pedagógica sobre las teorías de lenguaje que domina el maestro, las cuales permanecen implícitas las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los diferentes escenarios educativos. Luego, la fundamentación teórica de las prácticas pedagógicas se limita a la interpretación de los documentos públicos que regulan la enseñanza del lenguaje a nivel nacional, la formación y los intereses académicos e investigativos, los

cuales difieren en cada maestro, resultan insuficientes por sí solos y terminan por afectar los procesos de los estudiantes.

Consideraciones acerca de los modelos evaluativos

Pensar en modelos evaluativos en educación conlleva necesariamente a pensar la evaluación desde dos perspectivas; como aquello que el estudiante demuestra que puede hacer con lo que aprendió (*evaluación sumativa*) o como una oportunidad de monitoreo y mejora continua de su proceso de aprendizaje (*evaluación formativa*). Tradicionalmente se privilegia la primera perspectiva de evaluación orientada a la consecución de objetivos. Sin embargo, las tendencias actuales asignan mayor importancia al camino que el estudiante recorrió para llegar al resultado final.

Cabe señalar que la evaluación formativa exige un mayor compromiso y disposición de tiempo y aplicada en contextos con población estudiantil numerosa puede conducir a ciertas dificultades que impactan negativamente la salud y el bienestar del maestro, así como la validez y la confiabilidad del resultado. También, se destacó la importancia de la evaluación también sirve para identificar los estados iniciales y antecedentes académicos de un estudiante sobre un tema, área o nivel determinado (*evaluación diagnóstica*). Asimismo, se presentan las generalidades del modelo de *evaluación cuasi judicial* propuesto por Robert House (1994), según el cual el estudiante debe defenderse ante el maestro, quien actúa como juez, por

medio de evidencias sobre los logros conseguidos en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se indica que la *autoevaluación* es un ejercicio de auto reconocimiento, reflexión y de acción para la mejora continua que debe tenerse en cuenta para valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, este no debería ser el único método de evaluación al que se recurra para determinar los resultados se destaca el valor de conocer y utilizar con regularidad técnicas e instrumentos tales como la observación, el cuestionario, las listas de cotejo y el portafolio contribuyen a que el estudiante reconozca cómo aprende y el maestro haga seguimiento de los procesos de los estudiantes. Aquí es importante determinar en el proceso evaluativo si se privilegian comportamientos, conocimientos, habilidades o competencias.

Conclusión

A partir de los anteriores señalamientos por parte de los ponentes y asistentes del evento, se concluye que los enfoques pedagógicos actuales para la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras coinciden en entender la lengua en relación con el contexto social, cultural y comunicativo y el aprendizaje como una co-construcción en la que intervienen activamente maestros y estudiantes. En este sentido, la metacognición contribuye a empoderar al estudiante, tradicionalmente dependiente, de su proceso de aprendizaje. Entre tanto el maestro actúa como mediador de los proceso y generador de conflictos cognitivos, andamiaje y ambientes propicios para el aprendizaje significativo

En cuanto a la evaluación, esta debe asumirse como una estrategia de seguimiento y mejora continua tanto para los procesos de enseñanza como de aprendizaje. Teniendo en cuenta la importancia que se le ha otorgado tradicionalmente a la evaluación sumativa y su ineficacia para evidenciar los aprendizajes reales, debe promoverse otros métodos, técnicas e instrumentos para el acompañamiento de los estudiantes. Los maestros no sólo deben orientar sus acciones para evaluar los procesos de los estudiantes, sino también para controlar, transformar y cualificar su propia práctica.

Por último, se propone realizar un próximo encuentro donde se discuta sobre la pertinencia, las posibilidades, los límites y las ventajas de la formación doctoral en lo que respecta a su incidencia en la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar y otro relacionado con el papel que desempeña la literatura como dinamizadora de la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras.

Medina, M, López, R, Guzmán, M. (2020).

Discapacidades y dificultades de aprendizaje en torno a la enseñanza del lenguaje.

En N. Castro (Presidencia), IV *Conversatorio del Nudo de Lenguaje y Bilingüismo*. Conversatorio llevado a cabo en Bogotá D.C., Colombia.

Andrés Mahecha Ovalle

Las diversas problemáticas que enfrentan los docentes en el aula con estudiantes regulares y con discapacidades en la enseñanza del lenguaje son trascendentales para la comprensión del quehacer del profesorado en su cotidianidad. El conversatorio giró en torno a una serie de interrogantes que emergen de la realidad áulica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Estos son ¿cuál ha sido su acercamiento a las discapacidades o dificultades en la enseñanza del lenguaje?, ¿cuáles retos y particularidades encuentra ante la población con discapacidad en el aula?, ¿cuál es su opinión sobre la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social Conpes 166 de 2013?,

¿cuáles estrategias sugieren a los docentes de aula regular en el apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje?, ¿cómo aplica la evaluación en la promoción del estudiantado?, ¿considera que los estudiantes con dificultades educativas especiales deben ser promovidos sin los mínimos requeridos en cada grado?, ¿qué dificultades u oportunidades observa en la interacción comunicativa entre los estudiantes con dificultades y regulares?, ¿qué tipos de problemas de aprendizaje encuentra en el aula en alumnos regulares y con necesidades educativas?, desde su actuar pedagógico, ¿cómo vincula a las familias en los procesos desarrollados con discentes con discapacidad?, ¿cómo se lleva a cabo la enseñanza del lenguaje desde los encuentros virtuales? Desde las preguntas anteriores, se realizó la reflexión sobre las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje con miras a comprender la discapacidad en los contextos educativos.

En el primer interrogante, Guzmán (2020) sostiene que trabaja en una propuesta para la vinculación efectiva en el aula de los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación básica y brinda orientaciones en el diseño de guías en educación secundaria. La proposición emerge de la carencia de un óptimo acoplamiento de los niños con discapacidad en la escolaridad. La investigadora diseñó una intervención metodológica dirigida a los educandos en el ciclo I y II y apoya en la construcción de material didáctico en otros niveles de escolaridad. La apuesta pedagógica se denominó “Educación para el desarrollo humano a partir de la formación para el trabajo”, esta fue galardonada en el año 2009 con el reconocimiento Premio Compartir al Maestro. López (2020) colabora en el diseño de recursos

digitales para el discente con discapacidad visual. Medina (2020) coopera en la creación de materiales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y orienta procesos lecto-escriturales en la Red de Bibliotecas Públicas en Bogotá D. C.

En el segundo interrogante, se planteó que los retos afrontados por los maestros en el área del lenguaje se fundamentan en el acceso a la información por parte de los educandos con discapacidad. Desde esta realidad emergen las incógnitas: cómo los profesores presentan los datos, cómo el docente posibilita al estudiante los contenidos y en qué formato se presentan los materiales educativos. Estos criterios deben ser resueltos por el profesorado y así este suministra al estudiantado el contenido de manera pertinente de acuerdo con la discapacidad o dificultad. El acceso a la información repercute de manera directa en los procesos de alfabetización en lengua materna o en lengua extranjera –inglés-, pues la privación de la información afecta el proceso de aprendizaje de la lectura-escritura. Por ello, se necesita que exista en el aula de clase una inclusión efectiva desde la visualización del contenido educativo.

Por este motivo, el maestro planea sus clases desde estos indicadores suministrados por las condiciones de los estudiantes según el diagnóstico previo. Quien enseña debe observar cómo aprende el niño y cuál es su proceso. Este aspecto permite la construcción de los criterios que demanda cada educando para un aprendizaje óptimo. Esto incluye que el estudiante logre comunicarse de manera asertiva con sus pares. De lo contrario, este será marginalizado y excluido del proceso. Entonces, es necesario eliminar la

barrera de comunicación entre docente y discente para que se puedan desplegar una serie de dispositivos efectivos como mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para López (2020), las TIC y la informática son un factor básico para vencer las barreras comunicativas entre el binomio educativo.

En el tercer interrogante, la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social, Conpes 116 del 2013, garantiza la inclusión social y la visualización de las personas con discapacidad. No obstante, a nivel territorial es casi inexistente una armonía entre el Conpes y los planes de desarrollo que se establecen a nivel departamental o distrital. Es decir, la carencia de una relación directa entre las políticas públicas emanadas por el Gobierno Nacional y los estamentos territoriales dificulta la aplicación del Conpes. Así pues, es casi inexistente la articulación entre todos los entes nacionales y territoriales para la unificación en la preparación del profesorado, pues se capacita a algunos maestros, quienes no replican dichas formaciones pedagógicas. Asimismo, las políticas públicas son una excelente oportunidad para el reconocimiento de las personas con discapacidad y contribuyen al respeto de los derechos humanos para que estos no sean vulnerados. Sin embargo, en la realidad educativa, existe un desconocimiento de la legislación o algunos maestros conocen de esta.

De manera que las pretensiones del Ministerio de Educación Nacional – MEN- para la inclusión en las aulas resulta ser una paradoja, ya que se educa a un número reducido de maestros, quienes no replican dichas capacitaciones por diversos aspectos de orden

logístico y operativo. Aunque, en el Conpes 116 de 2013, el enfoque de derechos establece un giro distinto a la perspectiva de cómo se venía conceptualizando a los sujetos con discapacidad. De manera que el Conpes aborda la participación de las personas con dificultades específicas en su formación; puesto que, cada individuo tiene unas necesidades particulares. En consecuencia, el educando debe tomar posición frente a su proceso educativo de acuerdo con sus retos y necesidades.

En el cuarto interrogante, se establece que las principales estrategias para el trabajo con estudiantes con discapacidades estriban en la eliminación de rótulos suministrados a estos, pues cada educando presenta dificultades específicas en su proceso de aprendizaje. El docente no debe estandarizar sus prácticas, sino analizar las diferentes particularidades de cada estudiante. Por ello, un modelo exacto se desdibuja en palabras de Medina (2020), dado que se debe desplegar diferentes estrategias, técnicas y metodologías de acuerdo con el contexto educativo. En este sentido, se puede priorizar un Diseño Universal para el Aprendizaje –DUA- donde el material que lleve el docente beneficie a todos los discentes.

De manera que en el aula de clase se debe desmitificar la discapacidad. El docente no debe observar la discapacidad como una situación ajena a su competencia. Por el contrario, se necesita que el maestro esté abierto a aprender con su estudiante e involucrarse de manera directa en su proceso. Se requiere que el docente determine al discente como un ser humano, más allá de su condición social, fisiológica o cognitiva, pues todos los individuos tienen aciertos y desaciertos. Desde

esta apuesta, los educandos regulares se convierten en un apoyo para el maestro y, al mismo tiempo, el estudiante con necesidades educativas especiales en el despliegue de dispositivos de aprendizajes. El trabajo cooperativo y colaborativo es fundamental en la obtención de avances significativos, dado que el discente regular puede apoyar o corregir parte del proceso del alumno con discapacidad.

En el quinto interrogante, se considera la evaluación centrada desde el Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR-. Este proceso tiene que ser flexible y continuo, de modo que garantice el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, se necesita agenciar un sistema evaluativo personalizado. La evaluación debe dejar de ser cuantitativa para convertirse en cualitativa de corte descriptiva. El profesorado enfatiza el proceso evaluativo llevado a cabo por el discente, respetando los ritmos de aprendizaje y los ajustes razonables que se han realizado con cada educando. El objetivo principal de la evaluación debe ser valorar el proceso y el ritmo del aprendizaje que el estudiante con discapacidad ha adelantado. De modo que se observe y determine cómo, cuándo, qué y por qué se debe evaluar a los estudiantes con discapacidades.

El sexto interrogante, se centra en la promoción de los estudiantes con discapacidades sin tener los mínimos requeridos para el siguiente curso lectivo. Los ponentes coinciden en la urgencia de observar la evaluación como un proceso, que se eliminen conceptos del ámbito educativo como “estudiante bueno” versus “estudiante malo”. Para los panelistas se puede observar la evaluación como la herramienta que permite mejorar el trabajo, aprendizaje y la enseñanza con discentes con

dificultades. De modo que el docente debe priorizar el proceso y ritmo de aprendizaje, mas no el resultado *per se*. Sin embargo, se debe prestar atención al desarrollo lectoescritural porque este aspecto impacta directamente en el aprendizaje. Se debe potencializar esta habilidad en todas las áreas y que no sea una tarea del maestro de lenguaje. Este hecho hace que el alumno se acerque de mejor manera a los contenidos educativos y pueda expresar sus aprendizajes de manera óptima.

Por ello, la integración efectiva significa que el educando debe alcanzar unos estándares básicos en su proceso de aprendizaje; puesto que, si el docente solo trabaja los mínimos en la educación, este hecho permite la segregación educativa. No se trata de mostrar cifras en las instituciones educativas sobre inclusión, sino que los niños se promuevan de acuerdo con su edad, sus capacidades, su proceso, su ritmo de aprendizaje y sus capacidades. Se trata, entonces, que el docente tenga claro qué está trabajando, qué y cómo está evaluando. Además, se requiere que el docente tenga en cuenta las competencias sociales y cognitivas desarrolladas por el estudiantado según su nivel formativo. Este aspecto permite que el estudiante continúe con su aprendizaje flexibilizado, pero consciente de sus limitaciones para el siguiente nivel escolar y así superarlas.

En el séptimo interrogante, se observa que en la interacción entre estudiantes regulares y con discapacidad son más las oportunidades que las dificultades y este hecho beneficia a ambas partes. La escuela debe hacer una apuesta para la inclusión de manera efectiva, dado que en algunas ocasiones la familia y la institución crean un mundo idealizado, el

cual no corresponde con la realidad. La convivencia y la comunicación constante entre estos pares abre una gama de circunstancias donde se asume la realidad concreta de las situaciones de aula. La interacción aporta a los estudiantes con discapacidad una nueva visión frente a sus deberes escolares. Asimismo, el maestro se beneficia porque los alumnos regulares ofrecen diferentes puntos de vista al maestro para que este desarrolle de otra manera la realidad áulica del estudiante con discapacidad. Desde esta perspectiva, López (2020) asegura que se debe vincular el constructivo social en las aulas, de modo que, los educandos con discapacidad tengan que desarrollar las habilidades blandas y logren un proceso de trabajo en equipo. No obstante, resulta básico que los educandos con discapacidades compartan y trabajen entre sí.

En el octavo interrogante, se observa que el principal problema de aprendizaje es el acceso al código lector y escritor. Algunos de los educandos no tienen el desarrollo motriz y cognitivo previo para iniciar el proceso de lectura y escritura. Esta dificultad impera en todas las instituciones educativas en el ámbito distrital y nacional, la cual facilita a los docentes generar una serie de dispositivos de aprendizaje en la consecución de la lectoescritura. Aunque, en algunas situaciones dichas estrategias didácticas no son funcionales porque los niños traen consigo una serie de problemáticas a nivel fisiológico, motriz y cognitivo y la exclusión social. La última problemática hace que el niño no haya tenido una buena interacción social y no se le haya dejado expresar de manera libre en sus casas, aulas o hogares. De ahí que, en el aula se generen estrategias comunicativas que impacten en las problemáticas propias del acceso a la

lectura y la escritura. Entonces, resulta importante que el estudiante esté constantemente motivado por el docente y que este último genere un ambiente agradable y motivante para los discentes.

En el noveno interrogante, se resalta el acompañamiento y el papel de la familia en la formación del estudiante. El núcleo social aporta al estudiante una serie de elementos materiales, emocionales y sociales para un desarrollo efectivo en sociedad. En contraste con lo anterior, en la realidad manifiesta en el aula, el papel de la familia se desdibuja porque el acompañamiento con el estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje no es constante. La familia desempeña un papel preponderante, pues son los padres progenitores quienes deben estar vinculados de manera directa; aun cuando estos no estén preparados en la orientación de procesos educativos o formativos. Es necesario que los cuidadores conozcan los aciertos y desaciertos de su hijo desde la retroalimentación otorgada por el docente. El diálogo entre los miembros de la comunidad educativa resulta ser fundamental en la educación.

En el décimo interrogante, se observa que los docentes brindan apoyo a través de encuentros virtuales en el proceso de aprendizaje del lenguaje en estudiantes con discapacidades debido a la situación de pandemia. Se trabaja desde un equipo interdisciplinar conformado por la maestra titular, docente de apoyo y orientadora. La particularidad hace que las maestras realicen adaptaciones a los contenidos desde la comunicación aumentativa y alternativa. Para ello, se recurre a los dispositivos de los medios de comunicación junto con las TIC con el objeto de lograr dichas adaptaciones en el

material educativo. Estas adaptaciones facilitan el trabajo pedagógico en casa y los materiales diseñados están pensados para que sean ejecutados por los padres de familia.

Asimismo, se resaltan las ventajas de los encuentros virtuales con los estudiantes con discapacidades; puesto que, las TIC permiten que el docente despliegue una serie de herramientas didácticas y pedagógicas, las cuales apoyan el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las herramientas tecnológicas facilitan el acceso a la información y a los contenidos que propone el docente para las sesiones virtuales con los educandos. El docente debe tener en cuenta las maneras de aprender de los estudiantes y el tipo de discapacidad que presentan sus educandos. Estos factores facultan al docente para desplegar una serie de estrategias y el uso de determinados dispositivos de enseñanza, los cuales facilitan su trabajo y, a su vez, son de vital ayuda al estudiante con discapacidad(es).

Por último, se destaca la capacidad de lograr integrar en el aula diferentes métodos, estrategias y dispositivos de aprendizaje que beneficien a todos los estudiantes: regulares y con necesidades especiales. Las dinámicas de los retos a los que se enfrenta el docente en aulas con inclusión son diversas y este debe hacer un diagnóstico acerca del tipo de aprendizaje, ritmo de aprendizaje, situaciones particulares y demás aspectos propios de una evaluación cualitativa. Desde este principio, el docente puede generar diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje desde una lectura detallada de las características de los estudiantes presentes en aula.

CAPÍTULO 2: INVESTIGACIONES COLECTIVAS



Ilustración 3. Piedra de Pajarito Guasca

Artículo de avance de investigación

El libro Álbum como herramienta para la creación literaria y fomento a la lectura

The album book as a tool for literacy creation and promotion of reading

Adriana Mercedes Reina Muñoz
Fernando Enrique Zárate
Laura Estéfani García Pizano
Videsmir Benavides Ramírez

“...El lenguaje de la ilustración es como sacar tu mundo interior y compartirlo con el exterior a partir de los elementos gráficos que creas”

(Virviesca, 2011, citada por Rojas p.43).

Resumen

Las habilidades comunicativas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) han sido delegadas en exclusividad a las clases de Lengua Castellana. Sin embargo, su desarrollo requiere de procesos interdisciplinarios durante cada una de las etapas de la vida de los niños. En algunas ocasiones los padres y maestros tienen concepciones erróneas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En el caso de la lectura y la escritura, la asistencia al ámbito escolar crea falsas

expectativas en el aprendizaje de estas habilidades. Si bien, es importante la adquisición del código lingüístico escrito no es condición para leer y escribir. Tampoco es cierto que los niños no están en la capacidad de crear narrativas. Por lo anterior, en el presente artículo se observan algunas de las ventajas de incentivar la escritura creativa y la lectura a través de imágenes para la creación de un libro álbum de niños para niños que refleje los intereses propios de su edad y del contexto de nuestros estudiantes.

Palabras clave: libro álbum, lectura de imágenes, escritura creativa, formación de lectores.

Abstract

Language communication skills (listening, speaking, reading, and writing) have been exclusively delegated to Spanish classes. However, its development requires interdisciplinary processes during each of the stages of children's lives. Parents and teachers sometimes have misconceptions about teaching and learning. In the case of reading and writing, the school attendance creates false expectations in learning these skills. Although the acquisition of writing code is important, it is not a condition for reading and writing. Nor is it true that children are not capable of creating narratives. Therefore, this article shows some of the advantages of encouraging creative writing and reading through images for the creation of a children's album book that reflects the interest of their ages and the context of our students.

Introducción

Durante mucho tiempo se consideró que la lectura y la escritura estaban ubicadas solamente en el ámbito escolar, y que en este orden de ideas la edad propicia para aprender el código oscilaba entre los 6 y 7 años. Estas creencias marcaron fuertemente la construcción curricular, puesto que delimitaron los aspectos que debían enseñarse en la escuela. No obstante, autores como Jolibert (1988), Teberovsky (2001), Arnaiz y Ruíz (2001), Chartier (2004), Braslavsky (2007) y Bronckart (2010) evidenciaron con sus trabajos que los niños están expuestos al mundo letrado mucho antes de su ingreso formal a la escuela. Por ello, su interacción con la lectura y la escritura ya ha sido adelantada antes del ingreso al aula.

Asimismo, se realizó un estudio de antecedentes sobre dos categorías relacionadas con el tema de la investigación en curso. La primera, refiere a la formación de lectores con las investigaciones de Suárez (2014), Bolívar (2015), Lamprea (2017), Reyes, Jaramillo y Ospina (2018) las cuales evidencian que esta formación está mediada por las acciones que llevan a cabo los docentes – investigadores, tales como: motivación, procesos de iniciación, enamoramiento de la literatura y socialización de experiencias estéticas frente a los que leen, permitiendo una relación recíproca entre teoría y práctica en el quehacer docente, con el fin de llevar a la reflexión constantemente. Sin embargo, en ninguna de estas investigaciones se evidencia el trabajo creativo de niños para niños. Es decir, productos literarios creados por niños para fortalecer los procesos lectores y escritores en otros niños.

La segunda categoría corresponde al libro álbum con las investigaciones de Torres (2016), Valderrama (2017), Vázquez (2019), Carrillo y Medrano (2019), las cuales se sustentan en torno a la importancia del libro álbum en las etapas iniciales y el papel que el docente juega en dicho proceso. Por lo anterior, se entiende el papel del libro álbum en la escuela desde su instrumentalización en los procesos lectores de la etapa inicial y los respectivos impactos. No obstante, en estas propuestas prima el papel mediador del docente, la selección de material de acuerdo con las edades y la lectura del libro álbum. En otras palabras, los procesos de creación por parte de los estudiantes tampoco se evidencian, puesto que en la mayoría de los contextos escolares, y sobre todo en la etapa inicial la necesidad es impactar sobre el proceso de lectura y escritura, pero rara vez este se observa mediado por la creación de los niños, proceso que es interesante en la medida en la que los niños leen lo que ellos mismos producen. Esta revisión permitió no sólo elaborar un rastreo y seguimiento sobre los proyectos desarrollados en el tema correspondiente, sino que se visualizaron algunos vacíos con relación a la escritura creativa por parte de los niños.

Por consiguiente, el objetivo de la investigación consiste en fomentar la lectura y la escritura creativa en los estudiantes a través de talleres pedagógicos que conduzcan a la creación de libros álbumes de niños para niños que reflejen los intereses propios de su edad y de su contexto. Lo anterior, dado que el rastreo investigativo evidencia que los procesos de creación no se han tenido en cuenta en el aula. Es indispensable que en las aulas colombianas se reconozca la intervención de los medios de comunicación en el

desarrollo del niño y los conocimientos que ha construido en su hogar. A pesar de que estos conocimientos difieran en la población de niños que llega al aula, por diferencias sociales, económicas y contextuales, se convierten en una riqueza de la cual el docente puede valerse para hacer de la lectura y la escritura procesos significativos.

Es así como se surgen tres cuestionamientos frente a la posibilidad de la escritura creativa de niños para niños: ¿cómo incentivar a los estudiantes a escribir creativamente? ¿Cómo involucrar a los estudiantes en sus propios procesos de escritura y lectura? ¿De qué manera el libro álbum se convierte en una estrategia de creación literaria?

Fundamentos teóricos

A mediados del siglo XX el enfoque sociolingüístico anunció la importancia de reconocer los conocimientos del código que el niño va adquiriendo en sus contextos familiares y sociales, puesto que como lo afirma Braslavsky (2007)

Si desde los primeros meses los niños han tomado contacto con materiales escritos como juegos de letras, si les han leído libros, a la edad de 2 o 3 años pueden identificar signos, rótulos, logos y les gusta manejar libros y experimentar con la escritura (p.99).

En otras palabras, el contacto con el código escrito permite que el niño al llegar a la escuela ya posea unos conocimientos previos sobre este. No obstante, se evidencian dos aspectos en relación con el contexto

colombiano: por un lado, pareciera que aún se concibe que el niño adquiere el código solo en la escuela y a la edad de 6 años, pues existe una marcada tendencia en los planes curriculares sobre la enseñanza silábica o por partes. Por otro lado, muchos niños de contextos vulnerables, tanto en zonas urbanas como rurales, no acceden a libros a edades tempranas o no les leen en sus hogares. Este hecho social tiene una implicación directa en el papel que juega la publicidad y la televisión, medios a los cuales están expuestos en gran medida y, a través de ellos, se reconocen las funciones del código lingüístico a temprana edad antes de ingresar a la escuela.

Es por ello por lo que las creencias sobre niños letrados y no letrados queda sin un sustento válido, en tanto que los niños están en contacto con el lenguaje antes de nacer, y propiamente con el código desde sus interacciones iniciales con el medio. De ahí que sea importante reconocer que

La alfabetización se desarrolla en la vida real, donde la experiencia de los pequeños se incorpora a actividades que tienen algún propósito más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura como tales: ven a los adultos leer a diario, cartas, prospectos, usar guías, anotar llamado telefónicos, escribir listas de compras (Braslavsky, 2007, p.99).

Estas experiencias consolidan la significación a nivel cultural de leer y escribir, y hacen de ellas dos habilidades formales necesarias para el desarrollo en la sociedad. Por ende, se desarrollan tres categorías: lectura de imágenes, libro álbum y escritura creativa.

Lectura de imágenes

Los libros de literatura infantil han sido presentados en diversos formatos, tales como: libro ilustrado, libro con imágenes y libro álbum, con la finalidad de que los niños accedan a la lectura desde una temprana edad y con cierto agrado. Es por ello por lo que cada día la oferta es más amplia y los niños pueden desarrollar lecturas que les generan diversas experiencias, en tanto que acceden a la lectura de imagen y la interacción con el código lingüístico.

La lectura de imágenes no minimiza la lengua escrita. Por el contrario, es una forma de enriquecer la lectura multimodal que involucra diversos aprendizajes, ya que la adquisición del código no restringe las lecturas que los niños puedan realizar. Como lo manifiesta Colomer (2005): “la presencia de la imagen en los libros infantiles ha permitido desplazar allí distintos elementos narrativos que, de esta forma, pueden continuar presentes en la narración sin sobrecargar el texto que debe leerse” (p.128). Es decir que los niños logran una comprensión a partir de la lectura de imágenes, lo cual enriquece significativamente su experiencia. Asimismo, como señala Chacón (2015)

[...]Elementos como la secuencialidad, la narración, la comunicación, complemento entre el código verbal y no verbal, conocimiento de la cultura y reforzamiento de valores. El campo disciplinar del lenguaje a través de nuevas experiencias de lectura donde convergen diferentes modos de representar y significar la realidad, es una manera de introducir los

lenguajes multimodales desde los primeros grados escolares (p. 194).

Los elementos narrativos como el tiempo, los personajes, los lugares se recrean a partir de imágenes y son construidos por las inferencias que los niños logran hacer a través de la lectura de estas.

Por otro lado, Gacharná (citado por Rojas, 2010) narra en una entrevista que

La diferencia entre la ilustración infantil y la de adultos es que la infantil cuenta historias y la de adultos presenta concepto, a ilustración debe incentivar no solo la lectura de textos, sino imágenes y recientemente ha ido teniendo acogida la elaboración de libros álbum, en ellos la fotografía y la ilustración tienen un papel más importante que el texto escrito (p.44).

Así que, el libro álbum logra emplear textos escritos cortos y textos visuales de gran magnitud, que no sólo ocupan la atención de los niños, sino que los convierten en lectores activos en tanto deben ir construyendo la narrativa planteada. Estos libros se diferencian de los otros textos de literatura infantil porque “han incorporado la imagen como elemento constructivo de la historia, de manera que el texto y la ilustración complementan la información entre sí” (Colomer, 2005, p.128). En otras palabras, la imagen no ilustra lo que narra el código escrito, sino que, en sí misma, esta posee significado vital para la historia logrando la lectura de imágenes.

Libro álbum

En la actualidad, el libro álbum es un concepto utilizado frecuentemente en las escuelas, las bibliotecas y las librerías por parte de maestros, promotores de lectura y agentes editoriales, respectivamente. Este formato se asocia comúnmente con las producciones literarias dirigidas al público infantil con imágenes de gran tamaño y poco texto. Si bien esto resulta cierto para la gran mayoría de los ejemplares, Durán (2008) lo conceptualiza así

[...] un álbum, además de ser un libro, y por encima del libro que es, es algo más, es la plasmación de una forma de comunicación, basada en una forma de representación, que provoca un nuevo modo de leer «modo de leer»: modo que no existía antes de la postmodernidad y que se adecúa extraordinariamente a ella (p.2).

El libro álbum invita al lector a alejarse por un momento del sentido tradicional desde el que se concibe la lectura, como decodificación progresiva de un conjunto de signos verbales escritos sobre el papel. Al respecto Hanán (2007) dice que “desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa en el proceso de codificación” (p.95). De esta manera, se hace evidente la interdependencia entre textos e imágenes en el libro álbum, es decir, la necesidad de que las palabras y las representaciones gráficas sean entendidas como una unidad de sentido, es una de las características que permite reconocerle.

El libro álbum es reconocido por facilitar la presentación de temas tabús como la separación de los padres, la muerte y el desplazamiento, entre otras aspectos, que en muchas ocasiones los adultos y los profesionales de la educación no saben cómo abordarlas. Al respecto Álvarez (citado por Rojas 2010) afirma que “puedes hablar de temas muy pesados con ilustración, encontrando el lenguaje adecuado para que el niño aprenda el tema y genere una opinión” (p.45), lo cual moviliza los pensamientos y sentires de los estudiantes.

Street (citado por Chacón 2015) se refiere a los nuevos estudios de literacidad, con los cuales “se enfatizan en la lectura como práctica social porque cobra sentido en contextos reales” (p. 191). Esto permite evidenciar que los estudiantes pueden crear y hacer uso de las imágenes a partir de sus vivencias y de esta forma comunicar sus estados de ánimo, sus aprendizajes o todo aquello que su imaginación les permite plasmar. Por tanto, es necesario en este proyecto relacionar la escritura creativa de los niños, quienes serán los autores y algunos los protagonistas de las historias narradas en dibujos secuencialmente, que formarán los libros álbumes.

Escritura Creativa

Es normal para los adultos pensar que los niños que no han adquirido el código lingüístico aún no leen ni escriben. Sin embargo, la lectura multimodal, como ya se ha mencionado, permite la lectura de imágenes que logra la comprensión y significación del texto. Asimismo, en este artículo de investigación se ha propuesto la escritura creativa por parte de los niños a través de imágenes, tratando siempre de usar sus

vivencias, puesto que de acuerdo con la función social desde la semiótica de Halliday (1982) citado por Manghi y Hass (2015) se plantea que

[...] cada vez que nos comunicamos nuestros textos transmiten tres tipos de significado: 1) ideacional: representamos la experiencia; 2) interpersonal: establecemos relaciones con otros en un intercambio comunicativo, y 3) textual: entretejemos los distintos recursos o modos semióticos disponibles para la representación y la comunicación para darle unidad o cohesión a nuestros significados. (p. 250)

En este sentido, los tres tipos de significado se evidencian al trabajar con estudiantes de primer ciclo que aún están en el reconocimiento del código lingüístico escrito. Además, se plantea la escritura desde tres etapas como lo es la planeación, revisión y transcripción. De manera que, en este primer acercamiento el trabajo desarrollado se concentró en la planeación, donde creativamente los estudiantes mantienen la libertad de imaginar múltiples posibilidades y crean historias secuencialmente. Debido a que, como lo sostiene Cuervo y Flórez (1986) “la escritura como composición de una obra de arte, requiere un trabajo artesanal de moldear una obra, aplicando toda la pedagogía de la escritura” (p. 131). A partir de allí se reconoce la escritura como proceso el cual puede ser modificado constantemente.

En consecuencia, resulta importante considerar que la escritura creativa de los estudiantes puede pensarse desde la relación que se entreteje con la formación, dado que “pensar la lectura como formación

implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (Larrosa, 2003, p. 27). Es decir, la lectura no es una actividad ajena al propio ser, pues todo lo que se lee, modifica o transforma el pensar y el sentir del ser humano; crea mundos imaginarios que tienen el poder de trasladar la propia existencia del lector. Para este caso, el libro álbum se considera una alternativa de lectura propia para los niños que inician sus experiencias lectoras donde su subjetividad se ve afectada por todo aquello que leen.

Ahora bien, la escritura creativa también debe ser pensada desde la formación, puesto que no se debe caer en el error de pensar que al ser ‘creativa’ los estudiantes pueden desarrollarla de cualquier forma. Para ello, es necesario un modelamiento que permita que este ejercicio se convierta en una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de producción escrita de los estudiantes, es por ello por lo que se deben considerar varios aspectos. Según Relata (2010), en su guía para talleres de escritura creativa, presenta que en un primer momento *el manejo de la lengua escrita*, es importante en tanto el estudiante es capaz de hacer uso del lenguaje para expresar sus ideas; en segundo momento *la voz propia*, puesto que es la posibilidad de que aquellos textos inéditos producidos por estudiantes demuestren no sólo procesos de creación sino a la vez de comprensión, ya que para lograr construir los textos se requiere de una previa comprensión de los libro álbum leídos en clase; esto con el fin de dar paso al último momento *la relación con el lector*, la cual se establece en el momento en el que vive una experiencia estética frente a los textos.

Los tres aspectos mencionados anteriormente son más que necesarios a la hora de modelar la escritura creativa en el aula, no se debe abandonar al estudiante en este proceso, debido a que es aquí donde más requiere del acompañamiento del docente para llegar al propósito comunicativo, expresivo e incluso estético que sustentan la literatura. Se puede hablar de tres tipos de valores que interesan, en particular, a la pedagogía de la literatura: cognoscitivos, éticos y estéticos, valores agregados desde los cuales se trabaja la propuesta del libro álbum de niños para niños.

Metodología

El paradigma en el que se enmarca esta investigación es hermético-interpretativo. De acuerdo con Cardona (2002), “la investigación interpretativa se propone comprender todo lo que sucede en el aula tomando la vida del aula como es” (p.29). Teniendo en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura son procesos básicos que tradicionalmente tienen lugar en los primeros años del ciclo escolar. Este estudio pretende caracterizar los elementos y resultados de una experiencia pedagógica y didáctica de creación de libros álbum de niños para niños en contextos educativos específicos. También es importante resaltar el papel que desempeñan las maestras, el autor y los estudiantes como sujetos intervinientes en el desarrollo del estudio. En los diferentes momentos de la investigación se consideraron las interpretaciones de los todos los participantes para comprender mejor los alcances de esta propuesta didáctica.

La investigación se ha desarrollado a partir de un enfoque cualitativo, el cual permite ser más flexible

en la recolección y análisis de datos, y además posibilita una aproximación a la realidad social a la cual se enfrenta el docente, partiendo de sus necesidades y exigencias. Puesto que: “la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla & Rodríguez, 1995, p.47). Es decir, que para este caso se busca que sean los estudiantes los que expresen sus experiencias con relación a la creación y la lectura del libro álbum, lo cual implica un acercamiento a una realidad propia del aula escolar.

El taller pedagógico

El taller pedagógico se define como la estrategia que permite construir conocimientos por medio de la interacción desde la teoría y la práctica, tal como lo plantea Rodríguez (2011): “[...] la pertinencia del taller como actividad de aprendizaje compartido y como estrategia para investigar sobre problemas del lenguaje y la interacción en el aula, y que se basa en los resultados alcanzados en la investigación” (p. 14). Por este motivo, ha sido seleccionado como la mejor opción para motivar a los estudiantes en los procesos de lectura y escritura. Para Rodríguez (2011), el taller es una “estrategia que está constituida por una secuencia de actividades intencionadas en las cuales se involucra a los participantes en un evento para el logro de sus fines” (p.4). Por consiguiente, la investigación se desarrolla a partir de tres tipos de talleres: exploratorios, que permitan la interacción con y entre los estudiantes; ejecutores, en donde se incentiven habilidades hacia la

lectura e instrumento de la escritura creativa y evaluativos, que permitan la retroalimentación y planificación de nuevas alternativas.

Población

La propuesta del Libro álbum de niños para niños es producto de un grupo de docentes, quienes diseñan una estrategia para el fomento la lectura desde la escritura creativa de los estudiantes, pues existe la necesidad de impactar sobre el proceso lector mediado por niños. Se aclara que en el presente avance se han desarrollado dos talleres de exploración en la I.E.D. República del Ecuador, sede B Vitelma, específicamente en el grado primero 2019, con quienes se obtuvo los resultados parciales que aquí se evidencian. No obstante, la investigación se pretende ampliar a otros grados e instituciones de los cuales hacen parte las docentes en mención.

Resultados

Los talleres de exploración inician con la participación del autor *Fernando Zárate* en compañía del docente titular, con el fin de motivar los estudiantes a leer y crear libro álbum.

Como se ha contextualizado, al iniciar el proceso de lectura se pensaba en la motivación a partir de lectura de imágenes y escritos cortos. Sin embargo, al programar talleres de escritura creativa dirigidos por el autor participante, se pudo evidenciar varios aspectos que se nombran a continuación:

En un principio, se inicia con una población de primer ciclo, con estudiantes entre cinco y seis años, niños que estaban iniciando la decodificación del código lingüístico escrito, motivo por el cual, la recomendación de la docente titular del grado primero consistió en desarrollar el taller de escritura creativa a través de una charla o lectura de cuento; pero, tal como lo menciona Rojas (2010) “hay que abrirles ventanas y no creerlos bobos, son super creativos, ellos tienen un lenguaje exquisito, a medida que tú les des van a empezar a exigir imágenes y a crearlas y, aunque no sean ilustradores” (p. 46). De la misma forma lo aplicó el autor, al sugerir que se les entregará una hoja en blanco por grupo para el desarrollo del taller; proponiendo la creación de una historia a través de dibujos en grupo.

En un primer momento, los niños quedaron sorprendidos y preguntaban a la docente sobre ¿qué hacer? ¿Qué escribir?; así que, en un segundo momento el autor sugirió usar sus vivencias e imaginación para elaborar su historia tal como lo argumenta Virviesca (2011)

[...] con sus miedos e inseguridades se van dando cuenta, a través del proceso de bocetación, que pueden cuestionarse sobre lo que se está haciendo y que una vez se llegue al producto final se van a ser felices por los resultados. (p 45)

Posteriormente, los niños iniciaron su creación, narrando historias y uniendo sus ideas hasta plasmarlas en imágenes. Se observaba que unos hablaban, otros dibujaban y de esta manera las historias se fueron concretando, hasta terminar en ilustraciones y en

algunos casos hubo niños que se esforzaron en dejar por escrito estas historias.

En un tercer momento, se pudo socializar sus creaciones ante el grupo, de esta forma se logró corroborar que los mismos niños estaban sugiriendo un formato de lectura multimodal. Es decir, tanto ilustraciones como textos explicativos, acordes con la necesidad y posibilidad para leer desde la perspectiva individual de cada uno de ellos.

A continuación, se observan las tres historias más destacadas como resultado de este taller de escritura creativa.

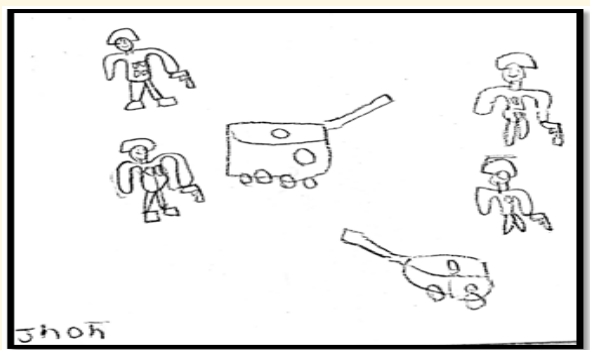


Imagen 1. Elaborada por un estudiante

En la imagen 1 se evidencia la historia creada por John, la cual narra un momento de la vida de un soldado, quien afronta varias aventuras hasta finalmente llegar a casa montado en un tanque, el cual lo había protegido de todos sus enemigos. Es importante tener en cuenta que el estudiante al momento de realizar el taller no quiso trabajar en grupo, sino que se aisló, al parecer sus

procesos de creación tienen una relación directa con su individualidad.



Imagen 2. Elaborada por estudiantes del grado 102

En la imagen 2, se presenta la historia de Camilo y Taylor ambos de la edad de cinco años, en ella se narra que Camilo se pierde, mientras Taylor hace oficio en su casa y al darse cuenta de la situación de su compañero, decide irse a la selva a buscarlo. Sin embargo, mientras Camilo conoce muchos animales, Taylor termina perdida corre y se oculta en una cueva por miedo. Pero, para su fortuna llega Camilo convertido en Tarzán montado en un dinosaurio y la salva.

Esta historia permite comprender que el proceso de creación de los estudiantes está mediado por sus constructos sociales, los cuales al parecer están relacionados con los roles 'socialmente' establecidos a través de la historia, es decir que la figura de la niña - mujer está asociada a los quehaceres del hogar 'hacer oficio', mientras que la del niño - hombre se relaciona con la valentía representada por 'Tarzán'.

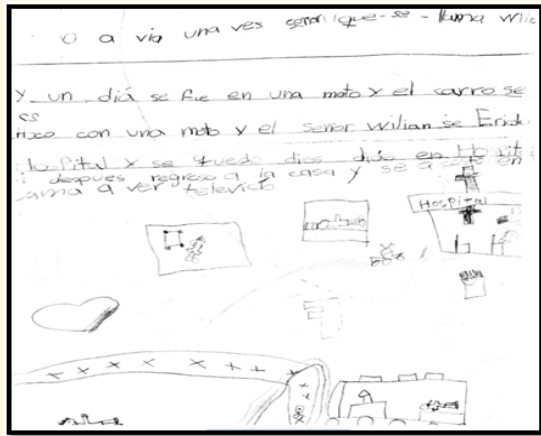


Imagen 3. Elaborada por un estudiante

En la imagen 3, la cual refiere a la última historia de William, Santiago, Wilson y Jarrison, plasman el recorrido de un señor accidentado, el cual dura un tiempo en la avenida hasta ser llevado en ambulancia al hospital más cercano, allí es dirigido a cuidados intensivos y luego de un larga recuperación en este lugar logra regresar a su casa.

Esta narración tiene una relación directa con el contexto de los estudiantes, puesto que se encarga de plasmar historias reales, llevadas a la ficción por medio del dibujo y el texto. Lo anterior, teniendo en cuenta que, en días anteriores a la aplicación del taller, se presentó una situación similar en el lugar donde habitan los estudiantes.

Los trabajos evidencian que los niños poseen gran potencial para crear narraciones empleando imágenes y texto escrito que son equivalentes a la hora de reconstruir el hilo narrativo, elementos propios del

libro álbum. Además, se observa que para ellos tiene un valor significativo el empleo de ilustraciones en la construcción de sus historias, aunque otros se esfuerzan por escribir con código lingüístico en sus creaciones narrativas, las cuales sirven como herramienta para el fomento de la lectura y la escritura.

Conclusiones

En este apartado se establecen unas conclusiones parciales puesto que la investigación sigue en desarrollo, específicamente en la fase del taller exploratorio, lo cual implica que aún no se puede establecer una discusión de resultados.

Por lo anterior, se puede concluir tres aspectos de gran importancia para la presente investigación:

El primero, es que el docente de aula debe cambiar la perspectiva con relación a la didáctica para incentivar la lectura, puesto que hoy por hoy muchas lecturas siguen siendo dirigidas a partir de historias tradicionales como los cuentos de hadas, con la participación de brujas, muchas veces sin tener en cuenta la actual oferta de literatura infantil para estos fines y alejadas de la realidad. Las creaciones de niños para niños son más atractivas, en tanto que son pensadas desde su contexto; ya que conservan el interés propio de su edad, de su familia, barrio y en general de su entorno. Es de rescatar la gran imaginación de los niños de grado primero para crear historias ilustradas, por ende, la necesidad de implementar y reforzar en los siguientes grados las historias escritas.

El segundo, es que los niños poseen gran potencial para plasmar sus ideas en dibujos, ilustraciones y escritos; es por ello por lo que se entiende que la interacción con el código no se inicia en el aula de clase a partir de letras abstractas en un tablero, en un libro o en un cuaderno donde el niño se apropia de la lectura y la escritura, sino que corresponden a la función real que cumplen ellas dos en términos de la comunicación con los demás. Cuando el niño reconoce la existencia de un destinatario real para su texto, es capaz de elaborarlo con los insumos que tenga para ello e intentará acceder al código lingüístico por la necesidad de comunicarse.

Finalmente, la construcción de libros álbum por parte de los niños permite el fomento de la lectura y la escritura en el aula, ya que reflejan una amplia conciencia narrativa en sus textos, pues estos contienen la estructura básica de inicio, nudo y final; los elementos tales como: personajes, narrador, lugares, tiempo; además presentan sus respectivos conflictos, los cuales reflejan sus vivencias y la resolución de estos demuestran su capacidad empática.

Referentes Bibliográficos

Bolívar, C. (2015). *Estrategias de iniciación, acercamiento y enamoramiento hacia el texto literario en el ámbito escolar*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Santafé de Bogotá: Norma.

Braslavsky, B. (2007). *Nuevos tiempos y modos en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. En: ¿Primeras letras o lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid, España: Editorial EOS.

Carrillo, Y., & Medrano, C. (2019). *Características de los libros álbum que influyen en el desarrollo de los procesos comprensivos y expresivos del lenguaje en niñas y niños de 4 a 6 años*. Bogotá D.C.: Universidad Cooperativa de Colombia.

Chacón, A. (2015) La multimodalidad del Cómic: Una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación*, 20 (2) 190-206. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Durán, T. (2008) *Aprendiendo de los álbumes*. Actas do 7º Encontro

Nacional/5º Internacional de Investigaçao em Leitura, Literatura Infantil e

Ilustração. Recuperado de http://www.casadaleitura.org/porta/beta/bo/documentos/ot_aprendiendo_de_los_albumes_d.pdf. el 8 de marzo de 2020

Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Lamprea, J. (2017). *La lectura literaria como experiencia estética en el aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Relata. (2010). *Guía para talleres de escritura creativa creación y planeación*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Reyes, A., Jaramillo, R., & Jaime, O. (2018). *La experiencia estética en el taller literario: escenario de formación para la lectura y la escritura en la escuela*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rodríguez, M. (2011) El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar, recuperado de <https://docplayer.es/16643091-El-taller-una-estrategia-para-aprender-ensenar-e-investigar-1-capitulo-primer-maria-elvira-rodriguez-luna-2-introduccion.html> el 20 de abril 2020.

Rojas, N. (2010) La ilustración infantil: abriendo una ventana hacia nuevas lecturas. Tomado de *Infancias Imágenes Vol.9 N° 1 Enero - Junio de 2010* Universidad Francisco José de Caldas - Facultad de Ciencias y Educación.

Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria . *Enunciación*, 19 (2), 215-227. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Torres, D. (2016). *La biblioteca, escenario para la construcción de experiencias estéticas desde la lectura del libro álbum*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Valderrama, L. (2017). "*Literactuar*" con el libro álbum: Una propuesta para la formación de lectores en ciclo uno. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vazquez, D. (2019). *El libro álbum como estrategia didáctica desde la práctica social del*

lenguaje en educación inicial. Cali: Universidad
Santiago de Cali.

La lectura crítica: ¿un concepto desgastado?

Critical reading: a worn out concept?

Artículo de reflexión

**Leydy Garay Álvarez
Andrea Palomar Hurtatis**

Resumen

Este artículo hace parte de la reflexión generada en la línea de investigación en Lectura crítica del nodo Lenguaje y Bilingüismo de la Red Distrital de Docentes Investigadores REDDI en torno al uso indiscriminado e irreflexivo que se le ha otorgado a la lectura crítica en contextos escolares. Se busca reflexionar acerca de lo crítico a partir de la lectura como proceso y como práctica sociocultural. Por ello, se parte de los abordajes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-, para luego analizar lo crítico desde los campos semántico, filosófico, pedagógico y lingüístico. Se plantean algunas limitaciones de la lectura crítica en el ámbito institucional, las implicaciones disciplinarias y socioculturales en las representaciones de los docentes

acerca de la criticidad y, en suma, las condiciones necesarias del texto y el proceso crítico lector.

Palabras Clave: lectura crítica, lectura como proceso, práctica sociocultural.

Abstract

This article is part of a reflection generated in the Critical Reading line research of in of the Language and Bilingualism node of the District Network of REDDI Research Teachers regarding the indiscriminate and thoughtless use that has been given to critical reading in school contexts. It seeks to reflect on the critical from reading as a process and as a sociocultural practice. For this reason, it starts from the approaches established by the Ministry of National Education -MEN- and the Colombian Institute for the Promotion of Higher Education -ICFES-, to later analyze the critical from the semantic, philosophical, pedagogical, and linguistic fields. Some limitations of critical reading in the institutional environment, the disciplinary and sociocultural implications in teachers' representations of criticality, and, in summary, the necessary conditions of the text and the process of critical reading are raised.

Introducción

Hemos decidido empezar nuestra reflexión por dar respuesta a las tantas veces que hemos oído hablar de lectura crítica. Desde que recordamos nuestro papel de estudiantes de básica secundaria y media, escuchábamos a nuestros maestros insistir en la necesidad de formarnos como lectores. Sin embargo, fue

desde hace algunos años que, como docentes de lengua castellana, acogimos la noción de “lectura” mediante una connotación mucho más compleja: lo crítico. Nos convertimos en quienes emitimos el discurso que defiende los procesos de formación de lectores “críticos”. La prueba de Estado y diversas vertientes epistemológicas y pedagógicas convocaban a trascender la lectura interpretativa para acceder a un ejercicio activo, analítico y reflexivo. Este tiempo de abordaje, relativamente corto, evidencia algunas limitaciones del proceso tanto en el ámbito institucional como en las representaciones docentes acerca de la criticidad.

Los discursos sobre la lectura crítica suelen sustentarse desde diversas posturas, algunas veces contradictorias y confusas. Eso hace que, en ocasiones, los maestros generen imprecisiones acerca de lo que propone la política pública sobre el proceso lector en la escuela, en el aula. De ahí que nos preguntemos, ¿qué sabe de lectura crítica el maestro que busca formar lectores críticos? ¿Cuál es su concepción sobre este proceso? ¿Lo que sabe responde a una fundamentación teórica y conceptual que se conjuga con la práctica pedagógica, o a lo que "supone" o ha escuchado sobre este proceso?

Si introducimos el término lectura crítica en cualquier buscador académico el número de resultados es inmenso. Esto se debe a que este tema, históricamente, ha interesado a distintos sectores y organizaciones que vinculan la lectura y los procesos lectores con la garantía de equidad y justicia social. Es así como la lectura se vuelve no solo tema de la escuela, sino

también tema de política en las distintas entidades gubernamentales.

En este sentido, el propósito de este artículo es reflexionar sobre las concepciones que los maestros, quienes enseñan lectura, tienen acerca de lo que es la lectura crítica; pues partimos del supuesto de que un maestro que posee una concepción sociocultural sobre la lectura crítica y en cuanto a cómo enseñar a leer críticamente puede incidir de manera positiva en la formación de lectores críticos. Por tal razón, revisaremos los fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos del enfoque sociocultural de la lectura y su relación con la formación de lectores críticos.

Así pues, muchas de las representaciones sociales de los maestros en cuanto a lectura crítica están construidas a partir de los postulados del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (ICFES) y del Ministerio de Educación Nacional (MEN). La primera entidad plantea que “La prueba de lectura crítica del ICFES evalúa un conjunto de habilidades para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados” (MEN, 2019). Asimismo, en el Documento de Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006), implícitamente se propone la enseñanza de la lectura crítica con indicadores de evaluación como: “Analiza críticamente, toma posición, retoma crítica y selectivamente la información difundida por los medios de comunicación”(MEN, 2019). Sin embargo, la prueba Saber misma dista del fin propuesto, pues las preguntas apuntan a una concepción estandarizada, instrumentalista y mecánica de la lectura,

con textos propios de la hegemonía cultural, en los que se busca, fundamentalmente, rastrear información mediante un escalamiento de habilidades cognitivas. Si bien responder a estos propósitos institucionales podría ser consecuencia del desarrollo constante de un proceso lector a lo largo de la escolaridad, a los docentes de todos los niveles y todas las asignaturas pocas veces se les brindan orientaciones y estrategias claras que les permitan llevar al aula el desarrollo de habilidades lectoras orientadas a la comprensión, interpretación y evaluación textual.

En efecto, resulta complejo pensar que un maestro pueda aportar a la formación de un lector crítico al no dar cuenta de conceptos clave vinculados a la criticidad. De este modo, en adelante, conviene desentrañar las características de tales enunciados y sus consecuencias en la formación de dicho lector.

Sobre lo crítico

Al hacer un rastreo del término crítico tenemos primero la definición mínima del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, versión en línea 2020), que nos ofrece trece acepciones sobre lo “crítico” en las cuales se aclara que este término es un adjetivo. En principio lo define en relación con la opinión crítica “perteneciente o relativo a la crítica”; luego lo sitúa en relación con el contexto, porque termina asociado con la crisis, ciertos hechos y conductas; para finalmente, definirlo como un ejercicio profesional “persona que se dedica a la crítica” o a una actitud o ataque proferido hacia algo o alguien (DRAE, 2020).

1. adj. Perteneciente o **relativo a la crítica**.

Opinión crítica.

2. adj. Perteneciente o **relativo a la crisis**.
3. adj. **Muy difícil** o de mucha **gravedad**. Situación crítica de la economía. Estado crítico del herido.
4. adj. Dicho de un momento o una ocasión: **Idóneo** o más oportuno para algo.
5. adj. Inclinado a **enjuiciar hechos y conductas** generalmente de forma desfavorable.
6. adj. *Fís.* Dicho del **valor de una variable** física: A partir del cual se produce un cambio brusco en las propiedades de un sistema.
7. m. y f. **Persona que ejerce** profesionalmente la crítica (|| juicio sobre un espectáculo o una obra artística).
8. m. y f. desus. **Persona que habla con afectación o pedantería**.
9. f. **Juicio expresado**, generalmente de manera pública, sobre un espectáculo, una obra artística, etc. *Leyó una crítica desfavorable de su novela*.
10. f. **Conjunto** de las críticas.
11. f. **Actividad** de hacer críticas.
12. f. Conjunto de las personas que, con una misma especialización, ejercen la crítica en los medios de comunicación. *Al estreno de esa comedia no asistió la crítica*.
13. f. **Ataque** verbal o comentario negativo. *Su actuación fue objeto de duras críticas*. (DRAE, 2020)

Estos significados nos sitúan en el campo semántico de la palabra “crítico”. Este campo involucra conceptos claves relacionados con *idóneo, muy difícil, actividad, conjunto, juicio, momento, persona*, que se

asocian al contexto de uso del término, el cual es amplio y no se limita a lo educativo. En este caso, se explican las razones por las cuales el término crítico está asociado a diversas disciplinas y múltiples sustantivos: pensamiento crítico, comentario crítico, sentido crítico, espíritu crítico, pedagogía crítica, teoría crítica. De manera particular, se observa una connotación negativa del término mediante definiciones como *afectación o pedantería, juicio, ataque verbal o comentario negativo*. Es posible que tales matices del concepto configuren, a su vez, la representación del imaginario: la lectura crítica como algo adverso y complejo.

En relación con su etimología (Diccionario Etimológico Español en Línea, DEEL, 2020), la palabra *crítico* deriva del griego que *KPITIKÓÇ* que significa: relativo al que juzga, palabra que está compuesta por dos elementos:

KPITῆς que significa KRITES el que juzga, el que decide, compuesta por:

El verbo KPIVEIV (KRINEIN: separar, decidir), presente en la palabra crisis, se relaciona con la raíz indoeuropea Krei (cortar, separar, distinguir) que forma parte de las palabras crimen y secreto a través del latín.

el sufijo Tῆς (-tes= agente)

el sufijo IKÓς (ikos= ico, relativo a. (DEEL, 2020).

Por eso su significado se describe como “el que separa lo bueno de lo malo”. De ahí que *lo crítico* ha

estado relacionado con un atributo que posee alguien para distinguir entre lo bueno y lo malo: el crítico, quien crítica.

Por otro lado, encontramos el término “crítico” desde filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles. Desde Sócrates y la mayéutica, por ejemplo, se intentaba llevar al interlocutor a descubrir la verdad mediante el diálogo en el que se propiciaba el razonamiento. De modo que, al final de este proceso, el interlocutor develara si sus opiniones eran o no conocimiento verdadero. En efecto, este ejercicio fomentaba la crítica a través del ejercicio discursivo y proposicional.

En el caso de Platón y su teoría de las ideas (Ross, 1989) según la cual, las ideas son entidades no dependientes de la mente humana, que existen y constituyen una auténtica realidad. Aunque el hombre no exista; se intentaba indagar, inicialmente, sobre lo que tienen en común las acciones humanas denominadas *virtuosas*; para luego intentar explicar y juzgar el valor moral de esas acciones humanas. Es así como el interrogarse por algunos aspectos como la belleza o la justicia, por ejemplo, conduce a la comprensión de que esa palabra que está en representación de ese concepto es distinta de las personas o acciones que puedan denominarse bellas o justas; es decir, el cuestionamiento por el término *crítico* se distancia de la consideración de sustantivos que puedan designarse con este concepto como adjetivo.

Así mismo, en el Teeteto, Platón establece el asombro como el origen del pensamiento filosófico, un estado del alma que posibilita la apertura al saber. No obstante, Held (2002) manifiesta que el

cuestionamiento recurrente que se halla a lo largo de los diálogos de Platón, mediante aporías y preguntas, evidencia que el asombro es una búsqueda constante en el filósofo, que no sólo origina el conocimiento sino configura su sustento y disposición. Por ello, el asombro en Platón resulta una disposición fundamental para el ejercicio del pensamiento crítico.

En contraste, Aristóteles (Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004) se distancia de las ideas de Platón y defiende que es posible aprehender la realidad partiendo de la experiencia, puesto que, para él, las ideas están inmersas en las cosas, por lo tanto, no deben separarse unas de otras. Sin embargo, tanto para Platón como para Aristóteles, el pensamiento filosófico encuentra su origen en un pathos (πάθος) o estado del alma, emocional, que lleva a quien lo experimenta a la búsqueda del conocimiento.

Estos tres filósofos proponen tres formas de acceder al conocimiento, donde el diálogo, la búsqueda de la verdad, la experiencia y el asombro son determinantes en el establecimiento de razonamientos que dan cuenta de las capacidades de las que goza el individuo para explicarse y explicar el mundo que lo rodea.

De otro lado, el concepto de lo crítico puede abordarse desde diversas disciplinas: la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt: Max Horkheimer (2003), Theodor Adorno (1980, 1992, 2002), Jürgen Habermas (1989), Herbert Marcuse (1985); la Pedagogía Crítica: Paulo Freire (2005), Donald Macedo (2013), Henry Giroux (1989); los estudios y las reflexiones sobre la Cultura de Michael Foucault (2009) y Jacques Derrida

(1997); los avances recientes sobre el Análisis Crítico del Discurso: Teun van Dijk (2014), Michael Meyer (2003), Ruth Wodak (2003), Norman Fairclough (1992) y Siegfried Jäger (2003); y las indagaciones sobre la Nueva Literacidad: Cristina Aliagas (2009), James Paul Gee (2000), David Barton (1991), Virginia Zavala (2002), Patricia Ames (2002).

En la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, por ejemplo, Horkheimer (2003) retoma a Sócrates en relación con la idea de la razón vinculada a la noción de verdad absoluta, representada como entidad objetiva capaz de reflejar la verdadera naturaleza de las cosas; así, la verdad se convierte en fin y no en medio. Adorno (1980, 1992, 2002) explicando a Horkheimer (2003) afirma que la teoría crítica intenta elevar el materialismo a la autoconciencia teórica; mientras Habermas (1989) plantea la reconstrucción de la razón moderna a través de la cual sea posible la emancipación. Marcuse (1985), por su parte, construye una propuesta desde la filosofía y la teoría social que apuesta a la emancipación, en la que el lenguaje juega un papel fundamental. Para él la dimensión histórica y la dialéctica construyen el pensamiento bidimensional, es decir, ese pensamiento que supera la coerción de los discursos hegemónicos.

A su vez, la Pedagogía Crítica surge como producto del trabajo de la teoría crítica durante los años ochenta y noventa, bajo la influencia de autores como Adorno (1980, 1992, 2002), Marcuse (1985), Fromm (1983) y Benjamín (2001); quienes aportaron juicios contra la exclusión, el racismo y las políticas de segregación en Norteamérica, y cuya incidencia ha trascendido al pensamiento pedagógico actual. Es así

como en el panorama actual encontramos a autores que abren nuevas posibilidades para el análisis de los elementos sociales, capaces de propiciar la libertad humana; el caso de Freire (2005) y su pedagogía del oprimido como fundamento para la comprensión de las posibilidades de la educación liberadora; Macedo (2013) y su análisis sobre los procesos de alfabetización, cultura y poder; o Giroux (1989) quien centra su interés en los maestros y propone para ellos una labor intelectual desde la pedagogía de la oposición, de modo que puedan

Ofrecer una alternativa al ataque conservador contra las escuelas públicas y a las formas habituales en que las escuelas reproducen desigualdades hondamente arraigadas; por otra parte, reconstruir un discurso en el que el trabajo de profesor pueda definirse por medio de categorías de democracia, potenciación y posibilidad. Para que la pedagogía radical se convierta en un proyecto político viable tiene que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. (Giroux, 1988, p. 28).

Desde esta postura, la pedagogía crítica se nos presenta como una lucha constante contra los mecanismos que generan inequidad e injusticia social en la esfera escolar. De ahí que dicha pedagogía plantee la educación como una práctica política contra la opresión, basados en la autoconciencia.

En relación con los estudios y las reflexiones sobre la Cultura de Michael Foucault (2009) y Jacques Derrida (1997), encontramos en Foucault (2009) discusiones que giran en torno a la actitud y la

interrogación crítica del presente para hacer filosofía, y la relación racionalidad-poder; en Derrida (1997), podemos identificar su propuesta de análisis deconstructivista en el que da importancia a la pregunta, para afirmar que todo conocimiento es cuestionable. De esta forma, el autor contribuye a liberar el potencial cognoscitivo en la mente del lector, y a detectar las tensiones y contradicciones de la auto comprensión humana.

Por último, se encuentran los avances recientes sobre el Análisis Crítico del Discurso y las indagaciones sobre la Nueva Literacidad interesados en la indagación acerca de los modos en que el abuso del poder, la dominación, la discriminación y la desigualdad son reproducidos en la sociedad a través de diferentes medios y discursos. De modo que, mediante el análisis, buscan develar esas formas y contribuir, desde nuevas formas críticas de leer la realidad, los discursos, los medios, etc., a oponer resistencia y luchar contra esas formas de desigualdad y de abuso.

Así pues, los elementos comunes entre la manera como las diferentes disciplinas abordan lo “crítico” reside en asociarlo con términos como: emancipación, lucha de clases, autoconciencia, pensamiento bidimensional, libertad humana, educación liberadora, lucha contra la opresión, la inequidad, actitud e interrogación crítica, etc. Ahora bien, la cercanía de estas concepciones con la manera de abordarse en las escuelas por los maestros que enseñan lectura reside en la afinidad del profesor con una u otra disciplina; como ejemplo, puede citarse la acogida que la pedagogía crítica ha tenido en varias facultades de educación de Colombia que son enseñadas por estas en los programas de

formación de maestros a nivel de pregrados y maestrías; igual puede afirmarse sobre quienes son atraídos por los estudios críticos del discurso. De este modo, el abordaje de la lectura crítica en las aulas de educación secundaria del país obedece, en gran medida, a la línea de trabajo priorizada por las universidades en sus facultades de educación.

La lectura como proceso

El mundo que hoy se nos presenta nos ha conducido a necesitar resultados de manera inmediata, a la pronta asimilación de cada actividad; obviamos los procesos que existen detrás de cada resultado aun con la intención de que este sea perenne. La lectura no es una excepción a esta regla actual, su definición misma se limitó a la decodificación de palabras en un texto escrito, solo con ello es posible decir que alguien ya sabe leer; en palabras de Nietzsche, con “la ilusión de haber leído cuando no se ha interpretado” (Como se cita en Zuleta, 1982). Así pues, difícilmente alguien manifestará no saber leer aunque en realidad solo sepa decodificar. Y es que nos infundieron la idea naturalista de que la lectura es una condición casi innata y no necesita una mayor evolución. Sin embargo, leer es un proceso que se construye a lo largo de la vida, no es simplemente el acto de consumir e identificar información.

En consecuencia, la enseñanza de la lectura no puede ser entendida de manera mecánica y funcional para la aprehensión de ciertos contenidos o la búsqueda de datos. Es fundamental en este ejercicio generar experiencias de lectura, con todas las connotaciones

95

verbales que este término recoge: vivir, sentir, disfrutar, padecer la lectura; dejarse afectar, perturbar, conmover, transformar por el texto. En palabras de Zuleta (1982): “hay que ser capaz de habitar largamente en él, antes de poder hablar de él” (p. 10). Dicho de otra manera: establecer el vínculo afectivo que promueva una relación con el texto desde lo emocional, sólo así, como se ha dicho tantas veces, las funciones cognitivas se activarán para dar paso a una evolución en el proceso de interpretación lectora.

Lo anterior implica dos condiciones fundamentales, legitimar al ser dentro de la lectura y reconocer la textualidad en todo lo que nos rodea. En primer lugar, encontrar el lenguaje interior del texto involucra hallarnos a nosotros mismos en él, es encontrar el sentido sin desligarnos de quienes somos, de nuestro propio ser. Esto conlleva al reconocimiento de que ni los estudiantes ni nosotros como maestros llegamos a la lectura como *tabula rasa*, por el contrario, estamos hechos de historias, saberes y experiencias que pueden y deben dialogar también con la lectura. En este sentido, Larrosa plantea que:

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. (Larrosa, 2011 p. 96)

La segunda condición se relaciona con la textualidad, pues la lectura implica la construcción de sentido y en todo lo que nos rodea se encuentra esta

posibilidad. Como gnosis, la lectura es el proceso neuropsicológico que realizamos todos los seres humanos al percibir un estímulo del mundo exterior, por medio de los sentidos. Así pues, una imagen, un texto, un baile o un discurso son susceptibles de ser leídos ya que son estímulos que el cerebro recibe, reconoce e interpreta. En el mismo sentido, Larrosa (2011) manifiesta:

Todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha (...) Es como si los libros, pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo (p. 29).

De este modo, como se manifestó al inicio de este apartado, la enseñanza de la lectura es un proceso que nunca acaba, el lector crítico se forma desde los primeros años de su vida y la escuela, en su totalidad, debe ser un espacio coherente para este desarrollo. Ahora bien, la formación de lectores críticos no se genera en un espacio silencioso y obediente, el verdadero lector crítico debe ser capaz de luchar contra la dominación del sentido que le impone un otro, para construir, en diálogo con el texto, su propio sentido. Lo anterior comprende espacios conversacionales en los que la interacción con sus pares y maestros, quienes orientamos la mirada a los elementos que requieren la atención necesaria (elementos textuales y paratextuales), le permitan construir sus propias perspectivas mediadas por la interacción con la alteridad.

El enfoque sociocultural de la lectura y las prácticas lectoras.

Daniel Cassany (2006) en su texto *Entre líneas: sobre la lectura contemporánea* nos introduce a los tres enfoques sobre la lectura: el enfoque lingüístico, psicolingüístico y sociocultural, que él pone en términos de lo que sería *leer las líneas, leer entre líneas y leer tras la líneas* respectivamente. Para Jurado (2001), por su parte, es posible hablar de niveles de lectura o movimientos interpretativos: un nivel descriptivo o literal; un nivel interpretativo o inferencial y un nivel de lectura crítica o valorativa. Para este autor, el último nivel exige los dos anteriores.

El desarrollo de los enfoques de la lectura ha estado marcado por el proceso e interés de la ciencia a lo largo de la historia. En principio tuvo gran eco un enfoque lingüístico que priorizó la enseñanza de los elementos gramaticales y lingüísticos. De modo que, desde esta perspectiva, enseñar a leer constituía adiestrar en el dominio de las reglas de la lengua; formar a un sujeto capaz de identificar los elementos lingüísticos presentes en los textos. Posteriormente, con la influencia de la psicología, se privilegió el enfoque psicolingüístico, interesado en la comprensión de la relación entre la mente del lector, los procesos que allí ocurren cuando se lee. Finalmente, en la actualidad, y debido a la gran influencia que ha tenido el desarrollo de las Ciencias Sociales, se vincula un enfoque sociocultural de la lectura que integra lo lingüístico y psicolingüístico, referente a una concepción de la lectura como una práctica sociocultural de sentido y situada.

El enfoque sociocultural parte del supuesto de que el acto de leer involucra a un sujeto lector que interactúa con un texto y, a su vez, con el autor de dicho texto. En este sentido, la interacción responde a una práctica que se sitúa en el contexto de los dos sujetos involucrados en el acto; por un lado, estarían todas las características, informaciones y experiencias del sujeto lector y por otro, las del sujeto escritor. Esto quiere decir que, durante el proceso lector, el sujeto que lee ingresa al mundo del sujeto que escribe a través del texto que se convierte en una mediación y viceversa. De esta forma, el lector reconstruye lo leído a partir de la conjugación de sus propias experiencias y las del escritor.

Este enfoque sociocultural de la lectura exige prácticas lectoras situadas y de sentido. Una práctica lectora de sentido le permitirá al sujeto lector reconstruir lo leído en relación consigo mismo y sus experiencias vitales. No obstante, las prácticas lectoras que prevalecen en la escuela responden, en mayor medida, al cumplimiento de formatos preestablecidos en los que no se realiza una reflexión profunda acerca de la lectura, ni tampoco se considera la formulación de una didáctica que cohesione una postura epistémica con una práctica pedagógica; sino que centran su interés, por ejemplo, en resolución de cuestionarios denominados “de comprensión lectora”, en los cuales no se considera al sujeto lector y al escritor del texto como seres sociales y culturales.

Como consecuencia, la escuela ha privilegiado prácticas lectoras mecanizadas que representan poco para los sujetos lectores, ya que dejan de lado el vínculo afectivo entre el lector y el texto, vínculo que se establece

en relación con las historias, personajes y demás información hallada en los textos y que relaciona con su experiencia vital, que cobra sentido. De ahí la necesidad de que quienes forman lectores hayan tenido una relación positiva con la lectura, sean lectores apasionados por la lectura; tengan una noción amplia del proceso lector y de texto, es decir, que sean capaces de reconocer la multimodalidad y multimedialidad, y valerse de estas para vincular afectivamente a los sujetos lectores con prácticas lectoras de sentido; entendiendo que no existe un único lector, sino múltiples lectores y, por tanto, es necesario generar prácticas de lectura que respondan a los múltiples lectores y sus necesidades.

Conclusiones

A partir de todo lo expuesto podemos concluir:

Las llamadas pruebas de lectura crítica que propone el ICFES para medir los niveles de criticidad de los estudiantes en el país apuntan a una lectura funcional y meramente práctica que propende por el simple rastreo de datos, omitiendo el proceso que sostiene la construcción del ejercicio lector. Sin embargo, la formación de la criticidad en la escuela requiere una ruptura curricular que promueva, a su vez de manera crítica, la educación propia, el abordaje de lecturas decoloniales que respondan a la diversidad cultural, la interacción de todas las asignaturas en torno al ejercicio lector y, en suma, deshacer la idea del texto único y el lector único.

En este sentido, lo “crítico” ha sido un adjetivo ampliamente utilizado desde diversas disciplinas que aspiran a abordar el concepto a partir de enfoques

epistemológicos específicos, claro está, la elaboración teórica de dicha noción en cada disciplina tiene un elemento común: su carácter emancipador. Por ello, la asimilación de este concepto por parte de los maestros se define mediante la afinidad con determinada disciplina, pero también a través de la configuración sociocultural del docente. Por tanto, su relación con la lectura, su formación académica, sus perspectivas religiosas, sociales o políticas pueden intervenir en la significación dada a lo crítico; pues este concepto constituye una fuerza libertaria que dista de la obediencia y la simplicidad maniquea.

Por ende, la lectura como proceso exige una postura ética, epistemológica y teórica coherente con las prácticas de formación lectora. Dicho ejercicio requiere comprender que, si bien el desarrollo de habilidades lectoras se establece en etapas concretas, a leer se aprende durante toda la vida; no solamente con la adquisición del código lingüístico. Esto quiere decir, que la lectura se asume dentro de la vida misma de los sujetos, mediante una formación lectora que ocurre progresivamente y se nutre de las experiencias de vida de los lectores y de los diversos textos con que entra en contacto. Lo anterior corresponde a un enfoque sociocultural de la lectura que involucra tanto lo lingüístico como lo psicolingüístico, en un intento por enmarcar las prácticas lectoras como procesos sociales y culturales; en las cuales, los participantes (lectores y escritores) establecen vínculos afectivos que otorgan sentido a la experiencia lectora. Tal concepción amplía la noción de texto y de lectura, y las sitúa en el terreno de la diversidad cultural, la multimodalidad y el texto más allá de lo verbal.

Por último, tales consideraciones acerca del proceso lector desde un enfoque sociocultural están cimentadas en la búsqueda del conocimiento, la inquietud sobre la verdad, la criticidad misma. De tal modo, aun en sus contradicciones, cobran importancia los postulados de la filosofía griega clásica. Las consideraciones socráticas, acerca de la aproximación al saber desde la configuración dialógica, repercuten en la construcción del sentido por parte del lector, quien debe ser capaz de hallarlo en diálogo con el texto y su fuente. Del mismo modo, la postura platónica sobre la emoción y el asombro fundamenta la esencial disposición afectiva del proceso lector, la construcción de vínculos sensibles con el texto que promueva una relación significativa a partir de lo emocional. Además, la perspectiva aristotélica, relacionada con la asimilación de la realidad mediante la experiencia, justifica a la lectura como una práctica de sentido, situada en un tiempo y espacio, que conmueve, enlaza, perturba y se disfruta.

Referencias Bibliográficas

Adorno, T. (1980). *Teoría estética*. Barcelona. Hyspamérica.

Adorno, T. (1992). *La ideología como lenguaje*. Madrid. Taurus.

Adorno, T. (2002). *Dialéctica negativa*. Madrid. Editorial Nacional.

Aliagas, C., Castella, J., y Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee

literatura. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, (5), 97-116.

Ames, P. (2002) *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.

Barton, D. (1991). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford. Blackwell

Benjamin, W., & Zorita, E. M. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. México. Taurus.

Cassany, D. (2006). *Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.

Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología*. Barcelona. Universidad Pompeu Fabra. Recuperado: https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia

Derrida, J. (1997). *Una filosofía deconstructiva*. Zona erógena, 35. Disponible en: http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia_deconstructiva.htm>[25 de agosto del 2013].

Diccionario Etimológico Español en Línea, DEEL. (2020). <http://etimologias.dechile.net/?critico>

Diccionario de la Real Academia Española
en Línea, DRAE. (2020).
<https://dle.rae.es/?w=cr%C3%ADtico>

Dijk, van T. (2014). *Cincuenta años de estudios del discurso. En Discurso y sociedad*. Vol. 9 (1-2).

Fairclough. N. (1992). *Discourse and Social Change*. U.K. Blackwell Publishing Ltd.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.

Fromm, E. (1983). *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar.

Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Madrid. Siglo XXI.

Gee, J. P. (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Londres. Routledge. 180-196.

Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales*. Recuperado:
<http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

Giroux, H. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany. State U of NY P.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid. Cátedra.

Held, K. (2002). Asombro, tiempo, idealización. Sobre el comienzo griego de la filosofía", en: *Revista Estudios de Filosofía*, 25, 63-74.

Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), (2009). *Lectura crítica [Infografía]*. Recuperado de:

<https://www.icfes.gov.co/documentos/20143/1150353/Infografia%20de%20la%20prueba%20lectura%20critica%20Saber%2011.pdf>

Jurado Valencia, F. y Bustamante Zamudio, G. (2001). *Los procesos de la lectura*. Bogotá. Magisterio.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México.

Fondo de Cultura Económica.

Macedo, D. (2013). Alfabetização e Pedagogia Crítica. (pp. 169 – 198) En: Freire, P. y Macedo, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 6ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Marcuse, H. (1985). *El Hombre Unidimensional*. Madrid. Editorial Planeta.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf

Ross, D. (1989). *Teoría de las Ideas de Platón*. Cátedra. Col. Teorema. Madrid.

Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Aristóteles. Su filosofía. En *Biografías y Vidas*. La enciclopedia biográfica en línea. Barcelona (España). Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/monografia/aristoteles/filosofia.htm>

Wodak R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona. Gedisa,

Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zuleta, E. (2017). *Sobre la lectura*. En: *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá. Ministerio de Cultura. Biblioteca Nacional de Colombia.

Artículo de reflexión

Reflexión sobre la enseñanza de la lengua castellana y la lengua extranjera inglés

Reflection on the teaching of the Spanish language and the foreign language English

Leyla Naidú Castro Rodríguez

Adriana Solarte Ruiz

Resumen

El presente artículo es una reflexión sobre la influencia de la lengua materna, en nuestro caso el castellano en el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés. Se analiza descriptivamente por medio de un estado del arte desde el posicionamiento que tiene como base el Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019.

La indagación surge desde la práctica pedagógica en donde a través de la observación se han evidenciado pocos hábitos académicos en los estudiantes de los colegios públicos de Bogotá D.C. que afianzan diferentes

habilidades comunicativas tanto de la lengua castellana como de la lengua extranjera, que actualmente presentan bajos resultados, en las pruebas SABER 11 y en las pruebas PISA en general.

Asimismo, invita a mantener una constante reflexión que permitan mejorar aspectos en torno a la enseñanza de la lengua extranjera inglés, sin desconocer la lengua castellana ni su importancia, ni el papel que los docentes debemos desempeñar atendiendo a un país de población diversa con la que trabajamos a diario y que requiere garantías que les permita valorar y aprender su primera lengua en este caso el castellano, pero a la vez enmarcando la importancia de aprender una lengua extranjera como el inglés.

Palabras clave: lengua, bilingüismo, aprendizaje, políticas públicas, enseñanza

Abstract

The showing article is a reflection about the spanish language makes an influence in the learning of a foreign language as the English. It would be analysed descriptively by a state of art media from the positioning, who had as base the National Bilingualism Program Colombia 2004-2019.

This investigation arises from the pedagogical practice when, throughout observation it had evidenced few academical habits in the students from Bogota DC's districts schools who stablished different communicative abilities as in Spanish language as in foreign language and also gave bad results in SABER 11th and PISA tests.

Additionally, invite to have a constant reflection who give better aspects around teaching a foreign language as the English without unknowing mother language nor the importance of it, neither the teacher's role who needs to development attend a country with a variable and diverse population when we work diary and also require guarantees who give them values and learn their first language, in this case the Spanish, but defining the importance of learning a foreign language such as English.

Introducción

En la práctica educativa del proceso de enseñanza de la lengua castellana se enmarca como la lengua materna en el contexto colombiano, específicamente en las instituciones públicas de Bogotá D.C. Se presentan diferentes percepciones frente a la importancia de su enseñanza y de los procesos idóneos para que sea valorada y aprendida de manera adecuada. Este aspecto se soporta desde los diferentes planes de estudio establecidos en las instituciones educativas. Para una mejor comprensión del tema propuesto para este artículo, se presentan algunos saberes relacionados con la enseñanza de la lengua castellana y de la lengua extranjera (inglés).

Espejo, et al (2011) exponen que el español se perfila como una de las lenguas más habladas del mundo. El estudio analiza y resalta el español como lengua extranjera, a su vez hace una descripción de la importancia de comunicarse usando este idioma, tanto en países latinoamericanos como extranjeros; el español

pasa a ser una lengua de negocios y de vital importancia para el desarrollo mundial.

Para Pastor (2006) desde su artículo titulado -La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos - Describe cómo el aprendizaje del español se ha establecido como una lengua principal, para proporcionar la enseñanza en diversas asignaturas en un contexto escolar extranjero en estudiantes de secundaria. A su vez el autor expone y precisa objetivos comunicativos básicos que busco el diseño curricular efectivo para el aprendizaje del español con fines académicos.

También y como referente importante se encuentra el estudio de Villada et al (2019), en el cual se expone que: “Algunos estudiantes de la media técnica en ciudades como Medellín han abandonado sus estudios por factores motivacionales y falta de orientación vocacional” (p.34), Este estudio muestra cómo los factores motivacionales en un mayor porcentaje, sobre los sociales y económicos hacen que los estudiantes abandonen prontamente carreras técnicas y hasta la media académica por la falta de orientación vocacional y porque no consideran necesario obtener títulos técnicos y menos un título profesional.

Razones como las anteriores son las que se perciben en la actualidad en diferentes instituciones educativas, porque existe una preocupación generalizada entre el diálogo de maestros con respecto a los educandos, manifestando que se muestran desinteresados para aprender la lengua castellana y la lengua extranjera inglés; percepción reflejada, en la constante desmotivación observada en clase y en la

realización de actividades en casa relacionadas con lectura y la escritura, las cuales repercuten en bajos rendimientos académicos de las dos asignaturas.

Una de las problemáticas encontradas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés, se evidencia en el artículo de Montoya (2013) denominado “La incidencia de las políticas y la planeación lingüística en las actitudes lingüísticas de los estudiantes colombianos”, en donde se plantea que para diseñar estrategias curriculares para la enseñanza de una lengua extranjera, no se tiene en cuenta el contexto socio cultural de los estudiantes; al mismo tiempo muestra que no existen las suficientes investigaciones relacionadas con las políticas y la planeación lingüística de los contextos educativos colombianos.

Por lo anterior, esta reflexión analiza las causas por las cuales el aprendizaje de la lengua extranjera inglés se ve afectada por el bajo nivel de la lengua materna. Esto permite avanzar y analizar en torno a las políticas públicas e investigar su incidencia en los aprendizajes; puesto que, ya ha transcurrido una década entre la descripción de estudios como el de López et al. (2011) y por revisiones realizadas actuales se observan casi los mismos resultados. Es decir, las políticas públicas no han aportado un mejoramiento a la enseñanza y aprendizaje tanto de la lengua extranjera inglés como de la lengua materna, esta afirmación surge desde la experiencia que como docentes de estas disciplinas percibimos en la actualidad, ejerciendo la docencia en la básica primaria y secundaria de instituciones educativas públicas del distrito.

Las políticas públicas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional – MEN- sobre la enseñanza del bilingüismo han hecho que las instituciones públicas y privadas realicen cambios en sus lineamientos curriculares. Este hecho se ha realizado sin tener en cuenta el contexto de los educandos, la formación de docentes y, las dotaciones con las que se cuenta en las instituciones educativas. Considerar estos factores es importante porque se comprenden las necesidades que presenta cada institución educativa para brindar la enseñanza de la lengua extranjera inglés acorde con las políticas exigidas.

Con relación a las políticas públicas en Colombia, desde el 2004 hasta el 2019, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- ha implementado desde el año 2004 el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), en convenio con el Consejo Británico con el objetivo de impulsar políticas educativas para favorecer el desarrollo de la lengua extranjera (inglés) (MEN, 2006, p. 5). Desde ese momento, se puso en marcha el bilingüismo en 7 colegios oficiales, a los cuales se les brindó refuerzo en otras asignaturas, material para el desarrollo de este plan, pero de acuerdo con la revisión realizada se identificó que pese a los esfuerzos y políticas educativas establecidas por el gobierno los avances han sido mínimos en cuanto al fortalecimiento del bilingüismo en Colombia.

Según lo investigado con respecto a los planes de bilingüismo en Colombia, en el año 2013 surgen las aulas de inmersión, como uno de los proyectos recientes creado por la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), en este se establecen acciones que motivaron el aprendizaje de la lengua extranjera. Este programa

cuenta con apoyo de personas nativas hablantes del inglés para ayudar a estudiantes y a docentes en su enseñanza y aprendizaje; llama la atención que en la revisión de algunos datos se identificó que de las 350 instituciones oficiales del distrito capital tan solo 100 hacen parte de aulas de inmersión y sólo en la educación secundaria; los ciclos iniciales y de la básica primaria no están incluidos en este programa.

Las razones que incitan a la escritura de este artículo de reflexión es hacer un llamado a priorizar y a tener equidad en las oportunidades de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes de Bogotá D.C y en Colombia. En especial, los de ciclo inicial y los de la básica primaria teniendo en cuenta que estas son las bases o las herramientas que poseen los estudiantes para formar un aprendizaje sólido en todas las áreas de la educación, específicamente la lengua extranjera inglés. Pavlenko (2005) concluye que: El bilingüismo puede ser extremadamente benéfico para enriquecer los repertorios lingüísticos de sus hablantes, ofreciéndoles conceptualizaciones alternativas, básicas para el pensamiento crítico y flexible. (p.447); Desde esta visión el aprendizaje de una lengua extranjera permite mejores habilidades y beneficios cognitivos que encaminan al educando a un mejor rendimiento académico, un mayor nivel cultural y una mejor lingüística.

El uso de la lengua materna se plantea por algunos autores como un procedimiento que facilita y simplifica el aprendizaje de la lengua extranjera; Nussbaum, (1999) presenta un estudio detallado y expone las relaciones de concurrencia, competencia y conflicto que se establecen regularmente entre la lengua

materna y la lengua extranjera. Dentro de los aspectos más destacados del estudio cabe resaltar que es polémico el hecho de que muchos docentes de la lengua extranjera consideren poco necesario recurrir a la lengua materna mientras que otros la defienden y crean absolutamente necesario hacer uso de ella para dar explicaciones desde la metalingüística o traducir conceptos de palabras complejas especialmente en los primeros niveles de aprendizaje.

Dentro de las relaciones de conflicto anteriormente mencionadas, otra manera de utilizar la primera lengua es en momentos de crisis, es decir, cuando ya no hay un nivel de comprensión. No obstante, el aprendizaje del inglés implica también analizar los estilos de aprendizajes los cuales deben tenerse en cuenta en el momento de enseñar esa lengua extranjera, porque al indagar en algunos campos de aprendizaje no todos aprenden de la misma forma. Esto se argumenta desde la autora Ortiz de Maschwitz (2003) es que: “todos tenemos múltiples inteligencias, somos más eminentes en unas que en otras y las combinamos y usamos diferentes maneras” (p.76). Desde este punto de vista y las experiencias pedagógicas que se tienen con los estudiantes en especial en las áreas de castellano e inglés podemos unir varias actividades de tres o más inteligencias para enseñarlas en este caso se utiliza la inteligencia lingüística porque en ella se desarrolla las habilidades para usar bien una lengua; la inteligencia kinestésica- corporal porque involucra el movimiento del cuerpo que va enlazada con el lenguaje corporal.

El castellano en el mundo

Según la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC (2015), en Colombia se hablan 67 lenguas, sin embargo, el castellano es la lengua materna que se practica en la mayoría de las instituciones educativas a nivel nacional, porque según lo planteado por la ley general de educación 115 de 1993 en el artículo 21 uno de los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria en Colombia es: El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana. (p.26).

En el artículo 22 los objetivo específico para la educación secundaria en lengua castellana son: El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua; la valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo.(p.27).

En este sentido, se hace necesario escribirla, hablarla, leerla correctamente, pero con los cambios que ha tenido la sociedad, la utilización de la lengua ha variado tanto que, en nuestro quehacer diario, en contacto con los estudiantes notamos como en la escritura, no escriben palabras completas limitándose a siglas,

cambian su hablar por palabras poco usuales y utilizan dialectos que solo entienden los adolescentes según su contexto, perdiendo la esencia de la lengua castellana.

Dentro de la importancia de la lengua materna y referentes, se encuentra que, Díaz (2016) en el artículo publicado “Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá *cursos de ELE que nacen y se hacen*”, retoma un apartado de la directora del Instituto Cervantes, en donde nombra, cómo el español o el castellano sube al segundo lugar como lengua materna en el mundo. Este ocupa la tercera posición en internet después del inglés y el mandarín. Este hecho demuestra la importancia de hablar y entender el castellano de la manera adecuada. Además, Caffarel (2014) menciona que: “Es allí donde vemos la relevancia del español también como una lengua extranjera en muchos países, por eso la importancia de hablarlo, escribirlo y entenderlo correctamente. Afirmando nuevamente que el castellano sube como una de las lenguas más habladas en el mundo”. (p.173-193). De estas reflexiones, se ve la necesidad de intensificar la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, porque se ha convertido en un instrumento necesario que posibilita conocer otros espacios como lo es el mundo de los negocios y la interacción con otras culturas.

También es necesario establecer que, sí se tuviera en cuenta aportes como el citado anteriormente en donde se clasifica el español como la segunda lengua hablada en el mundo, se incentivaría a los estudiantes para que aprendan la lengua castellana de forma adecuada y a los docentes en enseñar la lengua castellana

desarrollando diferentes competencias comunicativas, incluyendo en su prácticas la didáctica y estrategias que sean más atractivas para los estudiantes, proponiéndose esta lengua como alternativas de enseñanza para guiar a los extranjeros que necesiten y requieran utilizar la lengua castellana para una mejor comunicación, ya sea en ámbitos turísticos o de negocios.

Al revisar estudios relacionados con el castellano, en la investigación de Espejo, et al. (2011), resaltan que:” Actualmente hay en el mundo un creciente interés por hablar el español debido a las posibilidades de intercambio que ha propiciado Latinoamérica con países como Estados Unidos, Canadá, Australia, China, Japón y algunos africanos, entre otros” (p.65). Es así como desde diferentes referentes expuestos en el desarrollo de este apartado se sustenta las razones por las cuales la lengua materna tiene auge a nivel tanto nacional como mundial y desde esta perspectiva no podemos ubicarlo solo como el medio por el cual nos comunicamos. Para Valero y Carilla, (2011) en su artículo titulado - Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura - expone aspectos que deben tenerse en cuenta desde el currículo tales como:

“Los contenidos curriculares de esta materia, -piedras angulares para alcanzar los objetivos generales- no han de ser interpretados por el profesorado como unidades temáticas cerradas. El concepto de materia alude a la asignatura o disciplina en cuestión, si bien queda claro que la flexibilidad de los

constituyentes del currículo permiten adaptarlo a cada situación escolar” (p.31)

Por lo anterior, el español en el mundo ocupa un lugar fundamental siendo este el idioma que se habla en 21 países siendo relevante puesto que garantiza la comunicación de las personas, ya sea para establecer vínculos afectivos, empresariales, culturales; que ayudan al desarrollo en varios aspectos de cualquier país. De ahí la necesidad de enfatizar que no se puede omitir en ningún momento su importancia y que se debe priorizar y garantizar que la lengua castellana sea aprendida en profundidad, potencializada desde las políticas públicas incluyendo su atención en la formulación de las mallas curriculares; y que éstas a su vez brinden conceptos que proporcionen bases fuertes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.

Al realizar el rastreo bibliográfico de la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana y la lengua extranjera (inglés), planteados para este artículo de reflexión y en concordancia con el tema del bilingüismo, Sánchez, (2014) en el estado del arte sobre la enseñanza del español como segunda lengua en Colombia presenta como: “La escuela, constantemente, innova en la enseñanza de L2 y en el desarrollo del bilingüismo, con el fin de ayudar al sujeto en el logro de dicho reto” (p.295). Establecido como un reto lingüístico necesario para avanzar en el aprendizaje.

Cabe anotar que, desde lo expuesto por el autor mencionado anteriormente, y dentro de los retos lingüísticos se debe incluir incentivar la valoración de las lenguas nativas puesto que, en la actualidad los estudiantes manifiestan desconocimiento y poca

valoración de la diversidad lingüística de nuestro país, acción que va a permitir apropiarse mejor de sus aprendizajes y valorar la importancia de otras lenguas.

Lengua extranjera (inglés)

Después de contextualizar la incidencia del idioma español en el mundo, se analiza cómo la lengua extranjera inglesa ocupa uno de los lugares importantes dentro de la comunicación de las personas de países como Estados Unidos, algunas islas de Sudamérica, países en Europa, África, Asia y Oceanía; y porque su uso en diferentes aspectos como en investigaciones científicas, en medios de comunicación, en diálogos empresariales, en la formación de profesionales competentes, es primordial el uso de la lengua extranjera inglés más cuando empresas requieren perfiles de diversos profesionales pero que tengan la competencia del hablar y escribir la lengua extranjera inglés.

En la actualidad como política pública en Colombia, la lengua extranjera inglés hace parte del currículo, aparece como una asignatura obligatoria en la ley 115 de educación, y aunque como políticas de bilingüismo impuestas por el mismo gobierno tanto en su enseñanza como en su aprendizaje notamos un completo desinterés por parte de los estudiantes, apatía frente a desarrollar estrategias para su aprendizaje óptimo por parte de algunos docentes de primaria, esto debido a que en la actualidad muchos no cuentan con las competencias y herramientas necesarias desde su práctica para dar la importancia que la enseñanza de la lengua extranjera amerita.

No obstante, el afán por cumplir con lo impuesto por algunas directivas de colegios ha hecho que solo se adopten las políticas de bilingüismo sin realizar estudios a priori sobre la implementación de estas.

A continuación, se nombran algunas investigaciones realizadas como estado de la cuestión. En estos se indaga cómo el bilingüismo en nuestro país se ha tenido en cuenta las políticas públicas y cómo influye la enseñanza de la lengua materna en el desarrollo de esta.

En un estudio realizado por Urrea (2018) en su artículo *¿Cómo finaliza Colombia Bilingüe?*, la autora realizó un análisis basada en los resultados que entrega el gobierno nacional evaluando a los estudiantes de grado once en las pruebas Saber, especialmente para medir el conocimiento y el progreso de la lengua extranjera inglés en los futuros bachilleres; en el estudio se encontró que: “ En el año 2014 con un total de evaluados 408.923 estudiantes de colegios distritales solamente 196 estudiantes alcanzaron un nivel B1, el 50.6% obtuvieron un nivel A1, eso quiso decir en el momento que los estudiantes en su mayoría no manejaban los conceptos básicos de inglés; En el año 2015 aumentó en un 96% niveles de A1 aún los estudiantes manejan términos básicos en el idioma y no son capaces de resolver problemas de mayor complejidad. Para el año 2017 se continúa con un 96,21% con estudiantes en nivel A1 y A- “(p.p.12-15). La autora también manifiesta que esto refleja el incumplimiento de los resultados proyectados por la política pública implementada.

De acuerdo con los datos anteriores se necesita retomar las políticas públicas de bilingüismo, puesto que refuerza nuestra voz como docentes, así mismo permite establecer estrategias para llevar una mejor enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés; algo que es de suma importancia para nuestra investigación se encuentra mencionada también por la autora Urrea (2018) cuando menciona: “Que es importante rediseñar las estrategias y realizar esfuerzos para restablecer la enseñanza de este idioma en la primera infancia” (p.21) y reiterando también que en la básica primaria que para las etapas de desarrollo tanto de la primera infancia como de ciclos 1 y 2 se diseñen planes de estudio enfocados en la enseñanza y la promoción del inglés.

Para un mejor entendimiento de este artículo de reflexión se citarán a continuación algunos estudios que se encuentran en orden cronológico de los más antiguos a los más recientes frente a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y son los siguientes:

Autores como Sánchez y Obando (2008) en su artículo: ¿Is Colombia Ready for bilingualism? mencionan como conclusiones del estudio que: “los docentes no necesariamente que tengan un nivel C2 enseñan bien una lengua extranjera si se tiene en cuenta que las condiciones no les ayudan debido a los escasos materiales, sobrepoblación en el aula, las escasas horas y la motivación de los estudiantes” (p.184). Este es uno de los casos que más se presenta en los colegios públicos ya que o los docentes en su mayoría los de primera infancia o los de la básica primaria no cuentan con la formación suficiente en la lengua extranjera inglés o como lo menciona el anterior estudio los docentes pueden tener

la certificación que se requiere para estudiar inglés pero por la estructura de los colegios y la falta de cubrimiento con redes de internet y los pocos acceso a medios interactivos su desempeño como profesionales se detiene o se vuelve lenta y aburrida en cuanto a la educación de la lengua extranjera inglés.

Siguiendo con la reflexión en curso traemos a colación otros estudios que fortalecen el sentir como docentes y como ciudadanos de un país el cual requiere de igualdad y de oportunidades para un mejor futuro.

Para Moreno (2009) en su “Análisis de la implementación de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá”, estudió que; como ella misma menciona lo realizó para mejorar su propio quehacer profesional, Moreno cita a Valencia en donde dice que: “la introducción de una segunda lengua desde preescolar es parte del discurso actual, pero las acciones que se han emprendido al respecto revelan falencias” (p. 13) En los casos motivo de este estudio se ha podido constatar la etapa en que se encuentra la enseñanza del inglés en los niveles de básica, con profesores que no son licenciados en el área, sin una intensidad mínima aceptable y con la incertidumbre de dictar cursos en la lengua extranjera sin ninguna preparación metodológica”.

Para Dávila (2012), en su estudio “Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: Exploración en dos colegios oficiales de Bogotá”. En su análisis la autora menciona que:

“A pesar de los esfuerzos de las políticas públicas en educación para compensar las diferencias sociales de los hijos de los más pobres, los estudiantes de los colegios

oficiales de Bogotá siguen obteniendo bajos resultados en el examen ICFES” en general, y en el componente de inglés en particular” (p.9)

El cual es planteado por Dávila, (2012) como “una necesidad que garantiza permanencia y ofrece un mejor nivel educativo coherente con las exigencias de un mundo globalizado enunciando también algunos retos establecidos desde el banco mundial” (p.6). Desde estos argumentos es necesario reflexionar en torno al nivel de corresponsabilidad que como docentes de la segunda lengua se tiene en el aula impartíendola con propósitos puntuales en los que se permita asegurar el gusto y empatía con su aprendizaje.

Desde el ejercicio reflexivo que convoca el tema desarrollado en este artículo y como lo expresa la autora “es bastante preocupante que estando a menos de una década del plazo previsto y de acuerdo con los resultados obtenidos en Bogotá, la meta parecería inalcanzable” (p.9). Bajo Los planteamientos establecidos por este estudio las estrategias en cuanto a la enseñanza del inglés deben hacer un alto y revisar que ha impedido que los esfuerzos y políticas propuestas no arrojen los resultados esperados.

Cabe anotar que a nuestro parecer dichas políticas no tienen en cuenta otros factores como lo son el contexto de los estudiantes, sus necesidades, los recursos etc. Esto último argumentado desde la práctica docente en la que efectivamente nos encontramos con diversas dificultades. Siguiendo con los aportes de Dávila, (2012) en el que Señala también que:

“la adopción y/o copia de los marcos de referencia existentes genera traumatismos en los procesos de enseñanza- aprendizaje del inglés Vale la pena cuestionarse si el problema radica en el marco de referencia (teniendo en cuenta que todos los modelos postulados son extranjeros), o en no haber construido un modelo propio” (P.18).

Estos planteamientos desde el artículo en mención permiten reflexionar en torno a todas las posibles causas que podrían estar afectando que el aprendizaje de la segunda lengua no obtenga los resultados esperados sin desconocer que desde los planteamientos del estudio se presentan otros factores entre estos el capital lingüístico y las condiciones socioeconómicas entre otros.

Como investigadoras del tema resulta cuestionable saber, cómo al crear una política pública en especial de bilingüismo, en donde se cree debe tener estudios, análisis anticipados para poner en marcha dichos procesos, en los cuales no se ve la adaptación de muchos factores mencionados como lo son:

El contexto de los colegios oficiales, la intensidad horaria que en la mayoría de los colegios es de una hora semanal, la falta de recursos tecnológicos, el apoyo por parte de coordinadores y directivas es mínimo, en muchas oportunidades por dar primacía a las asignaturas que se consideran por parte de los directivos de mayor importancia como lo es la matemática y la lengua materna, olvidado que todas las asignaturas requieren ser atendidas con el mismo valor, por la forma de la estructuración de las pruebas Saber.

Cabe mencionar que dentro de los avances para la enseñanza del inglés se ha mejorado en la básica secundaria porque se ha propuesto un componente a evaluar en las pruebas sin embargo, no es suficiente puesto que es muy importante y necesario que se establezca un mejoramiento en todos los ámbitos empezando desde la educación inicial, pasando por la educación en la básica primaria, ya que se considera que son las bases necesarias de todo educando para así obtener a futuro conocimientos cimentados en cada una de las áreas para tener un aprendizaje integral.

Aunque no podemos dejar el esfuerzo que realizan algunos docentes comprometidos con su quehacer diario, con su amor y dedicación por su profesión, en especial los docentes de la básica primaria; como es nombrado en el estudio de Castro (2018) Concepciones de los docentes de básica primaria sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, después de un estudio cualitativo a docentes del Colegio La Gaitana I.E.D. sede B; en donde menciona que:

“A pesar de que los docentes de básica primaria no poseen la formación en una lengua extranjera, se valen de estrategias, metodologías y otros recursos para enseñar la asignatura, sin recibir bonificaciones económicas, ni reconocimiento alguno; hacen que sus estudiantes se sientan motivados por esta materia, le sientan cariño y sobre todo les cause curiosidad el escuchar una lengua diferente como es el inglés. El docente de básica primaria construye su propio conocimiento aún sin tener la formación en un área específica, eso se da gracias a su constante autoformación y a su potencial como educador, lo que

hace que su concepción sea parte importante y básica de su labor académica”. (p.113).

Siguiendo con lo anteriormente mencionado, Maturana Patarroyo (2011) en “La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: Factores lingüísticos y pedagógicos”, se refiere a la formación de docentes de la siguiente manera: “Con respecto a la formación, se establece que estará a cargo de las universidades e instituciones profesionales de educación superior dotadas con unidades académicas especializadas en la formación de docentes. Sin embargo, en el caso de la básica primaria, no hay referencia alguna a la formación en el área específica para afrontar el reto de asumir la lengua extranjera, léase inglés, como área obligatoria” (p.76).

Si se toma esta cita en cuenta, se continúa en la insistencia de la importancia, que los licenciados en primera infancia y en la básica primaria, tengan también durante el tiempo de la formación profesional, una formación en la lengua extranjera (inglés) y que al finalizar su licenciatura exijan la realización de una prueba internacional de certificación de idiomas; al igual que se podría pedir que se inicie una asignatura de Enseñanza del inglés basado en proyectos” o “Estrategias para la enseñanza del inglés en estudiantes de primera infancia o en la básica primaria”.

Reforzando lo anteriormente escrito, en cuanto a la formación del docente Ospina (2015) según su investigación en “La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): 126

experiencias en una región de Antioquia” hacen énfasis en que: la formación docente parte principalmente en el aprendizaje de dicha práctica, por la experiencia y por la observación, el docente es un profesional reflexivo que analiza su propia práctica para tomar decisiones bien fundamentadas” (p 167).

Al estar de acuerdo con Vallín (2013) en cuanto a la autoformación del docente, él menciona que: “La gran mayoría del grupo de docentes se siente responsable de su formación, los docentes se encuentran conectados a diferentes redes sociales, además están comprometidos con su profesión” (p.69). Es por esto y por las ganas de aprender y perfeccionar sus prácticas pedagógicas que los docentes, aunque no tienen la formación en un área como la lengua extranjera inglés, se autoforman en didácticas para la enseñanza del inglés, buscan mejorar sus metodologías para brindar lo mejor de él como educador a sus estudiantes ya que son el pilar de la profesión docente.

Otro de los temas a tratar en la investigación y que forma parte de la enseñanza, es también el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés), en este caso los estudiantes y como es su motivación para aprender. Al indagar en estudios e investigaciones realizadas fue de gran aporte el realizado por Rodríguez Pérez (2012); en donde denomina algunas de las causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza y aprendizaje de idiomas y son las siguientes:

“La presencia de libros, la asiduidad de viajes al extranjero, el interés personal y familiar por el conocimiento de la nueva cultura, la atención que los padres prestan a los hijos, la valoración que la familia

realiza del individuo que domina una lengua extranjera, su optimismo con las expectativas de éxito de los hijos, el interés por sus actividades escolares, el contacto frecuente con los profesores de idiomas y con el centro educativo algunos docentes aseguran un descenso general de la motivación en los alumnos de la etapa de Secundaria es que los intereses de los alumnos cambian con la edad. (p398)

Por lo tanto y en conexión con la cita anterior son varios los aspectos que se tienen en cuenta para fortalecer el aprendizaje de la segunda lengua entre estos el contexto y capital cultural por el cual este rodeado el estudiante.

En lo que la mayoría de los profesores coinciden es en que la motivación es mayor en edades infantiles. Unos docentes consideran que en edades tempranas los aprendices están más motivados, son más desinhibidos, alimentan su curiosidad indagando en temas nuevos, no se sienten inseguros cuando hacen uso de su competencia oral con el idioma, presentan actitudes más positivas hacia el aprendizaje y su autoestima no se encuentra amenazada por los errores cometidos. Sin duda, de acuerdo con Guirora et al., (1972) el ego-lingüístico se encuentra íntimamente relacionado con la edad. A medida que ésta avanza el ego-lingüístico va perdiendo permeabilidad y plasticidad, motivo por el que el niño se encuentra en condiciones lingüísticas más receptivas y por el que el adulto se muestra más rígido, lo cual limita sus posibilidades de aprendizaje” (p.398)

Cuando se analizan los comportamientos de otros, en este caso los estudiantes se percibe la variación que tienen en cuanto a edades e intereses, ya que se enfocan

en diferentes ideas, esto ha hecho que de cierta forma los estudiantes de primaria que son niños que oscilan entre los 6 a los 11 años máximo, están muy ansiosos de conocimiento, les gusta lo nuevo, lo motivador, escuchan diversos comentarios en donde son encaminados a cosas buenas como a cosas malas, pero si se fomenta en ellos un gran interés como lo es el caso de aprender una lengua extranjera, que atrae su atención, si se llega a diálogos con los padres de la necesidad, en un hoy y en un ahora de aprender y desenvolvernos con una lengua extranjera, tal vez se lograría mucho más de lo que tenemos por aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera...y si eso también continuará con los estudiantes de secundaria, con los padres de estos estudiantes, y se permitiera un acercamiento por internet o por otros medios con estudiantes de otros países que manejan una lengua extranjera la motivación en ellos sería mejor, pudiendo lograr hasta un mejor desempeño en pruebas SABER.

Sumado a las motivaciones que tienen los estudiantes Bermúdez y Fandiño (2012) en su escrito “El fenómeno bilingüe perspectivas y tendencias del bilingüismo” mencionan que autores como Tunmer y Myhill (1984), Pinto (1993) y Duverger (1995), demuestran que:

“un bilingüismo apropiado promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas en su mayoría superiores a las de hablantes monolingües...Algunos factores a destacar al respecto: las personas bilingües ganan más dinero, especialmente en poblaciones con gran número de inmigrantes, la globalización presiona cada vez más la necesidad de

hacer negocios con otras culturas, ser bilingüe permite acceder a otros medios y oportunidades sociales más fácilmente, entre otros” (p .106)

Todos estos factores deben ser compartidos con las comunidades educativas para de esta manera fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera; como ejemplo real en trabajos presentados en Colombia como los call center, las personas que tienen un buen nivel de inglés entre B2 y C1 para ser más exactos, en especial la competencia comunicativa “speaking”, se tienen una mejor remuneración económica que las personas que no tienen formación en una lengua extranjera.

Se encontró en el estudio de Ordoñez (2012) Educación para el bilingüismo y aprendizaje de maestros lo siguiente:

“Para buscar un verdadero bilingüismo, entonces, el currículo indica que todo desarrollo comunicativo se trabaja primero en español; que se ponen en uso las dos lenguas en desempeños de comunicación similares en los mismos o en diferentes niveles escolares; y que, siempre que sea posible y natural, los alumnos usan las dos lenguas en el desarrollo del mismo desempeño...Porque el verdadero bilingüe consecutivo tiene y usa naturalmente el conocimiento de su primera lengua para aprender y usar una nueva, pero debe poder reconocer las

diferencias entre las dos. No logrará esto nunca si se evita el uso de la primera lengua para, supuestamente, favorecer el de la extranjera. (p. 7)

Desde la cita anterior se establece que, para apropiarse de un bilingüismo significativo, el profundizar en la primera lengua en este caso el español, facilita los procesos y el desempeño, no obstante, esta condición será de gran beneficio para los educandos y es en la que se ha venido insistiendo en los planteamientos presentados.

Dentro de las condiciones que se mencionan es apropiado tener en cuenta que lo primero que hacen las personas cuando escuchan una palabra en una lengua extranjera como lo es el inglés es asociarla en manera de vocabulario, para así poder lograr una imagen en su cerebro, aprenderla y crear según las estructuras impuestas oraciones que le ayuden a un mejor entendimiento y también para establecer diálogos con otros para buscar en su mente una forma de responder a la necesidad que se le está presentando en el momento.

Conclusiones

En el recorrido de autores y en contraste con las experiencias en la práctica docente surgen las siguientes conclusiones y de las cuales se espera lleven a una reflexión constante y necesaria frente a las políticas y currículos de la lengua materna y la lengua extranjera (inglés).

-La implementación de programas y políticas públicas educativas frente al aprendizaje y buen

desempeño académico de la lengua castellana y la lengua extranjera inglés, requiere de estrategias encaminadas a tener en cuenta los contextos socioeconómicos y culturales de los estudiantes. Es decir, no es una política que surja de experiencias en otros países, debe contextualizarse con la realidad colombiana y en este caso de las 20 localidades en Bogotá.

-El desarrollo curricular en la institución debe establecer criterios puntuales que garanticen el apoyo y la sinergia tanto del aprendizaje de la lengua castellana como de la lengua extranjera inglés. Esto va a permitir avanzar en las políticas del bilingüismo ya que en varias instituciones educativas se requiere contar con los materiales y la infraestructura necesaria que facilite y haga más llamativo el aprendizaje.

-Mientras los docentes tanto de la lengua castellana y la lengua extranjera inglés, no establezcan estrategias conjuntas encaminadas a fortalecer el bilingüismo. Los avances de aprendizaje seguirán siendo aislados y poco significativos tanto para estudiantes, como para docentes, es decir se deben fijar objetivos comunes entre las dos asignaturas desde el currículo con metas precisas ajustadas a las necesidades de la institución.

-Es necesario sensibilizar constantemente a los educandos frente a la relevancia que tiene cada una de las dos lenguas en sus procesos y desarrollos cognitivos puesto que en la actualidad tanto el aprendizaje adecuado de la lengua castellana como de la lengua extranjera facilitarían el acceso a nuevas oportunidades para su futuro.

-Es necesario tener en cuenta los aspectos y teorías de aprendizaje en el momento de la enseñanza, no solo de la lengua extranjera inglés sino también de la enseñanza de la lengua castellana, como el desarrollo efectivo de habilidades comunicativas proponiendo espacios diferentes al aula en los cuales los estudiantes de forma voluntaria se arriesguen a practicar las dos lenguas afianzando de esa manera sus aprendizajes.

- Sería interesante e importante tener en cuenta las inteligencias múltiples para la enseñanza de la lengua castellana y la lengua extranjera (inglés) porque el aprendizaje de los seres humanos se da de una manera diferente, se puede utilizar la inteligencia lingüística porque esta plantea unas actividades interesantes haciendo que los estudiantes se sientan atraídos y motivados para aprender y así fortalecer sus conocimientos
- Se busco con la realización del artículo una forma de ser escuchados en cuanto al fortalecimiento de la lengua extranjera en colegios públicos para la educación inicial y la educación primaria sin descuidar la básica secundaria, en cuanto a formación de docentes intensificado, dotación de medios tecnológicos, libros y demás ayudas que se puedan brindar para el desarrollo de las clases de la lengua extranjera inglés.
- En cuanto a las instituciones universitarias que forman Licenciados en pedagogía infantil y la básica primaria para que exijan a sus estudiantes, futuros docentes, una formación en la lengua extranjera inglés pidiendo una certificación

internacional verificada para así aumentar el nivel profesional como docentes y especialmente para que los estudiantes tengan una mejor calidad en la educación que se les imparte.

- Ineludiblemente se debe ahondar en los currículos que permitan y garanticen capacitaciones constantes en el diseño de estrategias innovadoras para lograr que los educandos asuman su aprendizaje motivados y conscientes de lo importante que es aprender correctamente la lengua castellana lo cual repercutirá en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés como lo hizo notar este artículo, pues en países como el nuestro es necesario tener buenas bases de la lengua materna para poder enseñar lenguas extranjeras y que su percepción por parte de los estudiantes sea la mejor y la más motivante.

Referencias Bibliográficas

Angarita, A. y Arias C (2010). Aproximación a los antecedentes del bilingüismo en Colombia y la formación de educadores bilingües. Revista horizontes pedagógicos. Volumen 12. Número 1.

Bermúdez, J y Fandiño J. (2012) El fenómeno bilingüe perspectivas y tendencias en bilingüismo. Revista de la Universidad de la Salle. Número 59.

Biglia, B y otros. (2009). La construcción de las narrativas como método de investigación psicosocial: prácticas de escritura compartida. Forum: Qualitative Social Research. Volumen 10. Número 1 artículo 8.

Castro, L (2018) Concepciones de los docentes de básica primaria sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría. Bogotá D.C. Colombia.

Dávila, D. (2012). Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: Exploración en dos colegios oficiales de Bogotá. Revista Colombiana de sociología. Universidad Nacional de Colombia. Volumen 36 Número 2.

Díaz, A. (2016) Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen. Revista Latinoamericana de educación. Voces y silencios. Volumen 7 Número 1. Pp. 173 -193.

Espejo, Y otros (2011). Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá. Lenguas en contacto y bilingüismo. Revista Digital (1) pp.55-91 ISSN 2145 – 1664.

Ley 115 de febrero 8 de 1994, Por lo cual se expide la ley general de educación. Artículo 21 y artículo 22. Colombia.

López, A. y otros (2009). Necesidades y políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales. En J. Montoya (Ed.), Educación para el siglo XXI: aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación, cife, 2001-2008 (pp. 409-466). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Maturana, L. (2011) La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos. Colomb. Appl. Linguist. Journal. Vol 13 Número 2.

Montoya, A. (2013). La incidencia de las políticas y la planeación lingüísticas en las actitudes lingüísticas de los estudiantes colombianos. Universidad Nacional de

Colombia. Revista forma y función. Volumen 26 Número 1. Enero a junio. Pp. 237-260

Moreno, P. (2009) Análisis de la implementación de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá. Universidad de la Salle. Universidad de los Andes. Tesis de Maestría. Bogotá D.C. Colombia.

Ordoñez, C. (2012) Educación para el bilingüismo y aprendizaje de maestros: comprensión de desempeño auténtico en la acción de cambiar prácticas pedagógicas.

Ortiz de maschwitz, E. (2003) Inteligencias múltiples en la educación de la persona. Editorial Magisterio. www.scielo.org.co. Revista folios segunda época. Número 36 pp 3-22

Ospina, N. (2016). La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia. Revista folios. Número 43. Universidad de Antioquia.

Pastor, S (2006) La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. Universidad de Alicante. Departamento de filología española, lingüística general y teoría de la literatura. Revista de didáctica. Marco ELE Número 2.

Pavlenko, E. (2005). Bilingualism and thought. En: J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches (pp. 433-453). New York: Oxford University Press.

Pereira, C. (2018) Las lenguas y el mundo laboral: Hacia un estado del arte. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de Maestría en Linguística. Bogotá. Colombia.

Quijano J, y Urueña L. (2018) Bilingualism in Bogotá: A case study on English teacher' Beliefs about the bilingual program (2013-2014) in the framework of its

implementation. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tesis de Maestría en educación. Bogotá Colombia.

Rodríguez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. Revista lengua y literatura. Vol. 24 Universidad de Oviedo

Sánchez, A y Obando, G. (2008). Is Colombia ready for bilingualism? Revista digital Universidad Nacional de Colombia. Volumen 9. Número 1 pp 181-195.

Sánchez S. (2014) Estado del arte sobre la enseñanza del español como segunda lengua en Colombia. Revista latinoamericana de educación Voces y silencios. Volumen 7. Número 1. pp 173 - 193

Schongut, N y otros. (2015) Relatos metodológicos: Difractando experiencias narrativas de investigación. Forum: Qualitative Social Research. Volumen 16 Número 2 Artículo 24

Sierra, N. (2013) La formación de los docentes de inglés en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): experiencias en una región de Antioquia. Universidad de Antioquia. Revista folios. Primera época Número 43. Pp 165-179

Urrea, N (2018) ¿Cómo finaliza Colombia bilingüe? Universidad Militar nueva Granada. Bogotá. Facultad de estudios a distancia. Relaciones internacionales y estudios políticos.

Valencia, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around texts: English language teaching developments in Colombia". Colombian Journal of Applied Linguistics. Colombian applied Linguistics journal Number 8. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Valero Y Ezquerro (2011) Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: Currículo

de educación secundaria obligatoria. Revista de educación contextos educativos. Número 15. Universidad de la Rioja. España.

Vallín, M. (2013) Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica. Revista de comunicación Obra digital. Volumen 4, Número 1.

Vélez, O y Galeano M. (2002) Investigación Cualitativa Estado del arte. Universidad de Antioquía.

Villada et.al (2019) Factores motivacionales, académicos, sociales y económicos asociados con el abandono de la educación media técnica en Medellín, Colombia. Revista electrónica psico espacios.

Oralidad y TIC

Orality and ICT

Artículo de revisión

Jaime Álvarez López
William Vargas Huertas

Resumen

El presente artículo busca hacer un rastreo bibliográfico del uso de TIC y la mediación para el desarrollo de la oralidad en el aula, revisando cual ha sido su evolución. Se tomaron como aspectos de referencia la implementación de TIC y la oralidad como eje central de la actividad pedagógica y didáctica, analizando su potencial en el desarrollo de la lectura y escritura. Se muestran dos experiencias pedagógicas que usan la TIC como mediación en el desarrollo de la oralidad y del pensamiento crítico y recuperación de la memoria ancestral, teniendo en cuenta que nuestra sociedad tiene raíces ancestrales ancladas en la oralidad y la transmisión de conocimientos desde formas rituales y simbólicas no escritas. Concluimos finalmente que la oralidad debe tomarse como parte integral del desarrollo de las habilidades de pensamiento por su potencial para

el generar pensamiento crítico y recuperación de memoria histórica.

Palabras clave: oralidad, TIC, memoria, arqueoastronomía, Pensamiento crítico.

Abstract

This article makes a bibliographic trace of the use of ICT and its use in mediation for the development of orality in the classroom, reviewing its evolution. The implementation of ICT in the classroom and development of orality were taken as reference aspects as the central axis of the pedagogical and didactic activity, separating from mediation in the development of reading and writing. Two pedagogical experiences that use ICT as a mediation in the development of orality in the development of critical thinking and recovery of ancestral memory are shown. The importance of these experiences lies in the possibility of recovering the elements immersed in our society that come from ancient roots anchored in orality and the transmission of knowledge from ritual and symbolic unwritten forms. Finally, we conclude that the development of orality should be taken as an integral part of the development of thinking skills due to its potential for developing critical thinking and recovering historical memory.

Keywords: orality, ICT, memory, archaeoastronomy, critical thinking.

Introducción

Desde finales del siglo pasado han surgido diferentes estudios y reflexiones sobre la posibilidad de incluir las TIC en la enseñanza, como elemento preponderante dentro de los procesos de aprendizaje. Desde la década del 80 en los países industrializados se incluyen asignaturas relacionadas con la ofimática, la programación y el diseño de modelos de tecnología digital. Fue tan relevante este proceso que incluso en algunas universidades empezaron a incluir en sus currículos y sus infraestructuras centros de tecnología digital.

Fue así como los primeros estudios que recomendaban la alfabetización en informática, que realmente eran ejercicios de ofimática, empezaron a gestionar modificaciones en los currículos para integrar TIC en las prácticas educativas significativas, como parte del ejercicio de aprendizaje en el aula y no como una simple alternativa en el trabajo propuesto a los estudiantes (Grabe, 1996. p.56-59). Estas recomendaciones se vieron reflejadas en trabajos de innovación de modelos de ABP, y otras alternativas de trabajo autónomo que se empezaron a desarrollar al inicio del siglo. El avance más importante se vio reflejado en las revisiones y modificaciones a las formas de evaluar en el aula. El mayor alcance se tuvo, con las modificaciones a la taxonomía de Bloom específicamente las revisiones de 2012, que integraban dentro de las operaciones de superiores de pensamiento acciones relacionadas con TIC. Pero más significativa fue la propuesta Marzano y Kendal (2007) que, a partir de la introducción de la metacognición como elemento

fundamental del proceso de aprendizaje, y sobre todo el manejo de la información como acción fundamental de los procesos complejos de pensamiento, permitió que la educación instruccional y los AVA y OVA, tuvieran un carácter pedagógico más claro.

De esta forma al comenzar el siglo XXI, las TIC eran un asunto estratégico en la superación de brechas de pobreza y parte fundamental del desarrollo, de tal forma que la ONU y la UNESCO dieron varias recomendaciones sobre la forma como podían incluirse formas de alfabetización, tomando como referencia que “Las TIC no abarcan sólo dispositivos como computadoras, radios, teléfonos celulares y conectividad, sino que también remiten a la posibilidad que se abre a las personas de crear, compartir y adquirir conocimientos” (UNESCO, 2012. p.7). Un aspecto relevante dentro de estas recomendaciones que hace la UNESCO (2012. p.12) es el énfasis a los *componentes intangibles de las TIC*, pues al ir más allá de la infraestructura instalada, permite que se incluya dentro de las políticas educativas elementos básicos de la identidad y tradiciones de los pueblos.

Todos los esfuerzos y desarrollo de políticas en torno a la implementación de TIC en educación le dieron prelación a la alfabetización en lectura y escritura, como elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunado al desarrollo del pensamiento matemático se volvió el eje central de los cambios y transformaciones curriculares en América Latina. Sin embargo, después de veinte años de estar implementando y teorizando sobre las TIC en educación y reformas educativas surgen dos preguntas, ¿Cuál es el

papel de la oralidad dentro de este proceso de inclusión de TIC en las aulas? y ¿Es pertinente darle un papel preponderante al desarrollo de la oralidad en este contexto?

El texto que se presenta a continuación busca dar respuesta a estas dos preguntas, iniciando con la justificación de la importancia de la oralidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto permitirá hacer la contextualización general de algunos recorridos teóricos y experiencias donde se ha usado TIC como mediación para el desarrollo de la oralidad. Por último, se presentará presentaremos, dos experiencias que usando las TIC han generado el desarrollo de habilidades orales en el aula.

Oralidad y tic (rastreo del uso de tic relacionado con la oralidad)

Desde el momento en el que se implementó el uso de TIC en la escuela centró su atención en el conocimiento de plataformas y entornos relacionados con la ofimática y el manejo de aplicaciones que centraban su servicio como repositorios de documentos y difusión de información desarrollada por fuentes especializadas y no tan especializadas. Surgió desde el inicio la crítica en torno a la forma como debía implementarse la inclusión de TIC en las aulas, teniendo en cuenta las recomendaciones emitidas desde la UNESCO, la ONU. En todos los casos se encuentra una idea común, las TIC se deben volver parte del proceso educativo siendo esencial de la enseñanza y aprendizaje autónomo. Sin embargo, las orientaciones y consejos han sido orientados al desarrollo de habilidades de lectura y escritura y el desarrollo del pensamiento

matemático, siendo la oralidad un elemento básico en las etapas iniciales de desarrollo, pero marginal al momento de evaluar el desarrollo de habilidades de lenguaje. Esto se ve evidenciado en el reducido número de publicaciones que se han generado en torno a la oralidad y la posibilidad de tomarla en cuenta como un aspecto fundamental del desarrollo de habilidades de pensamiento.

En esta misma línea, la importancia del aprestamiento en la toma y desarrollo de una lengua ha generado una gran cantidad de literatura en torno a la enseñanza de una segunda lengua. Estas experiencias hacen uso de la tecnología de forma muy diversa, dando muestras de recursos que son parte esencial del uso de las TIC para un desarrollo rápido de habilidades lingüísticas básicas. También se destaca la creación de materiales y recursos elaborados por estudiantes y compartidos en las plataformas educativas dispuestas en las instituciones para tal fin (Moodle, classroom, Edmodo, etc.) o redes sociales. El podcast es tal vez el primer recurso explorado e introducido con mayor efectividad en las clases, encontrando dentro de las mayores ventajas el mejoramiento de expresión oral, al tiempo que había mayor motivación, y una mejor disposición para hacer reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje (Martin, 2014. p. 6-8). El uso de podcast significó la posibilidad de reducir la ansiedad al momento de hacer prácticas orales y crear espacios propicios para escuchar a los compañeros, e incluso generar trabajo colaborativo (Cebeci, 2006. p. 47-57). En muchos estudios se vio la gran ventaja de incorporar elementos variados dentro de la práctica docente relacionada con el uso del podcast también aparece la

posibilidad de crear espacios creativos (Alvarez 2014; Araujo 2014).

En este mismo contexto los teléfonos celulares y dispositivos electrónicos dispuestos para el desarrollo de la oralidad también han tomado cada vez mayor preponderancia en la escuela. Permitiendo el uso de mensajes de texto, hasta la interacción a través de redes sociales. Las experiencias y estudios mostrados por Kozma en 2003, muestran un gran avance en el aprendizaje cuando integran de forma efectiva el celular y otros dispositivos, para la creación y desarrollo de materiales propios (Kozma, 2003. p. 51). Estos resultados iniciales abrieron la posibilidad de estudiar diferentes tipos de estrategias que integraban a las aulas los dispositivos móviles (mobile learning). Dentro de los aportes aparece de nuevo la motivación como un elemento fundamental que propicia el aprendizaje, la flexibilidad en el uso de recursos y sobre todo el desarrollo de autonomía (Kaceti & Klimova, 2019; Uther, 2019). Los estudios y experiencias muestran que bajo la estrategia de mobile learning, mediante el uso de teléfonos inteligentes, son una gran oportunidad para el desarrollo de habilidades de escritura creativa y en menor medida de la oralidad. Esto se ha ampliado por el uso de redes sociales como Facebook, hasta whatsApp, donde los teléfonos inteligentes se han vuelto una herramienta importante en el desarrollo de habilidades de lenguaje.

A partir del foro mundial de la educación en Senegal en el año 2000, de la UNESCO. Colombia inicia el proceso de reconocer los principios y conceptos sobre la Sociedad de la información y la comunicación y

su importancia para la competitividad, la inserción global de la nación y el desarrollo económico del país, iniciando con legislar y promover un estrategia que se llamó: Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC, 2008), que toma forma a nivel jurídico mediante La ley 1341 de 2009 (MINTIC, 2009), la cual define los principios y conceptos sobre la Sociedad de la información y establece disposiciones de uso y alcance a nivel nacional de las tecnología de la información y comunicación, que junto con la ley 1286 del 2009 (COLCIENCIAS,2009), se da un marco jurídico que promueve el fortalecimiento de la ciencia, tecnología e investigación. Se busca honrar los compromisos y objetivos planeados por la UNESCO (2005) para que en todo el país se produzca un cambio en la educación. Las estrategias se centran en lograr un servicio educativo más eficiente, cambiando el rol del docente. El desarrollo de habilidades de los estudiantes se centra en prepararlos para una sociedad basada en el conocimiento e influenciada por la tecnología. Las prácticas educativas innovadoras se entrelazan con prácticas tradicionales, mediante la capacitación y aplicación de nuevas técnicas y método de enseñanza y aprendizaje apoyados uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Para el desarrollo de la oralidad con apoyo de TIC, se puede encontrar experiencias internacionales como el diseño de un método inductivo deductivo mediante el estudio exploratorio donde se comprobó que el diseño de una estrategia didáctica para el aprendizaje de la lectura y escritura usando TIC permitía que los estudiantes desarrollaran habilidades de dicción y oralidad (Andragon,2009). En este estudio realizado en

Ecuador con estudiantes de grado segundo y cinco docentes, se valoró el impacto de la estrategia y los resultados, generando el deseo de que se implementaran estrategias similares en otras asignaturas y grados escolares.

A nivel nacional se han realizado investigaciones que muestran el diseño de una guía didáctica para docentes, mediada por TIC que facilita una transición entre la oralidad basada en las narrativas literarias del contexto donde se identifican los saberes hacen centrales que al ser potenciados por recursos tecnológicos Como medio sale visuales y herramientas ofimática lograron una mejor transición entre la oralidad y la escritura en 42 niños de grado segundo (Aramburu, G y Burbano a, S. 2018),

En Bogotá, se tiene como ejemplo trabajos de investigación donde se aborda oralidad, lectura y escritura a través de las TIC con el fin de diseñar una estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades comunicativas para enriquecer la práctica educativa en los cursos de transición. La metodología utilizada fue la descripción explicativa mediante la observación y la aplicación de entrevistas y cuestionarios para comprender las prácticas didácticas y el impacto de las tics en el proceso enseñanza de las habilidades comunicativas (Ospina,2016), logrando demostrar mejoras significativas en los estudiantes de grado preescolar, en una institución de educación pública distrital.

A pesar de los esfuerzos de agencias internacionales y de las políticas de estado a nivel nacional que se han generado en el contexto latinoamericano, la inclusión de

TIC en las aulas de clase ha resultado insuficiente, ya sea por problemas de conectividad, debido a la poca inversión en infraestructura, o a que los programas de formación de docentes no logran ser eficientes, en los términos de calidad de la educación planteada por la UNESCO (UNESCO, 2015). Así mismo, las TIC se ven en muchos programas escolares como herramientas alejadas de los procesos pedagógicos y no se integran a las prácticas de aula.

Experiencias de oralidad y TIC

1. Oralidad, TIC y emisora escolar

Una muestra del trabajo en oralidad integrando TIC, es el proyecto de emisora escolar del Colegio Distrital León De Greiff, enmarcado en el desarrollo del PEI, a partir del fortalecimiento de las competencias comunicativas para el desarrollo del pensamiento crítico y formar sujetos que transformen su entorno social y cultural, donde participan estudiantes de todos ciclos. La emisora escolar como estrategia pedagógica posee tres líneas de trabajo: *La emisora al alcance de los niños y niñas. La emisora desde y en el aula. La emisora y la comunicación para desarrollar pensamiento crítico.*

La emisora al alcance de los niños y las niñas busca desarrollar habilidades de generación, grabación y manejo de archivos de audio, mediante el uso de la computadora grabando y editando segmentos de programas, que posteriormente serán ensamblados como un programa de radio, esto se realiza mediante el uso de Audacity como software de edición. Edmodo se usa como plataforma integradora de los diferentes

grupos de trabajo, que así mismo sirve de repositorio de los avances parciales realizados, según un libreto escrito por los mismos estudiantes en Drive. Cabe resaltar que el desarrollo del trabajo colaborativo se puede realizar de forma sincrónica y diacrónica. Los estudiantes que no han iniciado su proceso de lectura también participan, utilizando herramientas de dictado de Google Docs, con el cual le dictan al computador lo que piensan decir antes de grabar y crear en el programa de radio; generalmente son programas de carácter musical, que resaltan nuestra riqueza sonora. También se desarrollan programas donde se invitan a los abuelos o adultos mayores y realizan entrevistas, con el fin de valorarlos al conocer sus vivencias y enseñanzas, quedando registrados en un programa llamado **La voz y experiencia de los mayores**, espacio donde se privilegia la narrativa oral.

La segunda línea *“la emisora desde y en el aula”* busca que los productos o programas realizados en la emisora retomen lo aprendido en clase puede generar contenidos susceptibles de ser usados en la misma aula, como parte del proyecto de ciclo o grado. Este ejercicio permite acercar a niños de primaria a ser un sujeto con pensamiento crítico pues los acerca a otras facetas de su contexto social.

La tercera línea *“la emisora y la comunicación para desarrollar pensamiento crítico”*, hace énfasis en la comunicación con contenido que promueve el lenguaje no sexista para transformar las prácticas en la escuela, cuidando los contenidos, lenguaje y diálogos que permitan generar con conciencia para poder cambiar el paradigma cultural prevalente en las familias de los estudiantes, promocionando de esta forma la equidad de

género, la resolución adecuada de conflictos entre otros temas. Esta línea involucra todos los ciclos y es la que más se acerca a la misión y visión institucional pues busca la formación de sujetos políticos con criterio para transformar su entorno social, ampliando la conciencia de los problemas y fortalezas que tiene el contexto en el que viven los estudiantes.

Para concluir el proyecto ha usado las herramientas TIC de tal modo que la escuela, junto con los padres y estudiantes hacen uso de la emisora escolar como herramienta institucional que facilita el desarrollo de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico establecidas en el Proyecto Operativo Anual (POA.), privilegiando la oralidad, lectura y escritura, como medio para que los estudiantes puedan expresar su sentir. Así mismo, estos documentos sonoros podría ser material de estudio de la oralidad, analizando su estructura lineal y su redundancia y como esta puede cambiar en la medida que el entrevistador, es un lector o no y despliega sus historias acumuladas.

1. Bastón de la palabra: video, oralidad y tradición

Esta experiencia hace parte del proyecto *astronomía ancestral*, desarrollado en ciencias sociales, lengua castellana, ética y religión, enmarcada en el objetivo: explicar la importancia del conocimiento astronómico en la construcción de rituales y formas de organización social en pueblos prehispánicos de Colombia y en nuestra sociedad. La metodología es participativa, motivando espacios de 20 minutos de lectura en clase con lecturas propias y de relatos y mitologías vinculados con explicaciones astronómicas o

la observación del universo de culturas americanas. Es así como El bastón de la palabra busca motivar la oralidad (narración) y lectura de relatos ancestrales a través de este objeto que representa la autoridad simbólica generada por el conocimiento, la experiencia y la meditación cultivados durante cientos de años por chamanes y sabedores de cada generación, también, recupera la comprensión del círculo de la palabra que integraba a las comunidades y permite transmitir el conocimiento de una generación a otra, garantizando su supervivencia. El bastón adquiere sentido en el relato mismo, en la expresión de la palabra que deviene en memoria y tradición. Finalmente, el ejercicio permite acceder a la comprensión astronómica que aparece inmersa en estos relatos míticos. Estas narraciones permiten comprender la organización social, ética y moral que cada cultura ha desarrollado. El ejercicio de narrar también permite la revaloración de la cultura y tradición ancestral que pueblos indígenas han desarrollado, se ha logrado un mayor nivel de respeto por la palabra de los compañeros, a nivel de habilidades de pensamiento se ha fortalecido la concentración y la atención, tomar ideas principales y plasmarlas de forma escrita, así como la posibilidad de hacer inferencias y sacar conclusiones.

El video se usó como una alternativa para que aquellos estudiantes que deseaban hacer sus narraciones pero que no se atrevían por timidez pudieran prepararlo desde su casa y con ayuda de un celular hicieran la grabación. Los estudiantes que quieran asumir el bastón de la palabra envían el relato que van a narrar al correo electrónico del docente o lo traen escrito en el cuaderno o impreso, se hace una revisión y se le da un espacio de

la clase para hacer la narración. También se usó en el salón de clase como herramienta para tener registro del trabajo en clase y poder ponerlo en el blog del área. Al finalizar el relato los estudiantes en su bitácora hacen un dibujo y un resumen con sus propias palabras, se habla de la explicación del mito y posteriormente se hace la ficha para el proyecto de astronomía ancestral. Han generado un reconocimiento de la cultura y la tradición ancestral que los pueblos originarios han desarrollado en este. A nivel convivencial se ha logrado un mayor nivel de respeto por la palabra de los compañeros, y a nivel de habilidades de pensamiento se ha logrado fortalecer la concentración y la atención, tomar ideas principales y plasmar de forma escrita estas ideas, así como la posibilidad de hacer inferencias y sacar conclusiones desde los relatos.

Conclusiones

Las TIC en la educación siempre han tenido un potencial de uso bastante grande, sin embargo, su inclusión en las aulas han estado supeditadas a un papel secundario cuando se lo relaciona con el desarrollo de habilidades orales, debido a que estas se ven como mediación para el desarrollo de la escritura y lectura, quedando relegadas al papel de aprestamiento en el proceso de lectoescritura y de verificación en los procesos relacionados en cursos superiores. Esta situación se acentúa con la aparición de políticas educativas que buscan reducir el analfabetismo digital, vinculándolo al mejoramiento de estas habilidades.

Las TIC están ganando un espacio importante dentro de las didácticas que buscan fortalecer habilidades en el lenguaje, sin embargo, son pocos los

estudios que centran su atención en la oralidad como eje fundamental para el desarrollo de pensamiento crítico y la recuperación de memoria ancestral.

En la actualidad existe una gran oferta de programas y aplicaciones gratuitas que pueden ser usadas para la producción de material sonoro, y además permiten compartir la creación en forma de podcast y edición audios, que facilitan la creación, edición y distribución de creaciones de los estudiantes y la comunidad educativa que es susceptible de ser usado como material de estudio y análisis de contenido pedagógico en el aula.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, J. (2014) Diseño de un proyecto de podcasting para la mejora de la expresión oral en la enseñanza de las lenguas, en REVISTA CIENTIFICA DE OPINIÓN Y DIVULGACIÓN de la Red "Didáctica, Innovación y Multimedia" DOI: https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2014m3n28/dim_a2014m3n28a2.pdf

Andrango, B (.2019),Estrategia didáctica para el aprendizaje de lectoescritura mediante la oralidad con el uso de TIC, Ecuador, <https://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/2304>

Araujo, J. (2014) Herramientas tic útiles para desarrollar las destrezas orales en el aprendizaje de lenguas, en E-revista de didáctica, N^o. 12, 2014, 11 págs. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786148>

Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (2003). Enseñar Lengua: Expresión Oral. Barcelona: Graò

Cebeci, Z. & Tekdal, M. (2006). Using Podcasts as Audio Learning Objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. 2. 47-57. DOI: 10.28945/400.

COLCIENCIAS, (2009), Ley 1286 de 2009, <https://minciencias.gov.co/node/302>

Grabe, M. Grabe, C. (1996). Integrating technology for meaningful learning. Boston: Houghton Mifflin Company

EDUTEKA (2014) LA TAXONOMÍA DE BLOOM Y SUS ACTUALIZACIONES, recuperado: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php> 3 / (18/02/12/2015)

Kacatl, J., & Klímová, B. (2019). Use of Smartphone Applications in English Language Learning—A Challenge for Foreign Language Education. *Education Sciences*, 9(3), 179. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9030179>

Kozma, R. B. (Ed.). (2003). Technology, innovation and educational change. A global perspective. Eugene: ISTE Publ.

Marzano, R. Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives* (2th ed.), Thousand Oaks: Corwin Press.

MARTÍN, J. (2014). Diseño de un proyecto de podcasting para la mejora de la expresión oral en la

enseñanza de las lenguas. En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 28 <http://www.pangea.org/dim/revista.htm>

MINTIC, (2009), Ley 1341 de 2009 del 29 de Julio de 2009, <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-3707.html>

Galeano, J. I., (2012) Pensar, hacer y vivir la oralidad: experiencias compartidas por maestras de educación inicial. Maestría tesis, Universidad Nacional de Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/6450/>

(MINTIC, (2008), Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Colombia,

https://mintic.gov.co/portal/604/articles-8247_pe_plan_tic_colombia_2009_2018.pdf

OSPINA M.C. L.(2016), Oralidad, Lectura Y Escritura A Través De Tic: Aportes E Influencias, Maestría tesis, Universidad Nacional de Colombia, <http://bdigital.unal.edu.co/52135/1/40024321.2016.pdf>

Traxler, J. & Kukulska, (2016) A. Mobile learning, The next Generation. Routledge, New york

UNESCO (2015) Hacia las sociedades del conocimiento.

UNESCO (2013), Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe, Chile

UNESCO (2012), Informe sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación para personas con discapacidad. Quito

UNESCO (2007) Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Argentina

UNESCO (2005) Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza: Manual para docentes, Senegal, recuperado: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139028_spa

Uther, M. (2019). Mobile Learning—Trends and Practices. *Education Sciences*, 9(1), 33. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9010033>

Démarche méthodologique en français langue étrangère pour l'inclusion des apprenants en situation de handicap mental.

Propuesta Metodológica En Francés Lengua Extranjera Para La Inclusión De Estudiantes En Condición De Discapacidad Mental.

Artículo de Reflexión

Luis Francisco Barrera Bodríguez¹

Zulma Yaneth Patiño Pérez ²

¹ Profesor del Colegio Villemar el Carmen IED, Localidad Fontibón, Licenciado en Filología e Idiomas (Español-Francés) de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación con énfasis en didáctica de lenguas extranjeras de la Universidad Libre de Colombia. Master en Linguistique, Spécialité Didactique des Langues et du Français Langue Étrangère et Seconde.

² Profesora del Colegio Antonio Van Uden, IED Localidad Fontibón, Licenciada en Ciencias de la Educación Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magister en Educación con énfasis en didáctica de lenguas extranjeras de la Universidad Libre de Colombia. Master en Linguistique, Spécialité Didactique des Langues et du Français Langue Étrangère et Seconde.

Résumé

Tout au long des années 2015 et 2016, une démarche méthodologique comprenant la création et mise en pratique d'un manuel et d'un guide pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère aux enfants handicapés mentaux, a été développée. Cette démarche intègre certaines notions théoriques par rapport au développement des intelligences multiples, à la pédagogie différenciée et aux stratégies d'enseignement auprès des handicapés mentaux et offre la possibilité aux enseignants de langues étrangères de promouvoir l'inclusion pédagogique, cette démarche est basée sur des méthodes empiriques, théoriques et de modelage dans un parcours de recherche.

Resumen

A lo largo de los años 2015 y 2016, se desarrolló un enfoque metodológico que incluye la creación e implementación de un manual y una guía educativa para enseñar francés como lengua extranjera a niños con discapacidades intelectuales. Este enfoque integra ciertas nociones teóricas relacionadas con el desarrollo de inteligencias múltiples, con pedagogía diferenciada y con estrategias de enseñanza para discapacitados mentales y ofrece la posibilidad a los profesores de lenguas extranjeras de promover la inclusión pedagógica, este enfoque se basa en métodos empíricos, teóricos y de modelado en un proceso de investigación.

Mots clés: Inclusion pédagogique, développement cognitif des enfants, enseignement des langues aux enfants voire ceux en situation de handicap mental.

Palabras claves: Inclusión educativa, desarrollo cognitivo de los niños, enseñanza de idiomas para niños e incluso para aquellos con discapacidades mentales.

Introduction

Ce processus a été mis en œuvre à l'école Villemar el Carmen située à Bogotá où l'inclusion éducative est l'un des projets des plus importants aussi bien que l'enseignement des langues étrangères (anglais - français). Cependant, l'offre des langues étrangères n'y fait pas partie du programme de formation en éducation spéciale, car les enseignants spécialistes en ce type de population n'ont pas des connaissances ou des compétences linguistiques soit en anglais soit en français.

Pourtant, certaines notions théoriques ont été nécessaires afin d'offrir aux enseignants une variété d'activités portant des adaptations didactiques visées à répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

On a considéré donc des références par rapport aux processus d'intégration ou d'inclusion scolaire, au développement cognitif des enfants dit normaux ainsi que ceux ayant des besoins éducatifs particuliers et, finalement, on a remarqué quelques notions pédagogiques notamment ceux ayant des difficultés d'apprentissage.

Tout d'abord, d'après Vienneau (2002), « l'intégration peut se présenter en quatre niveaux différents: physique, sociale, pédagogique et administrative », ce qui a permis d'identifier au moins trois à l'école où se déroule cette étude.

En plus, lorsqu'on pense à répondre aux besoins éducatifs particuliers des enfants, du point de vue d'une inclusion totale, il est nécessaire d'identifier aussi bien leurs capacités que leurs difficultés restant sur l'idée que chaque apprenant est unique, de manière que les programmes d'enseignement doivent être adaptés à leurs caractéristiques personnelles (Ferguson, Desjarlais et Meyer, 2000). C'est pour cela que la création des méthodes visant le développement des stratégies didactiques chez les enseignants devient vraiment utiles.

Puis, en ce qui concerne le développement cognitif des enfants, on a pris compte des trois périodes proposés par Jean Piaget (1964), ce qui a permis d'analyser dans quel stade pourrait-on classer les élèves participant dans ce travail de recherche.

Finalement, on a tenu compte de certaines références pédagogiques comme celle des intelligences multiples, car d'après Gardner (2004) : « l'intelligence est une aptitude générale que l'on trouve à des degrés variés. » Pour cette raison, il est très important d'encourager les enseignants à identifier les capacités chez chacun des élèves en promouvant ce qu'on entend par pédagogie différenciée, c'est à dire, respecter les caractéristiques individuelles des apprenants et les situer dans des conditions optimales d'apprentissage (Perrenoud, 2010).

Par conséquent, pour mener à bien cette recherche on a proposé l'objectif suivant : Créer et mettre en place une démarche méthodologique qui développe des compétences didactiques chez les professeurs pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux enfants en situation de handicap mental.

Méthodologie

La conception et l'élaboration de ce manuel intitulé "L'avion en papier" a été le résultat d'un processus de recherche - action estimant qu'il "est développé par des enseignants et non par des chercheurs externes, dans le but de transformer la réalité et d'évaluer les résultats des stratégies mises en œuvre dans ce processus" (Nunan, 1992) et elle a compris les étapes mentionnées ci-dessous.

Étape 1. Exploration du contexte éducatif. Cette démarche s'est développée dans l'école Villemar el Carmen à Bogota où il y a les deux éléments essentiels pour le faire, l'enseignement intensifié des langues étrangères anglais et français dans le niveau « media » et le projet d'éducation pour les étudiants handicapés mentaux aussi que l'inclusion dans les salles de classes habituelles.

Étape 2. Observations des cours de langue maternelle. Cette observation nous a permis d'identifier quelques stratégies pour l'apprentissage de leur langue.

Étape 3. Révision des notions théoriques.

Étape 4. Conception et création de la méthode. À partir de l'expérience d'observation et des plusieurs habiletés identifiés des étudiants.

Étape 5. Expérimentation du manuel auprès des deux groupes de l'éducation spéciale. Cette étape nous a confirmé et nous a convaincu de l'utilité de cette démarche pour parler d'un vrai processus d'inclusion éducative.

Résultats

Lors du développement de ce travail de recherche nous avons reconnu les caractéristiques spécifiques de développement cognitif et d'apprentissage des enfants handicapés mentaux. Il faut remarquer que l'exploration du contexte scolaire où on a mené à bien cette expérience a demandé beaucoup de notre temps, car l'identification des caractéristiques liées au développement cognitif et social des apprenants était assez indispensable pour pouvoir proposer un parcours d'apprentissage pertinent aux besoins du public.

Nous avons aussi Identifié des théories existantes concernant l'inclusion scolaire, le développement cognitif des enfants et l'enseignement des langues étrangères aux enfants handicapés mentaux.

La conception de la méthode nous a permis de réfléchir sur la façon dont on organise des unités didactiques pour l'enseignement des langues notamment pour des apprenants ayant des déficiences intellectuelles. Le fait d'avoir structuré la méthode proposant une progression linéaire a permis de développer des compétences chez les enfants d'une

manière progressive respectant leurs rythmes d'apprentissage et la façon dont ils accèdent aux connaissances.

En ce qui concerne la conception du guide pédagogique, nous avons essayé de donner des conseils pratiques envisagés pas seulement à la façon de développer les activités mais aussi liés à comment aider les enfants en situation de handicap mental pour avoir l'opportunité d'accéder à l'apprentissage du FLE.

Conclusion

Il faut remarquer que l'exploration d'un contexte scolaire comme celui où on a mené à bien cette expérience demande beaucoup de temps, car l'identification des caractéristiques liées au développement cognitif et social des apprenants est assez indispensable pour pouvoir proposer un parcours d'apprentissage pertinent aux besoins du public. Il a été aussi nécessaire de faire une large exploration théorique dans le but d'acquérir de compétences de base qui nous a apporté des notions pour la conception et l'expérimentation de notre méthode.

Nous avons réfléchi sur la façon dont on organise des unités didactiques pour l'enseignement des langues notamment pour des apprenants ayant des déficiences intellectuelles. Le fait d'avoir structuré une méthode proposant une progression linéaire a permis de développer des compétences chez les enfants d'une manière progressive respectant leurs rythmes d'apprentissage et la façon dont ils accèdent aux connaissances.

L'usage des chansons, vidéos et d'autres activités ludiques impliquant l'expression corporelle a beaucoup aidé à maintenir la participation active des apprenants. On a pu constater que ce type de supports a permis d'éveiller l'intérêt et l'attention notamment des apprenants ayant de difficultés de concentration. On doit

aussi identifier les moments les plus pertinents pour essayer de les faire travailler en groupe, car les comportements des enfants changent fréquemment en tenant compte des situations diverses chez eux. Le soutien permanent de l'enseignant est nécessaire pour éviter des disputes ou des agressions possibles entre les apprenants.

On termine remarquant qu'il est possible de promouvoir une vraie inclusion pédagogique lorsqu'on développe des pratiques diverses adaptées toujours aux capacités des apprenants. La formation permanente de l'enseignant et son désir de transformer ses pratiques pédagogiques sont des aspects fondamentaux pour ne pas continuer en ignorant ce public et commencer à changer une réalité d'indifférence vers les différences.

Bibliographie

BELMONT, Brigitte. VERILLON, Alette. « Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ? Paris. 2003.

CHEVALIER, Claudine. GERAS, Véronique. « Diversifier selon la théorie de Howard Gardner sur les intelligences multiples » 2005.

FERGUSON D.L, DESJERLAIS A. & MEYER G. (2000). Improving education: the promise of inclusive schooling, Education Development Center, Newton, National Institute for Urban School Improvement.

GARDNER, Howard. 2004, Les intelligences multiples. La théorie qui bouleverse nos idées reçues. Paris.

NUNAN, D. (1992). Research Methods in Language Learning. Cambridge University Press, Cambridge

PERRENOUD, Philippe. Pédagogie différenciée Des intentions à l'action Paris : ESF 1997. 5^e édition. 2010

PIAGET, j. 1964, 1978. La formation du symbole chez l'enfant. Paris : Delachaux et Niestlé Spes.

VIENNEAU, R (2002) Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. Éducation et francophonie

CAPÍTULO 3:

El lenguaje y sus didácticas



Ilustración 4. Petroglifos como estos, tallados por indígenas panches hace cientos de años, hacen parte de los vestigios mágicos de la laguna.

La fundamentación epistemológica, teórica y didáctica del docente de lenguaje y su relación con la formación de lectores “críticos” en Colombia

The epistemological, theoretical and didactic foundation of the language teacher and its relationship with the training of “critical” readers.

Artículo de Reflexión

Leydy Garay Álvarez³

Resumen

Este texto pretende reflexionar teóricamente en torno al vínculo entre la fundamentación epistemológica, teórica y didáctica del docente de lenguaje y su relación con la formación de lectores “críticos” en Colombia a partir de la revisión de los elementos teóricos tratados en el marco del seminario doctoral de énfasis *Didáctica del lenguaje- lenguaje conocimiento, epistemología y estética* del Doctorado

³ Licenciada en Lengua Castellana. Magíster en Pedagogía. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, en el énfasis Lenguaje y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. E mail:

leydygaray@hotmail.com

Interinstitucional en Educación DIE de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el énfasis de Lenguaje y Educación y la línea de investigación Didáctica del Lenguaje y las Matemáticas.

Las ideas expuestas aquí están relacionadas con algunos aspectos teórico-conceptuales del proyecto de tesis doctoral *La formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL)*, como resultado de la preocupación por el tema de la relación didáctica del docente con el saber, específicamente, con la fundamentación epistemológica, teórica y didáctica del docente de lenguaje que forma sujetos lectores “críticos”.

Palabras clave: docente de lenguaje, formación de lectores, lectura “crítica”.

Abstrac

The goal of this article is to do a reflection about the link between the epistemological, theoretical and didactic foundation of the language teacher and its relationship with the training of “critical” readers in Colombia through a review of the theoretical aspects covered in the doctoral class of emphasis Didactics of language- language knowlegde, epistemology and esthetic from doctorate interinstitucional in education DIE from Francisco José de Caldas University in the emphasis of language and communication and the line of didactics investigation of language and maths.

The ideas presents are linked with some theoretical-conceptual aspects of the project of the doctoral research The training of “critical” readers

through reading plans; as a results of the research interest of the topic of the didactic relationship of the teacher with the knowledge, specifically, with the epistemological, theoretical and didactic foundation of the language teacher who train “critical” readers.

Keywords: language teacher, training of readers, “critical” Reading.

Introducción

El énfasis de lenguaje y educación del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas propone en uno de sus seminarios doctorales iniciales la comprensión, discusión e identificación de un campo conceptual básico de las ciencias del lenguaje y la comunicación como fundamento para la investigación científica en contextos educativos. Dicho campo desarrolla elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos relacionados con el lenguaje, la comunicación y la educación (calderón, 2018).

Por este motivo y teniendo en cuenta que mi interés investigativo está relacionado con *La formación de lectores “críticos” a través de Planes Lectores PL* recurro a algunos elementos teórico-conceptuales abordados en el seminario de énfasis *Didáctica del lenguaje- lenguaje conocimiento, epistemología y estética* para reflexionar en torno a la relación didáctica entre el docente y el saber; en este caso, el docente de lenguaje y el saber disciplinar relacionado con la formación de lectores “críticos”. De ahí que centre mi interés en establecer una correlación entre la

fundamentación epistemológica, teórica y didáctica del docente de lenguaje y la formación de lectores “críticos”.

La formación del formador de lectores “críticos”

La política pública de lectura en Colombia está constituida por lo que se denomina Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) propuesto, organizado y gestionado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Cultura, quienes retoman la agenda planteada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) con el propósito de contrarrestar los bajos resultados del país en el componente de lectura, obtenido en pruebas internacionales y garantizar la disminución del analfabetismo.

La forma como el MEN desarrolla sus acciones estratégicas para poner en marcha los Planes Lectores (PL) privilegia la distribución de libros y el fortalecimiento de las bibliotecas públicas; por esto, realizan una gran inversión económica que favorece a la industria editorial y a los procesos de formación de promotores de lectura, quienes son los encargados de fomentar el hábito lector en usuarios de bibliotecas. De esta forma, el PNLE se centra en la promoción lectora distinto a lo que implica formar lectores “críticos”. En este sentido, estamos frente a dos conceptos: promoción y formación. El primero, propio del papel desempeñado por los mediadores de lectura en las bibliotecas y, el segundo, relacionado con los procesos realizados, principalmente, por los maestros en las escuelas.

Por tal razón, uno de los elementos teórico-conceptuales analizados en el proyecto de investigación doctoral *La formación de lectores “críticos” a través de Planes Lectores (PL)* está relacionado con la formación del formador de lectores, y es el aspecto central que intentaré desarrollar en este texto partiendo del supuesto de que la fundamentación epistemológica, teórica y didáctica del docente de lenguaje incide en las prácticas de formación de lectores “críticos”, esto es, en que logre o no que sus estudiantes alcancen niveles de lectura “crítica” de las distintas tipologías textuales a que tenga acceso.

En el texto *Jóvenes lectores, caminos de formación*, Luis Bernardo Yepes (2013) afirma que

Es tan grande la diferencia entre los mediadores que han leído y estudiado y quienes no, que siento tristeza de los alumnos a los que les toca con estos últimos. Es terrible descubrir que muchos de los que se llaman a sí mismos mediadores de la lectura ni siquiera son lectores: simplemente han escuchado algo de esta práctica que ejercen mecánicamente y de la que saben poco e infortunadamente tampoco saben mucho de sí mismos (p. 10).

Esta afirmación resulta lamentable y preocupante en el ámbito académico o escolar, debido a, no solo las implicaciones existentes en la relación maestro-estudiante; sino al tipo de vínculos generados entre niños-jóvenes y la lectura; teniendo en cuenta que una experiencia lectora positiva está guiada, en un primer momento, por la conexión placentera que encuentra el lector en las historias halladas en los textos leídos. De

modo que, si las prácticas de formación de lectores resultan complejas cuando son orientadas por mediadores (docentes, promotores de lectura) con experiencias lectoras positivas y con vínculos muy cercanos con la lectura; resulta mucho más complejo pretender formar lectores críticos en las aulas de lenguaje, con maestros que no leen, que no sienten placer por la lectura y que conciben la lectura como un proceso mecánico alejado de una verdadera práctica de sentido.

Las investigaciones realizadas por grupos de investigación de universidades colombianas, colectivos y redes de docentes, estudiantes de posgrado y pregrado que toman como tema central la lectura han sido muchas en los últimos años. Esto muestra una preocupación real por indagar acerca de qué está ocurriendo con este proceso en diferentes contextos: escolar, social, familiar. No obstante, aunque el interés investigativo existe, y así lo reflejan el sin número de investigaciones relacionadas con el tema de la lectura que pueden hallarse a través de buscadores académicos como Scopus, Dialnet, Scielo, Redalyc, Academia, Google académico, entre otros; los informes en cuanto a procesos de lectura “crítica” en el país siguen siendo bajos. Así lo evidencian los resultados de las pruebas Programme for International Student Assessment PISA y la misma prueba Saber 11 que durante 2019 obtuvo, en el componente de lectura crítica, un promedio nacional de 55 sobre 100 puntos. El contexto previo permite cuestionarse, ¿por qué pese a todos los esfuerzos de maestros, secretarías de educación, bibliotecas y Ministerio de Educación Nacional –MEN-, por contribuir con la formación de lectores “críticos” en Colombia, los resultados en el componente de lectura crítica siguen siendo bajos?

En un primer momento, conviene tener en cuenta la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN), es decir, su política para la lectura “crítica” en el país, así como la de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), para darle continuidad a lo planteado por el MEN. Desde ambas instituciones, se percibe un enfoque sobre lectura de tipo sociocultural con el cual se pretende que niños y jóvenes interactúen con la lectura en contextos no formales, la biblioteca pública, principalmente. Para lo cual determinan una ruta estratégica a seguir para favorecer dichas prácticas, centradas fundamentalmente en procesos de promoción lectora, el fortalecimiento del sistema de bibliotecas escolares y públicas, librerías e industria editorial, lo que coincide con su idea de que la lectura debe garantizarse a todos los ciudadanos, escolarizados o no. Empero, quiero centrarme en un aspecto al que la política nacional y distrital no le han prestado mayor interés, es decir, los mediadores de la lectura en la escuela: los maestros.

El 4 de octubre de 2018, en el marco de la celebración del día mundial de los docentes, la UNESCO recordó a la comunidad internacional que el derecho a la educación está vinculado con el derecho que tienen los docentes a estar cualificados. Esto significaría que si se mejora la calidad de la formación docente, se mejoraría la educación que reciben los estudiantes en las instituciones educativas. De igual forma, el último estudio Teaching and Learning International Survey TALIS (2013) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), recomienda, entre otras cosas, que los docentes realicen actividades de desarrollo profesional centradas en el

conocimiento curricular. Estos hechos me llevan a cuestionarme acerca de ¿Qué tan importante es que un maestro de lenguaje tenga una posición epistemológica, teórica y metodológica en cuanto al lenguaje? ¿Contribuye la fundamentación que recibe el docente en el campo del lenguaje a lograr que la formación de lectores críticos en el país mejore? ¿Habrá una relación directa entre la fundamentación epistemológica, teórica y didáctica del profesor de lenguaje y los niveles de lectura crítica de sus estudiantes?

Estos interrogantes ponen de manifiesto la necesidad de reflexionar en torno a la formación de docentes de lenguaje y comunicación en Colombia. Pensemos, por ejemplo, en el resultado de que un maestro de lenguaje carezca de un enfoque sobre lenguaje, o de que repita muy bien uno, sin que haya una perspectiva metodológica y didáctica que articule ese saber, esa concepción sobre lenguaje con el hacer en el aula. Por tanto, si como docentes de lenguaje y comunicación aceptamos la idea de que el lenguaje es la ventaja que nos ha permitido el dominio de los demás seres de la naturaleza, debido a que es el lenguaje el que constituye la conciencia (Guevara, 2018); y que la conciencia es la facultad que nos permite comprender que existimos en el mundo y que, por tanto, podemos dar cuenta de él y de nosotros en él; es decir, de nuestra condición de ser en él, gracias, precisamente, al lenguaje; podríamos pensar en cómo trabajar para que los estudiantes de todo el país asuman una conciencia reflexiva que les permita comprender su razón de ser en el mundo. Esto implica un enfoque del lenguaje que va más allá de las fronteras de la enseñanza de la lengua, pues se trata de una postura fenomenológica del lenguaje

que concibe la idea de que no se puede explicar lo humano por fuera del lenguaje y, que, al enseñar lengua en una clase de lenguaje, se limita al humano, al sujeto o estudiante a la prescripción y nula reflexión sobre la vida.

Según Heidegger (1987), la verdad es algo que tiene validez en un contexto histórico específico. En este sentido, en el campo de la interpretación que pueda hacerse cuando se realizan prácticas de lectura “crítica”, conviene revisar el contexto en el que se plantean las pruebas que se aplican a los estudiantes colombianos; pues ¿cómo puede tener validez dicha verdad sobre una prueba, si está descontextualizada, por fuera de la realidad nacional? De este modo, es pertinente analizar el hecho desde el cual se configuran las pruebas PISA y Saber 11, mirar desde afuera lo que pasa adentro. Esto significa, comprender que como maestros de lenguaje el fin último no es entrenar a los estudiantes para que aprueben exámenes; sino ofrecerles el infinito camino de posibilidades para ver, vivir y reflexionar sobre sí mismos, su entorno y sus realidades; puesto que el constituirse como lector “crítico” no significa encontrar la verdad, sino preguntarse sobre esas verdades existentes o sobre otras opciones.

De manera que, si aceptamos que el conocimiento es una construcción histórica de la cultura, habría que reflexionar en torno a cómo los estudiantes están construyendo conocimiento. Si estamos los docentes de lenguaje ayudando a nuestros alumnos a esa reflexión, a esa construcción. Blumenberg (2013) afirma que “el mundo de la vida... no es jamás el mundo en el que vivimos” (p.179), lo que implica replantear el cómo

estamos leyendo la vida, nosotros como docentes de lenguaje y nuestros estudiantes en nuestras clases, así como identificar el tipo de mediación que se brinda el maestro en las aulas de lenguaje para la lectura de la vida; teniendo en cuenta que la lectura de la vida supone la relación de los sujetos con todo lo que en ella acontece.

Herbert Marcuse (1969) desarrolla el concepto de hombre bidimensional en oposición al hombre unidimensional. De acuerdo con este autor, los valores del sistema dominante reforzados por los medios de comunicación ahogan el pensamiento crítico y generan condicionamientos en la conducta de los individuos en la sociedad, creándoles la idea de una conciencia feliz. A esto lo denominó escenario cultural unidimensional propiciador de un pensamiento único y de hombres unidimensionales. De manera que el hombre bidimensional correspondería al individuo cuyo pensamiento crítico no es ahogado por las imposiciones de los medios de comunicación, del sistema imperante o de las industrias culturales. De ahí que considera que la formación de lectores “críticos” debe propender por la formación del hombre bidimensional, no por un ser unidimensional (Marcuse, 1969). En otras palabras, por la formación de un sujeto que toma al lenguaje como objeto de reflexión y cuya realidad le permita comprender que el lenguaje está siendo utilizado para obligarlo a pensar de una manera, reproducir, reforzar y legitimar ideas de segregación, discriminación, exclusión, inequidad, injusticia; impidiendo todo esto que su relación con el mundo pueda darse de modo reflexivo y crítico. Por tanto, es imperativo lograr en los estudiantes una comprensión del lenguaje en su sentido más amplio, que les permita identificar la importancia

del respeto por la vida y por la diferencia en ese mundo en el que habita y donde los discursos cobran tanta fuerza que pueden hacerle perder la noción de ser.

Asimismo, atendiendo al concepto de intersubjetividad de Blumenberg (2013), considero que formar un lector crítico es formar al sujeto para la intersubjetividad, pues ésta

Es el fundamento del concepto de realidad, consolidado como objetividad, del concepto coherente de conciencia. Pero esto solamente se puede lograr porque en la intersubjetividad la coherencia de los otros sujetos con mi experiencia corre el riesgo de la negación: cada uno de los otros es potencialmente quien cuestiona mi percepción. De modo que recién la coherencia de la “generalidad” con “absolutamente cada uno” podría anular ese riesgo en el caso extremo (Blumenberg, 2013, p. 195-196).

En este sentido, el lector “crítico” es el sujeto intersubjetivo que toma posición con respecto a su realidad y puede asumir diferentes caminos para comprenderla y explicarla.

De ahí la importancia de lograr que en la formación de lectores en Colombia se pueda trascender lo que Marcuse (1969) denomina conciencia feliz, es decir, “la creencia de que lo real es racional y el sistema social establecido produce los bienes- refleja un nuevo conformismo que se presenta como una faceta de la racionalidad tecnológica y se traduce en una forma de conducta social” (p.114), pues esta conciencia feliz se

opone al sujeto crítico y reflexivo, al hombre bidimensional.

Si como lo señala Marcuse (1969) “la conciencia feliz rechaza toda conexión” (p.114), el docente de lenguaje está llamado al diseño de una didáctica del lenguaje que trasgreda esa conciencia feliz y le permita al estudiante establecer todo tipo de conexiones. Esto es, plantear una metodología para enseñar lenguaje con fundamento epistemológico, que se aplique y se evalúe en relación con el contexto en el que se ejecuta. Es decir, reflexionar sobre el lenguaje y sobre cómo se enseña y cómo lo aprenden los estudiantes de determinados contextos educativos. En otras palabras, se requiere de un docente de lenguaje que pueda identificar los métodos adecuados para abordar los problemas en didáctica del lenguaje y, a su vez, que se deje de pensar que los problemas relacionados con la enseñanza del lenguaje los resuelve una unidad didáctica descontextualizada de los referentes teóricos de lenguaje en los que el maestro es un “animador”, que desconoce lo que es el lenguaje, cómo enseñarlo y que se niega a reflexionar en torno a él.

Teniendo en cuenta que en la escuela colombiana no existen actos de entendimiento y las clases de lenguaje están limitadas a discursos que sólo informan; existe la necesidad de que el docente de lenguaje lleve a sus alumnos a conversar, a construir el mundo, a que puedan orientarse con las palabras y el lenguaje en el devenir social. Por tanto, mientras sigamos entendiendo la clase de lenguaje como el espacio en el que se presta interés únicamente al sistema de signos, los estudiantes no avanzarán hacia una

formación como lectores “críticos” competentes; puestos que sólo tendrán una visión fragmentada e incompleta de la realidad, del mundo y de la vida.

El peligro de esta visión incompleta, más allá de los bajos resultados obtenidos por los alumnos colombianos en pruebas estandarizadas, se fundamenta en que los sujetos no tomen una posición sobre aspectos socioculturales, políticos y demás aspectos en el contexto donde se habita; debido a que “el lenguaje no sólo refleja estos controles sino que llega a ser en sí mismo un instrumento de control, incluso cuando no se transmiten órdenes sino información; cuando no exige obediencia sino elección, cuando no pide sumisión sino libertad” (Marcuse, p. 133); lo que implica que desconocer lo que es el lenguaje y cómo funciona, permite que quienes ejercen el poder en el país condicionen la manera de ver la realidad, de acercarse a ella, de relacionarse con ella, de comprenderla y explicarla.

Es por esto que nuestro país requiere que sus ciudadanos, escolarizados o no, comprendan cuándo deben seleccionar unas estrategias argumentativas, en las que develen su posición con respecto al ser en el mundo, capaces de construir el espíritu crítico y mirar el acontecer de la cultura; éste debe ser el trabajo a desarrollar por los docentes de lenguaje en sus aulas, contribuir para que los estudiantes construyan una conciencia reflexiva. Sin embargo, este proceso no ocurre debido a múltiples factores; entre ellos, el que los maestros de lenguaje carezcan de una concepción sobre lenguaje que dialogue con un enfoque pedagógico y didáctico del lenguaje y la comunicación. En definitiva,

Si la educación enseñara a pensar y no a repetir; en poco tiempo, la gente se sorprendería hasta el vértigo, y vacilarían todos sus cimientos existenciales al descubrir las formas de engaño que se han acometido contra ella y cómo se han construido discursos mentirosos para falsear el mundo y darle a la conciencia social e individual una estructura específica y conveniente. (Guevara, 2018, p. 13).

Por tanto, es obligación del docente de lenguaje comenzar a reflexionar y repensar su accionar en el aula, estudiar críticamente los referentes, lineamientos, enfoques, teorías, epistemologías, pedagogías, metodologías y didácticas relacionadas con su campo de trabajo si es que en realidad está interesado en favorecer la construcción de sujetos críticos y reflexivos para la sociedad de la que forma parte.

Conclusiones

Es indudable la importancia del vínculo entre la fundamentación epistemológica, teórica y didáctica del docente de lenguaje y la formación de lectores “críticos” en Colombia, dado que las prácticas de formación de lectores “críticos” de que se vale el docente vienen dadas por la experiencia lectora que posee, su formación profesional, las conceptualizaciones que tiene sobre la lectura, las indagaciones que haya realizado alrededor del tema, los enfoques sobre la lectura que conozca, maneje y priorice. Esto redundará en que sus prácticas para formar lectores recurra a acciones reduccionistas, descontextualizadas o que por el contrario desarrolle una didáctica de la lectura donde la relación maestro-saber-estudiante (lector) se ajusta a las necesidades y

características del contexto educativo propiciando vínculos afectivos positivos entre lectores y la lectura.

La relación didáctica del docente con el saber, en este caso, la relación del docente que forma lectores “críticos” con la fundamentación epistemológica, teórica y didáctica exige una reflexión amplia sobre los conceptos intersubjetividad (Blumenberg, 2013) y hombre bidimensional (Marcuse, 1969) en la formación de lectores “críticos”, dado implica el trascender la “conciencia feliz” que anula el desarrollo del pensamiento crítico de los individuos en relación con la vida y los otros.

Referencias bibliográficas

Blumenberg, H. (2013). *Teoría del mundo de la vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Calderón, D. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, 9(21), 151 - 178. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7174>

Guevara, C. (2018). *Realidad y lenguaje y la poética como musicalidad de las palabras*. Ponencia en evento de la Universidad Nacional de Colombia: El giro Lingüístico.

Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal-Guitard.

Marcuse, H. (1969). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral S.A.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2018). Plan Nacional de Lectura y Escritura PNLE, Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.html? noredirect=1>

[OECD. \(2013\). Teaching and Learning International Survey. Canadá.](#)

[Yepes, L. \(2013\). Jóvenes lectores. Caminos de formación. Bogotá: CERLALC.](#)

Artículo de reflexión

El fracaso de la política colombiana para una educación bilingüe desde la constitución de 1991

Failure of the Colombian policy for a bilingual education since the constitution of 1991

Andres Mahecha Ovalle⁴

Resumen

Este artículo presenta una reflexión frente a la efectividad de la política colombiana orientada a reglamentar la educación bilingüe en el país a partir de la Constitución de 1991. Esta reconoció la diversidad lingüística de las diversas comunidades étnicas residentes en el territorio nacional. Desde una perspectiva crítica, se retoman las consignas de la ineficacia de la puesta en marcha de la legislación para una Colombia bilingüe. Se analizan los documentos centrales que establecen los parámetros para la implementación del bilingüismo en las comunidades

⁴ Magíster en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Especialista en Procesos Lecto-Escriturales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas por la Universidad Libre. Correo electrónico: andres320@hotmail.com

indígenas, grupos étnicos minoritarios y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: política pública, educación bilingüe, comunidades indígenas, grupos minoritarios.

Abstract

This article presents a reflection on the effectiveness of the Colombian policy aimed at regulating bilingual education in the country since the Constitution of 1991, which recognized the linguistic diversity of the ethnic communities residing in the national territory. From a critical perspective, the slogans of the ineffectiveness of the implementation of the legislation for a bilingual Colombia are retaken. The central documents that establish the parameters for the implementation of bilingualism in indigenous communities, ethnic minority groups and learning English as a foreign language are analyzed.

Keywords: policy, bilingual education, indigenous communities, minority groups.

El Estado colombiano desde la carta magna de 1991 reconoce la diversidad, la multiculturalidad, la pluri etnicidad de los pueblos que habitan el territorio nacional como fundamento esencial de los mismos. Esta declaración permitió la legitimización de los diversos grupos étnicos y su visualización en el ámbito gubernamental. Se reconoce la diversidad lingüística del país, que en décadas previas no estaba legitimada. Este hecho conllevó al Ministerio de Educación Nacional – MEN- a la creación e implementación de la política pública para la formulación de una educación bilingüe

para las comunidades indígenas, los grupos étnicos minoritarios y población colombiana en general en el área de inglés como lengua extranjera. No obstante, la legislación implementada en pro del bilingüismo no ha alcanzado uno objetivos concretos de los propuestos en el contexto nacional. Por tanto, la educación bilingüe en Colombia no ha obtenido los mejores resultados por las siguientes razones: falta de estudios sociolingüísticos previos en las comunidades, que den cuenta del estado de las lenguas nativas; el desconocimiento de las actitudes lingüísticas de las comunidades indígenas hacia su lengua materna, segunda lengua o extranjera; una precaria implementación de las políticas por los entes gubernamentales; mala formación del profesorado y la carencia de recursos didáctico-pedagógicos, que permitan lograr un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde estos factores, se argumenta el fallo de las políticas estatales en materia de educación bilingüe en el contexto colombiano.

En Colombia, la educación bilingüe se fundamentó hace tres décadas desde el planteamiento del artículo décimo de la carta magna: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y los dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 7). Desde esta reglamentación, la República de Colombia declaró principio fundamental el derecho a una educación bilingüe desde 1991. Esta declaración se inserta dentro del Título I denominado de los principios fundamentales, este hecho da relevancia a la preocupación del pueblo colombiano por reconocer la

importancia de una educación bilingüe. De modo que se logra el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, que existe en las distintas comunidades autóctonas del país. Por este motivo, los asambleístas reconocieron las falencias de una educación monolingüe propuesta en la Constitución Política de 1886, puesto que, esta no aportaba a la conservación de las lenguas nativas de la nación de los distintos grupos étnicos, raizales y minoritarios de la nación.

Así mismo, la carta magna reconoce el derecho a una educación que fomente, respete, promueva la identidad cultural de los grupos étnicos, raizales y minoritarios. La enseñanza impartida en dichos grupos humanos debe contener el componente de una educación en lengua materna y la promoción del aprendizaje de segundas lenguas. En este sentido, las comunidades deben disponer de medios para su divulgación de su lengua materna al interior de los grupos y, de manera similar, contar con los recursos adecuados para el aprendizaje de segundas lenguas. Para ello, es necesario realizar una educación intercultural y bilingüe. Por este motivo, la escuela no solo debe potencializar el desarrollo de la lengua materna, sino también capacitar a los educandos para la interacción con comunidades foráneas, lo cual implica el aprendizaje del castellano como segunda lengua u otras lenguas nativas. De acuerdo con el artículo octavo de la Constitución “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 68). Por esta razón, el bilingüismo es una manera óptima de promover la

cultura, la lengua, los saberes técnicos y científicos de las comunidades autóctonas.

Sumado a lo anterior, la carta magna promulgó la libertad para adelantar los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación con el objetivo de lograr derrotar el dogmatismo que reinaba en las instituciones educativas en detrimento de una educación laica y bilingüe. De acuerdo con lo señalado por la normativa colombiana “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 14). Esta declaración facilitó a las instituciones educativas adelantar e introducir nuevas prácticas investigativas y de enseñanza con el fin de lograr mejoras significativas en la educación. Así, se pudo pensar en una educación bilingüe como una tarea urgente para empezar a revitalizar las lenguas y culturas indígenas, de grupos raizales, palanqueros y minoritarios. En efecto, se busca evitar la desaparición de las lenguas indígenas porque se ha venido enseñando prioritariamente en español.

Más tarde, el Ministerio de Educación Nacional – MEN- promulgó la Ley General de Educación de 1994, la cual define, reglamenta, precisa y da las disposiciones generales para la educación de los colombianos. En ella se encuentra la reglamentación para una educación bilingüe la nación. El propósito principal de esta es garantizar los principios consagrados en la Constitución Política de Colombia de 1991 en materia educativa. De tal manera que se establecen temáticas básicas que son objeto de estudio en cada institución educativa. Estas están orientados a través de unos objetivos generales y específicos en cada uno de los ciclos educativos. Entre

estos encontramos el siguiente referido a la educación bilingüe:

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura (Ley General de Educación 115, 1994, art. 20).

A partir de este literal, se privilegia el desarrollo de las competencias de comprensión y producción de la lengua oficial de Colombia. Luego, sí se enfoca en las lenguas nativas. Este literal es uno de los pocos que aborda la importancia de hacer uso de las lenguas nativas, puesto que los demás literales se centran en la promoción y adquisición de competencias en lengua castellana junto con los aspectos propios de la formación humana.

En este sentido, a partir de la Constitución Política de 1991 y de la Ley General de Educación de 1994, en el contexto nacional irrumpe un marco normativo, que tiene como objetivo central concretar los planteamientos realizados por el pueblo colombiano en pro de una mejor educación. Entre las leyes, decretos, estándares y lineamientos se destacan los siguientes: Ley 1381 de 2010 -Lenguas Nativas-, Ley 1651 de 2013 -Ley de Bilingüismo-, Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés y los Lineamientos Generales Curriculares Idioma Extranjero –inglés-. Esta

normatividad junto con el plan Nacional de Bilingüismo ha creado un derrotero a seguir para las instituciones educativas públicas y privadas. No obstante, esta normatividad no ha sido suficiente; puesto que, las brechas existentes entre lo promulgado por la norma, la realidad lingüística, la formación docente, los recursos pedagógicos y didácticos quedan lejos de la pretensión del Estado colombiano. Se puede sostener que dar cumplimiento a las metas fijadas desde el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura no se adelantan de manera óptima por falta de recursos humanos y técnicos, capacitación e indagación en materia de bilingüismo. Lo anterior se traduce en la falta de estudios que determinen del estado de las lenguas nativas en el territorio nacional y de las actitudes lingüísticas hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Por lo anterior, se afirma que los objetivos propuestos por la Constitución Política Nacional de 1991, la Ley General de Educación y los Lineamientos Generales para el Aprendizaje Lenguas Extranjeras no se han ejecutado ni en las escuelas ni en la cotidianidad de manera que respondan a las necesidades específicas de las comunidades educativas. Este hecho hace que los objetivos propuestos queden en letra muerta. En otras palabras, los esfuerzos por parte del Estado colombiano por lograr metas concretas en materia de educación bilingüe no han sido bien diseñadas y, a pesar de los esfuerzos, muchas de los propósitos propuestos en esta temática aún continúan en condiciones similares como se encontraban antes de la promulgación de la normatividad vigente. De acuerdo con el panorama descrito previamente, se sostiene que las leyes, decretos,

lineamientos y estándares que están enfocados en la educación bilingüe no han logrado el fin último de las políticas públicas según se indica a continuación:

Tienen la potencialidad de resolver problemas concretos, de promover la integración social, [...]. Este último término hace referencia también a la búsqueda de la equidad, ya que si bien es cierto que una propuesta de política puede beneficiar a unos. Puesto que tan solo unas pocas comunidades o personas disfrutan de una equidad en materia bilingüe (Cadenas y Ruiz, 2014, p. 6).

Desde esta descripción de política pública, se revela que en el contexto colombiano existe desigualdad en la implementación de los lineamientos y disposiciones en el marco normativo colombiano para lograr una educación bilingüe eficaz. Los índices estadísticos son dispares en materia de educación bilingüe a pesar de la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo, que pretende fortalecer el dominio del idioma inglés en lo referente a las lenguas extranjeras. Sin embargo, este no insta a un bilingüismo en las comunidades indígenas y minoritarias como señala (Alarcón, 2007).

Hay que resaltar además que, otros de los factores que han llevado al fracaso de la implementación de las políticas en educación bilingüe en el ámbito colombiano son la concepción de la política pública, el incumplimiento de los lineamientos establecidos en las leyes por parte de los entes territoriales, la falta de recursos para la implementación de los programas educativos, la precaria capacitación del profesorado, la

escasez de material didáctico y pedagógico. Esta serie de elementos impiden el cumplimiento del marco normativo vigente para lograr una educación bilingüe, que aporte al progreso económico, cultural y científico de cada región en donde están las comunidades. De manera que, una educación bilingüe efectiva aporta a los individuos no solo un saber, sino que permite el progreso de las comunidades a nivel económico, sociocultural e intelectual. De igual manera, se fortalecen los escenarios de participación democrática, el desarrollo científico del país en materia lingüística, educativa y de los aspectos culturales de cada grupo social. A continuación, se expone cada uno de los factores manifestados previamente.

En primer lugar, la concepción de la política pública está equivocada por parte de quienes formulan respecto de su desarrollo e implementación. Los planteamientos de estas no están orientados a suplir necesidades y requerimientos de las comunidades, sino que van en contravía de los requerimientos sociales presentes en cada institución educativa. De acuerdo con lo anterior, la siguiente noción de la política pública deja ver las brechas entre lo planeación y la aplicación de esta:

Un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, causal. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: es una acción con sentido. Es un proceso, un curso de acción que involucra un conjunto complejo de decisiones y operadores (Cadenas y Ruiz 2014, p. 3).

Esta definición permite afirmar que en el ámbito colombiano la política para la educación bilingüe es consecuencia de una reacción a las tendencias mundiales del aprendizaje de una lengua franca: inglés, con el fin de responder a las demandas de organismos internacionales, pero no se involucra a los individuos para los cuales van dirigidas las iniciativas gubernamentales. Así mismo, hace falta mayor cobertura, cualificación del personal docentes, privilegio de la lengua materna –español-, desaciertos en la planeación de la política bilingüe regional, entre otros. Estos hechos se pueden corroborar en el fracaso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la gran mayoría de las instituciones públicas y privadas del país. De acuerdo con Calzadilla (2014):

Asumiendo una mirada objetiva, siempre cabe preguntarse si los esfuerzos realizados hasta hoy han rendido frutos o si se han obtenido los resultados esperados en cuanto al dominio del inglés en Colombia. Una respuesta superficial podría sugerir que no del todo. Sin embargo, esa misma lectura crítica y equilibrada también permitiría ver los avances que en el proceso se han dado, aun cuando el resultado final no sea todavía el esperado (p. 2).

Si se observan las directrices planteadas en la Ley General de Educación de 1994, se encuentra que dentro de los aspectos obligatorios en los tres niveles de la enseñanza obligatoria el aspecto bilingüe no se privilegia. Se establece prioridad a otros aspectos, tales como: la instrucción cívica, aprovechamiento del tiempo libre, la protección del medio ambiente, la educación

para la paz y la educación sexual. Ahora bien, en los planteamientos para la educación preescolar está ausente el aprendizaje de una segunda lengua. Por lo tanto, en muchas regiones este aspecto no se aborda en las aulas de clase para la primera infancia dentro del año obligatorio correspondiente a este nivel.

En lo concerniente a la Educación Básica Primaria y Secundaria los contenidos obligatorios se enfocan en “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana” (Ley General de Educación 115, 1994, art. 21, lit. c, p.20). Para el caso de los grupos étnicos y minoritarios se expresa que se debe impartir la educación “en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia” (Ley General de Educación 115, 1994, art. 21, lit. c, p.20). Esta realidad conlleva a que en las comunidades étnicas no se desarrollen habilidades básicas para lograr una comunicación efectiva en lengua materna. De modo que en las escuelas colombianas establecidas en las comunidades indígenas se desdibuja este planteamiento de una educación bilingüe como señala Alarcón (2004) “las sociedades indígenas en Colombia no cuentan con el apoyo, la fuerza necesaria, la preparación y la suficiente visión para reclamar y construir una política lingüística” (p. 26).

De manera similar, dentro de los objetivos generales y específicos de la Educación Media Vocacional no se dispone de un planteamiento claro para la educación bilingüe, puesto que, no existe una directriz que dé unos lineamientos a los planteles educativos en

este ámbito. De acuerdo con la Ley General de Educación, se señala que:

“[...] todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses [...]” (Ley General de Educación 115, 1994, art. 25).

Esta disposición facilita a las comunidades la organización de sus currículos y planes de estudio de manera autónoma. No obstante, se evidencia que el enfoque está orientado al aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), pero no a fortalecer, aprender y difundir las lenguas nativas habladas en las comunidades. De manera similar, los lineamientos de la Ley General de Educación enfatizan en el desarrollo de habilidades monolingües, puesto que se hace hincapié en el fortalecimiento de las competencias en la lengua castellana e inglés como se evidencia a continuación:

a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua; b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo; [...] i) La comprensión y capacidad de expresarse en una

lengua extranjera (Ley General de Educación 115, 1994, art. 22, lit. a, b, i).

Desde estos literales, se comprende que la política en educación bilingüe desde la Ley General de Educación dista mucho de las necesidades educativas que requiere el país en el tema del bilingüismo, ya que se presta especial atención al desarrollo de la lengua castellana y del inglés. A lo anterior se le suma el hecho de que la lengua privilegiada para la expresión literaria es el castellano. De ahí que se olvida por completo las otras lenguas presentes en el país con un gran número de hablantes. Así, la política establecida en la ley es linguocentrista: español e inglés. El primero como lengua materna y el segundo como lengua extranjera, pero no se aborda ni se enseña las segundas lenguas de las comunidades indígenas o minoritarias. Cabe resaltar, sin embargo, que “muchas sociedades indígenas en Colombia, después de la Constitución Política de 1991, cambiaron de actitud ante sus lenguas y comenzaron a plantear políticas que promovieran su uso, especialmente desde la escuela” (Alarcón, 2007, p. 30).

En segundo lugar, para el año 2006 se emiten los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, junto con el Decreto 3870 de 2006 por el cual se reglamenta la educación en el área de idiomas. En estos documentos, se establecen las condiciones mínimas de calidad en educación en lengua extranjera. En ellos, se orienta la política de educación bilingüe en Colombia y ambos adoptaron los planteamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estos pasaron a ser los documentos de

referencia de los docentes, institutos, escuelas de lenguas y universidades que imparten programas de educación para el trabajo, de pregrado y posgrado en la enseñanza de lenguas. A los dos anteriores, se sumaron los Lineamientos Curriculares en Idiomas Extranjeros: inglés, este busca apoyar a los docentes en la tarea del diseño de currículos pertinentes y apropiados para la enseñanza de una lengua. No obstante, una vez más estas directrices se centraron en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por tanto, se deja de lado los preceptos para las lenguas indígenas. De modo que la legislación colombiana ha olvidado las comunidades indígenas y sus derechos lingüísticos en la práctica.

De acuerdo con las directrices generales de los tres documentos mencionados previamente, la nación colombiana contaba a partir de estos con los insumos necesarios para el fortalecimiento e implementación eficaz de una educación bilingüe en todo el territorio nacional. Desde estos, se esperaría que se diera un cambio en la situación del aprendizaje de lenguas, pero no fue así. Aunque, estos no lograron acoger las necesidades en educación bilingüe por la falta de estudios sociolingüísticos y, a su vez, porque no se consultó a los educadores, líderes indígenas y de las comunidades raizales. Asimismo, no se indagó a los docentes sobre cuáles serían sus necesidades y requerimientos para el cumplimiento de las directrices presentes en estos documentos. De ahí que, la situación no ha cambiado dado que la población a la cual está dirigida la política en educación bilingüe no se vio involucrada, aspecto que causó un desinterés generalizado.

En tercer lugar, la Ley 1381 de 2010 emitida por el Ministerio de Cultura para el reconocimiento, fomento, protección, uso y fortalecimiento de las lenguas y sus derechos lingüísticos cambió su orientación, es decir pasó de las políticas linguocentrista para poner un énfasis especial en las lenguas de los pueblos aborígenes de la nación. En este sentido, la ley se configura como una herramienta para el fomento de las lenguas indígenas y para dar cumplimiento a la Constitución Política Nacional. Esta se estructura a partir de cuatro títulos designados de la siguiente manera: primero, principios, definiciones; segundo, derechos de los hablantes de las lenguas nativas; tercero, protección de las lenguas; cuarto, gestión de la protección de las lenguas. Dentro del título III se destaca la participación activa del Ministerio de Educación, Ministerio de las TIC y las entidades territoriales para lograr la adopción de medidas de protección de las lenguas nativas.

Así mismo, dentro de las acciones dispuestas para el fortalecimiento, reivindicación, visualización y salvaguardia de las lenguas indígenas se resalta el numeral seis subtítulo educaciones bilingües. Este declara que “las autoridades educativas Nacionales, Departamentales, Distritales y Municipales, y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades” (Ley 1381 de lenguas nativas, 2010, p. 7). Esta disposición obliga a todas las personas encargadas de la administración educativa a impartir una educación en lengua nativa. Aunque, este aspecto se adelanta en pocas escuelas a nivel nacional dentro de los territorios indígenas.

Otro de los numerales que se destaca en la Ley de Lenguas Nativas (2010) es el octavo, el cual sostiene que: “El Estado adelantará cada cinco años el estudio de Diagnóstico Sociolingüístico, para establecer el grado de vitalidad de las lenguas nativas de Colombia” (Ley 1381 de lenguas nativas, 2010, p.7). Esta directriz después de siete años de emitida la ley de lenguas nativas no se concreta, puesto que, no se han realizado los estudios pertinentes para conocer la vitalidad de las lenguas indígenas en todo el territorio nacional. Así pues, quienes han estado a cargo de dichas investigaciones son estudiantes de ciencias del lenguaje o antropología en sus trabajos monográfico o tesis para obtener el título de posgrado. De ahí que, los estudios de diagnóstico sociolingüístico por parte de los entes territoriales y de las autoridades educativas son pocos. Estos no se han adelantado por diversos factores, entre ellos: el desinterés de las autoridades a cargo de la implementación de políticas públicas, la falta de recursos económicos y la falta de formación académica de los grupos étnicos para que adelanten sus propios estudios.

Desde las declaraciones previas, se afirma que la protección de las lenguas nativas está fuertemente ligada a una legislación efectiva y a las modificaciones de las leyes existentes, dado que, estas son inoperantes en un alto grado en las comunidades para las cuales están dirigidas. En este sentido, la Ley de Lenguas Nativas del 2010 ha sido poco efectiva, pues su implementación no se ha logrado de manera óptima. La reglamentación es ineficiente porque no se han hecho las investigaciones necesarias para diagnosticar el estado de la cuestión, lo cual conlleva al fracaso de las políticas en materia educativa bilingüe. Por ello, es necesario que

especialistas como los lingüistas ayuden a diseñar, planear y dirigir las políticas para que sean más efectivas. De acuerdo con Finegan (2013):

Buena parte de la práctica social de los ciudadanos se ve afectada por la ley y la jurisprudencia, la sociolingüística puede desempeñar un papel potencialmente significativo al ayudar a formular, interpretar y aplicar leyes que dependan, para su justa aplicación, de una adecuada comprensión del discurso humano al interior de comunidades de habla (p. 469).

Lo anterior demuestra la importancia no solo de los estudios sociolingüísticos, sino también de profesionales competentes en el área de lingüística, antropología, sociólogos y educadores que contribuyan al desarrollo de las políticas estatales en favor de las comunidades. No basta con la promulgación de las leyes cuando en la realidad se necesita de funcionarios capacitados, que conozcan el contexto; que hayan interactuado con el ámbito local para la implementación de las políticas efectivas y, así se llegue a las comunidades de acuerdo con sus necesidades.

En cuarto lugar, la falta de una preparación adecuada en el profesorado para una enseñanza bilingüe no ha sido coherente con las políticas expedidas por los entes gubernamentales y territoriales. Esta realidad se observa en los pocos programas existentes en las facultades de educación tanto de universidades públicas como privadas. Las universidades no ofrecen estudios de pregrado en educación bilingüe en áreas como las matemáticas, ciencias naturales o ciencias sociales. El

panorama es aún más desalentador en pregrados en educación bilingüe con énfasis en lenguas nativas con una especialidad determinada. Los pocos programas presentes se enfocan en la etnoeducación, pero se adquiere una competencia básica en la lengua objeto de enseñanza por parte de docente. Esto no permite que los egresados de dichos programas posean una competencia idónea para ir a desempeñar su labor y logren impartir clases en lengua nativa. De esta manera, los niños indígenas no obtienen una competencia lingüística y comunicativa en su lengua materna para su uso cotidiano.

De manera similar, se observa el mismo panorama en los programas de posgrados dirigidos para las comunidades indígenas. Se comprende que las políticas ministeriales a nivel superior no promueven la formación de docentes capacitados para afrontar los retos en materia de la enseñanza bilingüe en el país. No obstante, sí se encuentran muchos programas orientados hacia la enseñanza y aprendizaje del inglés y el español. Para estas dos lenguas, los programas son diversificados, puesto que, representan en su gran mayoría un interés económico y político.

En quinto lugar, la falta de materiales pedagógicos y didácticos incrementa la baja formación que reciben los educandos inmersos en programas de educación bilingüe en el territorio nacional. Es una constante en la gran mayoría de los centros educativos la carencia de materiales idóneos para la enseñanza de lenguas. Estos son indispensables para un aprendizaje significativo, aplicado a contextos concretos o simulaciones. No se cuenta con laboratorios que den

acceso al estudiantado a diversos materiales gratuitos ni se puede hacer uso de la web 2.0 y 3.0. Así que, a la tarea docente se le suma un factor determinante para el incumplimiento de una educación bilingüe de calidad: escaso material didáctico-pedagógico para la enseñanza y aprendizajes de lenguas nativas o extranjeras –inglés-. Esto conlleva a un fracaso rotundo de los planes curriculares adoptados en las comunidades educativas y, por ende, de las políticas educativas a nivel nacional.

En síntesis, las políticas en educación bilingüe han fracasado debido a una planificación inadecuada. Un ejemplo de ello se corrobora en el “bilingüismo” español-inglés. El ICFES ha declarado que tan solo un 20 % de los estudiantes logran un nivel B1 a nivel nacional. Los entes territoriales han demostrado poco interés para llevar a cabo la ejecución de los programas gubernamentales propuestos en la legislación. Este hecho no obedece a la inexistencia de recursos económicos, sino que no se ejerce un control adecuado en la ejecución de los programas implementados. Es necesario implementar de manera constante una autoevaluación de los programas ofrecidos para las lenguas nativas, para el inglés u otra lengua extranjera. Además, las directrices contenidas en las políticas no son ejecutadas de manera pertinente. Es así como las anteriores condiciones conllevan al detrimento de las políticas estatales establecidas en materia de la educación bilingüe.

Referencias bibliográficas

Alarcón, D. (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. *GIST. Colombian Journal Bilingual Education* (1), pp. 24-38.

Cadena, C., E. y Ruiz, D. (2014). Qué es una política pública. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/8122BC01AACC9C6505257E3400731431/\\$FILE/QU%C3%89 ES UNA POL%C3%8DTICA P%C3%9ABLICA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/8122BC01AACC9C6505257E3400731431/$FILE/QU%C3%89%20ES%20UNA%20POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA.pdf)

Calzadilla, L. (2014). El inglés y la agenda educativa. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/el-ingles-y-la-agenda-educativa>

Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Declaración Universal de los Derechos lingüísticos, (1998). *Derechos lingüísticos*. Barcelona: Inresa.

Finegan, E. (2013). Sociolingüística y derecho. En Florian Coulmas. (Ed), *Manual de Sociolingüística* (pp. 466-480). Bogotá D.C.: Imprenta Patriótica-Instituto Caro y Cuervo.

Groll, I., Montes, R., y Pappenheim, R. (2009). *Las lenguas autóctonas en Colombia. Consideraciones alrededor de su legitimación en la Constitución de 1991*. Bogotá D.C.: Editorial Uniandes.

Ministerio de Cultura (2010). *Ley de Lenguas Nativas, por la cual se da reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos en Colombia y sobre sus*

derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación por la cual se expide la ley general de educación.* Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Decreto 3870, por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y se establecen las condiciones mínimas de calidad.* Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

Implementación de ambientes lúdicos de aprendizaje en el fomento de la lectura y escritura.

Implementation of playful learning environments in the promotion of reading and writing.

Artículo de reflexión

Mauricio Riaño Alba⁵

Resumen.

El fomento de la lectura, escritura y la oralidad, se ha convertido en un tema de central en el ámbito escolar ¿Cómo crear un hábito lector en los estudiantes? ¿De qué forma acercar a la escritura a nuestros estudiantes? ¿Cómo mejorar la expresión oral? Son algunos de los cuestionamientos que se formulan desde la escuela, con el fin de potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes. El presente artículo tiene como objetivo

⁵ Docente investigador de la secretaría distrital de educación. Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidato a magister en educación, Universidad Pedagógica Nacional. mrianoa@educacionbogota.edu.co

identificar la importancia de la implementación de ambientes lúdicos de aprendizaje en el fomento de la lectura y de la escritura, para esto se realizará un ejercicio descriptivo y comparativo de dos experiencias pedagógicas, enmarcadas en el desarrollo de ambientes lúdicos, cuyos resultados e impacto muestran que además de fortalecer los hábitos lecto escriturales de los estudiantes, han generado motivación sobre el proceso de aprendizaje y la adopción de normas sociales en la interacción grupal.

Palabras clave: lúdica, aprendizaje, lectura, escritura
Keywords: playful, learning, reading, writing.

Introducción.

En el presente artículo se presenta una reflexión sobre la implementación de ambientes lúdicos de aprendizaje en el fomento de la lectura y la escritura, se busca identificar su aporte en el desarrollo de dichos procesos. Teniendo presente que una característica principal de los ambientes lúdicos es generar actividades prácticas donde los estudiantes participan activamente e interactúan con sus compañeros, creando motivación hacia el aprendizaje al tiempo que aborda la lectura y la escritura.

Para abordar la reflexión es necesario conocer las causas que llevan a realizarla. Una de ellas es el gran desafío que afronta la educación al crear estrategias pedagógicas que propendan por la formación integral de sujetos que posean las capacidades y habilidades comunicativas necesarias para afrontar diferentes tipos de situaciones en diversos contextos. De tal forma se ha

hablado de formar en diversos tipos de competencia, al igual, de evaluar esas competencias bien sea por exámenes estandarizados o por observación del actuar del estudiante.

Otra causa es que desde la escuela se plantea la dificultad actual, de cómo acercar a los estudiantes a los procesos de lectura y escritura, vale la pena preguntar ¿De qué manera se fomenta la lectura y la escritura? ¿Será que se abordan estos procesos como cuestiones sistemáticas, individuales y de reproducción? O por el contrario ¿son procesos abiertos de construcción colectiva? Dependiendo del punto donde nos ubiquemos, tendremos una mirada sobre métodos, estrategias y didácticas para fomentar la lectura y la escritura, desde las tradicionales planas y dictados hasta los ambientes virtuales de aprendizaje.

Con el fin de evidenciar las ventajas de la implementación de los ambientes lúdicos de aprendizaje en el fomento de la lectura y la escritura, a lo largo del texto se lleva a cabo un ejercicio de descripción comparativa, sobre dos experiencias pedagógicas que incluyen estos tipos de ambientes en su desarrollo, ambas se desarrollan en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, en el marco de implementación de la jornada única. Se optó por usar esta metodología ya que permite conocer aspectos puntuales de las experiencias comparando los alcances que cada una ha logrado durante su ejecución.

El texto se presenta en 4 apartados, en el primero se encontrará una breve descripción general de las experiencias; tiempo de ejecución, objetivo, población

que participa en su desarrollo. En el segundo apartado se presentarán los fundamentos conceptuales de cada experiencia, posteriormente en se abordarán los aspectos metodológicos, centrales para la reflexión que se plantea. Finalmente, el cuarto apartado tratará las conclusiones, donde se plasman los alcances y resultados obtenidos por cada experiencia.

Sobre las experiencias pedagógicas.

Experiencia 1: Lectura, Escritura y Oralidad LEO con sentido

La experiencia LEO con sentido inició con el propósito de incentivar hábitos de lectura, escritura y oralidad, así como mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes. Es así como se propone implementar un plan lector que sea transversal en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED, cuya primera acción que se realiza es la de institucionalizar cinco minutos de lectura todos los días al inicio de la primera hora de clase, desarrollando lectura en voz alta, y enfatizando en la entonación, vocalización y postura corporal.

Esta iniciativa se mantiene por dos años, pero al evaluar los resultados se encuentra que esta acción no causa mayor impacto dado que no hay un plan estructurado con una metodología clara ni un equipo líder que lo asuma de manera que sea sostenible en el tiempo, y el impacto sea mayor. Es por eso por lo que, en el año 2013, se elabora una propuesta metodológica con el nombre de Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad PILEO asignando un líder que

dinamice la estrategia metodológica a nivel institucional.

En el año 2015, formalmente se estructura, se socializa e inicia la implementación de la propuesta, la cual se fortalece con el convenio SED-Compensar denominado “Fortalecimiento Académico”, de la Dirección de Educación Preescolar y Básica, con el fin de implementar estrategias de transformación pedagógica y administrativa, para mejorar la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito, el cual se asume en contra jornada con un grupo de estudiantes de los ciclos 1, 2, 3 y 4, bajo el nombre al proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad LEO con sentido.

En el año 2016 al implementar la jornada única en la institución, se le asigna dos horas semanales al proyecto asumiéndolo como una de las estrategias pedagógicas que atraviesa el PEI; se articula al plan de estudios de humanidades y entra a fortalecer la estrategia pedagógica institucional de ambientes de aprendizajes, convirtiéndose en un semillero de innovación transversal. Cuenta con un equipo de docentes que asume, planea, diseña y desarrolla las actividades, reforzando habilidades comunicativas y de pensamiento en los estudiantes a través de los diferentes ambientes lúdicos de aprendizajes.

Durante el año 2018 con el acompañamiento del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico - IDEP - en el marco de desarrollo del Programa de pensamiento crítico para la innovación e investigación educativa, se plantea un instrumento que permite evaluar el impacto de la experiencia e identificar

las potencias y las necesidades pedagógicas, en el desarrollo de la estrategia LEO. Los resultados más relevantes de este proceso se pueden sintetizar en 3 aspectos generales; 1. El 80% de los estudiantes encuestados afirman que su ha aumentado su gusto por la lectura. 2. Los estudiantes conciben la escritura como una forma de expresión personal, un medio de plasmar su imaginación. 3. Ven las actividades lúdicas como un espacio de intercambio social, donde construyen comunidad.

Finalmente, durante el año 2019, continuando con el proceso de acompañamiento dado por el IDEP, se lleva a cabo el proceso de sistematización de la experiencia, a partir de una reconstrucción, análisis y reflexión de lo que se viene haciendo en la institución, para de esta manera visibilizar una práctica educativa relacionada con la lectura, la escritura y la oralidad a través de ambientes lúdicos de aprendizajes, dinámicos y creativos dentro de la educación básica, y así extraer aprendizajes que contribuyan a mejorar dichos procesos y crear un dialogo de saberes crítico entre los actores educativos.

La experiencia LEO con sentido es un semillero de innovación que busca potenciar las habilidades de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes, que cuenta con una asignación académica de dos horas semanales en cada grado. Teniendo en cuenta que cada ciclo tiene un nivel de desarrollo diferente, por la edad y ciclo vital de los estudiantes, se plantean diferentes tipos de actividades enmarcadas en el desarrollo de ambientes lúdicos de aprendizaje, donde los estudiantes aprenden por medio del trabajo colaborativo.

Experiencia 2: entre cuentos, juego de realidad aumentada.

Esta experiencia pedagógica se viene desarrollando desde el año 2018, surge como resultado del acompañamiento realizado por el programa Saber Digital, el cual busca fortalecer prácticas educativas por medio del uso de tecnologías digitales. Durante el año en mención, la experiencia se desarrolló con 172 estudiantes pertenecientes a grado 9°. En el año 2019, se integraron al proceso 180 estudiante pertenecientes a grado 8°, quienes lamentablemente no lograron continuar con la formación brindada por Saber Digital, dado el cambio de administración Distrital.

En la experiencia participan estudiantes de ciclo 4, pertenecientes a los grados 8° y 9°, que se encuentran en un rango de edad entre los 13 y los 17 años. Son jóvenes inquietos, curiosos, retadores y cuestionante de su entorno. Debido al contexto social y cultural en el que viven, algunos poseen niveles bajos en lectura, escritura y su expresión oral carece de léxico y fluidez, lo cual se ve reflejado en sus interacciones cotidianas, algunas mediadas por conflictos interpersonales, de igual manera su desempeño académico es medio-bajo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, los estudiantes presentan dificultades al momento de expresar su pensamiento, bien sea de manera escrita o de forma verbal, por otra parte, al momento de analizar y resolver situaciones problémicas, no solo académicas, se evidencian dificultades para organizar la información suministrada, lo cual afecta su desempeño académico y la resolución de situaciones de su contexto.

Fundamentos conceptuales.

Experiencia 1.

La estrategia basa sus fundamentos teóricos en los conceptos de lenguaje, lectura, escritura, oralidad, los cuales son materializados por medio de los lineamientos metodológicos de los ambientes lúdicos de aprendizaje, cuya base primordial es la lúdica como medio de enseñanza y de aprendizaje participativo e interesante tanto para los estudiantes como para los maestros.

Vygotsky (1987) nos dice que el lenguaje es conformado por el conjunto de palabras, de tal manera es variable, flexible y diverso. Mediante el lenguaje se construye y reconstruye el pensamiento, la codificación y decodificación de significados permiten dicha función. Vygotsky aborda el conocimiento como una relación entre el entorno social, histórico, cultural y el sujeto, en donde media el lenguaje con su capacidad de transformarse según la necesidad del entorno.

Lo anterior implica construir conocimientos sobre aspectos de los lenguajes oral y escrito, tanto en su forma como en su función, así como desarrollar habilidades y actitudes necesarias para los procesos comunicativos. De esta manera, el lenguaje no solamente es el medio para demostrar aprendizajes y comprensiones, sino la forma de construirlos en un proceso sociocultural. El lingüista Max Figueroa (1982) expresa que el lenguaje aparece como factor importante en relación con la vida práctica de los hombres, es decir aparece como instrumento del pensamiento abstracto, verbal y como instrumento de comunicación interpersonal.

Estas reflexiones convergen en los temas de plan de estudios, currículo, evaluación y promoción de los estudiantes. Por eso para esta experiencia es de gran importancia el contexto sociocultural, el cual toma como punto de partida los postulados de Vygotsky, y se presenta como un enfoque centrado en el desarrollo humano: en tanto que parte del respeto por el crecimiento de los niños, reconoce que lo que ocurre en la escuela amplía lo que sucede antes y dentro de ella. De ahí la importancia de aprender mediante desempeños auténticos; es decir, prácticas reales de habla, lectura y escritura en contextos reales, con propósitos reales.

La función básica del lenguaje es el intercambio social, con el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lengua escrita se posibilita el derecho al conocimiento y a establecer relaciones con el mundo, pues las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir orientan la expresión política y potencian la intervención activa de los sujetos en el grupo social para la toma de decisiones que determinarán su futuro. (Vygotsky, 1964, p 46). La experiencia pedagógica, LEO con sentido, fundamenta sus ambientes lúdicos basados en equipos de trabajo, donde prima la interacción en el desarrollo de las actividades.

Según Emilia Ferreiro, “no es posible ser ciudadano pleno, ni participar de manera crítica y reflexiva en la transformación de las sociedades si se es excluido de la cultura escrita” (Ferreiro, 2000, p 12). Por esto los niños, niñas y jóvenes asumen el ejercicio de la oralidad, la lectura y la escritura como parte de su desarrollo humano. Con este ejercicio, ellas y ellos logran la construcción de su propia voz para poner de

manifiesto su postura frente a los fenómenos cotidianos. Esto les permite ser ciudadanas y ciudadanos activos y participativos, con herramientas sólidas para la construcción de su proyecto de vida social e individual.

En cuanto a la lúdica como elemento que produce diversión, placer y alegría, permite comprensiones significativas en el estudiante ya que esa interacción con sus pares facilita el aprendizaje. El desarrollo de actividades lúdicas implica la interacción social, fomentando la puesta en escena de normas convivenciales existentes y la creación de nuevas, generando nuevos lazos entre los sujetos que participan de esta experiencia.

Frente a la lúdica Jares argumenta que lo lúdico es todo aquello que está relacionado con lo interesante, alegre y divertido, como el esparcimiento, lo atractivo y motivador, el juego se convierte en el mecanismo que articula el medio natural con el desarrollo personal y el aprendizaje, convirtiendo este proceso en algo fácil y ameno (Jares, 1992 p.8). Así también dice que lo lúdico hace de los procesos de enseñanza y de aprendizaje algo motivante y divertido, son actividades conducentes al logro de objetivos educativos.

Experiencia 2.

Como toda apuesta educativa y pedagógica se requiere la integración de múltiples saberes, cuyo tejido conforma un entramado de estrategias, acciones y posibilidades que materializan el objetivo por el cual se trabaja. En este caso este entramado nace de cuatro líneas; las habilidades de pensamiento, los estilos de aprendizaje, la

realidad aumentada y el trabajo colaborativo, en el centro del entramado se encuentra la lectura, escritura y oralidad. Cada línea, complementa el desarrollo de la otra, ya sea de forma práctica o de forma conceptual.

En primer lugar, una habilidad de pensamiento es la capacidad de desarrollar procesos mentales usados en la resolución de una problemática (Velásquez, Remolina y Calle, 2013), de tal manera que el desarrollo de una habilidad de pensamiento requiere la adquisición y el procesamiento de la información de un determinado contexto y con una finalidad concreta, lo cual implica la realización de actividades relacionadas con el aprendizaje práctico e interactivo.

Tradicionalmente se ha tomado la escuela como el lugar de adquisición de conocimientos, dejando de lado el carácter pragmático que se le puede brindar al aprendizaje, se vende la idea de aprender determinado conocimiento porque algún día le podrá ser útil en la vida del estudiante. En esta experiencia pedagógica, lo que se busca es que el estudiante adquiera el conocimiento directamente de la práctica, de tal forma que sea interiorizado en su actuar inmediato, ya interiorizado estará en la capacidad de usarlo en diversas ocasiones.

Los procesos de pensamiento se agrupan en dos niveles; 1) básico: donde se encuentran la observación, comparación y clasificación y el nivel 2) integrador: donde se ubica el análisis, la síntesis y la evaluación. Como se puede evidenciar se plantea partir desde proceso micro para llegar a procesos macro, por lo cual es indispensable el planteamiento de actividades acordes para el desarrollo de cada nivel, de tal manera que se

logre establecer una conexión y un aprendizaje significativo.

En segunda instancia y no menos importante, la experiencia tiene como fundamento los estilos de aprendizaje, vistos como formas propias que posee cada individuo para procesar la información, apropiarla para su aprendizaje (Schmeck, 1988). Según el modelo de programación neurolingüística (PNL), existen tres estilos de aprendizaje predominantes; el visual, el auditivo y el kinestésico. Aunque otras teorías complementan con otros estilos de aprendizaje relacionados con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

El modelo PNL ofrece un sin número de pruebas que permiten identificar el estilo de aprendizaje que tiene cada individuo, lo cual se convierte en una herramienta eficaz en el aula de clase a la hora de implementar estrategias que conlleven al desarrollo de habilidades de pensamiento, ya que se pueden focalizar de acuerdo con las potencialidades del sujeto y también se pueden fortalecer aquellos aspectos que presentan dificultades. Si bien es cierto un estudiante no solamente aprende por un determinado estilo, visual, auditivo o kinestésico, puede poseer el desarrollo de varios estilos en igual nivel, lo cual brinda mayores capacidades y habilidades para el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.

En tercera instancia y como eje de engranaje con los anteriores elementos, se encuentra el trabajo colaborativo, una estrategia didáctica que permite construir conocimientos y aprendizajes significativos,

mediante la interacción con otros. Para el desarrollo de la experiencia es fundamental la conformación de equipos de trabajo, ya que se crean espacios de cooperación entre los integrantes, quienes aportan sus potencialidades para el desarrollo de las actividades propuestas y de esta forma se complementan unos a otros. El trabajo colaborativo va más allá de ser una estrategia pedagógica para fomentar el aprendizaje académico, ya que tiene el gran poder de fortalecer la base de la sociedad, el trabajo en comunidad, donde se logra el establecimiento de normas y patrones de comportamiento y actuar, para lograr un fin común.

A los anteriores elementos se le suma una herramienta práctica y creativa, la realidad aumentada, la cual posibilita la interacción entre un ambiente real y un ambiente virtual, logrando desarrollar prácticas innovadoras de interés para los participantes, permite ser sujeto activo y creativo. Esta herramienta es parte del diario vivir de los estudiantes, quienes son sujetos inmersos en las nuevas tecnologías, ellos manejan diariamente un gran número de aplicaciones y juegos que los conectan con el mundo, de tal manera que, al usar la realidad aumentada en el aula, se busca que el estudiante sienta agrado y vea que la escuela también está conectada con el mundo tecnológico.

Aspectos metodológicos.

Experiencia 1. LEO con sentido.

Actualmente se desarrollan cuatro ambientes lúdicos de aprendizaje:

1. *Escribir es una nota*, que busca fortalecer procesos de escritura creativa, autónoma mediante situaciones contextuales.

2. *Pienso comprendo y aprendo*, que busca desarrollar habilidades de observación y análisis de información aplicado a diferentes tipos de textos, escritos, visuales o auditivos.

3. *Jugando, jugando vocabulario voy ganando*, que se basa en el juego con palabras y retoma composiciones orales como las rimas, retahílas, trabalenguas, entre otros, con el fin de fortalecer la expresión oral de los estudiantes.

4. *Mi familia lee conmigo*, es un espacio de fortalecimiento desarrollado en casa, en compañía de las familias de los estudiantes, a quienes semanalmente se les envía una actividad, para desarrollarla en casa; generalmente, se busca que el estudiante vea un video, lea una corta historia o entreviste a sus familiares y comparta ese momento con sus seres queridos.

Una sesión se caracteriza porque el curso se encuentra organizado en equipos de trabajo, lo cual fomenta el aprendizaje colaborativo, los estudiantes crean sus propias estrategias para resolver las actividades planteadas, en ocasiones se asignan roles, al interior de cada grupo hay estudiantes que son los representantes, otros son los que leen y otros los que escriben.

Organizados los equipos de trabajo, se desarrollan actividades relacionadas con los ambientes lúdicos de aprendizaje, en ocasiones se desarrollan de manera simultánea o a manera de rotación en cada ambiente. Las actividades planteadas implican que todos los estudiantes participen activamente, algunas son planteadas por medio de guías de trabajo, otras son ejercicios prácticos como relación de significados y

palabras, solución y creación de acertijos, escaleras de palabras, pirámides de palabras, revoltijos, observación y análisis de imágenes, lectura y escritura de textos de diversas tipologías. En el desarrollo de la sesión se llevan a cabo algunas competencias, basadas en el respeto, esto motiva a los estudiantes ya que tienen la oportunidad de mostrar su trabajo a los demás equipos.

También es importante mencionar que se realizan visitas a la biblioteca escolar, donde pueden seleccionar textos de su interés, realizando su correspondiente lectura y creando algunos productos como, infografías, dibujos, folletos, entre otros. Para fortalecer el gusto por la lectura, se llevan a cabo este tipo de prácticas no solo en espacios cerrados; salón de clase, biblioteca, sino también se hace uso de espacios al aire libre, canchas deportivas y zonas verdes.

La experiencia pedagógica a nivel institucional, se enmarca como un semillero transversal, por tal motivo tiene un espacio dentro del currículo, de dos horas semanales por curso, pertenece al área de humanidades, sin embargo no desarrolla contenidos temáticos, por lo tanto no brinda una nota, lo cual permite realizar un proceso de valoración cualitativo, esto ha permitido que los estudiantes no estén mediados a participar en las actividades propuestas, sino que participen por gusto y autonomía.

En la institución se cuenta con un recurso humano constituido por un equipo de trabajo de tres docentes, quienes planean y realizan la aplicación de las actividades propias de la estrategia, un docente en cada ciclo, ubicados en diferentes sedes así: ciclo I, está en la

sede B, ciclo II, está en la sede C y ciclos 3 y 4 funcionan en la sede A. Este equipo de trabajo se encarga de evaluar y retroalimentar la estrategia pedagógica teniendo en cuenta los requerimientos de aprendizaje de la población atendida.

Además del recurso humano, se cuenta con material didáctico como arcos y miniarcos, rumys, rompecabezas, escaleras, material creado por los docentes y estudiantes, entre otros, propios de cada sede y de las edades de los estudiantes de cada ciclo. Igualmente, se dispone de algunos textos literarios en biblioteca de la sede A, en la ludoteca de la sede B y en algunos bibliobancos de la sede C. Así como material tecnológico en el aula de bilingüismo (sede A) donde se valen de computadores y tabletas para la consecución de material escrito y gráfico relacionado con las actividades de la estrategia; en la sede B y C cuentan con el aula de informática y con las maletas viajeras, respectivamente, donde tienen a su disposición computadores para trabajar paginas interactivas o la consecución de diferentes recursos didácticos virtuales.

Experiencia 2. Entre cuentos, juego de realidad aumentada

El desarrollo inicia con la explicación metodológica a los estudiantes, posteriormente se aplica, de forma individual la prueba de estilos de aprendizaje, según modelo PNL, la prueba arroja el estilo de aprendizaje que posee cada estudiante. De acuerdo con estos resultados se organizan los equipos de trabajo, los cuales quedan conformados por integrantes que posean diferentes estilos, visual, auditivo y kinestésico, esto con el fin de crear equipos de trabajo colaborativo.

Conformados los equipos se realizan actividades de reconocimiento de las habilidades básicas de aprendizaje, observación, comparación y clasificación, una de las herramientas utilizadas para este fin es el uso del arco, donde los estudiantes deben observar las imágenes, identificar similitudes o diferencias y dar respuesta a los planteamientos dados, con el fin de corroborar sus respuestas armando una figura en el tablero de juego. Posteriormente se plantean otras actividades con las habilidades integradoras, análisis, síntesis y evaluación. Dentro de las actividades propuestas se encuentran; cajas de palabras, observación y análisis de imagen fija y de material audiovisual, abecedarios, entre otras.

Durante el segundo semestre del año 2018 con los estudiantes de grado 9° se desarrolló un tablero tipo juego de parques basado en los cuentos clásicos y con pruebas relacionadas con las actividades trabajadas en clase. Todo el juego se desarrolla con la aplicación HP Reveal, una aplicación básica para el desarrollo de realidad aumentada.

Las características del juego son:

1. Es un tablero tipo parques, para 4 jugadores, cada uno representa un cuento clásico.
2. Tiene 16 tarjetas tipo prueba.
3. Cada jugador tendrá una Tablet con la aplicación HP Reveal, la cual usará para leer las imágenes del juego.
4. Cada jugador deberá leer la imagen que representa su color, ver el vídeo, tomar los

datos que le parecieron más relevantes para socializarlos con sus compañeros a lo largo del juego.

5. Para iniciar el jugador deberá lanzar los dados y avanzar el número de casillas que saque, si cae en una casilla con dibujo deberá buscar la tarjeta correspondiente a la casilla, leer la imagen con la aplicación y resolver la prueba que allí se encuentra.

6. Si el jugador responde mal la prueba, deberá devolverse a la casilla donde se encontraba antes de lanzar los dados.

El juego reta a los participantes a conocer datos curiosos sobre los cuentos clásicos y también a resolver retos aplicando habilidades de pensamiento en manifestaciones orales y escritas, como lo es la solución de acertijos gráficos, donde el estudiante debe desarrollar las habilidades de observación, comparación y clasificación, también de un nivel más avanzado se encuentra la solución de pirámides de palabras, creadas por los mismos estudiantes, donde deben observar, analizar y crear un juicio de valor. Otras pruebas del juego consisten en escuchar y recitar trabalenguas, retahílas o hasta chistes.

Conclusiones

LEO con sentido, se ha posicionado dentro de la institución como una estrategia de aprendizaje que incentiva y fortalece habilidades comunicativas, a través del trabajo en diferentes ambientes lúdicos de aprendizaje, que permiten a los niños, niñas y jóvenes

desenvolverse dentro de su contexto “el lenguaje permite construirse y actuar sobre si-mismo, sobre los demás y sobre el mundo en general” (Jolibert, 1997).

LEO es una estrategia didáctica que reorganiza el quehacer pedagógico en torno a la construcción de aprendizajes privilegiando siempre la expresión y la comunicación, en ambientes que dinamicen la práctica pedagógica. La influencia que han tenido los estudiantes al percibir las habilidades comunicativas como parte de su ser, inciden positivamente en la actitud frente a sus procesos académicos, dado que no las concebían como una obligación, sino que en alguna medida las ven como un disfrute del cual ellos son protagonistas.

Es una oportunidad para que los niños, niñas y jóvenes, experimenten de diversas formas las habilidades comunicativas, convirtiendo esta experiencia en una herramienta que permite un empoderamiento de su voz y así poder proyectarla en diversos campos, convirtiendo la oralidad y la escritura en un detonante de imaginación y creatividad, donde la lectura en voz alta, la lectura compartida y la lectura silenciosa sea una excusa para desarrollar diversas actividades que fortalecen sus procesos personales; desembocando en un entramado de cooperación, construcción de saberes, autorregulación y reconocimiento.

Se han logrado avances en los procesos de lectura, escritura y de oralidad, favoreciendo procesos individuales de expresión verbal y no verbal con el aprovechamiento de las actividades dentro de cada ambiente lúdico de aprendizaje. La implementación de

ambientes de aprendizaje lúdicos mejora el desarrollo de habilidades comunicativas, de manera que los estudiantes interactúan continuamente con su entorno, y de esta forma aplican lo que aprenden en situaciones cotidianas haciendo más significativo el aprendizaje.

Utilizar la lúdica en el proceso de aprendizaje garantiza mayor disposición en la construcción del conocimiento en los estudiantes, permite que participe activamente en el proceso educativo. El estudiante que aprende jugando se motiva, es feliz y puede hacer conexiones mentales de forma más estructurada, permitiendo brindar un fin práctico a lo aprendido, tanto en el momento de la sesión como a futuro. La lúdica y el trabajo colaborativo son dos herramientas que combinadas logran fortalecer los lazos sociales entre los participantes, además de crear estrategias internas como forma de solución a las actividades planteadas.

Fortalecer el trabajo colaborativo entre pares ayuda a desarrollar habilidades en conjunto y a aprender a vivir juntos. Se logra un mayor desarrollo de la escucha y el empoderamiento de la voz, lo que facilita fortalecer niveles de seguridad, responsabilidad y autonomía. También posibilita la apropiación de soluciones a situaciones sociales, como los conflictos grupales, donde los integrantes deben ser capaces de asumir soluciones que beneficien al equipo más no al individuo.

Experiencia 2.

A pesar de que la experiencia lleva poco tiempo de implementación, se han podido evidenciar algunas fortalezas y algunos aspectos a mejorar, teniendo presente que las experiencias pedagógicas no deben

convertirse en fórmulas estáticas, sino por el contrario se deben reinventar cada vez que se desarrollen.

En el primer semestre del año 2019, se realizó una prueba de entrada, tipo prueba diagnóstico a los estudiantes de grado 8°, donde se pretende evidenciar el nivel de los estudiantes en lectura, escritura y expresión oral, los resultados arrojados nos muestran que el 63% de los estudiantes se encuentra en un nivel básico en estas habilidades comunicativas, presentado mayores dificultades en la expresión verbal y en análisis de información escrita. El 17 % de los estudiantes se ubicaron en nivel alto, mientras que 15% se ubicó en nivel bajo y el restante 5 % en nivel superior.

Finalizando el año 2019 se realizó una prueba de cierre o de salida, con el fin de medir el impacto de esta estrategia, los resultados indicaron que el 38% de los estudiantes se encuentran en un nivel básico de desempeño en el uso de las habilidades comunicativas de lectura, escritura y expresión oral. El 34 % se ubicó en el nivel alto, mientras que el 11 % se ubicó en nivel bajo y el restante 17 % en nivel superior. Comparado con los resultados obtenidos en la prueba de entrada, se evidencia un nivel de mejoría, sin embargo, se hace necesario realizar un seguimiento contando con mayor participación en el desarrollo de la experiencia pedagógica.

En el desarrollo de la experiencia se resaltan aspectos positivos como el interés de los estudiantes en la participación y creación de actividades, esto también puede deberse al uso de herramientas y plataformas tecnológicas. Otro aspecto para resaltar es la conciencia

que desarrollan los estudiantes sobre la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento, las cuales vivencian y aplican no solo en el contexto escolar, sino también a nivel social en interacción con su entorno. Finalmente, el trabajo colaborativo permite que cada estudiante aporte lo mejor de sí para su equipo, que desarrolle sus potencialidades en la interacción con sus demás compañeros, estableciendo ambientes cooperativos de aprendizaje significativo.

La experiencia Entre cuentos, juego de realidad aumentada es una experiencia innovadora y significativa, dado el uso de medios tecnológicos para fortalecer habilidades de pensamiento en los estudiantes, por otra parte, su estructura enlaza diversos elementos; habilidades de pensamiento, trabajo colaborativo, realidad aumentada, lectura, escritura y oralidad, lo cual busca un desarrollo completo e integral, no solo a nivel académico sino a nivel personal y contextual de los estudiantes.

Referencias bibliográficas.

Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Ediciones Muralla.

Ferreiro, E. (2006). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. Ciudad de México. México.

Figuroa, M. (1982). *Problemas de teoría del lenguaje*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método HERMENEIA Fundamentos de una hermenéutica filosófica* Quinta edición Ediciones Sígueme. Salamanca

Goodman, Y. (1982): “El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños”, en Ferreiro, E. - Gómez Palacio, M. (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Jares, X.R. (1992): *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: C.C.S.

Jolibert, J. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores: talleres de formación*. Santiago de Chile: Unesco Océano.

Schmeck, R.S. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.

Torres, C. Corba, M. Riaño, M. (2019, 16 de septiembre) ¡OLE! Lee con sentido. *Revista virtual Nuevas Búsquedas*. Recuperado de <http://seab.arquibogota.org.co/es/noticias/21232-revista-nueva-busquedas-9---10.html>

Torres, C. Corba, M. Riaño, M. (2018) ¡OLE! Lee con sentido. En D. Calderón (Ed.), *Compilado de experiencias e investigaciones en innovación educativa* (pp.131- 139). Bogotá, Colombia. Editado por Dokuma: Creatividad y Tecnología SAS.

Tolchinsky, L., y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Velásquez, M. Remolina, N. Calle, M. (2 de diciembre de 2013). Revista de investigaciones UNAD. Volumen 12 (2), p 23- p41.

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas, tomo 2 (pp. 9-348). Madrid: Visor.

Enseñanza del lenguaje desde el enfoque comunicativo: La secuencia didáctica como propuesta pertinente para la enseñanza de la producción textual en la básica primaria

6

Artículo de Investigación

Francisco Javier Blanchar Añez⁷

Resumen

El trabajo de investigación se basa en un proyecto de enseñanza del lenguaje escrito, específicamente de

⁶ Artículo derivado de la tesis del programa de maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira en convenio con la Universidad de La Guajira, titulado “El contexto visto desde mis ojos: una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos, tipo crónicas, con estudiantes de 2° de EBP de las I.E. San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del Distrito Turístico de Riohacha. Esta investigación hace parte del macroproyecto de la línea de investigación en didáctica del lenguaje de la Universidad Tecnológica de Pereira.

⁷ Ingeniero del Medio Ambiente, magister en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Docente Tutor del Programa Todos a Aprender PTA del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, miembro de la Red Distrital de Docentes Investigadores REDDI. franciscoblanchar@hotmail.com; fblanchar@gmail.com.

textos narrativos, tipo crónicas con estudiantes básica primaria de dos instituciones educativas del Distrito Turístico de Riohacha, en el departamento de La Guajira. El trabajo estuvo orientado a determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción escrita textos narrativos, tipo crónica, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación. El estudio fue de naturaleza cuantitativa, con un complemento cualitativo, de diseño cuasi-experimental, intragrupo de tipo Pre-Test/ Pos-Test. Se utilizaron dos instrumentos: una rejilla de evaluación, aplicada antes y después de la implementación de la secuencia didáctica y un diario de campo. Los resultados permitieron validar la hipótesis de trabajo en ambos grupos, estableciendo que una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró significativamente la producción textual de textos tipo crónica de los estudiantes participantes. Respecto a las prácticas de enseñanza, se logró generar procesos reflexivos en los docentes participantes, en torno a su actuar permanente y futuro en las aulas.

Palabras Claves: producción textual, secuencia didáctica, género narrativo, crónica, práctica reflexiva.

Introducción

El lenguaje se reconoce como una una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana; pues le ha permitido a los individuos no solo separarse del mundo físico para nominarlo, si no también y fundamentalmente para comunicarse con otros, interactuar, manifestar ideas, sentimientos, conocimientos y demás aspectos del intercambio social (MEN, 2006).

Dadas la relevante potencialidad del lenguaje para la vida de los seres humanos, el escenario privilegiado para concretar sus funciones e intencionalidades sociales del lenguaje en el ámbito educativo, que como lo plantean diversos investigadores Lerner (2001), Perez y Rincón (2009), Jolibert (2002), debe propiciar el desarrollo de competencias comunicativas, necesarias para participar con éxito en el contexto socio-cultural y académico, en el cual se encuentren inmersos.

Sin embargo, actualmente las prácticas de enseñanza de la producción textual difieren de los avances en la didáctica, propuestos por investigadores y especialistas en la materia, tales como Castaño (2014) y Sánchez (2014), quienes manifiestan que en muchos casos son las creencias y las percepciones personales social y culturalmente arraigadas, las que guían mayoritariamente las decisiones y actuaciones en el aula de muchos docentes. Estas se construyeron desde sus experiencias en la escuela y sobre el estudio de la didáctica de la escritura.

Este tipo de prácticas, como afirma Castaño (2014), se ven reflejadas en los deficientes resultados obtenidos por los estudiantes colombianos de básica primaria y secundaria en los indicadores del área de lenguaje en las pruebas evaluativas censales, tal como lo evidencian los resultados evaluativos a nivel nacional de acuerdo al ICFES (2017), producto de las pruebas SABER-ICFES de los años 2015 y 2016, en las que se detectaron reiteradas dificultades en los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes de Colombia. Se evidencia que el 51 % de los estudiantes del

grado 3° y el 61 % de los estudiantes del grado 5° se ubicaron en los niveles de menor desempeño (insuficiente y mínimo); es decir, no solo evidenciaron capacidades limitadas para ubicar información dentro del texto solo a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables, sino también para establecer relaciones temporales entre eventos del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito

En relación con la situación descrita, las instituciones educativas objeto de estudio de la investigación: San Juan Bautista (INSAJUBA) y Luis Antonio Robles (LAR), ubicadas en el Corregimiento de Cotoprix y el corregimiento de Camarones, del Distrito de Riohacha, respectivamente. Los estudiantes de ambas instituciones históricamente han presentado resultados académicos deficientes en materia de lenguaje en las pruebas censales de lenguaje SABER ICFES (2009, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016). Los estudiantes de 3° de educación básica primaria se ubicaron en promedio en un 79 % y 80 % en los niveles inferiores de la escala de calificación (insuficiente y mínimo), mientras que para el grado 5° fueron del 80 % y 95 %, respectivamente.

Con el fin de contribuir a la solución de la problemática descrita se plantea la necesidad de diseñar e implementar propuestas didácticas innovadoras y pertinentes en materia de enseñanza de la escritura. Este tipo de propuestas, tal como lo plantea la UNESCO (1997), deben basarse en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje desde temprana edad, para propiciar el desarrollo de capacidades y la formación de comunidades de lectores y escritores; que puedan partir

del contexto, basadas en referentes y antecedentes teóricos relevantes.

En este artículo se describen los resultados de la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la enseñanza de la producción textual de textos narrativos, tipo crónicas, con estudiantes de 2° de educación básica primaria, con el fin de aportar a los avances didácticos en materia de la producción escrita de los estudiantes y las prácticas de enseñanza de los docentes del lenguaje participantes.

Lo expuesto tiene punto de partida los siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 2° de EBP de las instituciones educativas San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del Distrito Turístico de Riohacha? y ¿Qué reflexiones se generan acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica en estas instituciones educativas?

Marco conceptual

La investigación se sustentó el concepto de lenguaje como práctica social y específicamente la producción textual, relacionando los principales modelos de producción textual, el enfoque comunicativo, la escritura del texto narrativo, el tipo crónicas bajo la conceptualización de las secuencias didácticas y finalmente las características de las prácticas pedagógicas reflexivas.

El lenguaje como práctica sociocultural

La relación de los sujetos con su entorno esta mediada por el lenguaje, una de las capacidades más relevantes, a través de la cual pueden interactuar con el mundo e interpretarlo, en la medida que lo organizan y lo representan. Desde esta perspectiva, se puede acceder al conocimiento, crearlo, transformarlo, como producto de la interacción generada con su realidad física y social. De hecho, el lenguaje ha sido uno de los factores de evolución de la humanidad.

Vygotsky (1989) explica la trascendencia del lenguaje en este proceso evolutivo, desde sus dos funciones; cognitiva y comunicativa. La primera de ellas, referida al conocimiento mediante la representación de la realidad humana, producto de la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, que permite la manifestación de las características particulares de cada individuo. Mientras que la función comunicativa permite establecer relaciones con el entorno social, fenómeno promotor de los sistemas de comunicación colectiva y social, de construcción, comunicación y comprensión del mundo.

Refiriéndose a la escritura, Teberosky (1990) y Tolchinsky (1993) la definen como el acto de producir ideas genuinas y configurarlas en un texto, obedeciendo a unas reglas sociales de circulación. Este proceso que requiere la puesta en juego de habilidades cognitivas complejas que impliquen satisfacer los intereses de la situación de comunicación en las que se encuentre inmerso. En palabras de Cassany (1999) “escribir se puede asimilar al desarrollo de actividades tan complejas como la construcción de una infraestructura o llevar la

contabilidad de una empresa o diseñar una coreografía” (p.12).

Sin embargo, esta perspectiva contemporánea del lenguaje escrito ha sido el producto de la evolución de las diversas maneras de entenderlo y la forma de orientar su enseñanza. Autores como Caro, Uribe y Camargo (2009) presentan una síntesis de tres modelos que explican la naturaleza, características y propiedades del proceso de producción textual que han servido de referencia para el diseño e implementación de propuestas de enseñanza del lenguaje a nivel escolar.

Modelos de producción textual

En primer lugar, están los modelos de producto, los cuales se centran en el desarrollo de la capacidad de producción textual desde una perspectiva fundamentalmente lingüística, comprendida desde las dimensiones micro-estructural, que supone el dominio de los aspectos formales del texto (reglas gramaticales, ortografía) y macro-estructural (que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales). Esta distinción de acuerdo a Mata (1997), generó a su vez dos enfoques de enseñanza: el modelo oracional o el enfoque de la enseñanza de la gramática (dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía) y el modelo textual /discursivo o enfoque basado en las funciones.

En segundo lugar, los modelos de proceso, caracterizados por el análisis de los procesos básicos u operaciones implícitas en el acto de la escritura. Dentro de esta categoría se encuentran los modelos de traducción, por etapas y cognitivos. En estos la escritura

es considerada como una actividad compleja y multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y metacognitivas que revelen y demuestren los pasos intermedios que tienen lugar durante el mismo (Caro, Uribe, y Camargo, 2009).

Entre los modelos por proceso, y para efectos de la presente investigación, se explican los modelos planteados por Hayes y Flower (1980) y Scardamalia y Bereiter (1992), que avanzan los anteriores, pues introducen el contexto de la escritura y su finalidad. Destacando los modelos contextuales o ecológicos, que establecen la composición escrita como un proceso mediatizado no solamente por variables de índole personal, como en los modelos cognitivos, sino también por el contexto sociocultural en el que se desarrolla.

La investigación se enmarca en los modelos pro-etapas y los contextuales o ecológicos en el sentido de apoyar la enseñanza de la producción textual como producto del entorno sociocultural de los estudiantes como productores, basados en contextos reales de comunicación, tal como lo proponen los enfoques comunicativos.

2.3. Los enfoques comunicativos

Los enfoques comunicativos, Cassany (1999) los agrupa en plural y los define como un conjunto de propuestas de enseñanza de la lengua en el que se incluyen diversas metodologías (enfoque nocional-funcional, inmersión lingüística, trabajo por proyectos o tareas, el Community Language Learning o Aprendizaje

de lenguas en comunidad, entre otros), cuyo propósito central es el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, las cuales le brindan a los sujetos la oportunidad de aprender y comunicarse desde el aula de clase hasta situaciones de formalidad discursiva orales y escritas.

Parte de la consolidación de la didáctica de la lengua a través de los enfoques comunicativos se le atribuye al trabajo de Hymes (1972), y su propuesta para el desarrollo de la competencia comunicativa, definida como la capacidad de elaborar enunciados teniendo en cuenta no sólo que su significado y su gramaticalidad sean correctos, sino que también sean socialmente apropiados de acuerdo con las intenciones de los sujetos que se comunican. Para este autor el contexto en que se encuentran inmerso constituye una variable importante que abraza de manera más amplia la tradicional competencia lingüística o gramatical establecida por Chomsky (1957).

En este marco de ideas se destaca la competencia comunicativa como el conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado Hymes (1972); que relacionado con el ámbito educativo denota en promover el prácticas culturales de comunicación reales como productores a fin de comprender el sentido de comportarse de manera adecuada, según las convenciones culturales y lingüísticas de la comunidad de habla en la cual se encuentre inmerso.

Estos aspectos se pueden configurar mediante la propuesta de Jolibert (2002) para la enseñanza de la producción textual mediante el desarrollo de proyectos.

Propuesta de Jolibert para la producción textual

Teniendo en cuenta los propósitos e intereses de la investigación y la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque comunicativo, la propuesta de Jolibert (2002), enmarcada en el trabajo por proyectos, plantea que el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje activas representan estrategias pedagógicas coherentes que promueven en los niños y niñas la producción y comprensión de textos variados, además de su adaptación a situaciones reales lo más personalizado posible, además de permitirles la posibilidad de aprender a elaborarlos, de tal manera que posteriormente sean capaces de producirlos solos, sin tutelas y adaptándolos a las múltiples situaciones en las que se encuentren inmersos.

Se trata entonces, de acuerdo a Jolibert (2002), que los niños puedan desarrollar una estrategia de producción de textos apoyada, entre otros aspectos, en habilidades complementarias como una capacidad de representación de la situación de comunicación y del tipo de texto que se desea producir, competencias para seleccionar de un abanico conocido de diferentes tipos de texto, aquel que mejor le conviene a la situación de comunicación y una aptitud para administrar globalmente la actividad de producción, en la medida en que se logre aprender a implementar diferentes niveles de análisis de un texto, basados en la identificación y uso funcional de informaciones o índices que da un texto a partir de sus estructuras lingüísticas.

2.5. El texto narrativo

La narración constituye una de las habilidades primarias de los seres humanos, que se manifiesta en forma de relato, y ha permanecido en las prácticas cotidianas de los seres humanos todo el tiempo. De hecho, la mayoría de los seres humanos inician sus primeros encuentros con los relatos en la infancia, a través de los cuentos de hadas, cuentos populares y las anécdotas de familia, los cuales permiten el acercamiento a la cultura, los valores, maneras de pensar y actuar, propias de cada comunidad.

En este marco, cualquier tema de la vida humana puede ser abordado de forma narrativa dadas sus diferentes formas y que sirven de apoyo para su existencia. De acuerdo con Barthes (1985) el relato puede manifestarse en variadas formas: en el mito, la leyenda, la, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, las noticias policiales, la conversación, por lo tanto, son múltiples las oportunidades que este género ofrece para promover su enseñanza, importancia y comprensión.

La trama narrativa ofrece todo tipo posibilidades de expresión representadas en las variadas prácticas humanas, clasificadas por Bautista y Cortés (1998) como relatos literarios en el caso del cuento y la novela y no literarios refiriéndose a la nota periodística, la crónica, ente otros. Los autores plantean la existencia de relatos narrativos como la carta y no narrativos como las corridas de toros, los rituales religiosos; es decir aquellas manifestaciones narrativas de tipo no verbal.

La crónica

La crónica representa un tipo de texto narrativo en el que, aunque no se considera una narrativa pura, se plasma la subjetividad del autor propia de este género discursivo, cuando quien escribe retoma, renueva, interpreta, llena de detalles y recrea un acontecimiento en la narración, bajo el influjo de su punto de vista. En este sentido, el autor puede aportar un estilo personal que embellezca la escritura.

De acuerdo con Ortiz (2010) y Salcedo (2012) destacan que las crónicas permiten la narración de los hechos según el orden temporal en que ocurrieron. Consisten entonces, en la exposición de acontecimientos con la peculiaridad de la introducción de elementos de valoración e interpretación por parte del cronista. Estas características permiten clasificar a la crónica como un género híbrido que vincula aspectos narrativos y periodísticos, los cuales le brindan un sentido especial y único a este tipo de textos.

Con relación a la estructura de la crónica como texto narrativo, Ortiz (2010) y Salcedo (2012) plantean que una buena crónica se compone por los siguientes elementos: (a) el título, sea una palabra o frase, hace alusión de manera breve y llamativa a los hechos narrados en el texto, (b) la presentación, entendida como el conjunto de circunstancias mediante las cuales se introducen los personajes o los hechos desde la perspectiva del cronista y cuyo propósito es generar interés en el lector; teniendo en cuenta que posee un carácter introductorio al texto, en el cual los hechos narrados en ella permitan inferir el posible contexto o conocimiento cultural, social e histórico de la historia, (c)

239

la progresión cronológica, que permita identificar en los sucesos narrados la reconstrucción de mundos y universos culturales y sociales, resaltando la importancia del espacio y tiempo y (d) el cierre, como apartado que incluye la descripción de un estado final coherente con el resto de la historia.

La secuencia didáctica

La propuesta de enseñanza y aprendizaje para el trabajo de producción textual de la investigación se basa en la Secuencia Didáctica, la cual constituye una configuración posible para el diseño didáctico de prácticas pedagógicas del lenguaje. Esta secuencia se sustenta en los planteamientos de Camps et al. (2003), quienes, fundamentados en el trabajo por proyectos de lengua, la definen como una unidad de enseñanza de la composición, en la cual se relacionan actividades y objetivos globales para el alcance de los propósitos de enseñanza del lenguaje.

La autora establece una serie de características para la secuencia didáctica, que la determinan como una opción pertinente para la enseñanza, entre las que se destacan las siguientes: (a) Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrollará durante un determinado periodo de tiempo más o menos largo según convenga; (b) La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base de que texto y contexto son inseparables; (c) Se plantean unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación; (d) Los

240

alumnos involucrados en el trabajo con la Secuencia Didáctica llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica se orienta hacia nuevos objetivos de aprendizaje y (e) El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación (Camps et al., 2003).

Prácticas pedagógicas reflexivas

La práctica pedagógica se relaciona con las actividades de planificación, desarrollo y valoración de situaciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, con el fin de brindar escenarios propicios para la construcción de saberes por parte de los aprendices. Autores como Pérez, Camacho y Rodríguez (2013) coinciden en afirmar que la práctica pedagógica representa el resultado de un hacer reflexivo, que se razona y que produce conocimiento, gracias a la unión teoría-práctica. De otra parte, Zuluaga (1984) la propone como “Una noción metodológica de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cotidianamente el maestro, y como noción discursiva; que está constituida por el triángulo institución (escuela), sujeto (el docente) y discurso (saber pedagógico)” (p. 35).

Ahora bien, el concepto de prácticas reflexivas aparece con los trabajos de Schön (1987) y es profundizado por Perrenoud (2011), quienes vinculan la actividad docente a la necesidad de la actividad reflexiva en el campo educativo, planteando que un profesional de la educación debe ser capaz de saber cuál es su cometido, sin estar estrictamente constreñido por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normalizados. Es decir, un docente debe

constituirse en un profesional que sabe lo que tiene que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible.

Desde la perspectiva planteada los investigadores del presente trabajo desarrollan un proceso de reflexión de sus prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la enseñanza de la producción textual, relacionando sus perspectivas, transformaciones y evolución en sus percepciones y creencias acerca de la didáctica del lenguaje.

Metodología

La investigación se caracterizó por su naturaleza cuantitativa, que de acuerdo con Imbernón (2012), se basa en la manipulación deliberada de las variables mediante la provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observarlo y medirlo, de tal manera que se inscribe en un modelo causal, el presente estudio se enmarca en este modelo porque busca identificar la incidencia de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción textual de crónicas de estudiantes de grado 2° de EBP de las IE San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del distrito turístico de Riohacha

De manera complementaria se desarrolla un análisis cualitativo, sustentado en el estudio reflexivo de la práctica pedagógica de los docentes participantes, durante la implementación de la secuencia didáctica.

El diseño de la investigación es cuasiexperimental, intragrupo, tipo Pre-Test-Pos-Test.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) este tipo de diseños permiten la manipulación deliberada de al menos una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes.

La población estuvo representada por todos los estudiantes del grado 2° de las instituciones educativas oficiales del área rural del Distrito Turístico de Riohacha y la muestra seleccionada la constituyeron 33 estudiantes del grado 2° de ambas instituciones educativas (15 de la IE Luis Antonio Robles y 18 de la IE San Juan Bautista).

Entre las principales características de los estudiantes de la muestra se encuentran que su promedio de edad oscila entre los 6 y 8 años, mayoritariamente habitantes de zonas rurales de estratos 1 y 2, con desempeño académico insuficiente, mínimo y satisfactorio en el área de lenguaje de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) de cada institución.

Resultados

Los resultados se presentan en dos apartados. Inicialmente el análisis cuantitativo de los aprendizajes de los estudiantes y posteriormente el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de los docentes participantes.

Análisis cuantitativo de la producción textual de crónicas

En las tablas 6 y 7 se presentan los resultados obtenidos a partir del uso de estadística inferencial,

mediante el uso de la prueba *t-Student* con un índice de significancia del 0,05 % para muestras emparejadas, aplicada a ambos grupos de estudio, con el fin de aceptar o rechazar la hipótesis.

Tabla 7.

Resultados de la prueba *t-Student* del Grupo 1

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas:		Total Pre-Test	Total Post-Test
Media		24.2	14.02857143
Varianza		5.40952381	14.02857143
Observaciones		15	15
Coeficiente de correlación de Pearson		0.74883049	
Diferencia hipotética de las medias		0	
Grados de libertad		14	
Estadístico t		-11.37812123	
P(T<=t) una cola		0.224875109	
Valor crítico de t (una cola)		1.761310136	
P(T<=t) dos colas		1.844851408	
Valor crítico de t (dos colas)		2.144791688	

Tabla 8.

Resultados de la prueba *t-Student* del Grupo 2

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas:		Total Pre-Test	Total Post-Test
Media		23.68868667	29.78470588
Varianza		0.496732026	29.78470588
Observaciones		18	18
Coeficiente de correlación de Pearson		0.219671174	
Diferencia hipotética de las medias		0	
Grados de libertad		17	
Estadístico t		-8.91128127	
P(T<=t) una cola		3.94976E-08	
Valor crítico de t (una cola)		1.739965726	
P(T<=t) dos colas		7.89951E-08	
Valor crítico de t (dos colas)		2.109815578	

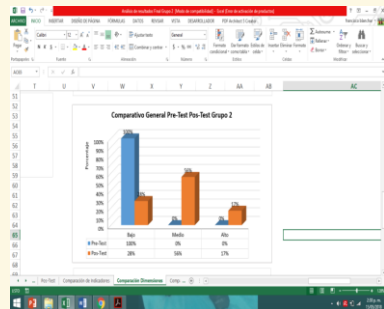
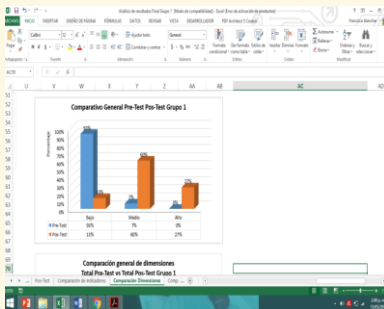
De acuerdo con los resultados presentados en las tablas anteriores, específicamente el relacionado con el valor del indicador P ($T \leq t$) para dos colas, obtenido en cada uno de los grupos (0,0000000184 para el grupo 1 y de 0,0000000789 para el grupo 2), se evidencia que ambos se encuentran ubicados dentro del rango de aceptación, al ser menores que el índice de significancia establecido (0,05). A partir de estos resultados, se puede afirmar que se generaron cambios significativos en la producción de textos narrativos. Teniendo en cuenta esta conclusión se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis de trabajo H_1 , con lo cual se puede afirmar, con un nivel de confianza del 95 %, que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró significativamente la

producción de textos narrativos, tipo crónica, en los estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, de las instituciones educativas San Juan Bautista y Luis Antonio Robles del Distrito Turístico de Riohacha, en el Departamento de La Guajira.

En gráficas 1 y 2, se presenta un comparativo general de los resultados del Pre-Test y el Pos-Test que dan cuenta de la movilidad de los estudiantes de ambos grupos por los niveles de desempeño previamente establecidos: bajo, medio y alto.

Gráfica 1. Comparación Pre-Test vs. Pos-Test Grupo 1

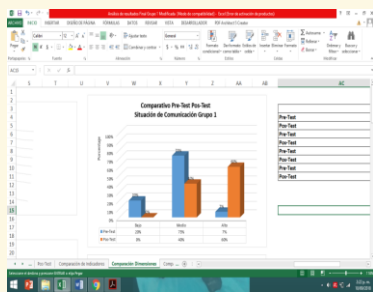
Gráfica 2. Comparación Pre-Test vs. Pos-Test Grupo 2



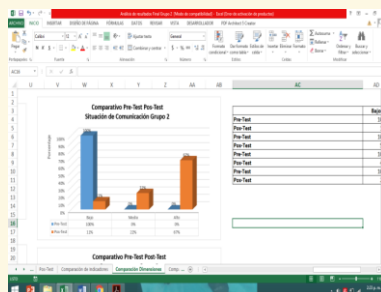
De acuerdo con la información de las gráficas 1 y 2, se evidencia que en ambos grupos los estudiantes se movilaron del nivel bajo, en el cual se encontraba la mayoría inicialmente (93 % en el caso del grupo 1 y la totalidad del grupo 2), hasta los niveles medio y alto (60 % y 25 %, en el grupo 1 y 56 % y 17% en el grupo 2, respectivamente); lo cual confirma los avances de los estudiantes en la producción de crónicas.

En las gráficas mostradas a continuación se presentan los niveles de desempeños de las dimensiones del trabajo en el Pre-Test y el Pos-Test y el comportamiento de sus respectivos indicadores.

Gráfica 5. Comparativo Situación de Comunicación Grupo 1



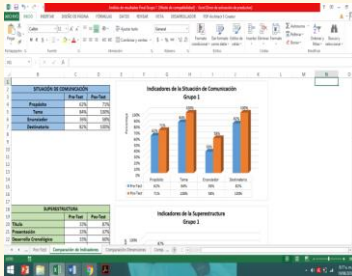
Gráfica 6. Comparativo Situación de Comunicación Grupo 2



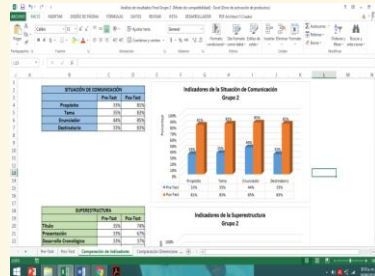
Las gráficas 5 y 6 muestran resultados disimiles para los dos grupos. Así, en el grupo 1, la mayoría de las estudiantes se ubican en el Pre-Test en el nivel medio (73 %) y algunos en el nivel bajo (20 %), situación que se modifica en el Pos-Test, pues en su mayoría pasan a los niveles alto (60 %) y medio (40 %).

Ahora bien, en el grupo 2 durante el Pre-Test la totalidad de los estudiantes se ubican en el nivel bajo (100%), para moverse mayoritariamente en el Pos-Test, a los niveles medio (22 %) y alto (67 %).

Gráfica 7. Situación de Comunicación: comparación de indicadores Grupo 1



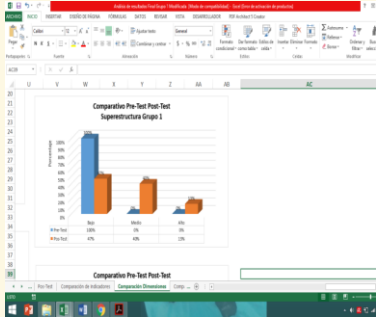
Gráfica 8. Situación de Comunicación: comparación de indicadores Grupo 2



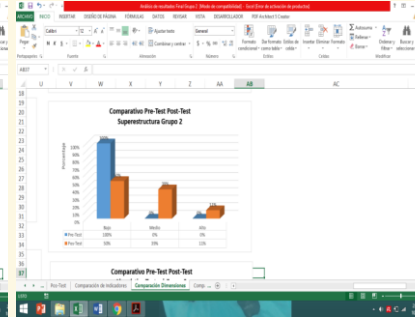
Tal como se puede observar en las gráficas 7 y 8, los estudiantes de ambos grupos evidencian transformaciones positivas en cada uno de los indicadores de la Situación de Comunicación. Ahora bien, el grupo 1 registró mejores desempeños en el Pre-Test en la mayoría de los indicadores en comparación con el grupo 2, a excepción del enunciador; aunque fue justamente este indicador el que registró el mayor nivel de avance con 22 puntos porcentuales de aumento en el Pos-Test con respecto al Pre-Test.

En las gráficas 9 y 10 se presentan los resultados para la dimensión superestructura, y en las gráficas 11 y 12 sus indicadores respectivos.

Gráfica 9. Comparativo Superestructura Grupo 1



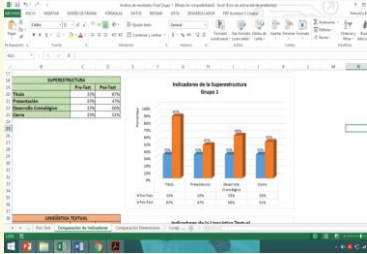
Gráfica 10. Comparativo Superestructura Grupo 2



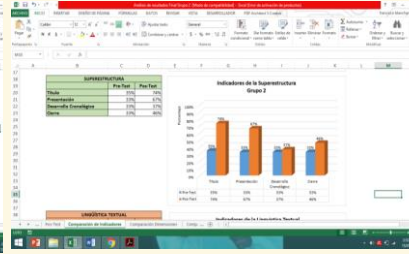
En las gráficas 9 y 10 se evidencia que ambos grupos presentaron el mismo comportamiento en torno a la dimensión Superestructura, dado que un porcentaje de los estudiantes (50 % aproximadamente) lograron movilizarse del nivel bajo (100 %) a los niveles medio y alto (40 % y 11%, en el caso del grupo 1 y 39 % y 11 % en el caso del grupo 2, respectivamente). Estos resultados evidencian que los estudiantes de ambos grupos lograron no solo reconocer la estructura de las crónicas, sino también producir un texto que atendiera en términos generales a dicha estructura.

En las gráficas 11 y 12 se observa que los estudiantes de ambos grupos presentaron avances en sus desempeños en todos los indicadores. Ahora bien, de manera diferenciada, los estudiantes del grupo 1 registraron mayores avances en comparación con el grupo 2, posiblemente como ya se explicó, porque era un grupo que tenía un mayor nivel de motivación inicial frente al proyecto.

Gráfica 11. Superestructura: comparación de indicadores Grupo 1



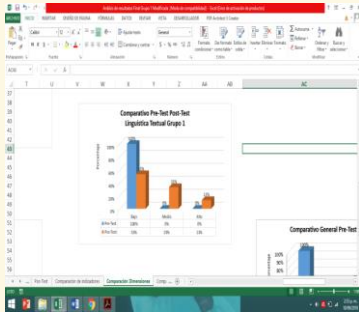
Gráfica 12. Superestructura: comparación de indicadores Grupo 2



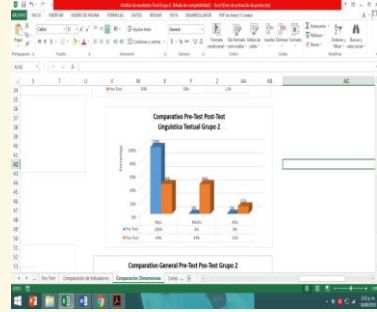
Los resultados muestran que la mayor transformación en ambos grupos se presentó en el indicador *Título* (avance de 54 puntos porcentuales para el grupo 1 y de 39 puntos porcentuales para el grupo 2), mientras que las menores transformaciones en el grupo 1 estuvieron en el indicador *Presentación*, con 14 puntos porcentuales de avance, mientras que en el grupo 2, el *Desarrollo cronológico*, tuvo 4 puntos porcentuales de avance.

En las gráficas 13 y 14 se presentan los resultados para la dimensión lingüística textual, mientras que los de sus indicadores se manifiestan en las gráficas 15 y 16.

Gráfica 13. Comparativo Lingüística Textual Grupo 1

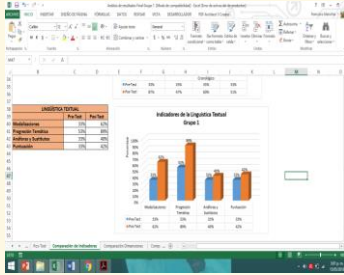


Gráfica 14. Comparativo Lingüística Textual Grupo 2

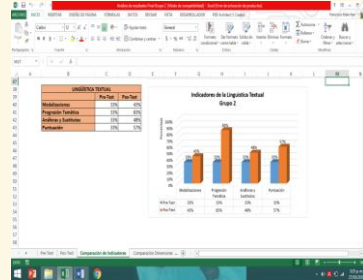


De acuerdo con las gráficas 13 y 14, se observa que ambos grupos experimentaron el mismo comportamiento en relación a la dimensión lingüística textual, lo cual se evidencia en una progresión positiva en cuanto al desempeño de los estudiantes que se movilizaron desde el nivel bajo (100 %) hacia los niveles medio (33 % para el grupo 1 y 44 % para el grupo 2) y alto (13 % y 11 % respectivamente); si bien, el grupo 2 registró unos avances levemente superiores a los estudiantes del grupo 1. Estos resultados pueden deberse no solo al proceso de análisis de crónicas expertas en cuanto a las formas de decir, sino también al uso que hicieron en sus escrituras de algunas anáforas, conectivos, y modalizadores analizados en los procesos de revisión y reescritura conjuntas, las cuales enriquecieron los textos con el uso adecuado de mayor diversidad de recursos lingüísticos.

Gráfica 15. Lingüística Textual: comparativo indicadores Grupo 1



Gráfica 16. Lingüística Textual: comparativo indicadores Grupo 2



Tal como puede observarse en las gráficas 15 y 16, los estudiantes de ambos grupos evidenciaron cambios positivos en el Pos-Test con relación a los resultados del Pre-Test en todos los indicadores de la dimensión lingüística textual. El indicador que registró el mayor avance para ambos grupos fue la *Progresión temática* (36 puntos porcentuales de avance), mientras que el de menor avance para el grupo 1 fue *Anáforas y sustitutos*, con 7 puntos porcentuales de avance, y para el grupo 2 *Modalizaciones*, con un avance de 10 puntos porcentuales.

Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

El complemento cualitativo contempló los resultados del análisis de las prácticas de los dos maestros investigadores, a partir de la información recogida en los diarios de campo durante la implementación de la S.D. Cabe resaltar que la S.D. se desarrolló a través de 19 sesiones, las cuales

comprendieron un total de 36 periodos de clase para el grupo 1 y de 40 periodos de clase para el grupo 2.

El análisis se organiza en las tres fases de la S.D.: preparación, desarrollo y evaluación.

Profesor 1

-Fase de preparación

En esta fase primaron las categorías de Descripción, Autopercepción y Autoevaluación; pues inicialmente enfoqué la mayor parte de mi interés en relacionar las características físicas del aula de clases y de los fenómenos generados en ella, sumado a la descripción de los sentimientos o ideas sobre mis actos durante las jornadas de trabajo.

-Fase de desarrollo

Durante la fase de desarrollo de la S.D. la reflexión y el análisis de mi práctica docente se enfocó mayoritariamente en la Autopercepción, es decir, en descripción de mis sentimientos o ideas sobre mis actuaciones, destacando los sentimientos negativos (de impaciencia, ansiedad y miedos) y positivos (satisfacción, sorpresa, tranquilidad y orgullo) ante las actividades a desarrolladas mediante el proyecto. Además, se presentó la categoría de Percepción de los estudiantes, atendiendo al interés por sus reacciones e impresiones en las actividades propuestas. “Siento satisfacción personal al escuchar las narraciones orales de manera detallada, fluida y con confianza por parte de los estudiantes de las crónicas abordadas en las sesiones de trabajo anteriores”. (Sesión 11, clase 1).

-Fase de cierre

Esta fase constituyó el periodo más impactante del proyecto, atendiendo a los notables cambios en la disposición de trabajo de los estudiantes, las evidencias de aprendizaje, comprensión y manifestaciones de saberes en torno a los textos analizados y las producciones textuales desarrolladas. En este caso el énfasis en el diario de campo se mantuvo en mis impresiones sobre los estudiantes (Percepción de los estudiantes), especialmente en el marcado cambio de interés inicial por una nota sumativa, “-Profe califíqueme mi crónica, póngame la calificación” (Sesión 2, clase 2.

Profesor 2

-Fase de Preparación

Esta fase de preparación, la desarrollé en una sesión a través de dos clases, la cual orienté en mayor medida a la Autopercepción, teniendo en cuenta que generó muchos sentimientos encontrados, por ejemplo, el saber que estaría trabajando en una serie de actividades muy bien articuladas y pensadas, destinadas a cumplir con un objetivo particular y a las cuales tendría que ceñirme de manera fiel, me hacían sentir nerviosa, expectante, entusiasmada y prevenida.

-Fase de desarrollo

Conociendo el grado de responsabilidad por la consecución de los objetivos de las diferentes sesiones de trabajo y el compromiso establecido con mis estudiantes, inicié esta fase con muchas expectativas, concentrada en cada una de las actividades y dispuesta a dar lo mejor,

pues mis estudiantes habían respondido muy bien a la primera fase y eso me motivaba a esforzarme tanto personal como académicamente (Autopercepción).

-Fase de cierre

Esta fase fue la que más me gustó, me sentía satisfecha de los logros alcanzados por parte de mis estudiantes, lo dispuestos que estaban a terminar con las 19 sesiones de trabajo para cumplir con la publicación de libro y leer las crónicas de los compañeritos de la otra institución, como un intercambio de lectores y escritores (Percepción de los estudiantes). Me sentí muy orgullosa porque al final, ellos mismos estaban en capacidad de hacer revisiones, correcciones y evaluaciones en sus escritos (Autopercepción).

Discusiones

Respecto a los desempeños iniciales de los estudiantes, se presentaron dificultades en el proceso de producción relacionadas básicamente con tres aspectos: El primero vinculado a la aproximación al texto, derivado posiblemente de la creencia que aún no podían escribir textos completos porque no tenían el código alfabético, es decir “no sabían leer”, y por tanto debían hacer ejercicios de escritura y lectura sin sentido para ellos; esta situación a su vez, generaba que se viera el lenguaje escrito como una tarea que se enfrentaba con apatía. El segundo, relacionado con la concepción de escritura como producto terminado, por lo cual desarrollaban una sola versión que era considerada como la definitiva, y por tanto no requería de planeación, revisión y reescritura, tantas veces como fuera necesario. Finalmente, el no creer que estaban en capacidad de ser

escritores, pues ni ellos ni sus profesores creían en dicha potencialidad. Como consecuencia de todo lo anterior, ante la consigna planteada, recurrían a lo que sabían y elaboraban un cuento o descripciones de hechos a manera de listados fragmentados.

Este conjunto de dificultades posiblemente obedece a prácticas de enseñanza del lenguaje, en las cuales se privilegia su tratamiento normativo, la exposición a un solo tipo de textos (narrativos: cuentos) con un abordaje centrado en una estructura de inicio, nudo y desenlace, la descripción de hechos y personajes que concluyen en la elaboración de un dibujo para saber qué comprendieron, desde el supuesto que se están atendiendo a las necesidades de los niños: dibujar. Resultados descritos también por investigaciones como las de Aguirre y Quintero (2014) y Morales y Arenas (2017), quienes afirman que los deficientes desempeños de los estudiantes en lo concerniente a la producción textual puede obedecer a que la enseñanza y aprendizaje de la escritura continua orientándose, en la mayoría de los casos, a la mecanización de los procesos básicos de decodificación y codificación de los textos, concepción tradicional del lenguaje escrito como algo fragmentado, normativo e instruccional, que reduce las actividades formativas a la identificación de grafemas, la posterior combinación fonética para la formación de palabras, párrafos y, por último, un texto completo.

Frente a estas dificultades, reconocidas incluso antes de iniciar la planeación de la secuencia, se hizo una propuesta centrada en el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación. En este marco la tarea integradora cumplió una función importante, pues los

niños sabían que su escritura tendría destinatarios reales: otros niños, de otra institución. Este primer aspecto, también generó cambios en la manera de pensar la escritura: los textos deberían ser comprendidos por otros. La secuencia partió de reconocer y valorar el contexto de los estudiantes, trajo este contexto y sus vivencias como pretexto y medio para la escritura con sentido. Luego puso en juego varios supuestos, el primero de ellos era que los niños pueden comprender textos aun cuando no dominen el código alfabético, pues están en capacidad de hacer inferencias sobre lo que leen y escuchan. El segundo, fue poner en juego la lectura y la oralidad, desde el supuesto que se lee para escribir y hablar, por tanto, la secuencia le dio la palabra a los estudiantes, posibilitó la expresión de pensamientos y sentimientos frente a las cosas cotidianas que les ocurren a ellos mismos o que ocurren en sus cuadras, barrios, rancherías. El tercero, es la democratización y por tanto el respeto mutuo en el aula, todos eran estudiantes aprendiendo, hablando, haciendo “algarabía”, en un aula viva, en la que todos podrían hablar, sin que importara la etnia o el color. El cuarto, es que la escritura tiene diversas funciones que van desde entretener hasta solicitar, por ejemplo, la elaboración de la carta para invitar al experto, la elaboración de preguntas para este, y la escritura misma de la crónica. El quinto, pasar de la concepción de escritura como producto a la escritura como proceso, y por ello la necesidad de volver al texto las veces que fuese necesario, hasta que se sintieran satisfechos con el producto. El sexto, que todos eran aprendices y que podrían ayudarse mutuamente, en un trabajo colaborativo, en el que se evaluaban mutuamente con el único ánimo de mejorar la escritura. Finalmente, y quizás el más importante, pensarse como escritores,

como productores de sus propios textos y por tanto con una voz que trascendería los límites del aula de clase.

Conclusiones

A partir de la contrastación de los resultados del Pre-Test y Pos-Test y el análisis estadístico de la prueba *T-student*, se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis de Trabajo, por tanto, se puede afirmar que la implementación de una S.D. de enfoque comunicativo, mejoró significativamente la producción de textos narrativos, tipo crónicas, de los estudiantes del grado 2° de los dos grupos de estudio. Estos resultados evidencian la potencialidad una secuencia didáctica que parte de reconocer a los estudiantes y el contexto en el que viven, les da la palabra para que desde su propia visión relaten lo que ven y sus sentimientos al respecto, y cree en su potencialidad para irse pensando y construyendo como escritores. Una secuencia didáctica que se desmarca del acento en la codificación y revisión de aspectos como la ortografía o la segmentación, para centrarse en la lectura y la escritura situada personal y socialmente, con propósitos comunicativos contruidos de manera colaborativa.

Después del desarrollo de la secuencia didáctica se evidenció un avance significativo en los procesos de producción escrita, en las tres dimensiones propuestas. Específicamente en la dimensión situación de comunicación, lograron posicionarse como cronistas, capaces de narrar y expresar su posición frente a los hechos narrados para un potencial lector.

Respecto a la superestructura, los estudiantes comprendieron que un texto tiene una manera de ser

contado, atendiendo a los requerimientos formales en los que se inscribe, y también al desafío que implica hacerlo para un posible lector que puede no conocer la realidad en la que está posicionado el escritor. En este marco los estudiantes repensaron el título y su sentido, hicieron un párrafo de presentación del contexto y personajes de la crónica seguido de un segmento de narración cronológica del hecho o conjunto de acciones como eje central de la historia y finalizando con un cierre coherente con esta.

Y finalmente, en relación con la lingüística textual, entendieron el sentido de utilizar distintos recursos lingüísticos como anáforas y sustitutos, modalizadores y signos de puntuación, para darle sentido e impronta a un texto en el que la subjetividad de quien cuenta es central.

Respecto a las prácticas de enseñanza de los dos maestros, puede plantearse que iniciaron una transformación de sus concepciones de enseñanza del lenguaje escrito, las cuales los llevaron a comprender la escritura como proceso que supera el énfasis evaluativo, basado en la escritura como tarea y el docente como destinatario único de las producciones de los estudiantes, para pensarlo desde una perspectiva interactiva y comunicativa, acorde con la naturaleza sociocultural del lenguaje.

Finalmente, la reflexión sobre las propias prácticas de los docentes antes, durante y después de la implementación del proyecto de investigación permite ratificar que sí es posible que los educadores analicen lo que sucede en las aulas para confrontan sus prácticas pedagógicas, salir de la zona de confort, y asumir

posiciones críticas que los llevan a transformar lo que hacen, en beneficio de los cientos de niños que pasan por sus aulas.

Referencias bibliográficas

Aguirre, P., y Quintero, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de EBP, de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de Pereira*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4627/37241A284i.pdf?sequence=3>

Barthes, R. (1985). *Análisis estructural de los relatos* Cuarta Edición. México: Premiá.

Bautista, A., y Cortés, J. (1998). *Maestros Generadores de textos*. Colombia: Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.

Camps, A., Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O., Martinez, A., Milian, M., Ribas, T., Rodríguez, C., Santamaria, J., Utset, M., Vila, M., y Zayas, F. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad Autónoma de Barcelona.

Caro, M., Uribe, G., y Camargo, Z. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 36 (37), 11-33.

Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Chomsky, C. (1957). Reading and phonology. *Harvard Educational Review*, 40 (3), 287-309.

Ferreiro, E. (1983). Psicogénesis de la Escritura. En C. Coll. (Ed.), *Psicología Genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget* (pp.79-90). Barcelona, España: Siglo XXI de España editores S.A.

Hayes, L., y Flower, J. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive processes in writing*. New Jersey, EE.UU: Lawrence Earlbaum Asociantes.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: Editorial McGra-Hill/Interamericana Editores S.A.

Hymes, H. D. (1972). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.

Imbernón, F. (2012). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 14(2), 1-9.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-. (2017). *Resultados*

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores/productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada*. Paris, Francia: Editorial Dolmen Ediciones.

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Recuperado de: <https://docplayer.es/12523221-Ninos-que-construyen-su-poder-de-leer-y-escribir.html>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario*. Barcelona, España: Editorial Fondo de cultura económica de España.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN-. (2006). *Estándares básicos de competencia del lenguaje. Formar en lenguaje: aperturas de caminos para la interlocución*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. España: Aljibe

Morales, M., y Arenas, E. (2017). *Relatos, sueños y arte de mi pueblo: Produciendo crónicas con estudiantes de la I.E nuestra señora de la presentación*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7822/372623M828.pdf?sequence=1>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1997). *Documento 5: Tendencias en la Enseñanza del Lenguaje. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183654s.pdf> el 10 de 04 de 2016.

Ortiz, E. (2010). *La crónica: lo que es y lo que no es*. México D.F., México: Editorial Universidad Autónoma de México.

Pérez, M., y Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el campo del lenguaje*. Recuperado de: https://scf563291e8cb4ead.jimcontent.com/download/version/1434142807/module/8404496383/name/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE.pdf

Pérez, T., Camacho, S., y Rodríguez, O. (2013). *Las ciencias naturales y las prácticas pedagógicas en la formación del derecho al ambiente sano*. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás. Bogotá. Recuperada de:

<http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2569/Montalvocaastroalberto%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar una práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Colección Crítica y fundamentos, serie Formación y desarrollo profesional del profesorado*. México D.F., México: Editorial GRAÓ.

Salcedo, A. (2012). *La crónica: el rostro humano de la noticia. Pasos esenciales del género, desde la selección del tema hasta la escritura final*. Recuperado de: http://bicentenario.fnpi.org/metateriales/la_cronica_el_rostro_humano_de_la_noticia.pdf

Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 210 (58), 43-64.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.

Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida*, 11 (12), 1-15.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito: escribir en la escuela*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.

Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1948*. Medellín, Colombia: Editorial Magisterio.

Leer es una aventura: una propuesta de aula desde el método fonético

Reading is an adventure: a classroom proposal from the phonetic method

Artículo de innovación

Aidé Cortés Bernal⁸

Resumen

Este artículo muestra el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer año de escolaridad en la Institución Educativa Distrital La Concepción a través del proyecto “Leer es una aventura” que se desarrolla en el año 2020. En este, se entrelaza el método fonético con pequeños textos tradicionales, cuentos, fábulas y producciones propias de la maestra, con el objetivo de hacer un viaje por la fonética y las grafías del alfabeto castellano en aras de desarrollar en los estudiantes, procesos cognitivos y actitudinales que faciliten el uso de la lectura por gusto como herramienta de aprendizaje. A lo largo de la ejecución, los estudiantes han progresado en la identificación de las letras, el reconocimiento de palabras que forman un texto y la

⁸ Magister en Docencia de la Universidad de la Salle. Docente de primaria en la Institución Educativa Distrital La Concepción. Correo electrónico aidecor99@hotmail.com

construcción de pequeños escritos con los cuales se comunican.

Palabras clave: lectura, escritura, proyecto de aula, método fonético.

Abstract

This article shows the learning process of reading and writing in the first year of schooling at the La Concepción District Educational Institution through the project "Reading is an adventure" that takes place in 2020. In this, the phonetic method with small traditional texts, stories, fables, and the teacher's own productions, with the aim of making a journey through the phonetics and spellings of the Castilian alphabet to develop in students, cognitive and attitudinal processes that facilitate the use of reading for pleasure as a learning tool. Throughout the performance, the students have progressed in the identification of letters, the recognition of words that make up a text and the construction of small writings with which they communicate.

Keywords: reading, writing, classroom project, phonetic method.

Introducción

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, el método fonético ha venido tomando gran fuerza porque introduce de forma gradual al estudiante en el reconocimiento de cada uno de los sonidos y la pronunciación de las letras del alfabeto, lo que se denomina ruta fonológica, luego avanza hacia la ruta léxica cuando el estudiante reconoce con rapidez un

conjunto de letras que corresponden a una palabra, hasta adquirir las competencias cognitivas necesarias para realizar una lectura fluida, denominado ruta gramatical. Este método, fonético va desde procesos cognitivos simples a complejos lo que permite ir adquiriendo competencias necesarias para la comprensión de un texto.

A lo largo de la historia, se ha trabajado este método, siendo el Alemán Valentín Ickelsamaer quien lo presenta en el año 1530 sin ningún éxito. Más adelante, en el año 1658 Juan Amos Comenio en su libro *Obis Pictus* enseña un alfabeto con dibujos y sonidos onomatopéyicos que contribuye a la comprensión de la importancia del sonido para construir palabras. Ya en el año 1968 Warren Cutts retoma este método, estableciendo que, los diferentes sonidos deben ser representados por los niños en los primeros años de escolaridad.

Este artículo, muestra la evolución que han tenido los estudiantes de ciclo inicial en los procesos de lectura y escritura a través del método fonético en la Institución Educativa Distrital La Concepción, durante el año 2020. Teniendo como objetivo el desarrollo de la consciencia fonológica a través de pequeñas lecturas que posibiliten la adquisición de procesos cognitivos y actitudinales.

Lo anterior, se realiza a través de un proyecto de aula donde se vinculan lecturas agradables, juegos de palabras y rimas, que puedan despertar en el estudiante el interés por descubrir nuevos sonido y formas de las letras para aplicarlos en pequeñas producciones textuales, siendo fundamental la práctica consciente y los tiempos necesarios para la automatización de la

lectura y de esta manera se puedan prevenir posibles dificultades de aprendizaje.

Así mismo, es necesario resaltar que leer no es un acto natural como lo es hablar, este requiere de una instrucción específica que permita ir estructurando nuevas formas de pensamiento donde el estudiante haga asociaciones de los fonemas con los grafemas que observa, lleve esta información a la memoria de trabajo y esté en la capacidad de ir vinculando nuevas letras y nuevos sonidos. Según García (2018) Cuando una palabra es novedosa nuestro cerebro la procesa letra a letra y cuando la palabra es conocida las distintas letras de esta se procesan de manera global. (p. 31) Siendo un método sencillo que favorece la comprensión puesto que, vincula el lenguaje hablado con el lenguaje escrito, es decir hace una relación entre el sonido y las letras siendo un modo natural de aprendizaje.

Lectura fonológica

Desde los primeros años de vida, los infantes sienten curiosidad por descubrir el mundo, por aprender de él. Cuando ingresan a la escuela se encuentran con un universo de letras que les ayuda a desvelar aquellos libros llenos de imágenes maravillosas, comprender los letreros que aparecen en distintos lugares, manipular de una mejor manera los instrumentos de comunicación. En este sentido, cuando los estudiantes inician el recorrido por la lectura y la escritura, sacan a la luz conocimientos previos que les ha proporcionado su lenguaje oral. Ferreiro (1985) señala que la lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones. Por lo tanto,

cuando el alumno decodifica un texto, hace uso de su vocabulario.

Ahora bien, cuando los aprendices descubren que su voz se puede grabar en un papel, empiezan a hacer aproximaciones a la escritura, que Dehaene (2015) denomina como “un código secreto que encripta los sonidos, las sílabas o las palabras de una lengua” (p. 21) convirtiéndose en un instrumento potentísimo para expresar sus sentimientos, emociones y puntos de vista en producciones textuales que van evolucionando a medida que desarrollan esta habilidad.

De esta manera, existen varios métodos como el silábico, el global, el fonético, entre otros, que permiten guiar este proceso. En este artículo, se hace una profundización al enfoque fonético puesto que, se ha utilizado para orientar la lectura y la escritura en los estudiantes de grado primero en la Institución Educativa Distrital La Concepción.

Este método, tiene una gran ventaja en el español por conservar una relación casi pura entre la resonancia de la palabra con su grafema. Para Dehaene (2015) “En una palabra escrita en español, cada letra o grupo de letras que llamamos “grafema” corresponde a un fonema de la lengua hablada” (p.22) siendo muy fácil y práctico a la hora de enseñar a leer. Consiste en presentar palabras que el aprendiz identifica desde el sonido independiente de cada letra y lo entrelaza hasta alcanzar la interpretación de los términos. Para lo cual, se guía al alumno en la conciencia fonológica donde reconoce cada sonido de las letras del alfabeto, las pronuncia adecuadamente y desarrolla la capacidad de leer

haciendo uso de la formación de palabras que resultan de un conjunto de sonidos.

Se inicia con el sonido de las vocales. Se muestra al estudiante imágenes de objetos que inicien con esta vocal, por ejemplo, un anillo haciendo énfasis en la pronunciación a-nillo. Cuando el estudiante reconozca las vocales, las puede indicar en los diferentes lugares donde aparecen dentro de una palabra. Seguidamente se introducen los diptongos. Se muestra una lámina, por ejemplo, de un caimán, para que identifique las dos vocales que están juntas.

A continuación, se incluyen las consonantes enfatizando en el sonido de estas y su articulación con las vocales. Se muestran imágenes de palabras que son comunes en su vocabulario, por ejemplo, para reconocer la fonética de la letra f se presenta una lámina de la familia y se acentúa en la sílaba fa, fa-milia. Cuando el aprendiz reconoce el sonido de las consonantes junto a las vocales, se hace la lectura de palabras completas y finalmente se realizan actividades para la comprensión de frases.

En este proceso, el estudiante pasa de la vía fonológica, a la vía léxica cuando reconoce con agilidad que unos conjuntos de sonidos corresponden a una palabra, lo que se denomina automatización es decir estos sonidos pasan a la memoria de trabajo para dar espacio al significado de las palabras que lee, lo que permite comprender un texto. Dehaene (2015) afirma que “Cuanto más se automatice la lectura, más podrá el niño concentrar su atención en comprender lo que lee y volverse así un lector autónomo, tanto para aprender otras cosas como para su diversión” (p.17) esta realidad

permite avanzar de la fase de aprender a leer a aprender leyendo.

La tarea del maestro de ciclo inicial es relacionar las letras que el estudiante va descubriendo con textos que sean agradables, con los cuales los alumnos se identifiquen, les deje una enseñanza y despierten el gusto por lectura. Para Morais (1998)

“A nivel lingüístico la escucha de los libros permite aclarar un conjunto muy diverso de relaciones entre el lenguaje escrito y el oral: el sentido de la lectura, los límites entre las palabras, la relación entre la longitud de las palabras orales y escritas” (Pág.150).

De esta manera, se presenta a los estudiantes pequeños textos en los que puedan identificar términos comunes, hagan comparaciones, juegos de palabras y “a medida que la lectura se vuelve fluida y automática, los pequeños dejan de concentrarse en la decodificación y pueden reflexionar mejor sobre el sentido del texto” (Dehaene 2015 p. 89) posibilitando la destreza para comprender diversas narrativas.

Entonces, no basta con orientar a los alumnos en el viaje de la lecto escritura, sino que, es imprescindible utilizar herramientas que despierten su necesidad de aprender. Según Garrido (1999) “Formar lectores que sean capaces de comunicarse y expresarse por escrito es una tarea adicional a la enseñanza de la lectura y la escritura” (p. 54). Siendo necesario ofrecer relatos que sean llamativos, que se puedan explorar, que generen emociones. Retomando a Garrido (1999) “para comprender lo que leemos hace falta aprender a gozar la

lectura”. (p. 55). Así, el maestro debe ser un ávido lector, que demuestre el placer de leer en el aula para que sus estudiantes se conviertan en buenos exploradores de obras literarias y desarrollen competencias cognitivas y actitudinales que les permita desempeñarse de manera autónoma a lo largo de su vida escolar.

El proyecto en el aula

En la Institución Educativa Distrital La Concepción, durante el año 2020 se ha trabajado el proyecto de aula “Leer es una aventura” con estudiantes de grado primero de la jornada de la tarde. Este, se inicia a partir del rastreo de los gustos y las necesidades del grupo, para enfocar las actividades a situaciones que les permita gozar del proceso de aprender a leer. Según Jurado (2000) “Estudiantes y maestros indagan, buscan, confrontan, discuten, deducen, leen y escriben con sentido, con horizontes, cuando el trabajo se orienta a partir de proyectos” (p.22). De esta manera, se emprende la aventura por el maravilloso mundo de las letras, desde el reconocimiento de su sonido hasta la lectura y construcción de pequeños textos.

En este sentido, cuando los estudiantes inician su primer grado de escolaridad, se les orienta en la ruta fonológica. Sus principales acercamientos es la discriminación de los sonidos con los que componen una palabra, a través de rondas, juegos de comparación con ruidos comunes como los que hace un vehículo, un animal, el viento, profundizando en la articulación correcta hasta alcanzar un entendimiento de la configuración sonora de los vocablos. Según Dehaene (2015) “la conciencia fonológica no es evidente es una de las consecuencias esenciales del aprendizaje de la

271

lectura” (p. 43). Entonces, para potenciar este discernimiento, en el aula se trabajan diversas actividades como: la comparación de palabras teniendo en cuenta su longitud, se proponen palabras que rimen con otras, la fragmentación de palabras en sílabas y la lluvia de palabras que empiecen por una sílaba determinada.

A medida que se evoluciona en el proceso, se da paso a la ruta léxica, donde el estudiante hace una correspondencia del fonema con el grafema, reconociendo que unos conjuntos de letras corresponden a una palabra y, a medida que lee diversos vocablos, se vuelve ágil en el reconocimiento de códigos escritos, que les permiten automatizar la lectura. Entonces, deja de prestar atención al grafema para atender al significado de la palabra. Para Dehaene (2015) “Cuanto más se automatice la lectura, más podrá el niño concentrar su atención en comprender lo que lee y volverse así un lector autónomo, tanto para aprender otras cosas como para su diversión” (p.17)

Lo anterior, se trabaja a partir de la lectura en voz alta, haciendo énfasis en la acentuación de las palabras que presentan los cuentos. Se hace uso de narraciones divertidas que provocan en los estudiantes diferentes sensaciones, que despiertan el deseo de seguir conociendo nuevas letras para construir palabras y entrelazarlas en pequeñas frases, de la construcción de pequeños textos que puedan ser escuchados por los compañeros. Según Garrido (1999) Muy pocos de quienes aprenden las primeras letras llegan a adquirir el hábito de la lectura; sólo unos cuantos se benefician realmente de la capacidad de leer. (pág. 31) De esta

manera, el proyecto profundiza no solo en la adquisición del código alfabético, sino que, invita a los estudiantes a hacer ese maravilloso recorrido a través de los relatos, de la imaginación y se les convoca a construir sus propias historias.

Resultados

Es importante aclarar que, el proyecto se está llevando a cabo durante este año 2020 por lo tanto, se muestran los avances que ha tenido su realización. Así, los estudiantes de grado primero del Colegio la Concepción de la jornada de la tarde están en los primeros estadios de la adquisición de la lectura y la escritura, es decir en un procesamiento perceptivo, que atiende a la identificación de letras, fonemas y léxico sugerido al reconocimiento visual de las palabras. Están en la capacidad de identificar los grafemas que son de uso frecuente en el lenguaje oral, los reconocen dentro de un texto y decodifican las palabras.

El proyecto de aula “Leer es una aventura” es un entretendido del método fonético con la lectura de pequeños cuentos, fábulas y producciones propias de la maestra. De esta manera, se ha avanzado a través del mundo de las letras y las narraciones haciendo énfasis en los sonidos, la pronunciación y el código escrito, abriendo camino desde lo simple a lo complicado. Por esta razón, se utilizan objetos, palabras y frases que son comunes en el léxico de los niños y niñas. Así, en los primeros meses de ejecución del proyecto se trabajaron palabras con la consonante m, n, s, puesto que son comunes en el lenguaje oral y además se pueden comparar con personas que tienen un vínculo como la

mamá o las han escuchado con frecuencia como el nene, la mano, el sapo, entre otras. Al inicio se crea una imagen visual en el cerebro del estudiante, que es la forma común como ha venido descubriendo el mundo, los grafemas pasan a ser un simple código de la memoria de trabajo lo que se denomina automatización, para dar paso a la comprensión de la palabra. De esta manera, según García (2018) “se centran en primer lugar en el estudio de las estructuras más simples, es decir, grafemas y sílabas para terminar en las palabras” (p. 50)

En los siguientes meses, se les muestra a los estudiantes nuevas palabras que aparecen en los pequeños textos de lectura, dando el tiempo necesario para que reconozcan y memoricen los recientes grafemas. Una vez la niña o el niño tiene conciencia de su fonología, está en la facultad para leer otros términos poco comunes en su vocabulario, ampliando su léxico a través de juegos de palabras, rimas, producciones textuales entre otros. Entonces, el proyecto ha permitido a lo largo de su aplicación generar en los estudiantes el gusto por aprender a leer, siendo uno de los principales objetivos. Además, avanza en el desarrollo de la capacidad para comprender los beneficios de la lectura para aprender y descubrir el mundo a través de ella.

Conclusiones

El método fonético es un proceso que permite a los niños y niñas ser conscientes del sonido de las letras que componen el lenguaje. De esta manera, cuando el niño hace un discernimiento, está en la capacidad de reconocer los fonemas en unos signos o grafemas. Siendo una forma adecuada para aprender a leer y a escribir. Es importante que el estudiante siga la ruta de reconocer

fonemas, relacionarlos con los signos, decodificar, para luego automatizar la lectura. Esto se hace en el primer ciclo de enseñanza siendo importante que el niño lea entre 40 y 60 palabras por minuto. Así, cuando el niño automatiza la lectura puede iniciar el proceso de comprensión, pues ha dejado de pensar en las letras para dar paso a la comprensión.

Una de las herramientas más importantes que tienen los maestros de ciclo inicial en el proceso de enseñanza aprendizaje es la lectura. Hacer un buen uso de pequeños textos, permite a los estudiantes no solo viajar a otros mundos, hacer uso de su imaginación y tomar una postura frente a las narraciones, sino despertar el gusto por los relatos. En la actualidad se ven estudiantes en los últimos grados de educación que solo leen por obligación textos académicos, pero no tienen interés por conocer obras literarias. Entonces, es fundamental que desde los primeros años de escuela se despierte esa sensibilidad por los libros, se les facilite conocer y disfrutar del maravilloso mundo de la lectura.

Referencias bibliográficas

Cutts, W. (1968). *La enseñanza moderna de la lectura*. Buenos Aires: Troquel

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Primera edición Buenos Aires: Grupo editorial siglo veintiuno.

Ferreiro E (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI

García, V. (2018). El aprendizaje de la lectoescritura en castellano en contextos de riesgo. Tesis doctoral. Madrid

Garrido, F. (1999). El buen lector se hace, no nace. México: Paneta

Jurado, F. (2000). La pedagogía por proyectos vs. la pedagogía según los programas estandarizados. Ruta Maestra 9 edición. (pp 18-24)

Morais, J (1998). L'art de lire, Paris, Odile Jacob, Ed. Castellano: El arte de leer. Madrid: Visor

Raising Cultural Awareness: A Way to Motivate Students to Learn Culture

Sensibilización cultural: una forma de motivar a los estudiantes a aprender cultura

Artículo de Reflexión

Sandra Esperanza Pinzón Alfonso⁹

Abstract

This article aims at highlighting the importance of teaching culture when learning a foreign language. Furthermore, some approaches to teach culture are described and strong theoretical support is outlined to emphasize that one way to motivate students to learn culture is showing them differences and similarities between their culture and the target one. This paper also suggests practical activities for teachers to take into consideration when teaching culture in a meaningful way.

Keywords: Language, culture, cultural awareness, teaching culture.

⁹ Licenciada en Español y Lenguas. Magister en Enseñanza del Inglés con énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo. Miembro Red Distrital de Docentes Investigadores, Nodo de Bilingüismo. Sepa42@hotmail.com

Resumen

Este artículo apunta a resaltar la importancia de la enseñanza de la cultura cuando se aprende una lengua extranjera. Así mismo, algunos enfoques para la enseñanza de la cultura son descritos y un fuerte soporte teórico es esbozado para enfatizar en que una forma de motivar a los estudiantes a aprender la cultura es mostrando las diferencias y similitudes entre la propia cultura y aquella del idioma que se está aprendiendo. Este documento, también sugiere actividades prácticas para los docentes tenga en cuenta a la hora de enseñar la cultura de una forma significativa.

Palabras clave: Lenguaje, cultura, conciencia cultural, enseñanza de la cultura.

Teaching a language without teaching its culture will be to refuse aspects that can help the learner to understand better the language in various contexts. The teaching of a foreign or second language implies not only the teaching of the language itself but also its culture since language is expressed through culture and vice versa.

This paper explains that one reason why students are not interested in learning culture is because lessons do not show aspects that are related to them nor their context. That is why, this paper shows the theoretical support and the practical way of teaching culture comparing and contrasting the target culture with the own one with the aim of motivating students to increase their knowledge of both cultures.

First, it is presented some advantages of teaching culture when teaching a language. Then, some ways to teach culture are described. After that, the process that learners can experience when studying another culture is explained. Finally, the benefits of teaching another culture comparing it with the own one is highlighted and practical suggestions are given to teach a foreign culture in that way.

Language and Culture

According to Patrikis (1988), “language are signs that convey meaning” (as cited in Thu, 2010, p. 4), and culture according to Brown (2007) expresses “the ideas, customs, skills, arts, tools which characterize a given group of people in a given period of time” (as cited in Abbaspour, Nia & Zare, 2012, p.20). For that reason, one may say that the ideas, custom, skills, arts and tools that people use in a specific time are presented through language. Taking the relationship between language and culture into consideration, teachers must be aware of the importance of teaching culture at the same time they teach language. According to Brown (2007), learning a second or foreign language involves learning a second culture (as cited in Thu, 2010, p.15).

Advantages of teaching culture.

It is crucial that teachers know the aims related to the teaching of culture for them to have clear how to teach it. Stern (1992) explains that teachers can help students increase the knowledge of the target culture, be aware of the similarities and differences between the target and the own culture and have a more expanded and clearer vision of the world among others (as cited in

Abbaspour, Nia & Zare, 2012). This paper focuses on the benefits of comparing the target culture and the own one. However, it is necessary to take into account that students sometimes are not motivated to learn culture because lessons usually present cultural aspects that are not related to their own culture.

Approaches to teach culture.

There are many ways according to experts to teach culture. For example, Hall's (1976) states that through the "cultural iceberg" analogy students can discover elements that are visible and invisible within a specific culture. At the tip of the iceberg students can write or localize the aspects that people can easily identify from a culture. In this part, students can talk about products like technology, art and music among others (Surface Culture). In the middle of the iceberg, students can place elements related to behaviours and rules such as body language, gestures and facial expressions (Sub- Surface Culture). Finally, at the end of the iceberg, students can identify the elements that are more invisible such as attitudes and unconscious values like the way people treat among them or make their bed (Deep Culture) (as cited in Frank, 2013). This iceberg is depicted in figure 1.

Another way of teaching culture is taking into account the 3P model of culture according to the Standards for Foreign Language Learning (1999). This model includes Perspectives: what people think, feel and value. Practices: how people interact among them, and Products: technology, music, arts, etc (as cited in Frank, 2013).

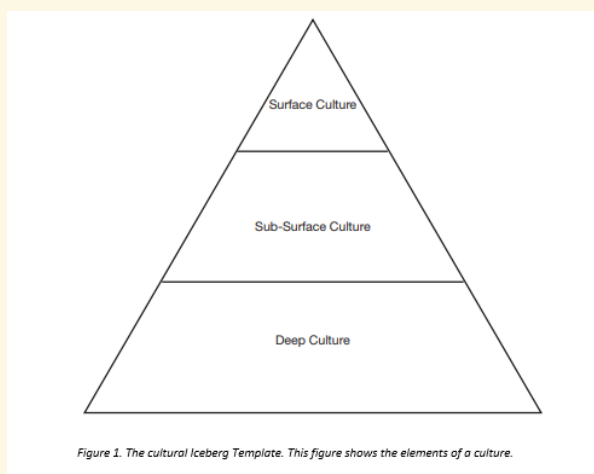


Figure 1. Note: Adapted from Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom (p.35), by J. Frank, 2013, English Language Forum Number 4.

Apart from that, there are other approaches to teach culture. Sluveer (2004) explains the monocultural approach which only takes the culture of the language that is being learnt into consideration (as cited in Abbaspour, Nia & Zare, 2012). Risager (1998) describes the multicultural approach, the trans-cultural approach and the foreign-cultural approach. The multicultural approach refers to the diversity of subcultures that exist within a culture and the comparison among them not only in the target culture, but also in the own one. The transcultural approach explains that since most of the people are learning a foreign or second language, languages do not belong to any country. They are international languages and are connected. That is why, teachers must explain cultural issues that are universal. Finally, the foreign-cultural approach only takes the target culture into consideration. Its main goal is to

develop students' linguistic and cultural competence using the target culture without bearing in mind the own one (as cited in Abbaspour, Nia & Zare, 2012).

Cultural awareness.

Since this paper focuses on learning culture by comparing the target culture and the own one it is important to describe the process students develop when learning another culture. According to Gaston (1984) there are four stages that students can experience when learning another culture: recognition, b. acceptance/rejection, c. integration/ethnocentrism, d. transcendence. In the first stage students observe the other culture without judgments. In the second one student can experience positive or negative attitudes towards the other culture. In the third one student begin to have empathy with the other culture. Finally, in the last stage students respect and value the other culture (as cited in Thu, 2010, p.22). According to Kuang (2007) comparing the target culture and the own one to find the similarities and differences between them recognizing the other's values, opinions, beliefs and ways of doing is known as cultural awareness (as cited in Thu, 2010). Cultural awareness helps students pass from monoculturalism to multiculturalism and put oneself in somebody's else shoes. Moreover, students can enrich their knowledge and have broader perspective of the world.

Prodromou (1988) states that one of the reasons why students are not interested in culture is that lessons do not show elements that are relevant to students nor their context. For that reason, it will be explained some practical manners to teach culture comparing and

contrasting the target one with the one's own to motivate students deepen the understanding of their own culture and the target one (as cited in McKay, 2002).

Practical activities to raise students' cultural awareness

Ho (2009) explains that some activities that can help students compare and contrast cultures are for instance the description of images, the reading of texts and the learning of key vocabulary. Teachers can also use group discussions, mind maps, videos, interviews to native speakers, cultural simulations and reflections on stereotypes among others.

According to Hughes (1986) teachers can use the culture island technique to arouse students' curiosity. For instance, they can decorate the classroom according to the topic using images and authentic materials (as cited in Ho, 2009). This author also expresses that students can become more aware of the target and the own culture through problem- solving activities that allow students to solve situations according to people's attitudes of each culture (Ho, 2009).

Jones (2000) argues that culture can be taught through topics like food, clothes, greetings, pastimes, forms of politeness and all the communicative functions (as cited in Laopongharn & Sercombe, 2009). Learners also can take textbooks, T.V programmes, newspapers, magazines, films and internet resources into consideration to compare the own culture with the target one (Laopongharn & Sercombe, 2009).

Dai (2011) expresses that other activities that can help learners to identify differences and similarities between cultures are logs. Logs are notebooks where students write their reflections on each class related to culture. In this way, students can become more aware of the target culture and the own one. Teachers also can use prediction to activate students' prior knowledge about cultures and guide students to do research on a specific topic. Then students can prepare presentations and poster sessions.

Cullen (2004) says that teachers must teach culture taking the positive and the negative aspects of each culture into account. They also can compare and contrast elements within the same culture. For instance, teachers can contrast old people and young people, city life and country life (as cited in Dai, 2011). Furthermore, teachers can take advantage of literature since through these types of texts students can learn more about the target culture and the own one (Dai, 2011).

Mantley- Bromley (1992) suggests many lessons that help students to be more aware of their own culture and the target one. For example, she recommends that students make a list of universal needs such as housing, clothing and food among others. Then students must write the way these needs are satisfied within the target culture and the own one to compare them (as cited in Scheu, 1996).

Culture capsules is an activity in which students can prepare the presentation of a difference between the target culture and the own one.

The teacher divides the class into two groups “similarities” and “differences”. Then, students write the similar or different aspects that are related to their own culture according to the group they belong to. Finally, other students prepare the culture capsule for the next class (Scheu, 1996).

Hughes (1986), suggest culture assimilators through which an incident of cross- cultural interaction is presented and four options are given to students for them to choose the best one. If students failed to choose the option, they will search to find the correct answer. Furthermore, Krashner (1999) recommends mini dramas to show a problem of miscommunication and role play to demonstrate the right cultural behaviour. Peterson and Coltrane (2003) recommends the use of proverbs to understand better a culture and make comparisons between cultures (as cited in Thu, 2010).

According to Levy (2009) internet resources in L2 are an excellent source of information about culture. Through the web students can be exposed to various and diverse authentic materials. Teachers and students can use blogs, twitter, audiobooks and podcasts among others (as cited in Dema & Moeller, 2012, p.82-83). Through technological resources, students can be more motivated to learn about their own culture and the target one since they can find different resources that satisfy their needs and interests.

In conclusion, teachers must be aware not only of the importance of teaching culture when teaching a language and understand better its implications in real and varied contexts. For that reason, teachers can take the concept of cultural awareness into account with the

aim of motivating students to enrich the knowledge of their own culture and the target one finding similarities and differences between them and expanding students' world view.

References

Abbaspour, E., Nia, R. M., & Zare, J. (2012). How to integrate culture in second language education? *Journal of Education and Practice*, 3(10). Retrieved from <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/2527>

Dai, L. (2011). Practical techniques for cultural-based language teaching in the EFL classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5). Retrieved from <http://ojs.academypublisher.com/index.php/jltr/article/view/020510311036>

Dema, O., & Moeller, J.A. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181/>

Frank, J. (2013). Raising cultural awareness in the English language classroom. *English Teaching Forum*, 4. Retrieved from http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/51_4_2_frank.pdf

Ho, K.T.C. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of foreign*

language teaching, 6(1). Retrieved from <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/ho.pdf>

Laopongharn, W., & Sercombe, P. (2009). What relevance does intercultural communication have to language education in Thailand? ARECLS, (6). Retrieved from http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_6/laopongharn_sercombe_vol6.pdf

McKay, s. L. (2002). Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches. New York, NY: Oxford University Press.

Scheu, D. (1996). Integrating cultural activities in the foreign language classroom. Cuadernos de Filologia Inglesa, 511. Retrieved from dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1325553.pdf.

Thu, H. T. (2011). Teaching culture in the EFL/ESL classroom. Retrieved from

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511819.pdf>

El área cultural panche y la importancia de las lenguas nativas

Artículo de Revisión

Maria Bernarda Tejeiro Mendoza ¹⁰

Resumen

Mantener el legado cultural de un pueblo es muy importante, más cuando a diario entra el olvido de su lengua, pues, ya sea por sometimiento, por voluntad propia o ajena es un pueblo sin memoria. Con el olvido de la lengua, se pierden las tradiciones, las costumbres, las leyes, los nombres de los lugares. En Girardot, Cundinamarca; encontramos un ejemplo con la cultura Panche quienes vivieron en el área cultural Panche hasta su extinción, con la llegada de los españoles. Luego de cinco siglos de olvido y de endorracismo, resurge el interés por la investigación y el legado cultural Panche, pues desde la academia con los estudiantes Atanasistas en una apología que lleve a la endogenización.

Palabras claves: Nación Panche, legado cultural, área cultural, Abya Yala.

¹⁰ Universidad Pedagógica Nacional. Lic. En Ciencias sociales, U. Cundinamarca. Docente Secretaría de Educación Girardot, Institución Educativa Técnica Atanasio Girardot., Línea de Investigación Lenguas Nativas

Abstract

Maintaining the cultural legacy of a people is very important, a people that enters into the oblivion of their language, whether by submission, by their own will or by others, is a people without memory, when memory is lost, everything is lost. With the forgetfulness of the language, traditions, customs, laws, the names of places are lost. An example of this is the case of Girardot with the Panche nation who lived in the Panche cultural area until its extinction with the arrival of the Spanish. After five centuries of forgetting endorracism, interest in the investigation of the legacy of the Panche cultural area from the academy resurfaces with the Athanasist students in an apology that leads to endogenization.

Siendo Girardot un municipio donde residieron grupos humanos desde hace 16.000 años, se desconoce su herencia cultural, ritos, costumbres, lenguas, no existe presencia viva que recuerde sus voces, sus cantos su lengua; es decir no existe legado tradicional, pues con la llegada de la invasión europea vino el exterminio de los nativos de Abya Yala, nombre dado por nuestros ancestros al continente americano antes de la llegada de los castellanos. Desde entonces, el área cultural ocupada por la nación Panche, quedó desolada, los recién llegados invasores europeos, exterminaron desde sus raíces a una nación de hombres valerosos, tejedores, músicos, quienes los enfrentaron para defender su vida, una nación de pescadores, agricultores, su delito fue poseer riqueza en oro y protegerla. Con ellos desapareció su lengua y todo su legado cultural lingüístico. Hasta hace pocos años, se desconocía la existencia de la nación panche en este territorio. Sin embargo, como docente

investigadora desde la academia he rescatado interés por investigar y rescatar su legado cultural.

Girardot, se ha caracterizado por ser un lugar turístico, no obstante, como laboratorio universal visto desde la academia, no como lugar diversiones ha sido un trabajo necesario e interesante. Los estudiantes aprenden a conocer, proteger y respetar el patrimonio arqueológico y paleontológico del área cultural Panche. En la Institución Educativa Técnica Atanasio Girardot, se busca resignificar el legado cultural de pueblos ancestrales del área cultural de la nación Panche es así como hoy hacemos un pequeño recorrido a través de su historia. Girardot es tierra de mastodontes antiquísimos, los cuales vivieron mucho antes que la vida humana en la sabana de Bogotá hace más de 16.300 años, en el lago salado del tardiglaciario pleistocénico pubenzano. Estos gigantes evolucionaron al lado de tortugas, venados y cocodrilos de más de 30 millones de años. Estas formas de vida permiten pensar que la vida se desarrolló aquí desde hace millones de años, razón por la cual la región está alfombrada de amonitas, cuyos fósiles así lo demuestran y se conservan en los museos de Pubenza, la tierra de Don Manuel Mendoza quien descubrió los mastodontes, lo mismo que se conservan en los museos de *Ingeominas* y Colegio Departamental Atanasio Girardot. Con certeza científica el hombre nómada de Colombia de hace 16.400 años vivió aquí, al lado de grandes animales pleistocénicos: mamíferos, megaterios, grandes proboscidos, parientes del mamut y el mastodonte, antecesores de los elefantes.

Según investigaciones realizadas por científicos como el arqueólogo Gonzalo Correal, el paleontólogo y

geólogo Thomas Van Der Hammen, entre otros. Estos hallazgos prehistóricos son trascendentales para la región, especialmente para Girardot y Tocaima, por su antigüedad, y las trascendentales contribuciones a la antropología colombiana a la arqueología de nuestro país. La región sobre la cual se encuentra Girardot es un laboratorio universal de estudios cuyo patrimonio se ha desconocido

Para empezar la ciudad de Girardot, cuya historia ha sido imponente, es la menor de las hijas de San Dionisio de los Caballeros de Tocaima; que altiva se yergue entre el valle del río Magdalena, y la Cordillera Alonso Vera colmada de petroglifos tallados por los Panche, sobre las colinas del Alto de la Cruz, Alto del Bárbula, Alto de las Rosas; con una población de descendientes directos de los Panche, pueblo nativo de navegantes, pescadores, políglotas, campesinos, tejedores, comerciantes, músicos, alfareros, además de ser grandes artesanos de la orfebrería. El pueblo Panche, fue sometido por el yugo de la corona española, al defender su hogar, además, haber vivido amando una región cuyo patrimonio despertó la avaricia europea, su más grande delito fue haber defendido valientemente sus tierras, al paso de los invasores hispanos quienes con armas de fuego y perros de presa los sometieron.

También es necesario tener en cuenta que, durante la época de Colonia, fue fundada Tocaima, mi tierra amada tierra natal, la ciudad que más tarde se convirtiera en la madre de Girardot. Su fundación se realizó bajo el dominio de la corona española, el 20 de marzo de 1544. Se caracterizó por ser una de las poblaciones sometidas más importantes por sus

castillos medievales, su fama y sus riquezas. Fue tanto el oro que llegaba desde allí a España que el Rey Carlos V por medio de la Real Cédula de Valladolid de 7 de febrero de 1549 le otorgó un escudo de armas y el título de Ciudad de San Dionisio de los Caballeros de Tocaima. Fue tal su importancia que de ella nacieron quince municipios: Anapoima, Agua de Dios, Anolaima, Ambalema, Apulo, Beltrán, Bituima, El Colegio, El Espinal, La Mesa, Ibagué, Mariquita, Pulí, y su Hija menor, Girardot el 9 de octubre de 1852. Pero su situación geográfica, Tocaima se aisló mientras sus hijas crecían, especialmente Girardot, por su ubicación, por ser cruce de caminos desde tiempos milenarios.

Girardot se ha caracterizado como Cruce de caminos milenario, por ser remanso de paz, de gente, buena, sana, amable, sencilla, hospitalaria, cuya alimentación preferida es el pescado y los derivados del maíz, como descendientes de pescadores sus relatos tienen que ver con la mitología del río Magdalena el cual está protegido por el Mohán, espíritu del río que acompaña a los pescadores y lavanderas en sus faenas de trabajo. Su árbol emblemático es el Acacio. Puerto interior del país por donde han transitado los hombres desde tiempos antiquísimos, es la vía por donde entraron al país, tanto las vacas y las chivas de don Luis Alfonso Lugo y Gonzalo Jiménez de Quesada como el sometimiento del eurocentrismo sobre los nativos con la cultura española. El Río Magdalena ha sido la arteria fluvial que ha permitido el crecimiento de Girardot, es así como el tabaco y el de Cunday, durante el siglo XIX fueron productos de exportación primero y luego el café en el siglo XX el cual era cultivado en la región del Sumapaz. Desde aquí el café era enviado hasta Nueva

York e Inglaterra para ser intercambiado por la maquinaria que permitió la creación de varios Bancos, también el crecimiento del comercio y el turismo, por ende, el progreso de Girardot y la industrialización del país. Su fundación se debe a la Ordenanza 20 del 9 de octubre de 1852 como distrito parroquial con el nombre de Girardot. Sus límites son: al Oeste Nariño, el Río Magdalena y Coello, al Este Ricaurte y el Río Bogotá, al Norte Nariño y Tocaima, al Sur Flandes y el Río Magdalena.

Indudablemente Girardot evolucionó después de la guerra de los Mil días. Grandes hombres visionarios marcaron hitos en su historia, ejemplo de ello son: el constructor del Aeropuerto Santiago Vila, hasta allí se realizó el primer vuelo en el país por Scadta (hoy Avianca) desde Barranquilla a Flandes el 19 de octubre de 1920; Helmuth Van Krohn; luego en julio de 1923, SCADTA bajo las órdenes del Presidente Pedro Nel Ospina transportó un cargamento de oro y papel moneda desde Puerto Berrío hacia Girardot para salvar el país de la bancarrota. Por otra parte el profesor de la Universidad Nacional de Colombia Leopoldo Rother de origen alemán y nacionalizado colombiano constructor de la Plaza de mercado, la cual es hoy monumento nacional; asimismo, El Puente Férreo con 466 metros construido en metal, inaugurado en Enero de 1930, uniendo los departamentos de Tolima, Cundinamarca, Valle y Huila. En 1923 se inició la obra con Sir W.G. Armstrong Whitworth & Company Limited; en el gobierno de Miguel Abadía Méndez se inauguró en 1930 el Ferrocarril de Girardot que unido al Tolima y el Huila fue mejorando la actividad comercial y turística con Bogotá. El puente vehicular fue construido durante la

presidencia de Mariano Ospina Rodríguez. Otro Hombre ilustre fue Francisco Javier Cisneros quien estuvo en sus inicios al frente de la construcción del ferrocarril para Girardot

Actualmente hace parte de la Provincia del Alto Magdalena, con una población aproximada de 120.000 habitantes, su altura promedio sobre el nivel del mar es de 300 metros, Económicamente Girardot depende del turismo por lo agradable de su clima cálido y la hospitalidad de sus gentes, también depende de su comercio, de las ferias y eventos que permanentemente se realizan. El principal Clúster de la región es el Turismo seguido por el Clúster de lo Académico. Cuenta con Universidades de Carácter oficial y privado. Anualmente se realizan el reinado del Nacional del Turismo, la Carrera Atlética Internacional, La Feria Ganadera, La Feria Artesanal entre otras. La mayoría de su población está compuesta de descendientes directos de los Panche, de mestizos, de afro descendientes, libaneses y gitanos.

Los pobladores prehispánicos de Girardot

Ante todo el territorio de Girardot hizo parte de la nación Panche, comprendía desde la confluencia del río Sumapaz con el Río Magdalena, subiendo por el Boquerón donde desemboca el Río Chocho, incluyendo la Serranía de Tibacuy; siguiendo el filo de la Serranía de Tibacuy hasta el Salto de Tequendama; siguiendo el filo occidental de la cordillera hasta la Vega, Nimaima y Nocaima, y bajando frente a Honda y por curso arriba hasta la confluencia entre el Río Bogotá con el Río Yuma, hoy Río Magdalena



En primer plano, las Vegas de Gonzalico donde fue fundada la Hidalga Ciudad de San Dionisio de los Caballeros de Tocaima, al fondo, el majestuoso Cerro de Guacaná. Fotografía tomada por Sergio David Giraldo Tejeiro

Es necesario resaltar que, en la parte del altiplano cundiboyacense, habitaban hombres y mujeres de la familia lingüística Chibcha, para quienes su principal actividad era la agricultura, la orfebrería, la alfarería, los tejidos, y la domesticación de animales. Los habitantes de la sabana de Bogotá conocidos como muisca eran sedentarios, en una de sus guerras internas los Panches aprovecharon para llevarse a las mujeres muisca, razón por la cual se habían convertido en sus principales enemigos.

Así pues, con la llegada de los españoles vieron en los recién llegados su tabla de salvación y de venganza sobre los Panches, razón por la cual se prestaron para servir de guías a los españoles a quienes llevaron hasta donde estaban los Panches. Don Gonzalo Jiménez de Quezada después de dominar a los dóciles muisca –moscas- como él los llamó, envió a sus subalternos al reconocimiento de los alrededores de la sabana de Bogotá. Fue así como llegaron hasta las bravas

tierras habitadas por los valerosos Panches quienes en el primer encuentro se defendieron, los enfrentaron y los vencieron en franca lid, no obstante haber sido atacarlos por un ejército de doce mil muiscas al mando de Juan Albarracín, Martín Galeano y Domingo Aguirre. Después de la derrota sufrida por los españoles y muiscas, nuevamente Gonzalo Jiménez de Quesada quien se encontraba disputando con Nicolás de Federman y, Sebastián de Belalcázar la fundación y el dominio de Santafé de Bogotá, salió a combatir los Panches con 230 infantes, 30 jinetes, apoyados con perros y cuatro mil muiscas, pero esta vez, fue vencido el valeroso pueblo Panche. Inmediatamente fue fundada Tocaima, sobre las vegas de la Hacienda Gonzalico, en la margen derecha del Río Patí o Bogotá, hacia el año de 1544, por el español capitán Hernán Venegas Carrillo, quien le dio por nombre San Dionisio de los Caballeros de Tocaima

Fray Pedro Simón, en su obra Noticias Historiales de la Conquista de Tierra Firme en las Indias Occidentales, establece que los indígenas, se dedicaban a la agricultura de diversas plantas alimenticias como de la yuca, la arracacha, la batata, principalmente maíz que era preparado de diversas maneras.

Igualmente narra que los aborígenes que habitaban cerca de los ríos mezclaban el maíz con harina de pescado, con esta mezcla preparaban bollos para su alimentación, pero, también preparaban mazamorra que dejaban fermentar en varias tinajas durante cierto periodo, hasta obtener una bebida más fuerte que el vino. Para condimentar los alimentos con sal, probablemente los Panches alejados de las minas de sal de Chita y Nemocón, tuvieron que tomarla

extrayéndola del agua salada. Fray Pedro Simón dice que, al hervir el agua en tinajas, ésta se cuaja formando granos, luego la sacaban en un paño, la aprietan entre ceniza fría hasta formar granos blancos, con los cuales elaboraban panes de sal que luego usaban en la alimentación.

En sus historias sobre la conquista, Fray Pedro Simón dice que los aborígenes, labraban la tierra, extraían la sal, el oro y las esmeraldas con palos de madera. Como buenos viajeros, conocedores de su entorno, desde la cima de las montañas, los Panches observaban y vigilaban sus tierras, sabían de los cuidados de su patrimonio natural, conocían como la palma de la mano su territorio, su flora, su fauna, sus lagunas, sus lagos, sus manantiales, sus ríos, las crecientes de los ríos y la existencia de las minas de oro del otro lado del río Magdalena sus caminos y su cuidado. En uno de sus escritos el cronista Simón dice que el adelantado Alonso Luis de Lugo, ansioso de las minas de oro de los Panches que estaban al otro lado del río Magdalena, - las minas de Falan, llamadas por los españoles Minas de Marquetón, que posteriormente fueron saqueadas-, ordenó una nueva expedición para fundar una población española en la nación Panche, lo cual era necesario para ellos, porque cruzando el Magdalena, por el sitio denominado por los españoles como de Las Canoas, podían llegar más fácil a tan codiciadas minas. Es indudable que en el lugar de la confluencia de los ríos Bogotá y Sumapaz con el río Magdalena, cerca al paso hacia el territorio de Flandes, en el departamento del Tolima, hasta Guataquí. existiera el lugar de amarre, intercambio, vigilancia construcción y cuidados de las canoas, entre los Panches de la margen

derecha del río, con los de la margen izquierda, desde tiempos inmemorables, por ser este medio de transporte el más utilizado, dadas las ventajas que encontraban para cargar sus productos, asimismo, por ser el paso más apropiado para el intercambio de pescado, algodón, sal, oro, y otros frutos con tribus caribes que se desplazaban por territorios vecinos a través del río Sumapaz, y por aguas arriba del Magdalena con dominios sobre las minas de oro del Tolima.

La abundante presencia de cerámica en esta zona, también es un hecho contundente de que los Panches conocieron el fuego, y sus bondades en la cocción de alimentos y producción de alfarería autóctona, lo que conlleva a inducir que ejercitaron valores como: la paciencia, en el laboreo de la cerámica, tamizado, amasado, modelado y cocción; la solidaridad, ejercida con sus congéneres al compartir los oficios en la producción de vasijas, herramientas y objetos personales; y la prudencia, necesaria entre seres humanos que se acompañan movidos por un mismo ideal. Como buenos navegantes, descendientes de los caribes, sabían que el mundo es para conocerlo, de otro modo no hubieran llegado a lugares tan alejados como las cumbres de las laderas de las cordilleras oriental y central, que circundaban el territorio Panche para dejar plasmados en las rocas diversas pictografías y petroglifos como en el caso del Alto de Piedras Negras, punto de encuentro entre los municipios de Girardot, Tocaima y Nariño.

El hallazgo de gran cantidad de vasijas de barro, en la cordillera Alonso Vera, con trece hachas dentro, de diferentes formas y tamaños, morteros y manos de

pedra de moler, ocurrido en El Alto de las Hachas vereda Pubenza, ubicada a escasos kilómetros de Girardot, en el año 2005, realizado por don Hermenegildo Leal, es motivo para pensar que los Panches llevaron hasta sus dominios piedras que eran pulimentadas para el laboreo en el campo, rituales, talla de pictografías en rocas y para sus ocupaciones domésticas, la presencia de petroglifos con figuras diversas figuras geométricas, antropomorfas y zoomorfas en ambos flancos de la cordillera Alonso Vera, en Agua de Dios, Viotá, Pandi, Girardot, Tocaima muestra a los Panches como hombres laboriosos, trascendentes que profesaban respeto por la naturaleza. Una cultura ágrafa como la Panche, al dejar su mensaje que es un legado para la posteridad, en los petroglifos ubicados en un lugar de difícil acceso como lo es Piedras Negras, Piedra del parto en la Hacienda Bélgica, Calendarios solar y lunar en Lindayma, plasma su tesón y su constancia, en la ejecución de estos hallazgos. Las figuras allí grabadas, fueron ubicadas en lo más elevado, para rendirles culto por su interacción con el hombre; igualmente, permiten descubrir la utilización finos instrumentos líticos como los encontrados en el Alto de las Hachas. Estos valientes pescadores, navegantes, descendientes de la familia Caribe, ingresaron a estas tierras para quedarse, para trabajarlas, para poblarlas, para dominarlas amarlas y defenderlas desde mucho antes de la llegada de los españoles.



Placa ubicada en el parque de Tocaima. Fotografía tomada por Jairo Francisco Giraldo Tejeiro.

En tierra Panche, Girardot La Ciudad de las Acacias nació siendo la población hija menor, de Tocaima. Otras poblaciones nacidas de las entrañas de Tocaima fueron: Ibagué, Mariquita, Espinal, El Colegio, Anapoima, Viotá, La Mesa, Anolaima, Bituima, Beltrán, Pulí, Ambalema y Apulo.

Ellos los Panches, fueron los simpáticos pobladores que encontraron los españoles cuando llegaron al mando de don Gonzalo Jiménez de Quezada, del capitán Hernán Venegas Carrillo, del Capitán Juan de Céspedes y Juan de San Martín, pero también fueron los fieros hombres aborígenes que, al darse cuenta de las intenciones de los españoles, ofrendaron sus vidas por salvaguardar su territorio. Los pocos que quedaron con vida, les arrasaron sus sementeras, les incendiaron sus

pueblos, los despresaron los perros, los torturaron, los saquearon y fueron reducidos al servicio de la encomienda, obligados como bestias de carga en una tarea llamada conducción, una de las formas más humillantes de explotación a la que ser humano puedo ser sometido.

Para la Época Republicana la aculturación el mestizaje y la pérdida de sus lenguas nativas ya habían contribuido al debilitamiento y a la desaparición de los grupos aborígenes que vivían por fuera de los resguardos. El etnocidio ocasionado por los españoles, obligó a los nativos a replegarse hacia las zonas boscosas de las cordilleras, para protegerse de la arremetida hispana de la que solamente trescientos años después, empezaron a descender los pocos que quedaron para tomar nuevamente posesión de su territorio en las márgenes del Bogotá, Sumapaz y Magdalena y continuar dependiendo del río, como pescadores que se integraron, algunos de ellos, al campesinado libre pero sin tierras, y, al poblamiento del lugar en el que posteriormente se fundara a Girardot.

Antes de la llegada de los españoles a América, los nativos se desplazaban para hacer sus recorridos y transacciones comerciales por el Río Yuma, valiéndose de canoas, piraguas y balsas construidas con vástagos de plátano y madera amarrados con bejucos. La navegación de los aborígenes por El Yuma les facilitó a los españoles recorrer y dominar el territorio colombiano, en sentido Norte-Sur y viceversa, a la vez que les permitió navegar por sus afluentes, dominando todo cuanto hubo en su recorrido.

En la medida que se adentraron los españoles en el territorio colombiano, fueron cambiando los nombres a los hombres y a los lugares que hasta ese momento los nativos habían mantenido; ejemplo típico es el caso del Río Grande, Yuma, o Río Amigo el cual pasó a llamarse Río de la Magdalena, nombre dado porque los españoles lo encontraron el día de la fiesta de María Magdalena. Estos cambios se iniciaron cuando Rodrigo de Bastidas en 1501 al descubrir su desembocadura abrió la puerta de entrada de la dominación extranjera sobre la cultura nativa del interior, pero no les fue nada fácil ya que los españoles debieron esperar veintisiete años para que Jerónimo de Melo en 1528 lo remontara aguas adentro.

Es necesario tener en cuenta que las tierras de los naturales fueron repartidas entre los colonizadores, a su vez, la colonia trajo nuevas formas de gobierno. Después de los asesinatos de los indígenas con perros de presa, del arrasamiento de sus sementeras, de las torturas a que fueron condenados, del incendio de sus propiedades, los nativos pasaron a ser bestias de carga por parte de los encomenderos quienes los convirtieron en cargueros, nombre dado por los castellanos a quienes les impusieron el oficio de cargar objetos a sus espaldas. Las pesadas cargas tributarias ejercidas por los colonizadores fueron impuestas a sangre y fuego sobre la población masculina colonizada. A la par que los naturales perdieron todas sus libertades, perdieron también gran parte de sus tradiciones. . Algunos de los aborígenes fueron destinados por los encomenderos a la conducción que consistía en transportar enormes cargas -de oro- desde las minas de Falan (Tolima) cercanas al municipio de Mariquita, hasta la ciudad de San Dionisio de Tocaima y luego hasta la población de La

Mesa de Juan Díaz Jaramillo, hechos que sumados a los largos caminos, a los cambios climáticos, a las enfermedades transmitidas por los españoles, a la extenuación y a la humillación, diezmaron a los nativos durante trescientos años a tal punto que hoy solo existen los basureros indígenas, algunas pictografías y petroglifos en los centros ceremoniales ya que la mayoría perdieron sus costumbres y sus lenguas.

En cuanto a las lenguas habladas por los nativos, algunas se extinguieron con ellos, otras fueron adoptadas por los españoles. Algunas palabras de origen arahuaco, primer grupo humano con quienes se interrelacionaron los españoles en América, como: canoa, batata, caimán, iguana, cayo hamaca, huracán sabana, cacique, maíz, papa, colibrí, guacamayo, caribe, caníbal entre otras, fueron llevadas hasta España y difundidas por América. No obstante, los nativos alejados de las costas americanas utilizaron la lengua como instrumento de rebelión aún conservan valerosamente con dignidad el legado de sus ancestros como en el caso de los Caras en el Ecuador quienes fueron los únicos que se salvaron de la dominación del imperio de los Incas, los cuales al ser sometidos por los hispanos perdieron gran parte de su cultura, mientras los Caras la conservan la difunden y la defienden como hace quinientos años.

Indudablemente, que ya a principios del siglo XIX el río Magdalena con sus afluentes se había consolidado como la principal arteria fluvial de los colonos del interior. Un lugar tan transitado por los nativos como la confluencia de los ríos Sumapaz y Bogotá en el paso a Flandes debía tener apuntalado un pequeño poblado que

serviera de puerto a los indígenas obligados por los encomenderos a la conducción de las cargas tributarias representadas en oro y minerales preciosos. Durante el siglo XIX, el 20 de julio de 1810, es un hecho histórico entre los nativos por la expulsión del gobierno español en Colombia. Asimismo, el republicanismo terminó con los resguardos y determina devolverles las tierras a los pocos aborígenes que quedaron. De aquí en adelante las tierras fueron repartidas entre los oficiales del ejército, soldados, entre los trabajadores de las obras públicas quedando una buena cantidad de baldíos en el territorio nacional.

Además, el río Magdalena que era la avenida fluvial de Colombia debía tener varios sitios de encuentro (cruces de caminos) lugares donde dejaban sus canoas los nativos para cambiar de margen, para descansar o proseguir su paso a pie. Es bueno también tener en cuenta, que, en la Enciclopedia Histórica de Cundinamarca, el Dr. Roberto Velandia cita el libro “San Bonifacio de Ibagué del Valle de las Lanzas” donde anota que el Capitán Hernando de Montero quien había llegado a Santafé de Bogotá con el alemán Nicolás de Federman recibió la encomienda de Guataquisito la cual estaba al otro lado de la Cordillera de Alonso Vera. Esta encomienda sirvió de eslabón entre Santafé de Bogotá y la gobernación de Popayán, sitio al que le dieron el nombre de Paso de Montero. Varios pasos importantes existieron para la corona española: el sitio de las canoas de Montero en Guataquisito al cruzar el Alto de Limba – en la cordillera Alonso Vera donde Quezada ordenó dejar las tinajas con agua para que bebieran sus subalternos de camino a Guataquisito y de ahí hasta Ibagué, El paso de Honda a Mariquita, -donde don Gonzalo Jiménez de

Quezada escribiera el Antijovio- hasta Santana de las Lajas, hoy Falan; y, el paso de las canoas de Flandes que conducía hasta Neiva y Popayán .

Para concluir, evidentemente el tesón de estos hombres colonizadores y colonizados se ha mantenido como un hecho vivo cultural, el cual se ha fortalecido la idiosincrasia de los moradores, orgullosos de su estirpe Panche a la que le han sumado el legado cultural hispano. Al conmemorarse los doscientos años de la independencia, uno de los asistentes a la conferencia me preguntaba por la participación de los Panches y la lengua con que se comunicaban. Con gran pesar tuve que responderles que habían sido exterminados desde el inicio de la invasión europea y los pocos que se escaparon, se escondieron teniendo que ocultar su origen Panche por el de campesinos de la región, los cuales tuvieron que adoptar una nueva lengua, la de los castellanos, para subsistir. La lengua es un instrumento de sometimiento y defensa. Un pueblo al dominado por otro, lo primero que pierde es su lengua. Esta es la importancia de la lengua.

Referencias Bibliográficas

Encuesta realizada por el ministerio de Comercio, Industria y Turismo y el DANE la cual consultó a 29.942 hogares de Bogotá, Medellín, Cali, Pereira, Barranquilla, Cartagena, Bucaramanga y Santa Marta, entre agosto de 2002 y Julio de 2003

Enciclopedia Encarta

Gobernación de Cundinamarca Decreto 02440 de septiembre 1 de 2000

Gossain Juan. Revista Cromos. DESCUBRIMOS UN BISABUELO DEL ELEFANTE.

Hoja Volante. Nuestros Símbolos. Alcaldía Municipal de Girardot y Secretaría de Educación Municipal.

Marianne Cardale de Schrimppff. Investigaciones Arqueológicas en la Zona de Pubenza, Tocaima Cundinamarca. 1973.

Martínez Celis Diego, Botiva Contreras Álvaro. Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH. Secretaría de Cultura de Cundinamarca. Bogotá 2004

Martínez Ribas y J Gallemí Paulet. LA VIDA EN EL PASADO: LOS FOSILES. Colección de divulgación científica. Editorial Bogotá

Ministerio de Cultura. Ley General de Cultura. Ley 397 de agosto 7 de 1997.

<http://www.anibalantonio.com/senales-transito.htm> señalizaciones de información; señalizaciones de prevención

nature.ca/notebooks/francais/mastoam.htm

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, (2005), Registro Nacional de Turismo, <http://200.21.14.106/>

Miranda, José Miguel. 25 desafíos a los jóvenes. Taller San Pablo. Bogotá 1995

Organización Mundial del Turismo (2004), TOURISM AND THE WORLD ECONOMY, 2004, <http://www.world-tourism.org/facts/tmt.html>

Organización Mundial del Turismo (2005), "WTO World Tourism Barometer" Volumen 3, No.2, junio.

http://www.embajada-colombia.de/paginas/c_pasaportes1.htm

<http://www.geocities.com/.../GIRARDOT/Informe2.htm>

http://www.turiscolombia.andes.com/visas_colombia.html

LA GACETA MUNICIPAL DE GIRARDOT,
AGOSTO DE 2005 EDICIÓN ESPECIAL II TOMO P.O.T.
PAG 116.

Registro Nacional de Turismo – Dirección
General de Turismo - MCIT

Resolución 1622 de agosto 2 de 2005 emanada del
Ministerio de Comercio Industria y Turismo

Rodríguez Freyle Juan. El Carnero, Momo
ediciones, Bogotá.

CAPÍTULO 5:

Reseñas interesantes



Ilustración 5 Detalle de petroglifo de la piedra El Sapo en Tibacuy, Cundinamarca. Transcripción digitalizada.

Una experiencia noctámbula en la ciudad laberinto

Caballero, A. (2004). *Sin remedio*. Bogotá D.C.,
Alfaguara.

Viviana Tafur Palomino¹¹

La maldición es también la bendición.

El remedio se sacará de la substancia del mal,

porque es de la noche que nace un nuevo día.

Andrés Octavio Torres

El día de su cumpleaños número 31, Ignacio Escobar se lamenta de no estar muerto. En la misma fecha este poeta de cuna aristocrática, indolente, frustrado, incapaz de hacer algo con su vida, sometido y acomodado en el tedio de los días y a las costumbres de

¹¹ Profesora catedrática de la Facultad de Ciencias de Educación, Universidad Libre. Docente de la Secretaría de Educación Distrital, IED Colegio San Martín de Porres. Magíster en Literatura y Cultura, Instituto Caro y Cuervo, Seminario Andrés Bello. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana por la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico viviana.tafur@unilibre.edu.co

sus amores, sin proponérselo conoce la ciudad: va hacia la noche bogotana. El propósito de este escrito es el de evidenciar la experiencia de Escobar con la noche fragmentada de la Bogotá laberíntica en la novela *Sin remedio* (1984).

Según este propósito, se contempla la importancia de la noche fragmentada y la visión de la ciudad como laberinto, con el fin de evidenciar la experiencia a la que accede Escobar en el desplazamiento que realiza en dos lapsos específicos en la novela de Antonio Caballero. El primer momento tiene lugar en el capítulo I cuando Escobar sale hacia la noche de la ciudad, dando la espalda a lo que ha sido hasta ahora pues nunca volverá a ser es el mismo. Los acontecimientos que derivan de su salida dan forma a lo que sucede en el capítulo IX, en el que Ángela le pide que le enseñe la noche bogotana. Este hecho se consolida como su caída en la laberíntica noche bogotana.

Para comprender la relevancia de la pluralidad de la noche y la concepción de la ciudad como laberinto, se contempla el libro de Andrés Octavio Torres *Una larga cita sin remedio con la noche bogotana* (2004), en el que realiza una amplia investigación bibliográfica de la Bogotá nocturna en la literatura, así como el artículo “La ciudad como laberinto” (1994) del profesor mexicano Lauro Zabala. Por último, se pondrá en relación la noche y la ciudad laberinto con la experiencia a la que accede Escobar en su calidad de *flâneur* en los dos episodios.

Noche fragmentada

En el libro *Una larga cita sin remedio con la noche bogotana* (2004), Andrés Octavio Torres señala

que “ésta [Bogotá] es una ciudad plural, dispersa, *intraducible* (en donde se funden diferentes dimensiones culturales); por eso no hay una sola noche en ella, como tampoco hay una sola ciudad entre sus calles” (p. 40). En este sentido, podemos entender la noche bogotana como un espacio en el que se tejen múltiples noches a lo largo de todo su territorio; de allí que en la ciudad existan tantas noches como personas que la habitan.

Para Torres (2004), en el libro antes mencionado, la noche puede relacionarse con un conjunto fractal en el que resulta casi imposible apretar algo con las manos (p. 6). La noche bogotana está hecha de atisbos a los que se tiene acceso desde una ventana por la que uno puede asomarse a un microfragmento de la noche (p. 153). Estos microfragmentos exceden toda ventana pues la misma noche, a su vez, se asoma a otras noches y a otras ventanas inaccesibles. Sin embargo, es asomarse a la ventana lo que posibilita caminar la noche a quienes se han decidido recorrer sus vastas regiones y dejarse absorber por “una noche abismal, vertiginosa e insondable” (p.7). Esta es la noche que interesa contemplar, un espacio tejido por cada una de las personas que tienen acceso a ella desde sus distintas posibilidades como pobladores diversos de la ciudad con el fin de evidenciar la estrecha correspondencia entre la noche y la ciudad:

[L]a noche llega con la ciudad y ambas se deslizan por debajo de la puerta, reposan sobre la cama, cualquiera que ésta sea. (...) Noche y ciudad, mundos ordenados como las capas de una cebolla. Cada epidermis es un mundo único,

absoluto, absorbente, dentro de un vastísimo grupo de mundos consecutivos. Noche y ciudad escriben e inscriben a todos aquellos que salen a inventarla (Torres, 2004, p. 153).

Una noche diversa en la que tiene lugar multiplicidad de experiencias que construyen una visión propia de la vida noctámbula según sea el conocimiento al que llega cada uno a través de los recorridos que haga de ella. Esta amplitud de posibilidades hace parte del halo de misterio que envuelve a la noche, la incertidumbre de no saber lo que sucederá, el azar inminente que rodea la vida nocturna, sumado al hecho de la fuerte relación que existe entre la noche y la mujer. Ciudad, mujer y noche, tres elementos diferenciados que suelen mezclarse hasta confundirse en el relato.

El vínculo existente entre la noche y el orden femenino es señalado por Torres (2004) pues “la noche se abre como un útero (caverna) en el que el viajero pasa por una experiencia de desterritorialización, en la que (en algunos casos) renace, vuelve a salir a la luz; en otros se queda en ella” (p. 37). Entonces, existen dos posibilidades: o la noche nos concibe nuevamente al mundo diurno, con la experiencia de lo recorrido en ella, o se encarga de envolvernos en su matriz de la que no desprendemos más. Esto último es lo que le sucede a Escobar.

Ciudad laberinto

Bogotá es un laberinto y entrar a sus noches abre la posibilidad de perderse en él. Como se dijo antes, la noche resulta en múltiples opciones que obligan a enfrentarse a un sin número de posibilidades, las mismas que llevarán a una u otra opción según sea la decisión que se tome, como la entrada a un laberinto: dependiendo del camino tomado será el laberinto que conozcamos, es decir, un pequeño cambio en la dirección seguida y el laberinto ya no será el mismo la siguiente vez. Torres (2004) afirma que ingresar a la noche bogotana “es ingresar a una zona laberíntica; quien ha entrado, si logra salir, ya no es el mismo” (p. 40), por lo que la experiencia obtenida obedece al recorrido noctámbulo que se haga.

El artículo “La ciudad como laberinto” de Zabala (2004) señala la posibilidad de la metáfora del laberinto para poder referirse a espacios tan diversos como las ciudades, incluso afirma que la figura retórica funciona bastante bien para referirse a los problemas sociales que implican lo urbano. De allí que “[c]ualquier búsqueda, cualquier secuencia, cualquier tránsito por el tiempo y el espacio puede ser concebido como laberíntico en la medida en que presenta obstáculos, genera digresiones y posibilita la iteración involuntaria de quien efectúa el recorrido” (p.1), por lo que las acciones emprendidas se convierten en riesgo latente de perderse en los recovecos del laberinto urbano.

Zabala (2004) sigue la tipología de laberintos propuesta por Umberto Eco, según el cual existen tres

tipos de laberinto: circulares o micénicos, arbóreos o barrocos y paradójicos o rizomáticos. Para Zabala (2004), si se logra definir cada uno de ellos teniendo en cuenta su funcionamiento, es posible identificar en qué medida se relacionan las personas en su intimidad con las distintas formas de convivencia de la ciudad, por lo tanto “[s]e podría, en suma, proponer un sistema de imágenes para pensar las distintas formas de vivir las ciudades, y también para imaginar otras formas, más satisfactorias y plenamente habitables” (p. 3).

En el laberinto circular o micénico, hay una sola entrada y salida, por lo tanto, recorrerlo implica buscar una verdad absoluta y encontrarla; recorrer la ciudad como un laberinto de este tipo implica buscar “algo” (tiempo o lugar) específico sin el ánimo de experimentar más allá. En el laberinto arbóreo o barroco, cada opción física o simbólica se ramifica, por lo que existe más de una solución posible y se generan paradojas del tiempo y el espacio; recorrer la ciudad como un laberinto de este tipo implica estar abierto a las posibilidades de elección que brindan muchos caminos viables y encuentros fortuitos que reciben múltiples interpretaciones, es un espacio para perderse y encontrarse con otros.

Por último, el laberinto paradójico o rizomático, es un laberinto de laberintos, que contiene en su interior varios laberintos -circulares o arbóreos- que pueden formar una parte de más de otro laberinto, según sea la forma de recorrerlo y de experimentar el recorrido. Cada camino es un laberinto que establece una red de relaciones de verdad y de mentiras infinitas y virtuales pues hay más de una entrada y una salida, incluso cada entrada puede ser a la vez una salida. Recorrer la ciudad

como un laberinto rizomático es enfrentarse a un proyecto interminable, babélico, diverso, múltiple, fragmentado, construido sobre la marcha por cada una de las personas que habitan en ella. Bogotá es un laberinto rizomático y es a su noche a la que se enfrenta Escobar. Un laberinto sin escapatoria que cambia sus formas en cada esquina y que hace al personaje hundirse cada vez más en él.

La noche sin remedio de Ignacio Escobar

En el estudio de Richard Burton “The Unseen Seer, or Proteus in the City: aspects of a Nineteenth-Century Parisian Myth” (1988), el autor realiza una tipología de los personajes urbanos que surgieron a comienzos del siglo XIX: el criminal, el detective o policía, el banquero, el *flâneur* y el moderno novelista, relacionados con la famosa obra *Les Mystères de Paris* (1842) de Eugène Sue. De esta tipología, nos interesa la figura del *flâneur* en la que reconocemos –con cierto atrevimiento- a Escobar, pues el *flâneur* comparte con los otros tipos la necesidad de observar y analizar lo que le rodea. Quiere pasar desapercibido para poder dedicarse a la observación, sin ser detectado en las caminatas sin rumbo que realiza por la ciudad, Burton (1988) afirma

The flaneur (...) stands apart from the city even as he appears to “fuse” with it; he interprets each of its component parts in isolation in order, subsequently, to attain to an intellectual understanding of the whole as a complex system of meaning (p. 59).

En el capítulo I de *Sin remedio* de Antonio Caballero (2004) tiene lugar el primer encuentro que tiene Escobar con la noche bogotana. Escobar vive en un edificio al norte de Bogotá y tiene una relación estable con Fina desde hace algunos meses; pero el día que cumple treinta y un años está condición cambia de un momento a otro. Escobar pelea con Fina cuando ésta llega del trabajo y lo encuentra aún acostado, le dice que quiere tener un hijo con él, a lo que el poeta se rehúsa, ella se va y él, que no ha comido nada en todo el día sale en busca de un ajiaco.

Y entonces Escobar se interna en la noche sin un rumbo fijo, como un *flâneur*, pues “afuera lo esperaba la noche entera, cargada de prodigios” (Caballero, 2004, p. 32). Sin embargo, pronto descubre que la noche bogotana no es lo que esperaba y después de caminar hacia el sur sin encontrar un taxi le “resultaba evidente que la noche no lo había estado esperando” (p. 33) y tras la ensoñación que como poeta tenía de la noche en la ciudad, cayó en la cuenta de que “no había tal transparente negrura de la noche, sino sólo las luces borrosas de los carros” (p. 33). Aún en su ruta hacia el sur -varias veces se pregunta por qué no camino hacia el norte- Escobar se encuentra con caras borrosas, verdosas, con miradas de ojos muertos que lo pesquisan delatándolo como un extraño, definitivamente “[e]sa no era la noche que se había imaginado al salir de su casa, la noche prometida, deseada” (Caballero, 2004, p. 34).

Después de tomar la Carrera Séptima se dirige hacia Chapinero, llega a la Carrera 13 donde lo interpela un jovencito con tarjetas de “buenas hembras” a la entrada de un prostíbulo. Escobar, sorprendido, se deja

guiar al burdel, pero en medio de las escaleras se arrepiente y retoma su camino por la misma carrera hacia el sur (por qué no habrá caminado hacia el norte), hace fila en la entrada de un cine para ver una película porno alemana, entra a un bar donde una señora gorda canta un tango y pide un whisky, pero no se queda allí. Paga y decide continuar vagando por la 13 hasta llegar a un lugar cuyo nombre prometedor le invita a entrar, El Oasis, que “entero vibraba con un solo latido: vamos a tirar, mi amor” (Caballero, 2004, p. 38). Este lugar constituido de noches diferentes, un bar con espacios tan diversos que es posible encontrar en cada uno un laberinto entero en el que los asistentes, -prostitutas, poetas, músicos, alcohólicos, marginales-, hace su propia noche en un código que Escobar no acaba de entender y que le incomoda, “¿Para eso había salido a la noche espantosa? Bebió su ron.” (Caballero, 2004, p. 38).

Es en ese lugar en el que Escobar conoce a Cecilia, la joven prostituta que le enseña la entrada a los seres de la noche, la que lo guía por el camino de la noche fragmentada y rizomática de la ciudad. Torres en el libro *Una larga cita sin remedio con la noche bogotana* (2004), se pregunta quién si no una prostituta para conocer la noche con todas sus diversidades, pues qué otro personaje de la realidad y de la literatura puede tener mayor acceso a la vida noctámbula. Por eso, luego de realizar una revisión literaria que recurre a la figura, afirma que “Cecilia es una habitante de la noche, ella vive en y de la noche. Al tiempo que es un *cazador* es el animal *cazado*. Mujer que secreta su arácnida morada para convertirse en comida de su presa (de la cual ella misma se alimenta)” (Caballero, 2004, p.71). La

prostituta, como personaje urbano, está estrechamente ligada a la noche.

Según Torres (2004), Escobar se ha desplazado desde la salida de su casa por el corredor de agonía de la Carrera 13, a través de signos prefacios de lo que será su noche:

Antes de estar con Cecilia, ha ingresado hasta el umbral de un burdel donde le han prometido *buenas hembras*, luego un cine que anuncia *Cuando las colegialas crecen*; poco después, un bar, tangos y whisky; en *El Oasis*, ron, poesía; Edén y su burda insinuación homosexual; la pelea; en el local del anuncio con aspecto de flor se precipita la confesión de Cecilia, y más whisky. (p. 67).

Signos que lo dirigen al apartamento de Cecilia a tener relaciones sexuales con ella, pero resulta ser una relación pésima, frustrante, tanto como lo ha sido su vida hasta el momento. Consume cocaína y termina siendo improperado tanto él como su poesía por no tener los dos mil quinientos pesos que le costó la noche. Escobar seguirá experimentando hasta su muerte, esa noche que no lo esperaba (Torres, 2004, p. 67). Cumplido el rito de iniciación de la mano de un ser nocturno como Cecilia, Escobar termina internándose en el laberinto sin salida de la noche bogotana con Ángela, una modelo de clase alta.

En el capítulo IX de la novela, Ángela, una modelo de portadas de revistas y de familia acomodada, le pide a Escobar que la lleve a conocer la noche bogotana, la real, la que tiene lugar cuando las “niñas bien” como ella están

durmiendo; y así salen los dos hacia la noche: “Ángela esperaba un paseo dantesco por el infierno bogotano, y Escobar se daba cuenta de que él tampoco lo conocía” (Caballero, 2004, p. 368), por más que su experiencia fuera un poco mayor, el personaje seguía sin identificar del todo los giros del laberinto. Con las diversas, múltiples y fragmentadas noches que tiene Bogotá junto con los distintos caminos que se bifurcan en sus calles de laberinto. Hay poco lugar para las coincidencias y, sin embargo, el azar se encarga de que las cosas pasen. Escobar, -en su papel de caminante sin rumbo que observa lo que sucede en la ciudad y analiza lo que pasa en ella, aunque sin llegar a comprenderlo del todo-, lleva a Ángela a un bar/burdel de Chapinero con un nombre peculiar para el fin dantesco y laberíntico de su recorrido: *El séptimo Círculo*. Un bar en el que se encuentra Cecilia- ahora Samantha- cantando una canción.

Escobar, quien inició su tránsito hacía la noche unos meses atrás al salir de su casa y en el encuentro con Cecilia, se desplaza ahora al infierno noctámbulo bogotano experimentando nuevamente de la mano de la joven prostituta y con Ángela. Pero ahora Escobar sí entiende a los seres nocturnos que narran con sus cuerpos la experiencia con la noche, con su lado oscuro y misterioso, pues él mismo se ha convertido en uno, de allí que sea capaz de urdir el engaño para escapar de las garras del coronel Aureliano Buendía. El poeta se interna cada vez más en un laberinto sin salida, un bar lleno de policías corruptos, -como el coronel Buendía que se enamora de Ángela-, de narcotraficantes peligrosos, dos mujeres -una de ellas muy drogada- un motel de hampones al que entran haciéndose pasar por quienes

no son- *Los jardines de Alá-*, el regreso al apartamento,- regreso que no termina de darse por completo-, el comienzo una orgía y la imposibilidad de volver a ser él de antes: cuando Escobar está a punto de tener relaciones con Ángela y Cecilia, Fina entra, echa a las dos mujeres de la casa y abandona para siempre a Escobar. El camino de retorno para el poeta se ha cerrado, su vida está hecha añicos y tiene como única salida la muerte, que es precisamente la suerte que corre.

Vale la pena preguntarse ¿qué impulsa a este poeta acomodado a realizar este desplazamiento a través de la noche fragmentada en una Bogotá laberíntica?, ¿son las mujeres las que lo llevan a salir de su casa para internarse en algo que no conoce muy bien y que no lo espera?, ¿qué necesidad se despierta en Escobar, que debe conocer la oscuridad de la noche, o el conocimiento oscuro de la misma?... Es posible atreverse a creer que es la misma noche el motor de su travesía. Escobar lee su realidad y lo que sabe de la noche en la literatura, pero no la había experimentado: la noche como estado de ánimo, como invitación a la experiencia, a vagabundeo sin rumbo en toda su vastedad, la noche como manera rizomática de percepción geográfica que atrapa al caminante desprevenido que se asoma a sus linderos y lo hace perderse en el laberinto de las ciudades en las que se posa, como le sucedió Escobar que salió en busca de un ajiaco.

Referencias bibliográficas

Caballero, A. (2004). *Sin remedio*. Bogotá D.C.: Alfaguara.

Burton, R. (1988). The Unseen Seer, or Proteus in the City: Aspects of a Nineteenth-Centur Parisian Myth. *French Studies*, 50-68.

Torres Guerrero, A. O. (2004). *Una larga cita sin remedio con la noche bogotana*. Bogotá D.C,: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Zabala, L. (1994). La ciudad como laberinto. Recuperado de Academia website: https://www.academia.edu/1331366/La_ciudad_como_laberinto

Hablar y Escuchar. Por una didáctica del “saber hablar” y “del saber escuchar”

Lugarini, E. (1995). Signos. Teoría y práctica de la educación. Gijón

Adriana Reina Muñoz¹²

Edoardo Lugarini actualmente es docente en la Universidad de Milán, en el programa de formación de profesores de italiano L2 y codirector de la revista "Italiano LinguaDue". Asimismo, es el autor de varios ensayos y contribuciones sobre la educación lingüística, dentro de los cuales se encuentra su artículo *Hablar y escuchar, por una didáctica del “saber hablar” y del “saber escuchar”*; el cual fue publicado en castellano en la revista *Signos. Teoría y práctica de la Educación* en su edición N°14 en 1995. En el 2006 dicho artículo fue incluido por Carlos Lomas en su compilación “Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se).

Lugarini a través del artículo “*saber hablar” y del “Saber escuchar”* hace un llamado al aprendizaje de las habilidades expresivas (hablar y escribir) y comprensivas (escuchar y leer), desarrolladas durante la formación de la básica primaria y secundaria, las cuales

¹² Docente SED Bogotá, Magíster en Pedagogía de la lengua Materna, U. Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona. Correo: adryreimu2@gmail.com

han sido abusadas e ignoradas pedagógicamente en la educación formal y establece una relación entre el lenguaje oral y su primacía sobre el lenguaje escrito, así como la dualidad o complemento del uno con el otro.

En el artículo, el autor señala las características de la lengua oral la relación del habla y la escucha con la escolaridad; menciona que, en ocasiones por ser consideradas como informales, en el ámbito educativo no son planeadas, ni evaluadas dentro de las actividades curriculares y como consecuencia de estas circunstancias se encuentra el olvido y aislamiento de algunos factores extralingüísticos como el asombro, la admiración, etc. Situaciones específicas del contexto escolar que pueden desempeñar una función de feedback.

Lugarini presenta distintos modos de escucha como distraída, atenta, dirigida, creativa y crítica, que permiten evidenciar algunas capacidades que ponen en relación elementos verbales con elementos no verbales como gestos, expresión del rostro y posición del cuerpo del hablante; también establece las competencias de la escucha y del habla, teniendo en cuenta que son procesos de la comunicación oral, inherentes e interactivos. Estas competencias son: 1. Técnica, cuya capacidad es la de identificar y reconocer sonidos. 2. Semántica, que consiste en captar la relación entre los significantes y los significados por medio de la propia “enciclopedia”. 3. Sintáctica y textual, cuya competencia es captar las relaciones que se producen en el eje sintagmático dentro de un enunciado. 4. Pragmática, competencia con la que se relacionan las informaciones recibidas (la intención comunicativa e inferencias simples). 5. Selectiva,

Competencia que interviene para utilizar el mensaje con una determinada finalidad (p. 35)

Adicionalmente, el autor alude a las diferentes competencias del habla como: a. Ideativa, que permite planificar, dentro de los límites alcanzados el contenido del propio mensaje; b. Pragmática, que analiza los elementos de la situación comunicativa y los adecúa a propia producción; c. Sintáctica y textual, cuya competencia contribuye a producir frases sintácticamente aceptables junto a textos que cumplan las características de la textualidad, es decir, dotados de coherencia interna y sentido acabado; d. Semántica, la competencia que escoge la intención y el énfasis adecuados para el significado que se quiere comunicar y para la finalidad que se persigue con el discurso; e. Técnica, referida a la pronunciación comprensible y que controla el tono de voz, el ritmo y la posición respecto a la persona que lo escucha (p. 38)

Una vez nombradas estas competencias, se enuncian las necesidades y finalidades de la escucha y del habla, para enfatizar sobre las formas de enseñanza; acerca de la escucha se reconoce las etapas (pre-escucha, escucha y posterior). Por otra parte, acerca del habla se alude situaciones de interacción comunicativa con intercambio de roles, aspectos de la interacción y habilidades como la estructura de la secuencia hablada, la relación con el objeto de la comunicación, hablar para describir y hablar para narrar.

Después de señalar dichas competencias, Lugarini nos presenta una didáctica del “saber escuchar” y del

“saber hablar” para su aplicación en el ámbito escolar desde el campo de la interacción verbal en el aula, el plano de la enseñanza lingüística y el plano del uso cognitivo del lenguaje oral. Estos planos para el desarrollo de las capacidades lingüístico-comunicativas del estudiante y ejercitadas a través de estrategias específicas ligadas al papel del profesor de lenguaje.

Después de exponer el contenido del artículo del maestro Lugarini, debo señalar que este artículo fue de gran ayuda para la elaboración de la tesis de maestría *“La Escucha Activa y la toma de apuntes: Congruencias necesarias en el aula”*. No solo como información básica sino también para entender las dinámicas que se dan en el aula concretamente entre estudiantes, su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con los docentes.

Lo anterior, debido a que varios maestros cuestionan la escucha de los estudiantes con frases repetitivas como “los niños no escuchan, son sordos, andan en la nube, no entiende, etc”. Evidenciando el desconocimiento hacia la escucha y el habla, lo cual hace que se ignore las capacidades y competencias que se ponen en práctica al fomentar la oralidad en las clases y evidenciando ciertas prácticas que imposibilitan la participación de los niños en su propio proceso de aprendizaje.

por tanto, hago extensiva invitación a leer este artículo *“Hablar y escuchar, por una didáctica del “saber hablar” y del “saber escuchar”*” ya que, es un escrito necesario para docentes y personas interesadas en la enseñanza de la lengua oral trabajada interdisciplinariamente, pues este tema no es exclusivo de las clases de lenguaje, por el contrario, sirve en

cualquier momento del desarrollo del niño y de planean las clases siguiendo las didácticas sugeridas por Lugarini, encontraremos estudiantes motivados e interesados por sus aprendizajes.

Referencias bibliografía

Lomas, C. (2011) Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se) V. I. Editorial Magisterio Páginas 131/172

Lugarini, E. (1995) Hablar y Escuchar. Por una didáctica del “Saber hablar” y del “Saber escuchar”.Signos. Teoría y práctica de la educación (1995) Páginas 30/51

Implementation of ICTs in Colombian education: A Matter of Teachers' training.

Sandra Esperanza Pinzón Alfonso¹³

The use of ICTs in Colombian education is an aspect of crucial importance in a globalized world and especially in these days of quarantine when teachers need to know how, what and why some technological tools can be used taking into account the context of the school. That is why this paper explains in deep how the Colombian government has made some efforts to train teachers in the use of technology. Despite this, teachers do not have enough skills to use technological tools and some ideas are outlined to be considered regarding this issue.

The Ministry of Education in Colombia has included the use of ICTs (Information and Communication Technologies) within its policies. In the first chapter of the *Plan Decenal de Educación 2006-2016*, the Colombian government describes how it

¹³ PINZÓN ALFONSO, Sandra. Licenciada en Español y Lenguas. Magister en Enseñanza del Inglés con Énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo. Red Distrital de Docentes Investigadores, Nodo Bilingüismo. Sepa42@hotmail.com

intends to implement the use of ICTs in Colombian education to respond to the needs of a globalized world. One of the aspects that this document explains is the importance of training teachers to know how to apply ICTs in their classes. According to Zhao, Pugh, Sheldon, & Byers, (2002), “teachers are a crucial factor and even the most decisive element in successful integration of ICTs” (as cited in Lund, 2004, p.27). Through this plan of education, the government has applied different strategies to train teachers in the use of ICTs such as virtual courses and ICTs careers. According to Colombia Aprende (2014), in February 2014, the Ministry of Education presented the project *ICT Education Capability Building*, in which one of its objectives is to train 16.000 teachers from all the country to teach them how to use and design digital educational contents. Despite the efforts made to train teachers in the use of ICTs, it is evident that teachers are not trained to apply ICTs in a pedagogical way in their classes.

According to *Plan Sectorial de Education 2010-2014*, Colombian teachers obtain the lowest results in evaluations in the fields of Technology, Mathematics and Physical Education, which shows that teacher training in the use of ICTs has not been effective, then its implementation in the classroom must not be the best. Although, the Ministry of Education in Colombia has applied different strategies to train teachers in the use of ICTs, the idea about lack of teacher’s training to apply ICTs in the classrooms can be evidenced in the results of the exams such as Pruebas Pisa (Program for International Student Assessment), in which Colombia obtained the 62 place among 65 countries that set this examination (Diaz,2014). This result shows that

inclusion of ICTs in Colombian education has not helped to increase significantly students' level in different subjects.

The strategies applied by Ministry of Education to implement the use of ICTs in Colombia have begun with various agreements among different leader institutions in the field of technology such as Hewlett Packard and Microsoft with the purpose of equipping schools with computers. The main action to accomplish this objective was established since 2001 through the program *Computadores para Educar* (El Tiempo, 2012), and a lot of information considering this aspect can be found. However, there is not too much information regarding teachers' training to know how to apply ICTs in classes, especially before 2010. During these years training was focused on developing basic computer skills as is evidenced in programs such as *A que te cojo raton* in 2005, through which teachers have the possibility to have a certification in this field.(Colombia Aprende, n.d)

Only in 2013, with the document of Ministry of Education *Competencias Tic para el Desarrollo Profesional Docente* it is clearly evidenced the need of training teachers not only in computer skills, but also in how to integrate ICTs to their classes, which is one of the most important aspects to change the manner education has been conceived for many years before the digital age. According to Sandholtz, Ringstaff and Dwyer (1997), teachers' attitudes to the use of technologies are essential because they are who are in charge of the real change in education through their teaching practices (as cited in Red Académica, 2014).

The Colombian government must take into account that integration of ICTs in education implies a lot of investment in an adequate teacher's training for the use of these new tools. In this way teachers will be aware of what, when, how and why use them. Moreover, education faculties should include in their curriculums the ICTs subject in order to train the future professors in the manner these tools can be applied in a specific subject. According to Oblinger & Oblinger (2005), "with the appropriate use of technology, learning can be made more active, social and learner-centered-but the use of Information Technology (IT) are driven by pedagogy, not technology" (p.2.13). In other words, teachers must know the reasons and purposes to use ICTs in their classes to pally them successfully. Furthermore, research on the Colombian context and schools where ICTs are going to be implemented is necessary in order to know the advantages and disadvantages when using them. In this way, the government will know the possible problems that can appear when implementing them, and the strategies applied will be more successful and durable.

References

Colombia Aprende. (n.d). *Las TIC: Más cerca de los docentes*. Retrieved from <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-81640.html>

Colombia Aprende. (n.d). *Centros de Educación de Innovación Educativa*. Retrieved from <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315751.html>

Diaz, M.(2014,February 3).El decálogo para la formación en Colombia. *El Espectador*. Retrieved from <http://www.elespectador.com/noticias/economia/el-decalogo-formacion-colombia-articulo-472623>

El tiempo.Com. (2012, May 21).Computadores para Educar Modelo Mundial. *El Tiempo.com*. Retrived from <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-5436470>

Lund, A. (2004). *Teachers as Agents of Change: ICTs and Reconsideration of Teacher Expertise*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139195eo.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación. (2009).Retrieved from http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_TICS.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Plan Sectorial 2010-2014.Retrieved from <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-293647.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2013).Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente. Retrieved from <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-339097.html>

Oblinger, D.G, & Oblinger, L. J. (2005). *Educating the Net Generation*. Educause

Red Académica. (2014, January, 27). *La Integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones al Currículo Regular*. Retrieved from <http://www.redacademica.edu.co/index.php/proyectos-pedagogicos/ciencias-y-tecnologias/informatica-educativa/item/628-la-integracion-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-al-curriculo-regular>

Dinosaurio Soy

Pogolotti, G. 2011. Ed. Unión, La Habana: Ediciones. Unión

Adriana M. Reina Muñoz¹⁴

Graziella Pogolotti narra parte de su vida en *“Dinosaurio soy”*, es un escrito que compila memorias que la alejaron del materialismo y la definió como una persona con pensamiento crítico, tanto en lo personal como con el mundo que lo rodea. La autora, en el primer momento del escrito manifiesta no poseer belleza física, debido a algunos rasgos que no son de su agrado y a un problema de visión que le obliga a mantener gafas gruesas, razones por las cuales odia los espejos. Ella, socialmente siempre se sintió aislada, al inicio por la sobreprotección de su padre, un pintor famoso. Sin embargo, un tanto sarcástica de sus propios defectos, sostiene que estos le han obligado a reconocer sus virtudes y fortalezas espirituales, más siendo solitaria y libre dentro de su pensamiento, sin envidias ni preocupaciones comunes en la mayoría de las personas.

Asimismo, Pogolotti resalta como su mayor fortaleza una vida académica, que fue descubierta como pasión luego de un suceso fuerte en Moscú. Allí fue donde perdió las esperanzas de recuperar la vista. Este

¹⁴ Docente SED Bogotá, Magíster en Pedagogía de la lengua Materna, U. Distrital José Francisco de Caldas. Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona.

suceso la obligó a refugiarse en la literatura, en recuerdos de ciudades y museos que había visitado, sí, la academia que tomó como inspiración y supervivencia para trazar nuevas metas.

En este espacio, Graziella se autodenomina dinosauria con coraza protectora, por estar alejada de “la falsa sociedad” y por definirse a sí misma como persona pensante. Adicionalmente hace una comparación de su vida con la novela *“La cartuja de Parma”* en donde su protagonista llamado Fabricio estuvo en encierro hasta encontrar su verdadero amor, Clelia, justo en la etapa de su vida en la que pierde todo, tal cual describe su vida en los libros y la literatura.

En un segundo momento, Graziella Pogolotti manifiesta ser dinosauria, al guardar recuerdos de su vida en Cuba, país que en los años sesenta pasaba por una ardua transformación humana y social; dinosauria al mostrar su inconformismo y sentirse acosada por la corrupción y la pérdida de valores éticos de la sociedad actual, habla de cómo el ser crítica con excelente escritura y oralidad, la llevó a convertirse en revolucionaria social, al punto de despojarse de sus propiedades y ganar su libertad interior, con amor indoblegable por la vida y una proyección permanente hacia el mañana. Señala hechos históricos, que le permiten autodenominarse como dinosauria pensante, al comprender algo tarde algunos sucesos que inicialmente fueron garantía de paz, que hoy afectan la supervivencia en el archipiélago, al lograr entender que la transformación económica y la justicia social logran una emancipación humana en su país.

Por último, la autora hace un balance de sus escritos aquellos en los que reposan su energía, todos creados para vencer el temor al enfrentarse en público, se reafirma como dinosauria por sentir abundantes bosques claros a su alrededor como señal de vejez; al ratificar su vocación de maestra, que nace del contacto con los otros, de la curiosidad, de intercambios, de opiniones, de la autocrítica que se hace y la hacen sentir viva. Nuevamente dinosauria se siente, en su vocabulario que pertenece a otra época, al tiempo que se le ha ido sin tener hijos, sin sembrar árboles; a pesar de haber escrito muchas páginas y libros, más sus pensamientos y su forma de ser continúan intocables, con la tranquilidad de haber cumplido la tarea.

En conclusión, “*Dinosauria soy*” es un escrito con las memorias de Graziella Pogolotti; en el que ella vuelve su vida transparente al ojo del lector, como un cristal que permite evidenciar sus triunfos y derrotas. Esta narración, nos invita a pensarnos, como hombres o mujeres que valoran el tiempo, que cultivan el yo interior, el pensamiento por encima de ataduras físicas y exigencias impuestas por una sociedad que ha perdido el valor de la palabra sensibilidad para transformarla en consumismo.

Referencias bibliográficas

Pogolotti, G. 2011. *Dinosauria soy. Memorias*. La Habana: Ediciones Unión.



NODO DE LENGUAJE Y BILINGÜISMO

El libro Polifonía del Lenguaje presenta cinco capítulos fragmentados de acuerdo con el interés del nodo por librear el conocimiento propio de la experticia de los autores; docentes de Humanidades con diferentes voces narrativas desde su quehacer pedagógico. Estos han querido rescatar el lenguaje y el bilingüismo exhibiendo reflexiones investigativas de innovación desde un proceso real de educación en el aula. Se presentan los puntos de vista sobre procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua, sus métodos y metodologías.
