

Maestros de lengua como agentes de cambio

Reflexión e investigación en las aulas de clase

Isabel Tejada Sánchez
Beatriz Peña Dix
María Angélica Peña Cárdenas
(autoras compiladoras)



**MAESTROS DE LENGUA COMO
AGENTES DE CAMBIO**

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

Presidente de la República de Colombia

Gustavo Francisco Petro Urrego

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministro de Educación Nacional

Alejandro Gaviria Uribe

Viceministro de Preescolar, Básica y Media

Hernando Bayona Rodríguez

Directora de Calidad para la Educación

Preescolar, Básica y Media

Liliana María Sánchez Villada

Subdirectora de Fomento de Competencias

Lady Marcela Cascavita

**Coordinadora Formación de Docentes
y Directivos**

Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

**MINISTERIO DE CIENCIA,
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN**

Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación

Arturo Luis Luna Tapia

**Líder Equipo Humanidades y
Ciencias Sociales**

Dirección de Gestión de Recursos

para la CTeI

Milena del Carmen Rodríguez Cárdenas

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Rectora Universidad de los Andes

Raquel Bernal Salazar

Decano Facultad de Educación

Eduardo Escallón Largacha

**Investigador principal del proyecto “La Investigación en la Escuela
y el Maestro Investigador en Colombia”**

Hernando Bayona-Rodríguez

26 de noviembre del 2020 - 4 de septiembre del 2022

**Investigadora principal del proyecto “La Investigación en la Escuela
y el Maestro Investigador en Colombia”**

Nancy Palacios Mena

22 de septiembre del 2022 - 26 de noviembre del 2022

Coordinadora del proyecto

Leonor Delgado Vanegas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Rector Universidad Autónoma de Bucaramanga

Juan Camilo Montoya Bozzi

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP)**

Directora IDEP

Cecilia Rincón Verdugo

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ITM

Rector Institución Universitaria ITM

Alejandro Villa Gómez

**MAESTROS DE LENGUA
COMO AGENTES DE CAMBIO:**

**REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN
EN LAS AULAS DE CLASE**

Isabel Tejada Sánchez

Beatriz Peña Dix

María Angélica Peña Cárdenas

(Autoras compiladoras)

Universidad de los Andes
Institución Universitaria ITM

Tejada Sánchez, Isabel, autora, compiladora | Peña Dix, Beatriz, autora, compiladora | Peña Cárdenas, María Angélica, autora, compiladora.

Maestros de lengua como agentes de cambio : reflexión e investigación em las aulas de clase / Isabel Tejada Sánchez, Beatriz Peña Dix, María Angélica Peña Cárdenas (autores compiladores). – Bogotá : Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes ; Medellín : Institución Universitaria ITM, 2023.

XXI, 205 páginas : ilustraciones ; 17 x 24 cm.

ISBN 9789585122765 (Rústica) | ISBN 9789585122772 (Electrónico)

Capacitación docente - Colombia | Formación profesional de maestros – Colombia | Prácticas de la enseñanza

Clasificación: CDD 370.71–dc23

SBUA

Primera edición: febrero del 2023

© Isabel Tejada Sánchez, Beatriz Peña Dix, María Angélica Peña Cárdenas
(autoras compiladoras)

© Universidad de los Andes, Facultad de Educación
Ediciones Uniandes
Carrera 1.ª n.º 18A-12, bloque Tm
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 601 339 4949, ext. 2133
<http://ediciones.uniandes.edu.co>
ediciones@uniandes.edu.co

© Institución Universitaria ITM
Sello Editorial ITM
Calle 75 n.º 75-101
Medellín, Colombia
Teléfono: 604 440 51 00 ext. 5197
<http://catalogo.itm.edu.co>
fondoeditorial@itm.edu.co

ISBN: 978-958-5122-76-5

ISBN e-book: 978-958-5122-77-2

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.22430/9789585122772](https://doi.org/10.22430/9789585122772)

Corrección de estilo: Martha Cecilia Caballero Jerez
Diagramación interna: Julio Mauricio Raigosa Álvarez
Diseño de cubierta: Julio Mauricio Raigosa Álvarez
Ilustración de cubierta: Felipe Rodríguez Rodríguez

Impresión:
Ediciones Diario Actual
Medellín, Colombia

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949, Minjusticia. Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 582 del 9 de enero del 2015, Mineducación.

Institución Universitaria ITM | Vigilado Mineducación. Reconocimiento de carácter académico: Resolución 6190 del 21 de diciembre de 2005, Mineducación. Reconocimiento de personería jurídica: Decreto 180 del 25 de febrero de 1992, Minjusticia. Renovación acreditación institucional de alta calidad, 8 años: Resolución 013595 del 24 de julio de 2020, Mineducación

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

Contenido

LISTA DE RECURSOS GRÁFICOS	IX
INTRODUCCIÓN. RESIGNIFICACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL MAESTRO DE LENGUAS Y LENGUAJE COLOMBIANO	XI
CAPÍTULO 1. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA BILITERACIDAD EN COLEGIOS OFICIALES EN BOGOTÁ	1
Yeimy Lorena Oviedo Sierra Gloria Aurora Lara Vargas	
CAPÍTULO 2. INCORPORATING THE USE OF SONGS INTO FIRST GRADE CLASSROOM ROUTINES: AN ACTION RESEARCH INITIATIVE	33
Marcia Yelitza Bonilla González	
CAPÍTULO 3. SECUENCIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE ESCUELA NUEVA	59
Yider Xavier Torres Vega	
CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES LECTORAS Y PRUEBAS SABER EN INGLÉS	93
María Isabel Romero Rute	
CAPÍTULO 5. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS: APRENDIENDO DE LA VOZ TRAS LOS <i>ALTAVOCES</i>	123
Gina Marcela Pérez R. Diane Liseth Suárez R.	
CAPÍTULO 6. POTENCIANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN MEDIA	159
Jakeline Cubillos Sánchez	

CONCLUSIÓN. MAESTROS DE LENGUA QUE INVESTIGAN Y REFLEXIONAN POR UN MUNDO COMÚN	191
SOBRE LOS AUTORES	197

Lista de recursos gráficos

Tablas

Tabla 1.1. Instrumentos de recolección de información	7
Tabla 1.2. Organización del diseño de la intervención	9
Tabla 3.1. Fases de la investigación-acción, según Kemmis y McTaggart (1988)	66
Tabla 4.1. Cantidad de estudiantes que terminaron la prueba simulacro en el tiempo dado	112
Tabla 4.2. Resultados pruebas Saber de comprensión lectora	112
Tabla 5.1. Organización de las dos sesiones	138
Tabla 6.1. Niveles y subniveles de análisis	172

Figuras

Figura 1.1. Resultado fichas de auto, co y heteroevaluación. JMR	14
Figura 1.2. Resultado fichas de auto, co y heteroevaluación. NFA	14
Figura 1.3. Estrategia de lectura enfocada en el conocimiento disciplinar previo relacionado con la ciencia	15
Figura 1.4. Estrategia de lectura enfocada en la intertextualidad, relación texto-video	16
Figura 1.5. Estrategia de lectura comprensiva, trabajo interdisciplinar, andamiaje del vocabulario	16
Figura 1.6. Resultados de pruebas de comprensión lectora test de entrada y salida, relación con la tarea - español e inglés. JMR	17

Figura 1.7. Resultados de pruebas de comprensión lectora test de entrada y salida, relación con la tarea - español e inglés. NFA	18
Figura 1.8. Ejemplo traslación directa de partes del texto en la comprensión de lectura	19
Figura 1.9. Ejemplo paráfrasis en la comprensión de lectura	19
Figura 1.10. Resultados de pruebas de entrada y de salida de comprensión lectora, formas de presentar la información (traslación-paráfrasis) - español e inglés. JMR	20
Figura 1.11. Resultados de pruebas de entrada y de salida de comprensión lectora, formas de presentar la información (traslación-paráfrasis) - español e inglés. NFA	20
Figura 1.12. Texto descriptivo final en inglés	21
Figura 1.13. Texto descriptivo final en español	22
Figura 1.14. Resultado global de la cantidad de palabras escritas y errores del texto descriptivo del español y el inglés	23
Figura 1.15. Resultados de pruebas de entrada y de salida; errores escritos en español e inglés. JMR	24
Figura 1.16. Resultados de pruebas de entrada y de salida errores escritos en español e inglés. NFA	25

Introducción. Resignificación y transformación de la práctica pedagógica del maestro de lenguas y lenguaje colombiano

La educación es una obra de arte.

Es en este sentido que el educador es también un artista:

Él rehace el mundo; él redibuja el mundo, él repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo.

Paulo Freire
(IMDEC, 2021, 6:57)

Vivimos una era de transformaciones continuas, de incertidumbre política y cambios demográficos que trascienden las fronteras. La educación, a cualquier nivel, no es ajena a estas circunstancias universales y juega un papel preponderante en el desarrollo y el progreso de los individuos. La educación afecta directamente su estatus en el mundo globalizado y es factor importante en la prosperidad económica y la emancipación social. Desde un punto de vista sociológico, el mejoramiento de la educación no se produce únicamente por las necesidades individuales, sino que se origina y se desarrolla para responder a las necesidades de una comunidad. Así, debe ser una de las actividades humanas más importantes y, para ello, su calidad es el principal motor de progreso social (Chacón Díaz, 2019).

En Colombia, al igual que en otras latitudes, las prácticas pedagógicas en los contextos escolares permiten constatar la existencia de un sistema educativo tradicional centrado en la transmisión de contenidos: el docente se limita a un rol de *ejecutor* de procedimientos en el aula, mientras que el estudiante asume un lugar pasivo. En palabras de Chacón Díaz (2019):

[El maestro] se limita a un rol “instrumentalizador”, ejecutando manuales, siguiendo procedimientos, objetivos, estrategias y principios generales provenientes de otros contextos, sin tener en cuenta las necesidades y características del propio, desconociendo los intereses y expectativas de los estudiantes y sin inquietarse por las problemáticas que surgen de la realidad escolar (p. 41).

Estas prácticas llegan incluso a ser consideradas opresivas por su naturaleza vertical y autoritaria que refleja una educación heredada de centurias atrás (Iafrancesco, 2011).

Es por esta razón que el perfil docente no puede permanecer estático frente a los continuos cambios sociales y sus desafíos. La figura del maestro como ejecutor de conocimientos y gestor de lineamientos preestablecidos dista cada vez más del cambio de paradigma significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje donde los profesores, a todo nivel, trasciendan la instrucción en el aula para apostarle a una pedagogía transformadora. Bajo esta perspectiva, el enseñar y el aprender proponen conocimientos alternativos, incluyen múltiples miradas y apoyan a los estudiantes en el desarrollo de la conciencia crítica para nuevas acciones hacia el cambio. La pedagogía transformadora cree en profesores y estudiantes como pensadores críticos, como aprendices participativos y activos que imaginan posibilidades alternativas de la realidad social (Nagda *et al.*, 2003; Cummins, 2000).

En ese orden de ideas, los maestros están llamados a resignificar su práctica pedagógica y a fomentar pedagogías tanto innovadoras como transformadoras para hacer que la educación sea más crítica y relevante a las exigencias de un nuevo mundo. Según McLaren (2015), los educadores críticos abogan por la justicia social, por las necesidades y competencias que los estudiantes traen a la escuela. Por su parte, Freire (1970) constantemente nos recuerda que los educadores debemos actuar dentro de un marco teórico de pensamiento y desde la investigación crítica a partir de la reflexión y de las acciones creativas para cambiar el mundo. Como parte de toda esta criticidad y transformación, se proyecta un maestro que resignifique sus formas de enseñanza o un “productor de saber a partir de la indagación de su práctica pedagógica” (Ossa Montoya, 2015, p. 107). Es decir, el educador que responde a las necesidades de la sociedad actual posee un doble rol que puede llevar a cabo de manera simultánea en el aula de clase: docente e investigador (Restrepo Gómez, 2009). Este maestro-investigador

descubre el alcance de su propia agencia y ve, en su práctica cotidiana en el aula, la necesidad de indagar sobre lo que en ella ocurre a favor del mejoramiento de la calidad de enseñanza y del aprendizaje de sus estudiantes (Aristizábal, 2008).

Asumir este doble rol de maestro-investigador, sin embargo, no pasa desapercibido a las críticas y a las tensiones (Martínez y Ramírez, 2007). Una de ellas es que el desempeño investigativo de maestros podría disminuir el interés por la labor docente a favor de la investigación, lo que causaría la deserción del maestro del aula. Esta postura sesgada “niega el devenir del maestro como sujeto productor de saber y conocimiento pedagógico y [...] lo condena a actuar como subordinado –reproductor– del conocimiento producido” (p. 58). Otra de estas tensiones, según Martínez y Ramírez, es la posible falta de “cientificidad” de estas investigaciones, hecho que muestra puntos de vista limitados que ven la investigación desde paradigmas rígidos e inamovibles. Como crítica a lo expuesto, Martínez y Ramírez (2007) plantean los siguientes cuestionamientos: “¿Acaso existe una única modalidad para hacer investigación o se esperan resultados homogéneos? O, por el contrario, ¿será que podemos hablar de niveles y modalidades de investigación y por tanto de diferencias en los hallazgos y producciones?” (p. 57). Estos interrogantes sugieren la naturaleza amplia y flexible de la investigación educativa y pedagógica que no puede reducirse a paradigmas tradicionales preestablecidos. Hoy por hoy, los maestros asumen el reto de aproximarse a la investigación de manera multidimensional, exploratoria y científica, con el fin de mejorar sus prácticas cotidianas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La investigación y los maestros de lengua

En el campo de la enseñanza de lenguas, Borg (2013) considera la investigación docente como un acto de indagación sistemática, individual o colaborativa que ha de hacerse público en cuanto a sus aplicaciones e impacto, ya fuera de orientación cualitativa o cuantitativa. Mediante la investigación, agregan Borg y Sánchez (2015), los profesores de lengua buscan comprender su propio trabajo en las aulas y, sobre todo, aumentar la calidad de la educación que imparten. Asimismo, Bowden (2015) afirma que:

El potencial de la investigación del docente de lengua se manifiesta como medio para que los maestros identifiquen y aborden problemas específicos; para

desarrollar críticas creativas y capacidad de análisis; acceder e interpretar investigaciones más amplias; para formar relaciones profesionales colaborativas y constructivas para generar confianza profesional y motivación, y para interpretar teorías, políticas y formación en la práctica pedagógica (p. 164).

El profesor de lengua que investiga no busca producir conocimiento nuevo solo por hacerlo, sino crear un impacto verdadero en el mundo real. Construyendo sobre la base que edifica Borg (2013), queremos agregar que ese acto de indagación sistemática se expresa mediante diversas aproximaciones de entender y hacer investigación. Sin embargo, en Colombia la investigación de maestros todavía se considera una práctica *en vías de desarrollo*, puesto que, muchas veces, hay falta de entrenamiento investigativo, apoyo institucional y económico o, incluso, falta de tiempo, más si se tiene en cuenta la cantidad de horas de clase que debe impartir un maestro semanalmente (Cárdenas *et al.*, 2010; Mesa Villa *et al.*, 2020).

A pesar de las limitaciones, el maestro de lengua ha manifestado su disposición para dejar de ser un consumidor pasivo del conocimiento proveniente de expertos y, así, avanzar hacia sus propios procesos de investigación y descubrimiento como un acto de compromiso educativo y social. Sin duda, como sugieren Cárdenas *et al.* (2010), la investigación de maestros de lengua se relaciona con el concepto de desarrollo profesional, que a su vez se articula con el ejercicio de la reflexión pedagógica. En esta sinergia se logra un posicionamiento del maestro como *creador y ejecutor* del conocimiento aplicado proveniente de sus propias indagaciones: “como planificador de decisiones, reflexivo y con capacidad de vincular su área de enseñanza con la formación, actualización y conciencia histórica de la realidad en donde emerge” (Cárdenas *et al.*, 2010, p. 55).

Los maestros-investigadores que aportan a este volumen —cada uno con su propia visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y con su propio recorrido en investigación— han resignificado su praxis pedagógica para relacionarla con la construcción de conocimiento “a partir de la indagación de la realidad, por medio de una relación pedagógica que, al ser medida por la pregunta, se sintetiza en actos de investigación” (Ossa Montoya, 2015, p. 115). Por esta razón, *Maestros de lengua como agentes de cambio: reflexión e investigación en las aulas de clase* se inspira en las experiencias investigativas de estos maestros de lengua que

quisieron construir ese puente entre la teoría y la práctica mediante procesos de exploración e indagación sistemáticas para mejorar sus praxis pedagógicas y enriquecer los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Estos maestros han desafiado los roles tradicionales en el aula para repensar, deconstruir, imaginar y problematizar lo que significa una nueva práctica pedagógica, ahora renovada y transformadora, creando experiencias significativas tanto para los alumnos como para sí mismos y para el ámbito educativo en general.

Para nosotras es un privilegio presentar este compendio de esfuerzos e iniciativas diversas de maestros de lengua y lenguaje que le apuestan a una pedagogía transformadora, inspirada en procesos que van desde reflexiones pedagógicas hasta trabajos empíricos cualitativos o de investigación-acción. Los maestros-investigadores representados en estas páginas son agentes de cambio y progreso educativo e investigan sobre “el mundo del aula, para comprenderlo de forma crítica y vital, analizando sus mensajes, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, contrastando interpretaciones y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar” (Rodríguez, 2015, p. 92). Para plasmar con claridad la esencia de estos trabajos nos centramos en dos objetivos principales para esta compilación:

1. Apoyar a los maestros en su proceso de desarrollo profesional como maestros-investigadores mediante la visibilización de sus indagaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de lengua.
2. Ilustrar cómo la investigación de maestros diverge en intereses, aproximaciones, procedimientos y etapas de desarrollo, siempre al servicio del fortalecimiento de una identidad renovada del maestro-investigador que desea transformar su praxis pedagógica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en estos capítulos, nuestros maestros-investigadores muestran sus vivencias, reflexiones, su experimentación y capacidad de observación en el aula; también registran los acontecimientos a su alrededor y, de esta manera, coconstruyen nuevas interpretaciones de los paradigmas tradicionales de investigación. En palabras de Cárdenas *et al.* (2010), mediante estos trabajos podemos mirar al docente de lengua “como usuario de la lengua, como analista de ésta, como pedagogo y como investigador de su práctica profesional” (p. 31).

El enfoque de este volumen

Maestros de lengua como agentes de cambio: reflexión e investigación en las aulas de clase pertenece a un grupo de publicaciones producto del proyecto titulado “La investigación en la escuela y el maestro investigador de Colombia”, iniciativa del Gobierno nacional por intermedio del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y llevada a cabo por la Universidad de los Andes, la Universidad Autónoma de Bucaramanga y el Instituto para la Investigación Educativa y de Desarrollo (IDEP). Este proyecto busca: “promover la excelencia docente a través del reconocimiento del saber y la investigación sobre las prácticas pedagógicas en las aulas” (Universidad de los Andes, 2021, párr.1) mediante el acompañamiento “en el proceso de publicación de sus manuscritos resultados de procesos de investigación y/o reflexión pedagógica” (MEN, 2021, p. 3). Los libros compilados producto de esta iniciativa atestiguarán este propósito al abarcar un amplio abanico de temáticas, las cuales no solamente se restringen a las áreas del plan de estudios, sino a fenómenos transversales de la educación, tales como la ética, la educación de la primera infancia, la tecnología, la inclusión y diversidad, la enseñanza de las disciplinas, el rol de instituciones de tradición pedagógica en Colombia, como es el caso de las Escuelas Normales Superiores, entre otros. En el caso particular de este volumen, se quisieron recoger las investigaciones y reflexiones de algunos de los maestros pertenecientes a la categoría “Lenguaje y segunda lengua”.

En este libro, los maestros descubrirán un recurso valioso sobre las acciones investigativas, las orientaciones y algunos temas posibles que puede tomar la indagación sobre las lenguas en su práctica pedagógica. Asimismo, este material es de gran valor como referencia y recurso para el desarrollo profesional de los maestros que se informan para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de publicaciones que van más allá de teorizar y compartir prácticas y estrategias de las que otros pueden aprender. Por último, este volumen es un llamado para que los maestros sean transformadores mediante la investigación y que esta les permita creación de conocimiento para beneficio del crecimiento educativo de sus estudiantes.

Organización del libro

En cada capítulo, los autores se basan en investigaciones desarrolladas en sus aulas. Por ello, las problemáticas de los estudios que se encuentran en esta compilación emergen de la conjugación y articulación de tres factores importantes: primero, la reflexión sobre la práctica pedagógica propia; segundo, la preocupación por transformar una realidad constatada en dicha práctica, y tercero, la necesidad de comprender fenómenos asociados a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua adicional y del español en el área de Lenguaje. Cabe mencionar que las compiladoras hemos preparado un texto breve que funge de *antesala* de cada experiencia pedagógica investigada y que el lector encontrará justo antes de cada capítulo.

Para empezar, el primer capítulo comprende la experiencia de investigación “Estrategias para el desarrollo de la bilingüedad en colegios oficiales en Bogotá”, en la que las autoras constatan que los estudiantes de primaria presentan un bajo rendimiento en sus habilidades de lectura y escritura tanto en su lengua materna (español) como en su segunda lengua (inglés). Frente a esto, ellas se proponen identificar estrategias que permitan desarrollar habilidades de lectura y escritura en dos lenguas en estudiantes de grado cuarto de dos colegios oficiales de Bogotá. Sus logros se enfocan tanto en el desarrollo de estas habilidades de manera coordinada y bilingüe en sus estudiantes como en una transformación radical de su práctica pedagógica, en la que asumen un rol de facilitadoras del andamio cognitivo del lenguaje y diseñadoras de lectoescritura bilingüe de manera secuencial, progresiva, conjunta y complementaria.

El segundo capítulo, “Incorporating the use of songs in the first-grade class routines: an action research initiative” también se sitúa en el contexto de primaria con estudiantes de grado primero en la ciudad de Cúcuta. En su estudio, la maestra exploró el impacto de incorporar las canciones en sus rutinas de clase de inglés con el fin de promover la adquisición de vocabulario y enganchar más a sus estudiantes en el aprendizaje temprano de esa lengua. La autora relata de qué manera su enfoque pedagógico se vuelca de uno tradicional, en el cual ella aprendió inglés, a uno más reflexivo y consultado con sus estudiantes.

El tercer capítulo, “Secuencia didáctica para el fomento de la expresión oral en inglés en los estudiantes de Escuela Nueva”, evoca una experiencia desde la zona rural, en Santo Domingo de Silos (Norte de Santander) donde se lleva a

cabo un modelo de Escuela Nueva. El propósito de su exploración fue evaluar la aplicación de secuencias didácticas para promover la expresión oral en inglés. Así como sus colegas, el maestro se centra no solo en lo que logran sus estudiantes con base en su motivación, cambio de actitud e incremento de su confianza frente a la clase de inglés, sino que reconoce la importancia de haber reflexionado sobre cómo planeaba y llevaba a cabo su clase y dónde era posible transformarlas para potenciar el aprendizaje en su contexto.

En el cuarto capítulo se sitúa la experiencia de aula “Puesta en marcha de estrategias para desarrollar las habilidades lectoras y pruebas Saber en inglés: Una experiencia de aula” en Tabio, Cundinamarca. Ella buscó promover habilidades de comprensión lectora en inglés, viéndolas desde dos perspectivas: por un lado, como herramientas básicas para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento que conllevan la interacción y comprensión del mundo en que vivimos y, por otro lado, como habilidades indispensables para mejorar el desempeño en las pruebas de Estado y acceder a la educación superior. En su discusión y reflexión, la maestra señala que el desarrollo y fomento de la lectura es una tarea desafiante que requiere experimentar y probar metodologías hasta lograr resultados efectivos en el alumnado.

En el quinto capítulo se ubica la experiencia intercultural “Reflexiones sobre el enfoque intercultural en el aprendizaje de lenguas: aprendiendo de la voz tras los altavoces” en Mosquera, Cundinamarca. En su estudio, las maestras buscaron divulgar una reflexión sustancial que emerge de su experiencia de innovación en la enseñanza híbrida, en la cual invitaron a una persona de origen polaco para realizar un intercambio y poner en práctica el idioma inglés. Su iniciativa parte de la necesidad de enfrentar, a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19, el cambio súbito del sistema educativo en términos de políticas, didácticas y metodologías.

El sexto y último capítulo, “Potenciación de las habilidades del pensamiento crítico a través de los postulados teóricos del constructivismo, la comunidad científica de investigación y la evaluación formativa. Una experiencia en educación media”, contiene la experiencia y las habilidades de quien decide potenciar el pensamiento crítico por medio de los postulados teóricos del constructivismo, la comunidad científica de investigación y la evaluación formativa en su clase de lengua castellana (“lenguaje”) en la ciudad de Bogotá. Su intervención se caracterizó por una transformación de su práctica pedagógica que

desembocó en la creación de microproyectos de investigación con estudiantes de educación media. Sus hallazgos revelan el impacto que tiene este tipo de iniciativas intencionales y sistemáticas en el desarrollo habilidades de orden superior del pensamiento, la argumentación y la escritura creativa alrededor de temas sociales relevantes para sus estudiantes.

Finalmente, estos capítulos demuestran que la fortaleza en la innovación y en la investigación empoderan a los maestros, ya que estas actividades los posicionan como profesionales que pueden producir conocimiento sobre su quehacer educativo. Al asumir sus investigaciones y reflexiones con rigor, los maestros desarrollan actitudes hacia la indagación, la crítica y la comunicación para construir un saber hacer pedagógico que, en última instancia, produce una transformación de prácticas y sujetos (Fandiño, 2010). Por lo tanto, los maestros se transforman en generadores de conocimiento que son reconocidos, solicitados y seguidos por otros, situación que facilita el fortalecimiento de colectivos, grupos y redes de maestros en todo nivel.

Esta compilación sobre los maestros de lengua que investigan y reflexionan no habría sido posible sin el apoyo y esfuerzo mancomunado de un equipo de personas comprometidas con una educación más justa, participativa, incluyente y reflexiva. En particular, queremos agradecer al Ministerio de Educación Nacional (MEN) y al Ministerio de Ciencia, Innovación y Tecnología (Minciencias) por apoyar y creer en la importancia de promover y legitimar la investigación de y desde la práctica pedagógica. Asimismo, queremos reconocer el trabajo de todas las personas pertenecientes al equipo del proyecto “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia”, que trabajaron incansablemente para lograr este objetivo. Por último, nuestros agradecimientos especiales para Angie Stephania Benavides por su acompañamiento al proceso de escritura de los maestros y, por supuesto, a cada uno de los maestros que hoy ven sus textos publicados en este libro. ¡Gracias por su compromiso, entrega y dedicación!

Referencias

Aristizábal, M. (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960- 1975. Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación*. Universidad del Cauca.

- Borg, S. (2013). *Teacher Research in Language Teaching: A Critical Analysis*. Cambridge University Press.
- Borg, S.; Sánchez, H. S. (2015). Key Issues in Doing and Supporting Language Teacher Research. In S. Borg; H. S. Sánchez, *International Perspectives on Teacher Research*, (pp. 1-13). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137376220_1
- Bowden, R. (2015). Teacher Research in the English Language Teacher Development Project. In S. Borg; H. S. Sanchez, *International Perspectives on Teacher Research*, (pp. 152-159). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137376220_1
- Cárdenas, M.; González, A.; Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, (31), 49-68. <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67>
- Chacón Díaz, L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*, 1(36), 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Fandiño, Y. J. (2010). Research as a Means of Empowering Teachers in the 21st Century. *Educación y Educadores*, 13(1), 109-124. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.1.7>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Iafrancesco, G. (2011). Algunas problemáticas de la investigación en educación y pedagogía en Colombia: estrategias para enfrentarlas y resolverlas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 1(2), 7-16. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/1298
- Martínez, M. C.; Ramírez, J. E. (2007). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 56-68. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.177>
- McLaren, P. (2015). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Routledge.
- Mesa Villa, C. P.; Gómez-Giraldo, J. S.; Arango Montes, R. (2020). Becoming Language Teacher-researchers in a Research Seedbed. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 159-173. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78806>

- Ministerio de Educación Nacional. (2021). La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia. Convocatoria a presentar trabajos de investigación terminados para recibir apoyo en el proceso de publicación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-403333_archivo_pdf.pdf
- Nagda, B.; Gurin, P.; López, G. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race, Ethnicity and Education*, 6(2), 165-191. <https://doi.org/10.1080/13613320308199>
- Ossa Montoya, A. F. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 102-118. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/618>
- Red Alforja. (2021, 12 de enero). *Paulo Freire: constructor de sueños* [video]. YouTube. <https://youtu.be/wn12I-Bwe7g>
- Restrepo Gómez, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9835>
- Rodríguez, J. M. (2015). Cambios educativos asociados a las prácticas de enseñanza del docente. *Magister*, 27(2), 91-96. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.12.004>
- Universidad de los Andes. (2021). *Abierta la convocatoria “La investigación en la escuela y el maestro investigador de Colombia”*. <https://educacion.uniandes.edu.co/es/noticias/convocatoria-investigacion-escuela-maestro-investigador-colombia>

Capítulo 1. Estrategias para el desarrollo de la bilingüedad en colegios oficiales en Bogotá[□]

Yeimy Lorena Oviedo Sierra

Gloria Aurora Lara Vargas

De acuerdo con los resultados PISA (Program International Student Assessment), las instituciones educativas oficiales de Colombia han presentado bajo rendimiento en sus habilidades de lectura y escritura tanto en su lengua materna como en su segunda lengua (español-inglés) (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes] 2018). El objetivo del presente estudio fue identificar estrategias que permitieran desarrollar habilidades de bilingüedad en estudiantes de grado cuarto de dos colegios oficiales de Bogotá. A partir de la metodología de investigación-acción que aplicamos en dos ciclos, analizamos los datos mediante la codificación y cristalización. Los resultados demuestran que las estrategias que contribuyen a desarrollar habilidades de bilingüedad son aquellas mediante las cuales los docentes valoran las características del contexto, transforman su práctica pedagógica a partir de la reflexión, asumen un rol de facilitadores del andamiaje cognitivo del lenguaje y diseñan actividades centradas en la lectura y la escritura en las dos lenguas de manera secuencial, progresiva, conjunta y complementaria en entornos de literacidad interconectados.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122772.01>

Introducción

En las últimas décadas, los sistemas educativos se han visto en la necesidad de adoptar estrategias y prácticas pedagógicas que permitan formar estudiantes bilingües. En ese sentido, la alfabetización bilingüe, o biliteracidad, juega un papel importante en la formación de sujetos bilingües exitosos (Beeman y Urow, 2012) capaces de comprender la multiplicidad de información, acceder al conocimiento, relacionarse y comunicarse efectivamente en un mundo intercultural, globalizado e interconectado. En las instituciones oficiales de Colombia, la enseñanza y adquisición de habilidades de biliteracidad se han dado bajo las concepciones del bilingüismo aditivo, es decir, aquel en el que una lengua simplemente se añade a otra (Lambert, 1974). Asimismo, se omite la importancia de los postulados del bilingüismo dinámico y multilingüe, el cual plantea que el sistema lingüístico de un sujeto bilingüe no está separado en compartimentos diferentes, sino que los rasgos lingüísticos funcionan simultáneamente en interdependencia uno con otro (García, 2018; García y Kleifgen, 2019).

De esta manera, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas español-inglés en Colombia se han trabajado de forma independiente y autónoma (Bonilla Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016) como también se comprueba en los lineamientos curriculares planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) y en los planes de estudio de las instituciones educativas. Adicional a lo anterior, resulta oportuno comprender por qué los estudiantes de los colegios oficiales en Colombia presentan bajos desempeños en sus habilidades de lectura y escritura en español e inglés (Icfes, 2021). Por tal motivo, es importante buscar estrategias que contribuyan a mejorar los procesos de biliteracidad en contextos de la educación pública dada la importancia que tienen la lectura y la escritura en la interacción con la realidad y la construcción de los conocimientos formales de las dos lenguas. Para Feltes (2017) la biliteracidad permite “el aprendizaje de todas las habilidades altamente cognitivas y metacognitivas asociadas con leer para comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar en dos idiomas” (p. 13).

Cabe resaltar que la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo de la biliteracidad se ha dado en escuelas norteamericanas y europeas desde 1995 debido al incremento de estudiantes inmigrantes en sus aulas (Beeman y Urow, 2012; García y Kleifgen, 2019; Lindholm, 2014; Ríos y Castellón, 2018). En Colombia, el

interés por investigar procesos de bilingüidad es emergente, pocas investigaciones se han llevado a cabo y los estudios existentes han sido desarrollados, principalmente, en colegios bilingües privados donde las características del contexto permiten mayores experiencias de lenguaje y literacidad significativas y paralelas en dos o más lenguas (López y Sosa Ortiz, 2004; Ordóñez-Ordóñez, 2010; Parrado Cifuentes, 2014). Por ello, este estudio aporta a la discusión acerca de la enseñanza articulada y simultánea de las lenguas y el desarrollo de la bilingüidad al llevarse a cabo en contextos de la educación oficial.

Fandiño *et al.* (2012) afirman que en Colombia: “en los documentos que sobre bilingüismo se han escrito de manera oficial no existen aproximaciones o precisiones teóricas concretas sobre formación bilingüe en niños. Tampoco aparecen indicaciones metodológicas que permitan articular o fundamentar proyectos y planes bilingües en primaria” (p. 373). Así, el objetivo general de esta investigación-acción es identificar estrategias que permitan desarrollar habilidades de bilingüidad en estudiantes de cuarto grado de dos instituciones educativas oficiales de Bogotá, quienes presentaban bajos resultados en las pruebas de lectoescritura tanto en la lengua materna (L1-español) como en la segunda lengua (L2-inglés), a pesar de estar inmersos en programas de intensificación y de formación bilingüe como lo registra la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2018). Para ello, en el primer semestre del año 2019, se tomó una muestra de 66 estudiantes del grado cuarto de primaria. Partimos de la hipótesis de que la adopción de estrategias para el desarrollo de la bilingüidad permite al estudiante comunicarse, relacionarse y aprender en las dos lenguas, sin necesidad de dividir su aprendizaje, aprovechando los conocimientos en la lengua materna para integrarlos a la segunda lengua de manera espontánea.

De esta forma, se busca abordar esta pregunta de investigación: ¿Qué estrategias permiten desarrollar habilidades de bilingüidad en lengua materna y segunda lengua (español-inglés) en estudiantes de grado cuarto de dos instituciones educativas distritales a través de una investigación-acción? Este capítulo se organiza en cuatro apartados: el primero presenta los fundamentos teóricos y la revisión de la literatura en torno al desarrollo de la bilingüidad; el segundo describe el diseño metodológico de la investigación; el tercero da cuenta de los resultados, y el cuarto presenta la discusión y las conclusiones.

Marco teórico

La adquisición de la segunda lengua (L2) parte de las bases lingüísticas de la lengua materna (L1) para desarrollar las competencias comunicativas en la L2. Autores como Ellis (1997) afirman que, durante el aprendizaje de una segunda lengua existe un sistema híbrido lingüístico de transición o *interlengua* (IL), donde se combina la L1 con la L2. Allí se construye un sistema lingüístico diferente basado en la L1 que emplea estrategias de transferencia, comparación y contraste entre los idiomas de sus estructuras y función hasta que la L2 se automatice.

Esas estrategias permiten el desarrollo de las habilidades de bilingüedad que se han usado para describir las competencias de los niños en la adquisición simultánea o sucesiva de literacidades (habilidades para leer y escribir) en dos idiomas. Dentro de las teorías más influyentes de la alfabetización bilingüe encontramos, primero, la hipótesis de la interdependencia lingüística y del umbral de Cummins (1983), la cual indica que el desempeño de los niños en una L2 está directamente influenciado por los niveles de competencia de la L1, contribuyendo a la alfabetización bilingüe simultánea en la que el conocimiento del vocabulario, el metalenguaje y el procesamiento contextualizado del lenguaje son aspectos centrales de la adquisición de las lenguas. Segundo, la teoría Hornberger (2008) define la bilingüedad como un continuo y como “toda instancia en la cual la comunicación ocurre en dos o más lenguas en/o alrededor de textos escritos en dos o más lenguas” (p. 213). De acuerdo con este postulado, los estudiantes se benefician más al utilizar su lengua materna o primera lengua de forma contextualizada para comprender la segunda lengua.

Construyendo sobre la teoría de Cummins, Kim y Piper (2018) señalan que el ser humano, desde edades tempranas, desarrolla la capacidad para diferenciar y adquirir procesos simultáneos de literacidad en dos lenguas, en los que el dominio de la L2 se da gracias a las competencias adquiridas en la L1, ya que el niño transfiere sus habilidades de una lengua a otra. En esta transferencia, diversos autores sustentan la adquisición de habilidades de bilingüedad, pues gracias a los conocimientos, habilidades o elementos lingüísticos de una lengua se influencia el aprendizaje de otras. Para ello, se da un proceso de transferencia y de interrelación constante entre cuatro espacios multidimensionales encajados y conformados por los contextos, los medios, los contenidos y el desarrollo (Hornberger, 2008). Estos cumplen un papel relevante en el desarrollo y

adquisición de las habilidades en bilingüedad, pues estas últimas afectan directamente el desarrollo de las competencias esperadas, los ritmos de aprendizaje y la construcción de conocimientos de cada lengua.

Por otra parte, Beeman y Urow (2012) señalan que la enseñanza para la bilingüedad se compone de tres momentos: la instrucción en español, el puente (ambas lenguas, “lado a lado”) y la instrucción en inglés. Enfatizan que “el puente es el momento de instrucción cuando se unen los dos idiomas, guiando a los estudiantes a transferir el contenido académico aprendido de una lengua a la otra lengua, fortaleciendo su conocimiento en ambas lenguas” (p. 4). Los estudiantes también aprenden a usar estrategias de tipo lenguaje cruzado (en inglés, *cross-linguistic*) al comparar y contrastar los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y pragmáticos de las lenguas. Además, los autores señalan que los estudiantes aprenden mejor cuando los profesores asumen un enfoque constructivista para la instrucción de la bilingüedad. Desde este enfoque, en la instrucción, los profesores proveen estrategias de comprensión y habilidades básicas que se construyen a partir de los conocimientos y las experiencias previas para la resolución de tareas auténticas.

Numerosas investigaciones defienden la importancia de emplear las habilidades de la L1 para la adquisición de la lectoescritura en la L2. Primero, en Europa, Kenner *et al.* (2004) encontraron que cuando los niños comprenden los principios sintácticos de un sistema escrito aclaran las diferencias entre dos lenguas a medida que progresa su aprendizaje bilingüe. Segundo, en India, Reddy y Koda (2013) señalan que, para los estudiantes en contextos de pobreza, uno de los recursos más valiosos en el aprendizaje de una L2 es la existencia de relaciones translingüísticas que aprovechan la experiencia previa en bilingüedad. Tercero, en Canadá y Hong Kong, Bialystok *et al.* (2005) establecieron que la conciencia fonológica se desarrolla como respuesta a la exposición e instrucción del idioma, pero, una vez establecida, se transfiere a través de los idiomas.

En Estados Unidos, Escamilla *et al.* (2006) encontraron que en los bilingües emergentes las habilidades, estrategias y contenidos se transfieren a través de los idiomas; por lo tanto, la alfabetización en español es un andamiaje y no un impedimento para la alfabetización en L1. García y Sánchez (2018), en su tarea de transformar la educación de bilingües emergentes, reconocieron que para desarrollar un repertorio bilingüe el hablante añade nuevos rasgos lingüísticos a su repertorio, que se enriquece y se percibe como un todo y no como otra L2 separada de su L1.

Kremin *et al.* (2019) afirman que la exposición temprana y sistemática a la alfabetización bilingüe facilita las asociaciones fonéticas, ortográficas y sintácticas afectando positivamente la adquisición de lectoescritura. Además, Lindholm (2014), en su estudio con niños provenientes de bajo nivel socioeconómico, promueve el desarrollo de la lengua materna en la alfabetización de la segunda lengua, ya que es una ventaja adicional, pues se fortalece la L1 y ayuda al dominio de la L2.

Por último, en Colombia, Truscott de Mejía (2012) resalta la importancia de proporcionar experiencias auténticas de lectura y escritura, de aprovechar los conocimientos e intereses de los estudiantes y de proporcionar contenido significativo. Asimismo, Fandiño *et al.* (2012) afirman que en Colombia existen varios aspectos que deben ser atendidos con prioridad, tales como el uso de un enfoque integral y articulado en la formación de L1 y L2 que enriquezca el currículo, el trabajo colectivo para practicar lengua extranjera en situaciones cotidianas y la adopción de un enfoque de enseñanza bilingüe holística que integre los matices propios de cada lengua y su cultura. También, estos autores señalan que la formación bilingüe exige el diseño de programas curriculares que aseguren la articulación de la competencia comunicativa e intercultural tanto en L1 como en L2. Dicha articulación puede lograrse por medio del diseño y la ejecución de estrategias metodológicas y didácticas que favorezcan la relación cultural entre la lengua materna y la lengua extranjera.

Método

Planteamos esta investigación desde un enfoque cualitativo y del paradigma transformativo mediante la estrategia de investigación-acción que permite reflexionar e innovar con respecto a nuestra práctica docente (Carr y Kemmis, 1986). A continuación, presentamos el objetivo del estudio, la caracterización de los participantes, la descripción de los instrumentos de recolección de datos, el diseño de intervención y el procedimiento de análisis.

Objetivos y participantes

Este estudio tuvo como objetivo identificar estrategias para desarrollar habilidades de biliteracidad en estudiantes de grado cuarto de dos colegios oficiales

de Bogotá, que para efectos de este estudio se nombran como JMR y NFA. Contó con la participación de dos maestras de los colegios oficiales mencionados, quienes colideraron y llevaron a cabo la investigación, y 66 estudiantes entre los 8 y los 12 años, de niveles socioeconómicos bajos y medios, de los cuales 33 corresponden al grado 401 del JMR y 33 al curso 402 del NFA. Este estudio se desarrolló como tesis de grado para optar por el título de magíster en Educación bajo las consideraciones del comité de ética de la Universidad de los Andes y contó con los consentimientos firmados por todos los miembros involucrados en el proceso investigativo.

Recolección de datos

Tabla 1.1. Instrumentos de recolección de información

Instrumentos	Objetivo	Descripción
Reflexión inicial y final docente	Reconocer y valorar las problemáticas, fortalezas y debilidades de la práctica docente y modificar estrategias y acciones en cada ciclo de investigación.	Reflexiones de inicio y final de cada ciclo investigativo de las dos docentes.
Cuestionarios a estudiantes	Conocer las opiniones, sentimientos y percepciones que tienen los estudiantes sobre temas relacionados con el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en inglés y español.	Diez preguntas (abiertas, selección múltiple y escalas de valoración) sobre dificultades, los gustos, motivación y preferencias sobre el aprendizaje del inglés y el español.
Pruebas de lectura y escritura (entrada y salida)	Observar, analizar, discernir entre las habilidades de lectura y escritura – <i>biliteracidad</i> – en los niños al inicio y al final del proceso investigativo.	Una prueba de comprensión de lectura literal de un texto descriptivo, en español e inglés, con tres preguntas abiertas. Una prueba escrita sobre la descripción de un animal, en español e inglés.
Unidad didáctica	Desarrollar habilidades de biliteracidad a partir de contenidos integrados.	Unidad didáctica “Animal Kingdom” integrada con contenidos en ciencias, español e inglés, diseñada en fases progresivas de desarrollo: conceptos, frases y oraciones.

Continúa

<i>Lesson plans</i>	Planear actividades de lectura y escritura en español e inglés en relación con la unidad didáctica propuesta.	Planeación de 14 sesiones de clase con actividades en lectoescritura y oralidad, en inglés y español, con actividades modeladas, independientes y colaborativas.
Diarios de campo docente	Observar, describir, reflexionar y registrar las prácticas pedagógicas y compararlas con la teoría y la realidad de los niños y el aula de clases.	Registra las observaciones, reflexiones, preguntas emergentes, hipótesis de acción y posibles soluciones a situaciones de clase.
Instrumentos	Objetivo	Descripción
Portafolios de estudiantes	Destacar los procesos de los estudiantes en el desarrollo de habilidades de bilingüedad.	Recoge y muestra los desempeños, aprendizajes y trabajo de los estudiantes durante las sesiones de clase.
Fichas de auto, co y heteroevaluación	Conocer las percepciones de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje y evaluar, de forma participativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la bilingüedad.	Dan cuenta de las impresiones que tienen los participantes acerca del proceso llevado a cabo en los dos ciclos investigativos de enseñanza-aprendizaje del español y el inglés.

Fuente: elaboración propia.

Diseño de la intervención

Se retoman y adaptan los cuatro momentos sucesivos planteados por Carr y Kemmis (1986): *planificación, acción, observación y reflexión* en ciclos autorreflexivos como se muestra en la tabla 1.2.

Para llevar a cabo esta investigación-acción, se plantean preguntas orientadoras para cada momento de los ciclos desarrollados. Estas preguntas proveyeron una pauta para coordinar esfuerzos de las docentes con sus respectivos grupos de estudiantes y se alinean con el proceso iterativo que sucede al realizar este tipo de investigación. Se encuentran en la columna etapa: qué pensamos (reflexión), qué planeamos (planeación), qué hicimos (acción), y qué encontramos (observación y reflexión).

Tabla 1.2. Organización del diseño de la intervención

Ciclo I (2 semanas)		
Etapa	Objetivos	Intervención y procedimiento
Reflexión y diagnóstico ¿Qué pensamos?	Identificar y reflexionar sobre las problemáticas de nuestra práctica pedagógica en torno al bilingüismo.	<ul style="list-style-type: none"> - Observación y reflexión inicial sobre las problemáticas de nuestra práctica registrada en el diario de campo docente. - Aplicación de cuestionarios para conocer las percepciones de los estudiantes sobre aprendizaje del inglés y el español. - Ejecución de pruebas diagnósticas de entrada en lectoescritura bilingüe (español-inglés) a partir de comprensión y composición de textos descriptivos.
Etapa	Objetivos	Intervención y procedimiento
Planeación ¿Qué planeamos?	Diseñar un plan con estrategias y acciones para desarrollar en los estudiantes sus habilidades de biliteracidad.	- Diseño de la unidad didáctica llamada "All about animals" compuesta por tres <i>lesson plans</i> correspondientes a las fases de construcción de conceptos, oraciones y párrafos, trabajadas en 8 sesiones de clase que contienen actividades de oralidad, lectura, escritura y metalenguaje para comprender y elaborar textos descriptivos en las dos lenguas.
Acción ¿Qué hicimos?	Desarrollar las actividades propuestas en los <i>lesson plans</i> 1, 2 y 3 y registrar el trabajo de los estudiantes en los portafolios y de las docentes en los diarios de campo.	<p><i>Fase de conceptos:</i> comprensión y ampliación de vocabulario clave en las dos lenguas identificado en los textos descriptivos presentados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 1: revisión de conocimientos previos. Establecimiento de marcas de corrección textual. - Sesión 2: preparación del vocabulario para las siguientes sesiones (cognados, dictado y diccionarios de imágenes). <p><i>Fase de oraciones:</i> comprensión y construcción de frases en las dos lenguas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 3: extracción de palabras clave de un video en inglés, usadas para escribir oraciones modeladas. - Sesión 4: construcción de oraciones con adjetivos en español, cuadros comparativos de las lenguas, oraciones simples en inglés asociadas a imágenes. - Sesión 5: rompecabezas, organización de palabras dentro de una oración en L2, dictados de oraciones, coevaluación.

Etapa	Objetivos	Intervención y procedimiento
		<p><i>Fase de párrafo:</i> desarrollo de planes textuales para la construcción de párrafos y textos descriptivos en L1 y L2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 6: preguntas sobre un video en inglés, cuadros comparativos de las lenguas, uso de las <i>Wh-questions</i>. - Sesión 7: uso de preguntas trabajadas, conjunciones. Creación de plan textual. - Sesión 8: selección de información para la construcción de un texto descriptivo, seguimiento del modelo textual. <p>Coevaluación y uso de marcas de corrección</p>

Etapa	Objetivos	Intervención y procedimiento
Observación y reflexión ¿Qué encontramos?	Evaluar los efectos de la acción y reflexionar al respecto.	<ul style="list-style-type: none"> - Observación y reflexión de lo sucedido durante la actuación en el ciclo I registrado en diarios de campo. - Evaluación de efectos desde diversos puntos de vista por medio de la ficha de auto, co y heteroevaluación del proceso llevado a cabo.

Ciclo II (2 semanas)

Etapa	Objetivos	Intervención y procedimiento
Ajuste a la planeación ¿Qué planeamos?	Analizar y reflexionar las situaciones presentadas en el ciclo I y realizar ajustes pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuste a los tres planes de lección a partir de la reflexión del ciclo I. - Refuerzo de la fase de oraciones y construcción de párrafos en inglés. - Fase de conceptos más corta porque los estudiantes manejan más conceptos sobre el tema. - Intensificación de las actividades en L2.
Acción ¿Qué hicimos?	Realizar actividades propuestas en los <i>lesson plans</i> 4, 5 y 6 y dejar registro del trabajo en los portafolios y los diarios de campo.	<p><i>Fase de conceptos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 9: análisis textual de un texto descriptivo en L2. Construcción de párrafos. Creación de sus propios diccionarios de imágenes en español e inglés. <p>Fase de oraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 10: comprensión de oraciones en inglés, ejercicios de completar, adivinanzas, construcción oral de oraciones. - Sesión 11: <i>hang mouse</i> (ahorcado) trabajo colaborativo de construcción de oraciones descriptivas en inglés. <p><i>Fase de párrafos descriptivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesión 12: ejercicio de completar segmentos de un texto descriptivo en L2 y análisis de la estructura textual.

Etapa	Objetivos	Intervención y procedimiento
		<ul style="list-style-type: none"> - Sesión 13: retroalimentación del texto construido en el ciclo 1 en L1, construcción individual y modelada de párrafos descriptivos en L2, preguntas guía para organizar las oraciones de los párrafos. - Sesión 14: retroalimentación del texto descriptivo en L2, uso de las marcas de corrección textual para la edición.
Etapa	Objetivos	Intervención y procedimiento
Observación ¿Qué encontramos?	Observar y análisis de lo sucedido en la etapa de acción.	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de lo sucedido durante la acción siguiendo la planeación ajustada. - Registros en diarios de campo.
Reflexión y evaluación ¿Qué pensamos?	Reflexionar y analizar los efectos del proceso investigativo con respecto a las problemáticas identificadas inicialmente.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los aportes de la investigación para resolver la problemática inicial. - Aplicación de pruebas de salida de lectura y escritura en las dos lenguas. - Diligenciamiento de fichas de auto, co y heteroevaluación del proceso llevado a cabo.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de los datos

Para el análisis de datos partimos de los cuatro interrogantes que caracterizaron cada uno de los momentos de la investigación: ¿qué pensamos?, ¿qué planeamos?, ¿qué hicimos? y ¿qué encontramos?, en correspondencia con los momentos sucesivos de la espiral autorreflexiva (Carr y Kemmis, 1986). Una vez obtuvimos los datos, realizamos un ejercicio exhaustivo de exploración abierta, axial y selectiva basado en procedimientos de análisis de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Así, establecimos categorías que sirvieron como criterios comunes de contraste para la realizar un ejercicio de cristalización de datos que, desde los planteamientos de Richardson y St. Pierre (2005), trascienden la imagen rígida, fija y bidimensional del triángulo (de la triangulación) y emplean la del cristal, considerando los diversos puntos de vista de los participantes de la investigación. Lo anterior resultó fundamental dadas la naturaleza colaborativa del estudio y la multiplicidad de información recabada.

Para facilitar la cristalización de la información se agruparon resultados de los instrumentos de acuerdo con cuatro aspectos. En primer lugar, se

consideraron las reflexiones contenidas en los diarios de campo docente dando voz a las maestras que lideraron la investigación. En segundo lugar, se tomaron los resultados globales del cuestionario y de las fichas de evaluación de cada ciclo para considerar el punto de vista de nuestros estudiantes. En tercer lugar, se incluyeron los resultados globales de las pruebas de entrada y de salida de lectura y escritura en español e inglés para mostrar el desempeño de los niños. Finalmente, resaltamos apartados de los documentos de planeación *lesson plans* y de las actividades desarrolladas por los niños durante las fases de desarrollo de conceptos, oraciones y párrafos, contenidas en los portafolios para contextualizar la actuación y sus efectos en el desarrollo de la bilingüedad.

Resultados

Por medio de los datos obtenidos identificamos cinco categorías formuladas a manera de estrategias metodológicas. Así, constatamos que para desarrollar habilidades de bilingüedad en estudiantes de grado cuarto de dos colegios oficiales de Bogotá fue necesario:

Valorar las características del contexto

A partir de las reflexiones iniciales consignadas en nuestros diarios de campo docente, hallamos que nuestros contextos se ven limitados por las condiciones económicas, socioculturales y pedagógicas particulares de nuestros estudiantes. Por ejemplo, tienen poco acceso a información e interacción en segunda lengua, sus ambientes familiares y sociales son monolingües y existen limitaciones de conectividad a internet, acceso a textos y recursos pedagógicos en las aulas de clase. Estas limitaciones influyen notablemente en los procesos y en el desarrollo de sus habilidades para el aprendizaje. Sin embargo, a pesar de esas limitaciones, depende del docente valorar los aspectos positivos del contexto para hacer que la práctica pedagógica propicie experiencias significativas en el proceso de aprendizaje del estudiante. Para esto, los docentes debemos reconocer los saberes previos de los estudiantes, en este caso en su lengua materna. A partir de allí, ser recursivos. Por ejemplo, esto implica generar actividades llamativas acorde a la edad que permitan al estudiante interactuar con las lenguas; de igual manera, esta nueva perspectiva abre oportunidades para que logren comunicarse usando

todos sus recursos lingüísticos y para que valoren el aprendizaje de dos o más lenguas, más allá de la visión utilitarista o instrumental del inglés.

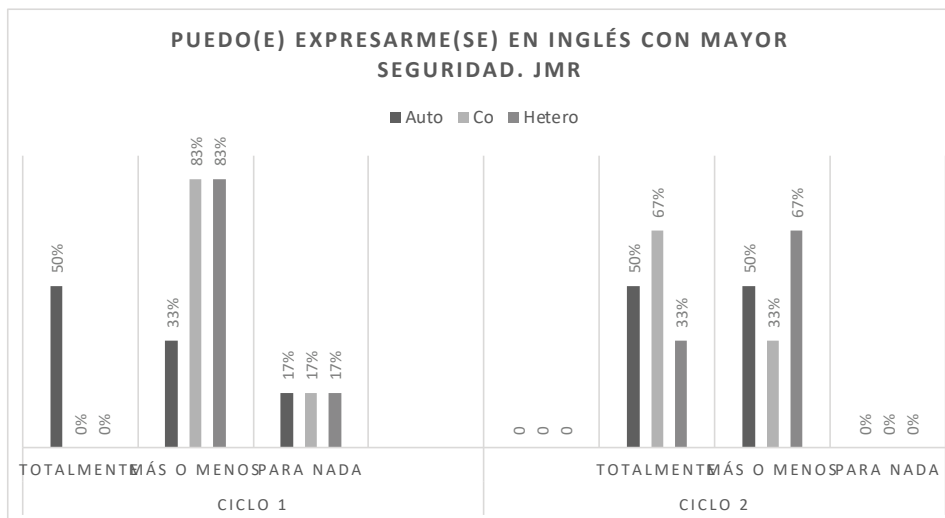
Transformar la práctica pedagógica

Frecuentemente, en nuestros diarios de campo, identificamos que las prácticas que empleábamos obstaculizaban y afectaban los procesos de enseñanza-aprendizaje bilingüe. Esto suscitó la necesidad de tomar conciencia frente a nuestro ejercicio de enseñanza desde la reflexión y observación constantes para transformar y enfocar la enseñanza al desarrollo de la biliteracidad desde un trabajo colaborativo, planeado, secuencial, contextualizado, orientado, transversal y controlado. También, se hace necesario posibilitar aprendizajes más significativos a los estudiantes donde se valoren sus saberes previos y se establezcan tiempos, hábitos y rutinas que ejerciten las habilidades diariamente en las dos lenguas. Por último, la enseñanza para la biliteracidad debe incorporar las estrategias enfocadas a desarrollar la oralidad, la lectura, la escritura y el metalenguaje donde el docente acompañe al estudiante a medida que desarrolla su autonomía frente a dichos procesos.

Observar los efectos de la transformación de la práctica pedagógica en los estudiantes

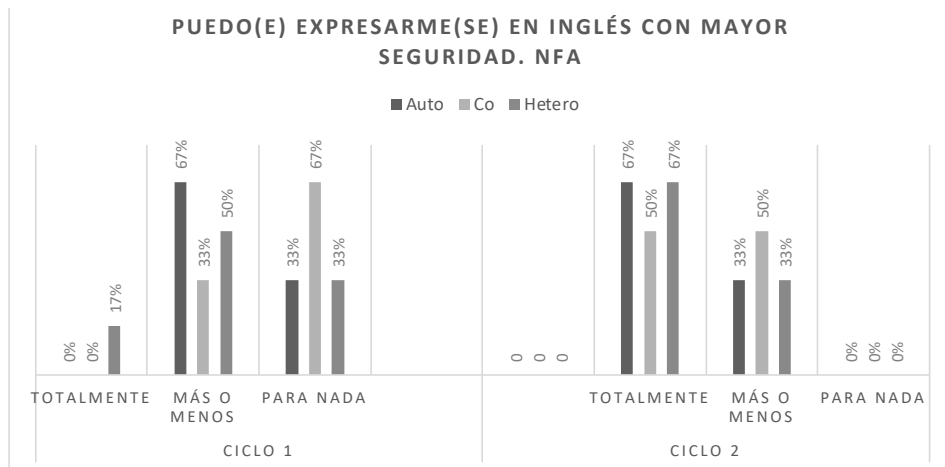
A medida que avanzó el trabajo observamos que al aumentar la seguridad frente a aspectos léxicos y gramaticales de las dos lenguas, se impactaron positivamente la motivación y participación de los estudiantes en clases; por lo tanto, su escucha y comprensión también habían mejorado como se muestra en las figuras 1.1 y 1.2. Los desempeños de los estudiantes en las dos instituciones mejoraron en las dos lenguas. En cuanto al inglés, ante la pregunta: ¿Puedo expresarme con mayor seguridad en inglés?, en comparación al ciclo 1, más del 60 % de las respuestas se ubicó en el criterio “totalmente” y las restantes en “más o menos” sin contar con respuestas en el criterio “para nada”. Los estudiantes, en una escala de 1 a 5 (donde 1 es poco y 5 mucho), ubicaron sus respuestas en todos los niveles, pero solo el 36 % de los estudiantes del colegio NFA y el 6 % del JMR ubican sus respuestas en la posición 5.

Figura 1.1. Resultado fichas de auto, co y heteroevaluación. JMR



Fuente: elaboración propia.

Figura 1.2. Resultado fichas de auto, co y heteroevaluación. NFA



Fuente: elaboración propia.

Diseñar y aplicar actividades de lectura enfocadas a la comprensión

Identificamos tres estrategias que facilitaron la comprensión de lectura bilingüe. Primero, los docentes debemos asumir un rol mediador de los procesos de

aprendizaje y diseñar actividades que favorezcan el andamiaje de las lenguas, es decir, que se acompañe al estudiante desde la adquisición del vocabulario, en contextos significativos, hasta la comprensión de este y la producción de textos en los que se use correctamente la lengua. Segundo, se debe considerar el conocimiento disciplinar previo (en este caso del área de ciencias naturales) como herramienta que permite a los estudiantes la comprensión de textos para hacer uso de esos saberes disciplinares en áreas como ciencias, español e inglés. Tercero, el diseño de actividades intertextuales permite a los estudiantes vincular un texto a un contexto para mejorar la producción y la comprensión del discurso.

Figura 1.3. Estrategia de lectura enfocada en el conocimiento disciplinar previo relacionado con la ciencia

Grade: [70]

1. Read the next text and follow the instruction of the teacher:

LA ASTUCIA DEL CALAMAR.

El calamar es uno de los invertebrados con mayor nivel de inteligencia, es muy activo y se adapta muy bien a los cambios del entorno que le rodea. Perteneció al grupo de los moluscos cefalópodos; es decir, posee una cabeza muy desarrollada. Tiene agallas que utiliza para respirar, por lo tanto, no necesita ir a la superficie del agua para tomar aire. Existen unas 300 especies de calamares en todo el mundo con tamaños que varían desde los increíbles 14 metros del calamar gigante a los 2.5 cm del calamar pigmeo del sur. Habita los océanos del planeta, convirtiéndose en una fuente de alimento segura para ballenas, delfines, tiburones, pájaros marinos, peces e incluso otros calamares.

Para sobrevivir a sus depredadores se ha adaptado y ha participado en feroces peleas. Una de sus defensas son sus ojos, de gran tamaño (como un plato de mesa) y muy desarrollados; también, tiene un sistema sensorial que se encarga de enviar señales desde en la cabeza y los brazos a su cerebro cuando detecta el movimiento de las ondas del agua en el momento en que se acercan animales, así logra sentir la dirección por donde se aproxima un depredador y esconde a él.

El calamar posee unos órganos musculares llamados crómoforos, formados por pigmentos negros, marrones, rojos o amarillos, estos contienen células reflectoras que le permiten camuflarse. Cuando los músculos se contraen, el color del pigmento queda visible, y cuando los músculos se relajan, los colores se ocultan.

Otra estrategia que le permite sobrevivir es la producción de tinta oscura, la cual está compuesta por mucosa y melanina, con esta tinta crea una cortina de humo que oculta por completo la vista del depredador o bien forma una falsa figura parecida a un calamar para engañar al depredador con su apariencia de calamar verdadero.

La propulsión a chorro es otra estrategia de defensa que le permite escapar rápidamente de su cazador, alcanzando una velocidad de hasta 40 km por hora, alejándose varios metros en cuestión de segundos. Esto lo convierte en el invertebrado más rápido de la tierra. Algunas especies de calamares también lograron desarrollar técnicas de adaptación muy particulares; es el caso del calamar vampiro de aguas profundas quien cuando se asusta, usa sus tentáculos palmados para formar una capa y ocultarse detrás. Por su parte, el calamar de robo corto se cubre de arena para ocultarse de los mirados curiosos.

2. Complete de chart with words of the text:

Sustantivo / Noun	Adjetivo / adjective	Verbo / verbo.
1. Tinta / Ink	Falso / False	Usar / Use
2. Calamar / Squid	Cefalópodo / Cephalopod	Utilizar / Use
3. Ballenas / Whales	Músculos / Muscles	Poseer / Have
4. Delfines / Dolphins	Cerebro / Brain	Tener / Have
5. Tiburones / Sharks	Moluscos / Mollusks	Sentir / Feel
6. Cabeza / Head	Rojo / Red	Sobrevivir / Survive

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.4. Estrategia de lectura enfocada en la intertextualidad, relación texto-video

Name: _____ Grade: 7501

Why the octopus brain is so extraordinary

1. Look the video, then match the picture to the sentence that better describe it.

Octopus have eight flexible and intelligent arms. ✓

Octopus are mollusk with big brain and tentacles for solving problems. ✓

Octopus can camouflage and mimicking other animals. ✓

Octopus have an incredible nervous system. ✓

Octopus can change the texture of color of its skin. ✓

2. Complete the sentences using: have, are, or can

Octopuses are cephalopod.

They have eight arms.

They can confuse to other animals.

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.5. Estrategia de lectura comprensiva, trabajo interdisciplinar, andamiaje del vocabulario

Name: _____ Date: 125 f

Read the text and answer the next questions:

All about honeybees

Bees are invertebrate animals. They belong to the arthropods group. They are insect because they have six legs and five eyes. Their body have three parts: head, abdomen and thorax. Bees are herbivores because they extract the nectar and pollen from flowers plants. Bees can fly and walk to move. Bees are co-operative to reproduce. The queen bee lay eggs in the colony. They live in hives in organized groups. Bees are amazing because they can produce honey and wax. They also are good mathematicians because they can calculate angles to build hexagons called honeycombs where they keep the honey.

What kind of animals are bees?
bees are invertebrate animals and arthropods ✓

What group do bees belong to?
bees belong to the arthropods ✓

Why bees are insects?
because bees have 6 legs and five eyes ✓

How is the bee's body?
it is with color yellow, black and small ✓

What do bees eat?
the bees eat pollen from the plants flower ✓

How do bees reproduce?
for mature from eggs ✓

How do bees move?
the bees know move flying with the wings ✓

Where do bees live?
the bees live in the forest or the hive ✓

Why bees are amazing?
because they make the honey ✓

Why bees are good mathematicians?
because can clear the angles ✓

Fuente: elaboración propia.

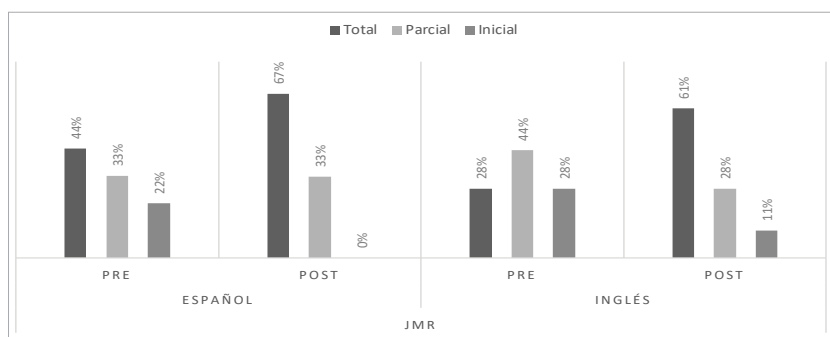
El efecto de estas tres estrategias se constata en los resultados de las pruebas de comprensión lectora de entrada y salida. Para su análisis, tomamos una muestra correspondiente al 18 % de la población total y analizamos 6 pruebas por cada colegio, en las cuales establecimos tres criterios de desempeño (*sobresaliente*: de 80 % a 100 %; *acceptable*: de 50 % a 79 %; e *inicial*: de 0 % a 49 %) de acuerdo con el

cumplimiento del objetivo en cada prueba. En el diagnóstico sobre la comprensión lectora identificamos dos aspectos; el primero, *la relación con la tarea*; es decir, si el estudiante lograba responder preguntas integrando completamente la información del texto ubicándose en tres criterios de desempeño (*total, parcial e inicial*) y el segundo, *la forma de presentar la información*, comprendida como traslación directa de partes del texto o el uso de la paráfrasis.

Con respecto a la *relación con la tarea*, observamos una diferencia en los resultados obtenidos en las dos pruebas donde observa una diferencia en el desarrollo de las habilidades de un idioma a otro, ya que en las dos instituciones se presentan mejores desempeños en español que en inglés. En las pruebas de entrada, los estudiantes alcanzaron mejores desempeños en español, pues el 47 % obtuvieron niveles de comprensión total, el 44 % parcial y un 9 % inicial, mientras que en inglés el 36 % total, 50 % parcial y 14 % inicial.

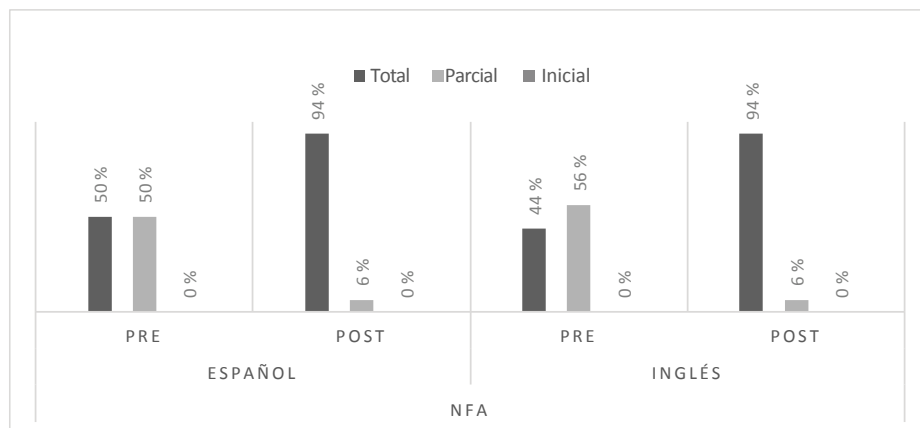
Por otra parte, en las pruebas de salida en español, observamos que el 80 % de los estudiantes alcanzó niveles de comprensión total, el 20 % parcial y ninguno se ubicó en el nivel inicial, mientras que, en inglés, el 78 % logró el nivel total, el 17 % el nivel parcial y solo el 5 % en el nivel inicial. Estos datos nos permiten deducir que, si bien el desempeño de los estudiantes sigue siendo superior en español, las diferencias en el desempeño entre la lengua materna y la lengua extranjera se han reducido en comparación con las pruebas de entrada tal como se muestra en las figuras 1.6 y 1.7, a continuación:

Figura 1.6. Resultados de pruebas de comprensión lectora test de entrada y salida, relación con la tarea - español e inglés. JMR



Fuente: elaboración propia.

Figura 1.7. Resultados de pruebas de comprensión lectora test de entrada y salida, relación con la tarea - español e inglés. NFA



Fuente: elaboración propia.

En relación con la forma de presentar la información del texto, los resultados arrojan variaciones importantes entre las pruebas de entrada y salida (véanse las figuras 1.10 y 1.11). Constatamos que los estudiantes inician la creación de sus propios códigos significativos para dar cuenta de su comprensión. Inicialmente, los estudiantes recurren más a la paráfrasis en su lengua materna y traslación directa de partes del texto en la segunda lengua (véase la figura 1.8). En las pruebas de entrada en español el 75 % empleó paráfrasis mientras que solo el 25 % hizo traslación. Por el contrario, en inglés, el 75 % hizo traslación y solo el 25 % parafraseó. Por otro lado, en los resultados de las pruebas de salida, la traslación en español aumenta a un 33 % y disminuye la paráfrasis a 67 %, pero en inglés la traslación disminuye al 58 % y la paráfrasis aumenta al 42 %, indicando que los estudiantes han mejorado en la capacidad de síntesis, análisis y uso de diferentes palabras para hacer referencia a la información contenida en el texto (véase la figura 1.9). Podemos concluir que el proceso ha mejorado la comprensión literal en las dos lenguas, aunque en el español la diferencia es menor. Esto nos hace pensar que se han fortalecido las habilidades de la L1 y para la L2 se han desarrollado.

Figura 1.8. Ejemplo traslación directa de partes del texto en la comprensión de lectura

Read the following text and answer:

The tiger is the largest of the big cats. It's most famous for its unique orange coloring and black and white stripes. The scientific name for the tiger is the Panthera Tigris. The tigers can weigh around 3500 grams. They live in a variety of habitats from tropical rain forests. They like to live near to the water where there is lots of prey and vegetation where they can camouflage. Tigers eat animals like mammals, for example buffalos, deer, wild pig, etc.

1. The characteristics of the tiger are:

The characteristics the tiger are its unique orange coloring and black and white stripes they can camouflage.

2. what is the weight of the tiger?

The tiger weigh around 3500 grams.

3. The tiger live in:

The tiger live in a variety of habits from tropical rain forests.

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.9. Ejemplo paráfrasis en la comprensión de lectura

SPIDERS

Do you know that spiders are not insects? Spiders are invertebrate animals, they belong to the arthropods group, but they are arachnids. Spiders are oviparous animals because they lay eggs to reproduce. They are carnivorous and predators because they eat insects and other spiders. They can jump and walk, also they use their webs to move.

Spiders' body have two parts: head (cephalothorax) and abdomen. Spiders have eight jointed legs and eight eyes on their heads. Inside their abdomens, spiders produce and keep the silk. In their mouths, spiders have pincers which inject venom to kill their preys.

Spiders are amazing because they can make silk. The silk is resistant and flexible, it can be used to make clothes and violin's strings. They also are good hunters because they use their sticky silk to catch animals easily. Spiders are helpful to people because they eat pests like mosquitoes.

1. How are the bodies of the spiders?
 The spider's have cephalothorax, 8 legs and six eyes enormous.

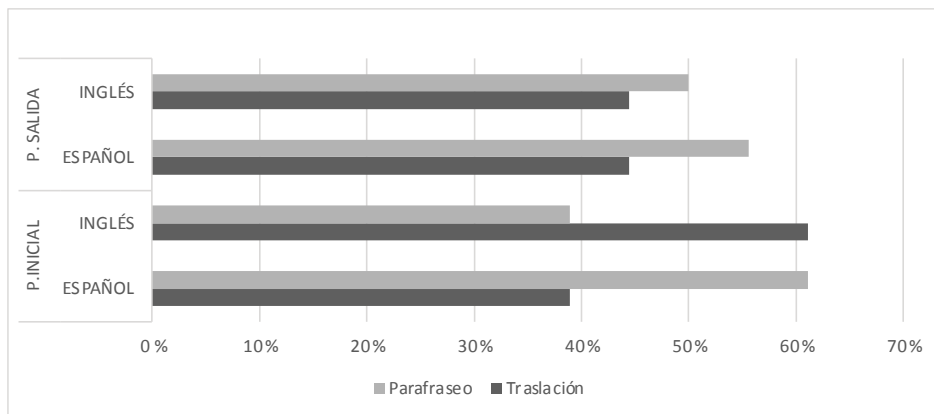
2. What do spiders eat?
 The spiders eat mosquitoes and other insects.

3. Why are spiders amazing?
 Because they can make webs and silk.

4. How silk can be used?
 The silk now use for made strings of violin.

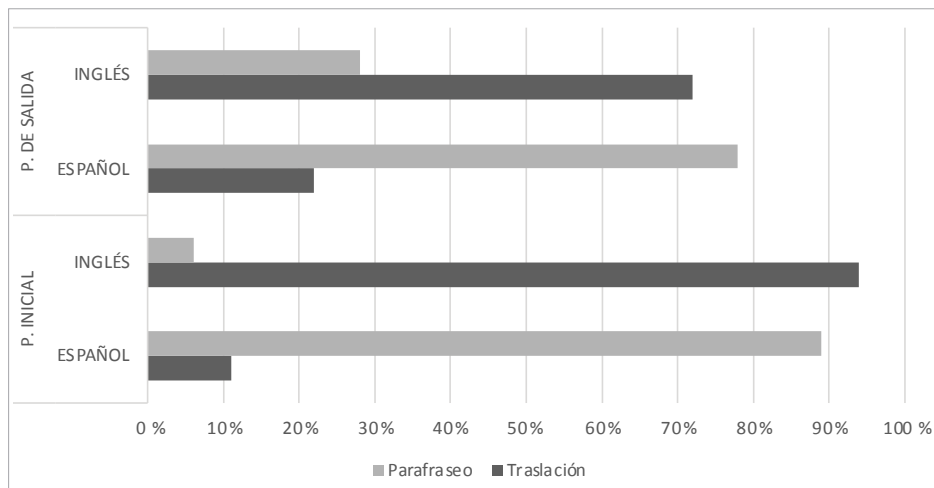
Fuente: elaboración propia.

Figura 1.10. Resultados de pruebas de entrada y de salida de comprensión lectora, formas de presentar la información (traslación-paráfrasis) - español e inglés. JMR



Fuente: elaboración propia.

Figura 1.11. Resultados de pruebas de entrada y de salida de comprensión lectora, formas de presentar la información (traslación-paráfrasis) - español e inglés. NFA




Fuente: elaboración propia.

Proponer y ejecutar actividades de escritura como evidencia de aprendizajes

Para que los estudiantes logren expresar sus ideas de forma escrita es necesario efectuar actividades flexibles, modeladas y secuenciales (*conceptos, oraciones y*

párrafos), iniciando con la preparación y conocimiento del vocabulario, la comprensión de la información y la estructuración del texto. Estos aspectos resultan del análisis de los datos obtenidos en las pruebas de entrada y salida, junto con las evidencias en el portafolio de estudiantes, donde estos construyeron escritos empleando léxico adquirido, sintaxis y estructura cohesiva en sus textos descriptivos en las dos lenguas como se muestra en las figuras 1.12 y 1.13.

Figura 1.12. Texto descriptivo final en inglés



Desarrollo de habilidades de biliteracidad

Name: [REDACTED] Grade: Date: JUNE 12 - 201


Building texts.

Rewrite the text. Consider the corrections given by your teacher and classmates. Then make a drawing for each paragraph.


All about white tigers



White tigers are vertebrate animals. They are mammals because they are viviparous and milk for people the body. They eat meat because are carnivore animals. They can move fun and water. White tiger live in the jungle.



White tigers are enormous animals. White tiger have head, hair on the body, and long body. The body is covered for hair. White tigers have colors white, black, or brown. White tiger have 4 legs, ears, eyes, body, head, etc.



White tigers are my animals favorites because they are predators. I like because they can hunt, they are amazing because they are white and black, and long canine.

Escaneado con CamScanner

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.13. Texto descriptivo final en español

Escribe una descripción sobre los animales que escogiste. En el primer párrafo habla acerca de qué clase de animales son, el grupo al que pertenecen, su reproducción, alimentación, el lugar en dónde viven y la forma en que se desplazan. En el segundo párrafo, describe su aspecto físico (tamaño, cuerpo, color, cabeza, patas etc.). Y en el tercer párrafo, señala por qué te gustan esos animales y qué habilidades fantásticas poseen (qué pueden hacer, cómo lo hacen, etc.)

TODO SOBRE LOS TIGRES BLANCOS

Los tigres blancos pertenecen al grupo de los vertebrados y son animales mamíferos. Estos seres que se reproducen en el vientre de la madre o sea son vivíparos. Son depredadores, cazadores o los más fuertes, por lo cual son carnívoros. Se desplazan corriendo o caminando. Viven en selvas o en lugares tibios.

Es un animal enorme con cuatro patas que tienen afiladas garras. Su cara tiene bigotes hermosos y largos, son placas lo que les ayuda a coger a más de 75 km por hora. Su color es muy raro porque es blanco crema y negro, chocolate y pesa demasiado casi 2 toneladas.

Me gusta por su sorprendente color blanco crema y negro chocolate, este color se obtiene por una combinación genética que evita el color naranja. Algo que me preocupa es que

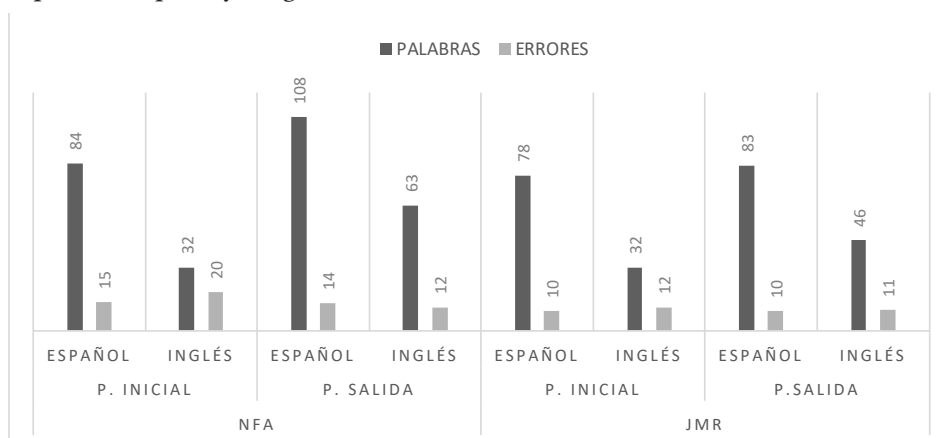
Fuente: elaboración propia.

A partir de lo anterior, encontramos que existen tres aspectos que facilitan el desarrollo de habilidades escritas bilingües. En primer lugar, la *planeación textual* o fase de preescritura en la que cada estudiante realiza su plan de texto a partir

de la investigación previa de un tema y enfocado por preguntas orientadoras. En segundo lugar, *la composición textual*, donde los estudiantes emplean sus conocimientos previos, la información recogida, las preguntas orientadoras y el plan de texto para construir textos cohesivos. Por último, *la metacognición*, donde surge la capacidad para el reconocimiento del error (*noticing*) y control de los procesos cognitivos y lingüísticos por medio de la revisión y la edición del texto; en este punto, relacionan las lenguas en sus aspectos fonético, morfológico, sintáctico y pragmático. La autocorrección, mediante marcas textuales, les ayuda a reflexionar sobre los errores que han cometido hasta obtener una versión satisfactoria del texto.

El análisis de las pruebas de escritura de entrada y salida se realizó sobre tres ítems: la cantidad de palabras escritas en el texto, los errores (ortográficos, léxico y de sintaxis) y la claridad del mensaje del texto; con valoraciones de sobresaliente, aceptable o inicial en cada lengua. En cuanto a la cantidad de palabras escritas podemos decir que el estudiante posee mayor léxico en español que en inglés, resultado comprobado tanto en la prueba de entrada como de salida; además, hubo un aumento en la cantidad de palabras usadas en las dos lenguas (véase la figura 1.14).

Figura 1.14. Resultado global de la cantidad de palabras escritas y errores del texto descriptivo del español y el inglés

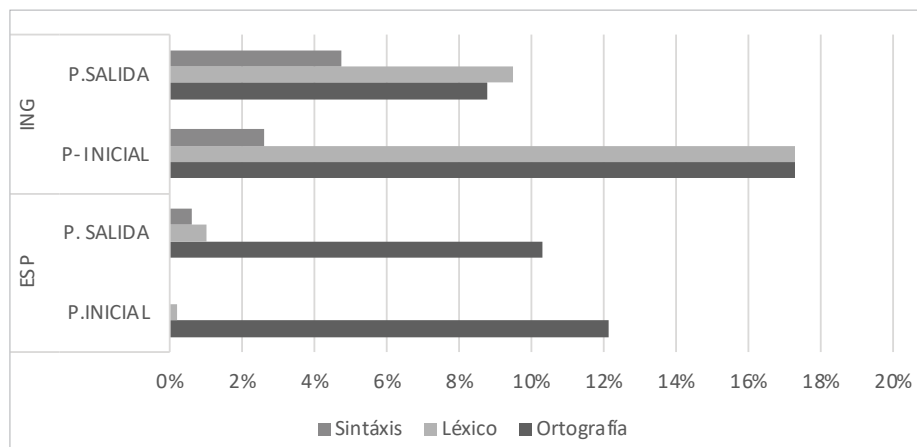


Fuente: elaboración propia.

Los errores los clasificamos como ortográficos (grafía, acento, puntuación); léxicos (vocabulario en relación con el texto); sintácticos (orden y relación entre

las palabras); y de claridad y organización de las ideas. Así, en la prueba inicial observamos que el porcentaje de errores del español es menor en comparación con el inglés (véanse las figuras 1.15 y 1.16), situación que se mantiene en la prueba de salida, pero disminuye la cantidad de errores de palabras escritas en inglés. Para ambos contextos, los errores escritos más comunes en las dos lenguas se relacionan con la ortografía. Sin embargo, en la segunda lengua, el uso del léxico es el segundo error más común, lo que afecta la extensión y la claridad del mensaje del texto; de aquí concluimos que el conocimiento del léxico y el manejo de las estructuras sintácticas son fundamentales para el desarrollo de la bilingüedad.

Figura 1.15. Resultados de pruebas de entrada y de salida; errores escritos en español e inglés. JMR

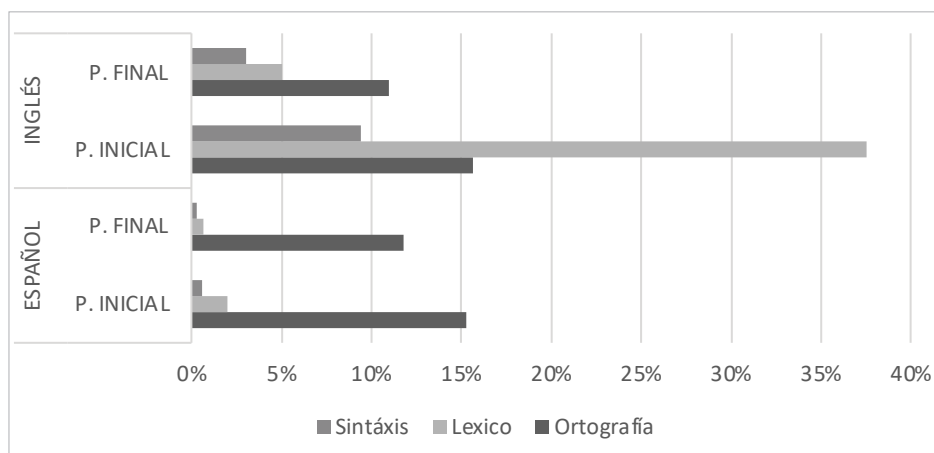


Fuente: elaboración propia.

En los textos escritos de las pruebas de salida observamos mayor claridad y organización del mensaje. Los estudiantes con desempeño *sobresaliente* organizaron sus ideas en párrafos y trataron de plasmar las estructuras trabajadas en las sesiones de clase. Para quienes se ubicaron en un nivel *aceptable* construyeron un párrafo donde el mensaje era parcialmente comprensible y ordenado; aun así, mantuvieron la estructura de la oración. Por su parte, los estudiantes ubicados en el nivel *inicial* pasaron de escribir pocas palabras sueltas y sin sentido a iniciarse en la comprensión de la estructura y el léxico de la L2 por medio de la escritura de oraciones simples; dicho esto, se identificó

que aún necesitan establecer conexión entre ellas. En conclusión, podemos ver que la brecha identificada entre las dos lenguas se ha reducido notablemente. El español se ha potenciado en los aspectos ortográfico, interpretativo y escrito; mientras tanto, la L2 ha buscado nivelarse con respecto a la L1 mostrando mejoras en las competencias escritas y lectoras gracias a la transferencia e interdependencia de las habilidades de la lengua materna a la segunda lengua.

Figura 1.16. **Resultados de pruebas de entrada y de salida errores escritos en español e inglés. NFA**



Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue identificar estrategias que permitieran desarrollar habilidades de biliteracidad en estudiantes de grado cuarto de dos colegios oficiales de Bogotá. Los hallazgos nos permiten resaltar tres macroestrategias importantes para el desarrollo de la biliteracidad.

En primer lugar, es necesario valorar los aspectos positivos del contexto para situar la práctica pedagógica en los objetivos de la biliteracidad. Es en los contextos familiar, escolar y social donde los niños construyen sus ideas, sus deseos y sueños; así que estos deben brindar las múltiples oportunidades para que su desarrollo se dé en las mejores condiciones. La educación, como contexto fundamental en la formación de los niños, presenta diferentes limitaciones

económicas y socioculturales que afectan el ritmo, la calidad y la forma en que se aprende. Sin embargo, los aspectos positivos del contexto se convierten en oportunidades que generan experiencias lingüísticas enriquecedoras y el conocimiento que los estudiantes tienen de su lengua materna constituye el saber previo para el desarrollo de habilidades de bilingüidad. En ese sentido, los resultados de este estudio coinciden con los hallazgos de Reddy y Koda (2013) quienes afirman que, a pesar de que en el contexto el apoyo a la alfabetización sea muy limitado, existen recursos cognitivos identificables que pueden aprovecharse para el desarrollo exitoso de la bilingüidad. Al respecto, Bialystok *et al.* (2005) señalan la importancia de evaluar las características de los idiomas y el contexto educativo en el que los niños se convierten en lectores escritores bilingües. Adicionalmente, desde nuestro punto de vista, las características y limitaciones de los contextos en los que se desarrolla la enseñanza en los colegios oficiales son aspectos considerables que influyen en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura bilingües de los niños.

En segundo lugar, la reflexión sobre la propia práctica pedagógica permite la transformación de esta e influye en la percepción y emotividad de los estudiantes frente al desarrollo de la bilingüidad (Castellanos Galindo y Yaya Escobar, 2013; Cummins, 2009; Perrenoud, 2004; Rodríguez Mojica y Briceño, 2019; Zeichner y Liston, 1996). Por un lado, la práctica se transforma cuando los docentes analizan, toman decisiones y ejecutan acciones en pro de mejorar su enseñanza. Como afirman Beeman y Urow (2012) “en cuanto más un docente reflexione sobre su práctica, mejor será su enseñanza” (p. 44). Por su parte, Bialystok *et al.* (2005) aseguran que el dominio y rendimiento en el aprendizaje de un idioma dependen de las experiencias de instrucción. Por lo tanto, identificamos que para el desarrollo de habilidades de bilingüidad se requiere un cambio de perspectiva en la enseñanza en la que el docente ejerza un rol mediador en el proceso. Además, el docente es quien debe considerar los conocimientos previos de los estudiantes, diseñar estrategias flexibles y significativas auténticas acorde a las capacidades de los estudiantes, integrar nuevas estrategias didácticas y hacer una planeación cuidadosa que desarrolle aspectos del lenguaje como la oratoria, la lectura, la escritura y el metalenguaje para interconectar las lenguas en entornos de bilingüidad (Ordóñez-Ordóñez, 2018; Truscott de Mejía, 2012).

Por otro lado, la transformación de la práctica influye en la percepción y emotividad de los estudiantes frente al desarrollo de la bilingüedad. Notamos que existe una relación bidireccional entre el componente afectivo y el desempeño de los estudiantes que afecta el desarrollo de las habilidades de bilingüedad (Homberger, 2003; Krashen 1985; López y Sosa Ortiz, 2004). Inicialmente, existía cierto rechazo, inseguridad, ansiedad y miedo frente al desarrollo de actividades de lectoescritura en la L2. Esto generaba bloqueo, dependencia, búsqueda de validación constante de las docentes y bajo rendimiento. Sin embargo, al potenciar sus habilidades en la L1 lograban hacer transferencias de estos saberes para aprender la L2, por lo que la L1 sirvió como andamiaje a la L2 (Cummins, 1983; Escamilla *et al.*, 2006; Krashen, 1997; Lindholm, 2014; Vygotsky, 1978). Además, se mostraron más motivados, mejoraron sus habilidades en español, su L1, en los aspectos ortográfico, interpretativo y escrito y buscaron nivelar sus habilidades en inglés con respecto a la L1, mostrando mejores desempeños en la lectura y escritura de oraciones y en la comprensión y producción de textos descriptivos sencillos.

En tercer lugar, diseñar y promover actividades enfocadas a desarrollar la lectura y la escritura de forma secuencial, flexible y modeladas, en español e inglés llevan a reforzar las habilidades de bilingüedad en los estudiantes. En lo que atañe a la lectura comprensiva, identificamos que el andamiaje del vocabulario, el conocimiento disciplinar previo y el diseño de actividades intertextuales permiten el desarrollo de bilingüedad en los estudiantes. Dado que las principales dificultades de los estudiantes se centraban en el conocimiento del léxico y el reconocimiento de estructuras sintácticas, los estudiantes no podían comprender con claridad. Esto nos llevó a reconocer que para el desarrollo de la bilingüedad el estudiante necesita poseer un vasto conocimiento léxico (Arteagoitia *et al.*, 2016; Lesaux, *et al.*, 2010) y aprovechar su conocimiento disciplinar previo que le permita comprender el texto en las dos lenguas. También, trabajar la intertextualidad con los estudiantes mejora la comprensión lectora gracias a que se logran establecer relaciones y conexiones entre diversos conocimientos (García y Kleifgen, 2009; Reddy y Koda, 2013). El estudiante tiene la capacidad de aprender nuevas habilidades aprovechando la experiencia en alfabetización considerada como un reservorio de conocimientos, habilidades y capacidades disponibles para promover el aprendizaje de la lectura en el nuevo idioma.

En cuanto a la escritura bilingüe, constatamos que las dificultades se relacionaban con el manejo de reglas de la lengua en relación con la sintaxis, ortografía y semántica. Por consiguiente, hallamos que la *planeación textual*, la *composición textual* y la *metacognición* son procesos que contribuyen a la biliteracidad. El desarrollo de actividades flexibles, modeladas y secuenciales en fases de comprensión de conceptos, elaboración de oraciones y construcción de párrafos permite a los estudiantes la escritura de textos simples con coherencia y cohesión. (Beeman y Urow, 2012; Escamilla *et al.*, 2006). Para el desarrollo de procesos de escritura bilingüe diseñamos actividades con temáticas atractivas para los niños, instrucciones concretas y preguntas orientadoras que modelaban la escritura de textos descriptivos. Esto llevó a mejorar el orden y estructuración del texto en las dos lenguas. De igual manera, durante este proceso de escritura notamos que los estudiantes desarrollaron mejores capacidades metacognitivas ya que trabajaron la autocorrección, por medio de marcas textuales, reconocieron sus errores (*noticing*) hasta obtener una versión satisfactoria del texto.

El desarrollo de las habilidades de biliteracidad demanda que los niños se involucren en actividades secuenciales de lectura y escritura genuinas en las que se les permita adquirir el *input* suficiente que los lleve a comprender los mensajes en ambos idiomas (Krashen, 1985). Lo anterior para que puedan generar el *output* donde demuestren los aprendizajes adquiridos y su modificación constante mediante la autocorrección de errores de tipo *noticing* dentro del sistema de interlengua (Selinker, 1972) durante procesos metacognitivos. Por tal motivo, el trabajo en fases secuenciales de construcción de conceptos, oraciones y párrafos (textos) constituyen un andamiaje que contribuye a la producción de textos de forma guiada hasta llegar al trabajo independiente.

Por último, esta investigación no logró arrojar resultados completamente diferentes con respecto a los obtenidos en otros estudios similares (Lindhold, 2013). Sin embargo, este estudio contribuye a ampliar la discusión acerca de las estrategias que permiten el desarrollo de habilidades de bilateralidad y el bilingüismo en la educación primaria de los contextos de la educación oficial en Bogotá. Del mismo modo, es un valioso recurso que brinda algunas orientaciones frente a la política educativa en bilingüismo de las instituciones oficiales en Colombia, ya que plantea formas articuladas de enseñanza de las lenguas en las que

se valora la lengua materna como vehículo para aprender una segunda lengua. Ahora bien, esta investigación se vio limitada por la ausencia de estudios en contextos similares que permitieran tener datos para el análisis y comparación de los resultados. Igualmente, hacer investigación desde los grados en los que se adquieren los códigos escritos de las lenguas puede llevar a tener una mirada más amplia de los efectos en diferentes niveles de escolaridad en el mismo contexto educativo y así poder evaluar su impacto en el desarrollo académico de los estudiantes frente a la alfabetización bilingüe.

Referencias

- Arteagoitia, I.; Perdomo, M.; Fidelman, C. (2016). *Desarrollo de la lectoescritura en español en alumnos bilingües* <https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes/desarrollo-de-la-lectoescritura-en-espanol-en-alumnos-bilingues>
- Beeman, K.; Urow, C. (2012). *Teaching for Biliteracy: Strengthening Bridges between Languages*. Casion Publishing.
- Bialystok, E.; McBride-Chang, C.; Luk, G. (2005). Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to Read in Two Writing Systems. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 580–590. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.580>
- Bonilla Carvajal, C. A.; Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Language Education Policy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Carr, W.; Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University Press.
- Castellanos Galindo, S.; Yaya Escobar, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/32>
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños. *Infancia y aprendizaje*, 6 (21), 37-61. <https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10821962>
- Cummins, J. (2009). Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices*, 11(2), 38-56. <https://doi.org/10.5555/muvo.11.2.2420352213232u47>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

- Escamilla, K.; Geisler, D.; Hopewell, S.; Ruiz, A. (2006). Transitions to Biliteracy: Focus on Writing of Spanish/English Emerging Bilinguals. <https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Mar%2016%204pm%20writing%20article.pdf>
- Fandiño-Parra, Y. J.; Bermúdez-Jiménez, J. R.; Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Educación y educadores*, 15(3), 363-381. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172>
- Feltes J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/PIF212.pdf>
- García, O.; Kleifgen, J. (2019). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553-571. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- García, O.; Sánchez, M. T. (2018). Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York. *Language Education and Multilingualism*, 1, 138-156. <https://doi.org/10.18452/19032>
- Hornberger N. H. (2008) Continua of Biliteracy. In N. H. Hornberger (ed) *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 275-290). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_237
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2021). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020 (vol. I).
- Kenner, C.; Kress, G.; Al-Khatib, H.; Kam, R.; Tsai, K. (2004). Finding the Keys to Biliteracy: How Young Children Interpret Different Writing Systems. *Language and Education*, 18(2), 124-144. <https://doi.org/10.1080/09500780408666871>
- Kim, YS. G.; Piper, B. (2018). Cross-language transfer of Reading Skills: An Empirical Investigation of Bidirectionality and the Influence of Instructional Environments. *Reading and Writing*, (32). <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9889-7>
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Krashen, S. (1997). *Why Bilingual Education?* *ERIC Digest*. <https://eric.ed.gov/?id=ED403101>
- Kremin, L., Arredondo, M., Shih-Ju Hsu, L., Satterfield, T. & Kovelman, I. (2019). The Effects of Spanish Heritage Language Literacy on English Reading for Spanish-English Bilingual Children in the US. *International Journal of Bilingual*

- Education and Bilingualism*, 22(2), 192-206. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1239692>
- Lambert, W. E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In F. E. Aboud; R. D. Meade (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education* (91-122). Western Washington State College.
- Lesaux, N. K.; Crosson, A. C.; Kieffer, M. J.; Pierce, M. (2010). Uneven Profiles: Language Minority Learners' Word Reading, Vocabulary, and Reading Comprehension Skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 475-483. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.09.004>
- Lindholm-Leary, K. (2014). Bilingual and Biliteracy Skills in Young Spanish-speaking Low-SES Children: Impact of Instructional Language and Primary Language Proficiency. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 144-159. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.866625>
- López, A.; Sosa Ortiz, Y. (2004). Developing Emerging Biliteracy: Guiding Principles for Instruction. *Colombian Applied Linguistic Journal*, (6), 7-22. <https://doi.org/10.14483/22487085.104>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guía N° 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>
- Ordóñez-Ordóñez, C. L. (2010). Educación para el bilingüismo en contexto monolingüe: dos lenguas conectadas desde el currículo. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (10), 41-76. <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18053>
- Ordóñez-Ordóñez, C. L. (2018). Aprendizaje, comunicación e innovación en la formación de maestros de lenguas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 187-214. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8108>
- Parrado Cifuentes, J. P. (2014). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua extranjera inglés, teniendo en cuenta el proceso simultáneo en la lengua materna en grado transición (biliteracy)*. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes] <http://hdl.handle.net/1992/12527>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Grao.

- Reddy, P.; Koda, K. (2013). Orthographic Constraints on Phonological Awareness in Biliteracy Development. *Writing Systems Research*, 5(1), 110-130. <https://doi.org/10.1080/17586801.2012.748639>
- Richardson, L.; St. Pierre, E. A. (2005). Writing as Method of Inquiry. In N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). (pp. 959-978). Sage.
- Ríos, C.; Castellón, C. (2018). Bilingual Literacy Development: Trends and Critical Issues. *International Research and Review*, 7(2), 85-96. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1188732>
- Rodríguez-Mojica, C.; Briceño, A. (2019). Critical Consciousness in Bilingual Teacher Preparation for Emancipatory Biliteracy. *Bilingual Review. Revista Bilingüe*, 34(1), 1-21. <https://bilingualreviewjournal.org/index.php/br/article/view/299>
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2018). *Orientaciones generales para la legalización de colegios bilingües, instituciones de educación formal oficiales y privadas*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://www.educacionbogota.edu.co/intrased/sites/default/files/inline-files/BILINGUISMO%20%281%29.pdf>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-231. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Truscott de Mejía, A. M. (2012). Reflections on English Language Teaching and Bilingualism in Colombia. *Cuadernos del Caribe*, 9(15), 23-30. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/40869>
- Zeichner, K. M.; Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. L. Erlbaum Associates.

Capítulo 2 . Incorporating the use of songs into first grade classroom routines: An action research initiative*

Marcia Yelitza Bonilla González

Over the years, the English language has been positioned as a fundamental part of education to prepare well-rounded and competitive young people at the end of their schooling. Therefore, it is essential that teachers reflect on their pedagogical practices and adapt them in the classroom. This chapter introduces a pedagogical reflection that led to the implementation of an action research initiative aimed at engaging young students in English vocabulary acquisition through songs. This study followed a qualitative and action research approach using the following instruments: participant observation, field notes, questionnaires, and tests. The study implemented one cycle that involved four stages each organized with four guiding questions:

Reflection: what did I think? 2) Planning: what did I plan? 3) Action: what did I do? and 4) Observation/reflection: what did I find? Findings show that the use of songs had a positive impact on some of the students' attitudes and on their learning process; therefore, the implementation of songs as a didactic strategy was considered favorable in my own English class. Likewise, the transformation of my pedagogical practice was positive, as it changed my ideas about the possibilities that can arise if teachers assess their methods, improve them for the benefit of their students' learning process, and consider the active role of students in the classroom.

* To cite this chapter: <https://doi.org/10.22430/9789585122772.02>

Introduction

Improving the pedagogical practices of English teachers is fundamental to creating a bilingual classroom environment that considers the context and needs of learners. The latter is driven by the Ministerio de Educación Nacional, which has implemented different programs in public schools over the years to promote Spanish-English bilingualism. Additionally, the Ministerio de Educación requires students to have an A2 level of English (according to the Common European Framework of Reference, CEFR) by the end of the last year of primary school (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016) which makes teachers look for strategies in the teaching process. According to Jimenez Espinosa *et al.* (2015), the teacher's work in the classroom is a research process because it requires a diagnosis of the different states and movements of the complex life of the classroom.

With these ideas in mind, another relevant aspect to consider is the development of students' communicative competence, as it is a requirement requested of the national government and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This requirement is deemed beneficial for young learners when they finish high school and choose their future profession.

As an English teacher with five years of experience, I have reflected on my own pedagogical practices in a changing society where students' needs are not the same as they were when I was a student, forcing me to adopt new teaching strategies, especially since the younger the students, the more challenging is to motivate them. In the same way, aspects such as attention, motivation, and context become paramount because they can determine success or failure in the learning process. Thus, for the first time in my pedagogical practice, I considered reflecting on myself and my work in the classroom, to apply strategies that facilitate, motivate, and enhance the English learning process of young learners, especially first graders.

I hope this research will be of interest to those seeking to generate a transformative reflection in future studies with similar topics. This analysis can be used by both practicing teachers and teachers in training. This paper describes a pedagogical reflection that led to the implementation of an action-research initiative, the aim of which was to engage young students in the acquisition of English vocabulary using songs.

Literature Review

Among many other purposes, music can be used as part of an EFL teaching strategy to encourage the acquisition of new vocabulary to strengthen learners' oral and written production, their communicative competence, and foster their motivation. In this regard, Toscano Fuentes (2010) says that "music appeals to all the senses and helps reduce student stress as it is a fun and pleasant manner in which to learn, as long as the songs are adequate for their age group and their interest" (p. 63), which means that music helps students learn new vocabulary in a comfortable way and, at the same time, motivates them to acquire a second language.

Also, several studies claim that songs are a successful strategy to create comfortable and natural environments to learn a second language. According to Weikart (1998), rhythm is what helps English learners develop a sense of internal timing and enables them to speak or read complete sentences, rather than just one word at a time. However, Ayotte (2004) argues that there are only a small number of empirical studies evaluating the effectiveness of music in language learning.

Recently, many researchers and institutions have raised the importance of English language learning and the advantages it has in the development of the professional life, especially in countries where English is a foreign language (ETS, 2020). For that reason, schools promote the teaching and learning of a second language from preschool age, as it is considered an ideal time for its acquisition. This is known as the sensitive period hypothesis (Ortega, 2009). Although this author states that more evidence is needed, this hypothesis argues that early language acquisition may benefit certain areas of L2 proficiency, specifically phonological perception.

Malekian (2016) examined the effectiveness of songs among Iranian first-year EFL youth in enhancing classroom learning. The author argues that the English textbooks are monotonous and boring for first-time English language learners and stresses the importance of applying new strategies to keep them interested. The results showed that songs helped to introduce or review vocabulary, teach pronunciation, introduce grammatical structures, and sentence patterns in an innovative and fun way. However, the author advised teachers that this strategy requires patience and iteration to learn from unforeseen changes in the original

plan. Similarly, Kuśnierek (2016) focused on examining the extent to which teaching English vocabulary using songs had an impact on better vocabulary memorization. He concluded that students stimulated by music performed better, showing that music and songs can promote lexical memorization.

Along the same lines, Castro Huertas & Navarro Parra (2014), studying the role of songs in the development of oral communication in English of Colombian first-grade children, concluded that their cognitive level allows them to understand and produce discourse and vocabulary in English although in a very basic way. And although they noted that it is complicated to teach grammar through this strategy, the use of songs promoted pleasant emotions and feelings such as happiness, self-confidence, and enjoyment.

It is interesting to see how songs can be a useful strategy to foster my student's vocabulary acquisition. In addition, having both roles (researcher and teacher) become an advantage as I can analyze what factors can contribute to the learning-teaching process. I can use this information in real time to adapt my reflections and transformation of my pedagogical practice. Therefore, according to the literature review and subsequent reflection, I selected the most relevant aspects that I would pay attention to in this initiative and which I classified into four categories: (1) the acquisition of new vocabulary in a target language, (2) music as a strategy, (3) the relationship between music, vocabulary, and communicative skills, and (4) motivation in young EFL learners.

According to Hubbard *et al.* (1983) vocabulary can be defined as a powerful carrier of meaning, *i. e.*, it creates a solid base for understanding, using, and communicating a foreign language. Likewise, Nation (2001) points out that "vocabulary knowledge implies knowing a word in the spoken form of the word and the spoken form can be recognized and understood in and out of context rather than guessed at" (p. 26).

In this sense, incorporating music into classroom routines for vocabulary acquisition may be an appropriate strategy, since the use of curated music can promote meaningful learning related to the lexical approach and the acquisition of new vocabulary in a target language. According to Jalongo and Bromley (1984, cited by Toscano Fuentes, 2010) children who read and/or listen to music notably increase their vocabulary and improve in areas of syntax and semantics.

Likewise, the American Music Therapy Association (2021) states that music therapy is beneficial for anyone, from children to the elderly, healthy or ill. Also,

it claims that music therapy interventions can be designed to promote wellness, manage stress, alleviate pain, express feelings, enhance memory, improve communication, and promote physical rehabilitation. This suggests that music activates many parts of the brain, including memory, which may be a significant element for participants in this research.

In addition to the recognition of music as a therapeutic approach in classroom routines, it is appropriate to consider vocabulary knowledge as both a receptive and productive skill. According to Harmer (1991) and Thornbury (2002), receptive vocabulary is related to the acquisition of words through language skills (listening and reading). Similarly, Maskor and Baharudin (2016) define receptive knowledge as the “recognition and understanding of words by learners when reading or listening to a text” (p. 263).

On the other hand, Webb (cited by Maskor & Baharudin, 2005) mentions that productive vocabulary “can be regarded as a process of active words because learners can generate words to express their thoughts and feelings which understood [sic] by others”. (p. 264). Thus, the use of both concepts plays an important role in vocabulary acquisition, as learners not only access new knowledge through reception and recognition by making use of different tools in the classroom but also control this knowledge to freely express opinions and feelings.

Additionally, Thornbury (2002, p. 2) points out that:

Making the correct connections, when understanding the second language, between the form and the meaning of words (e.g., mouthfeel and grippy), including discriminating the meaning of closely related words (e.g., lush and plush) - when producing language, using the correct form of a word for the meaning intended (i.e., nose not noise).

Building communicative skills is related to vocabulary acquisition at an early age, as the learner can associate the meaning of each word and then use it freely with others. Therefore, it is important for learners to acquire a considerable amount of vocabulary to facilitate interaction in the English language, either orally or in writing. That is why I have selected songs as a global communicative strategy, because it addresses both receptive and productive knowledge. This is also supported by Cox Eriksson (2014), who claims that “[t]he processing of language sounds entails different kinds of abilities, including 1) segmenting and

later manipulating sounds as phonemes and words, 2) discriminating distinct sounds, 3) identifying and 4) categorizing them” (p. 37). The author also argues that speech processing skills are crucial for language development from early childhood, through the learning to read, vocabulary acquisition, and writing at school age, to language achievement in adulthood.

Another reason to use songs for vocabulary acquisition in the English classroom is the increase of motivation. As teachers, we know that motivation is a key condition in the classroom, especially among younger learners. If children do not feel motivated, engaged, or comfortable, second language acquisition and classroom management are going to be more difficult. In this case, the music catches students’ attention because they are usually fans of some artists, and this can increase their interest in learning more about the song and lyrics. According to Julkunen (2001) “in the classroom context, motivation can be seen as a continuous interaction process between the learner and the environment. [...] Its main role is in controlling and directing an activity” (p. 20). Therefore, the need to use music in the classroom arises because it helps to create a bilingual environment.

In these sense, Gardner and Lambert (1972) explained that attitude, motivation, and anxiety are associated with L2 learning performance and classroom behavior. Therefore, it is important to consider motivation as a relevant feature in the learning process. Similarly, Dörnyei (2001) mentions that motivation is related to the learning situation or conditions where teacher relationships, teaching style, materials and teaching method have a considerable influence. Accordingly, it is vital to reflect on pedagogical practices and consider motivational factors as an essential component of lesson planning.

In summary, studies on the use of music and its impact on second language acquisition and development show that there has been a great deal of interest in understanding how pedagogical interventions with songs can enhance these processes.

Methodology

This action research (AR) focuses on how I incorporated music into my classroom routines as a central strategy of my pedagogical transformation. My goal is to describe a pedagogical reflection that led to the implementation of an AR initiative that sought to engage young students in English vocabulary acquisition using songs. Action Research (AR) methodology allowed me to focus

on transforming my pedagogical practice as an EFL teacher, considering the needs of my students and my context. Reason and Bradbury (2001) define AR as a participatory and democratic process concerned with developing practical knowledge in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview. In addition, Ferrance (2000) states that AR can be understood as a reflective process with the intent that the research will inform and change future practices. This means that AR not only deals with action and reflection, but also gives the opportunity to connect theory and practice in the same study.

Likewise, Carr and Kemmis (1986) have argued that AR combines both technical and practical knowledge facilitating a greater understanding by the researchers in a four-stage process: planning, acting, observing, and reflecting. These stages have allowed me to observe and plan actions around my practice more systematically. In addition, I used guiding questions for each stage (reflection: *what did I think*; planning: *what did I plan*; action: *what did I do*; and observation: *what did I find*) that led me to narrow down the corresponding actions and findings implied in each stage. The detailed description of the implemented cycle will be presented after I provide the participants information and data collection instruments. This chapter will only report on this first cycle, given the impact it has had on my own transformation and self-reflection.

Participants

This AR included 40 first-graders from a private school¹, 18 females and 22 males, between 6 and 7 years old, and myself as the teacher-researcher. I decided to conduct this AR with first graders because this group showed a very enthusiastic and motivated disposition during English class. In addition, it was my intention to provide them with different strategies to approach the language.

The ethics protocol was considered in this study. The parents of the participants signed the informed consent before carrying out the research.

Data collection

The research instruments focused on obtaining data and answering the questions proposed in each phase: *what did I think? what did I plan? what did I do? what did I find?*

¹ This used to be the institution I worked at before enrolling as a full-time teacher in the public sector.

I used the descriptive qualitative approach to interpret and have a clearer analysis of the information collected. As mentioned by Taylor and Bogdan (1986) “qualitative approach generates descriptive data in people’s own words spoken or written and observable behavior” (p. 20). Thus, I focused on analyzing the content in the data I had collected and also used quantitative information from the students’ outcomes on the activities conducted (using bar graphs, for instance) to report what their performance was like on the tasks I proposed. The following paragraphs describe each of the instruments and techniques used in this study is described.

Observations

I selected participant observation as the technique for the development of this research. First observations focused on analyzing and reflecting the participants’ opinions related to activities I had proposed for the class. In this way, I was able to recognize strategies that needed to be modified to promote a more meaningful learning process. The findings were registered in the field notes, which allowed me to collect information in real time and interact with it, both inside and outside the classroom. I took relevant notes about the context, the development of each session, and the students’ impressions.

Observation was conducted in the first grade classroom to capture the students’ attitudes (based on students’ motivation towards the class), moods (focused on students’ feelings) and participants’ reactions during the research process.

Questionnaire

Using this instrument, I was able to analyze the participants’ interests and it served as a key source for me to understanding how I could promote an engaging and natural learning environment in the classroom. Given the participants’ age, the questionnaire was administered in Spanish and was conducted by me. Also, it was classified into two sections: demographic questions and questions directly related to the learners’ experience.

The demographic questions had to do with the children’s place of birth, their name, age, and hobbies. This instrument also gathered information about the

students' background with the intention of making visible the children's reactions to the activities proposed.

The questionnaires were also divided into two: The first set included two open-ended questions to collect demographic information about the students. The second set focused on the students' opinions about music and English class. In this section, I designed multiple-choice questions to obtain quantifiable data (Appendix 1).

Progress Assessment

Progress assessment in the form of tests was used to analyze the connection between song use and vocabulary acquisition in these young learners. Besides, the tests examined the participants' development in vocabulary acquisition and reading comprehension, since together with listening comprehension, this was one of the main skills addressed in this AR implementation. This test was administered in three different moments: the first was aimed at identifying the students' prior vocabulary knowledge. This section used word recognition and counting as the main tool in the acquisition of the information. In the second moment, the test focused on analyzing the participant's progress. This time, I included pictures related to the vocabulary practiced in the songs, word identification activities (*e. g.*, hangman), and writing exercises. In the third and last moment, the test combined all features mentioned above. As an additional section, I included feedback to practice the vocabulary through speech. Here, I incorporated body expression to facilitate students' comprehension and promote deeper analysis of the outcomes.

Classroom artifacts and hands-on songs activities (worksheets)

In my classes I followed the principles of active learning, since music reaches not only students' intelligence but also their emotions, even if they do not understand the meaning of the words. Thus, my goal was to encourage students to listen to a song, relate it to their feelings, engage with the rhythm and the meaning of the lyrics (receptive knowledge) and then use these words in a written or spoken form (productive knowledge).

The songs selected had two main characteristics: the content had to be related to the content of the lesson and the rhythm had to be lively and appealing to the students, so the lesson would be entertaining and fun. In addition, the lyrics had to contain repetitive words that would facilitate listening comprehension. This method of teaching vocabulary was piloted with three songs: “Lemon tree” by Fool’s Garden, “Rude” by Magic, and “Price tag” by Jessie J.

I designed a worksheet to accompany the analysis of each song. Each worksheet was designed to facilitate the learner’s comprehension and practice the vocabulary from the songs. Each song was played three times. The first time aimed at familiarizing students with the L2 sounds and also answering their questions about the song. Then, I guided the students to write some familiar words that they could identify from the song and explain the meaning through body expression. The second time focused on guiding the students through the worksheet. It is necessary to mention that I designed some creative writing activities where students had to use the new words and express them through a drawing. To make the activities even more enjoyable, some exercises were designed using games. Finally, the last time focused on the completion of the worksheet and checking the exercises that had already been solved.

First cycle

The first cycle lasted two months. In the following sections I will describe each AR stage using the guiding questions (*what did I think, what did I plan, what did I do, and what did I find*). With these questions I intend for the reader to follow the development of experience. Subsequently, in the results section, I will discuss each stage along with these questions, my interpretation, and my reflection.

Reflection: What did I think?

In this stage, I decided to observe my practice considering my own experience as an English teacher. I intended to observe myself critically and find aspects that could be improved in my practice. To do so, I used field notes to keep a record of the actions that draw my attention to the way I developed my teaching practices.

Planning: What did I plan?

In this stage, I decided to use a questionnaire to identify 1) which songs were preferred by the children and 2) how these preferences reinforced and made the development of the classroom activity more enjoyable. In addition, I designed the worksheets with two key elements in mind, the theme of the song and the complexity of the grammatical structure so that children could easily understand the content. In this way, I was able to maintain motivation in the classroom. These activities were carried out in six weeks of class (six sessions of about 55 minutes each).

Action: What did I do?

In this stage, I conducted three lessons based on three songs. Each lesson consisted of using songs and their respective activities. The song was practiced before handing out the worksheet to check the vocabulary the student had learned. Each session is described below.

Session 1: I set out to test the children's previous knowledge orally and in writing (*e. g.*, whether they already recognized some words). Therefore, I decided to use a test of basic vocabulary (numbers, colors, shapes) which would allow me to identify them.

Session 2: I selected vocabulary to facilitate the development of the next activities (using flashcards and lyrics).

Session 3: The first song we listened to was "Lemon Tree". The children then completed the worksheet individually. I selected this song because it included relevant vocabulary such as colors and prepositions.

It should be clarified that each song was played three times to facilitate practice with the worksheet. This is because in previous experiences, playing it only once was not enough for children to become familiar with it (rhythm, refrain, and key words). For that reason, I divided the session for each song into three stages: the first was for *preparation, adaptation, and clarification* of the concepts for the students. In this stage, the children observed and satisfied their curiosity about the song.

The second stage was the *appropriation and development* of activities. In this stage, I provided the students with the worksheet and explained the exercises

to be practiced during the song. The last stage was the *completion of the worksheet and feedback*. Here, I provided them with a set time to complete the tasks, then gave feedback which consisted of confirming the students' responses and explaining the answers on the worksheet. This stage was complemented in the last sessions with a progress test to account for what the learners were able to retain, produce and connect from the previous sessions

Session 4: The second song we listened to was "Rude". The stages and activities carried out were the same as in session 3 but including new vocabulary. This time, the vocabulary referred to body parts and related adjectives (big, small, short, long, and large). In addition, in this session I administered a written test to monitor students' progress. The test was divided into three actions (writing, matching, and completing). All of them were related to the previous topics (body parts and adjectives). In addition, it is important to clarify that I used images in the test and on the worksheet to facilitate learners' understanding. The test was administered after completing the song worksheet.

Session 5: The last song we listened to was "Price Tag". The stages and activities were the same as in session 3. I selected this song because it was a hit at the time and students seemed to like the rhythm of the song, especially the rap section, which allowed me to make it a livelier activity for the children. Likewise, the song included action vocabulary in the form of verbs (sleep, dance, smile, and stop) and a very popular word: "money".

Session 6: In this session, I reviewed the vocabulary from sessions 3, 4, and 5 orally and in writing. I used flashcards, body gestures, and some activities from the book to strengthen the vocabulary. Finally, I administered the last written test, which contained instructions for coloring, matching, writing, and completing. As for the vocabulary, I selected all the words from sessions 3, 4, and 5 because I considered it important to observe to what extent my pedagogical practices had improved and to what extent the students had become familiar with these.

I designed each test and worksheet with the same characteristics: matching, completing, selecting, writing, drawing, and coloring because the participants were first graders. From this experience, I confirm that simple and illustrated instructions are more understandable to them.

Observation and reflection: What did I find?

Finally, I examined the findings after data collection. Based on the results, I adopted and modified some activities in the pedagogical practices by considering the participants' reactions (pleasant, joyful, and motivated). Moreover, I analyzed how my pedagogical practice had changed.

Results***Reflection: What did I think?***

This study began with my field notes, after noticing that the students were not progressing in the learning process, especially in vocabulary acquisition. I noted that students were not motivated towards the class activities. Comments like *"This class is boring"*, *"Teacher, we are using the textbook, right?"* or *"I don't want to do this homework anymore"*, made me think about my pedagogical practices and how to change the students' opinion about the English class. In addition, I found the students had a low overall performance, despite having material to work with in class (student's book and workbook).

Consequently, I asked myself: what was I doing? Am I a traditional teacher as my teachers were? Is it possible that my passive attitude is influencing the students' progress and motivation? What can I do to change this situation? In raising these concerns, I became aware of my own second language learning process, as it was evident that I had learned it a traditional way. However, at some point in my own learning experience, I felt motivated and attracted to languages, what had happened? At that moment, I remembered my hobbies such as music, TV shows and books. In fact, I loved listening to English songs and looking up for the words and pronunciation, which sparked my curiosity for the second language.

Hence, I decided to test whether some of my hobbies could be useful for my students. From my experience, music could be key in this situation because, at times, when the school where this study was conducted organized some music-related event, it was evident that children were having fun all the time. Maybe, it would be the answer, but I would have to prove it in my class.

Planning: What did I plan?

Based on my reflections, I decided to examine my first impressions with my students. At the beginning, I used observation as a technique to analyze the children's behavior, their level of English language vocabulary and my pedagogical practices. To do so, I observed the class for one week and I wrote down in my field notes the aspects that I considered relevant to start my study.

This was a participant observation conducted in the classroom to obtain reliable information about the experience and its participants. For a week, I was able to observe the first graders in my class and analyze each of the improvable aspects of my practice. Unexpectedly, the findings showed some weaknesses in my practices, such as routine activities, lack of innovation in the classroom and the constant use of textbooks. Such activities seemed monotonous to the children, resulting in a lack of concentration and engagement, lack of vocabulary, and a passive attitude in class. I also was struck by the fact that their mood was apathetic and bored. I registered and described these impressions in the field notes, because I considered them relevant to the study. In addition, I registered participants' knowledge of the vocabulary. The children demonstrated knowledge about colors, geometric shapes and farm animals (*i.e.*, pig, cow, and horse).

I also inquired about learners' preferences, so I asked: *What is your favorite part of the English classes?* Many students answered that they enjoyed watching videos and playing online games. However, I wanted to know more about my English classes, so I asked again, *Do you like English classes?* Some participants answered that English was too difficult and that they preferred Spanish classes. These answers were key in the selection of new strategies (Appendix 1).

Another interesting finding was the learners' reactions. I focused on the learners' attitude toward the activities I proposed. These activities demanded the use of texts to which they showed little interest. But when I showed the videos to promote vocabulary acquisition, the students changed their attitude and showed interest in the class. Sometimes, they asked about unknown words and the meaning of the phrases they saw in the video. Nonetheless, it is important to clarify that not all the sessions had the same outcome because the students' participation was variable, which resulted in many questions, for example: am I applying the strategy well? Why was the previous class successful and this one not? What has changed? So, I had more questions than before. What was clear was that the

students' mood varied depending on the quality of the activities. So, I thought this aspect needed further analysis.

The last step was the administration of an oral questionnaire. The purpose of the instrument was to learn about the students' background in the process of reading and writing in Spanish, since some of them apparently did not have this aspect fully developed. I also considered it important to inquire about their interests, hobbies and preferences. Therefore, I designed open-ended questions related to their background, and closed-ended questions related to their attitudes towards music. I compiled and computed their answers. I describe the results below.

The first section included questions one through three which about age, gender, and preferences in English class. At this point, I noticed that the learners distinguished the activities according to their age and gender, which was interesting because I found that, unlike the boys, most of the girls preferred quiet activities. This finding helped me to design the worksheets. In addition, I noticed that most children preferred watching videos rather than working with texts. It was this particular finding that led me to use more multimedia resources in the classroom. As a teacher, I know that today's generations are more prone to multimedia content, but I had not taken it into account in my classes. This made me think about incorporating this tool and how it could help transform children's attitude towards the activities. Finally, children showed interest in learning English, which facilitated the development of this study.

The second section inquired about music genres and how often they listened to music. Here, I noticed that most of the students (30 participants) used music to acquire new vocabulary, practice and learn English. But it is important to point that due to the different musical preferences of the students, I decided to use songs with a good rhythm to use body expressions related to the meaning of the lyrics.

Action: What did I do?

After analyzing the students' preferences and perceptions, I decided to use three different songs in six sessions. Each session, described above, had a specific purpose and 55 minutes to carry out the activities. The results of this stage are presented below.

For the first song, I designed a worksheet divided into two parts: in the first part, the students had to recognize through images the words they had previously

heard. These words are not written on the worksheet. However, during the activity I noticed that the children got confused, so I decided to write the vocabulary on the board to facilitate this exercise. In this way, the children could see the vocabulary and select the appropriate words. Then, they had to write it below the pictures in the worksheet. In the second part, children had to complete the refrain of the song. The number of words was reduced (only four: yellow, red, up, down). In this part, it was necessary to put pictures next to the blanks to facilitate the recognition and completion of the activity.

Learners had to complete the refrain and recognize some words. At first, I identified that this activity was difficult for the children because they were not familiar with English. It was evident that they were confused and uncomfortable because they did not understand what they had to do. Therefore, I decided to collaborate with them, guiding them through each of the parts and giving them clues to make the task easier. I considered this decision to be a good one because participants changed their mood and felt confident and satisfied, which I found encouraging. At the end, I reviewed the exercise detecting some problems: first, some participants had difficulties with the spelling of word; second, although I guided the activity, some of the children did not understand the exercises, and finally, there was a need to practice more listening and unpack each instruction during the class.

For the second song, the drill was like the first. This time the instructions were simply to match and draw. I selected body parts and adjective vocabulary from the song. In the first exercise, the children looked at the picture and matched it with the corresponding body part. In the second activity, the participants had to draw the four adjectives I had proposed (big, small, short, long, and large). On this occasion, I only explained the activity at the beginning of the class. The children completed this worksheet mostly on their own showing commitment and motivation. In fact, they solved on their own, as I only explained the activity's instructions.

In the end, the results were positive. It was evident that the children understood the task and acquired the vocabulary that was practiced in class. They also expressed their feelings happily and comfortably in class. The most common comments I received afterwards were "*I'd like to have more classes like this*" and "*The task was very easy*". These comments were enriching for me.

For the third song, I designed a worksheet that combined instructions from worksheets one and two. Additionally, I incorporated new instructions such as reading, tracing, and coloring. In addition, the worksheet was divided into four parts. First, the children had to draw the verb according to the picture. Second, they had to read and trace the verbs representing the concrete actions discussed. Third, they had to recognize and write the missing verbs. Finally, they had to color the pictures related to the song's theme ("money"). Here, I only selected four verbs and the noun "money" as key vocabulary. Finally, it is worth mentioning that I only explained the worksheet at the beginning of the activity, and clarified the participants' questions as they progressed. This final worksheet was completed in groups.

The results of this worksheet puzzled me because the mood of the participants varied throughout. When I played the song, they were enthusiastic and excited, and in fact they were dancing and trying to sing and say some words. But when I handed them the worksheet, their attitude changed from enthusiasm to tiredness, even though they already knew the activity. Consequently, I decided to change the way of responding to the activity. In the second worksheet, the children developed the exercises by themselves. However, now I allowed them to work in groups because of the attitude. It was a wise decision because their attitude changed completely. I noticed that they were enthusiastic about working in groups.

It is worth mentioning that I arranged the class into groups of three to keep control of the activity and allow everyone to participate. In addition, it was necessary to monitor each group to check how they were focusing on the exercises. At the end of the activity, I gave them feedback to make sure they had understood the topic.

Throughout these activities, I felt frustrated and worried. I also questioned my teaching practices and analyzed some aspects that I had not considered, such as my attitude. In this experience, I had to look for new strategies to keep the children's attention and motivation without losing my main goal. As a result, I learned that I had to reflect and observe each class to detect my weak points and improve them to be a better teacher. I also accepted that feeling tired was totally normal, that what mattered was to continue with the experience.

Observation and reflection

What did I find?

Once the data from the worksheets and tests were collected and analyzed, I decided to classify the results into three categories: 1) students' reactions to the activities conducted during the research, 2) evaluation of progress in vocabulary acquisition, and 3) reflection on my teaching practice.

Students' reactions to the activities

The songs were incorporated into my classroom routines as a strategy to encourage the acquisition of new vocabulary, while I was able to appreciate the student's attitude, learning habits, discipline, and many other aspects that influence the learning process. In addition, when completing the worksheets, I noticed that students enjoyed the exercises and expressed their interest in learning a second language. They were active most of the time and participated in the activities I proposed. They were enthusiastic about acquiring vocabulary through the songs and were very dynamic.

Although at the beginning the activity was a challenge due to the incipient level of English as time went by the students were able to acquire new vocabulary thanks to this strategy. In addition, I was able to practice reading comprehension and oral skills with them at the same time. Sometimes, the students would read the lyrics and ask questions about the unknown words, which was great because they were curious and interested to learn more without the pressure from the teacher. At the end of the activities, the students wanted to sing and act using their body gestures. It was a fun and different activity and I noticed that the children were motivated, happy and joyful. Each task was different and so were their reactions. Sometimes they were confused and bored and sometimes happy and hyperactive. It was interesting and enriching for me, as I detected that the teacher's role and attitude play an important role in the classroom.

Progress Assessments

This study used three types of tests on the target population to explore changes and the degree of vocabulary acquisition. In the following section, I describe the results of each test.

First test

The test was a diagnostic of the students' prior knowledge. This instrument was key since it showed the lack of vocabulary and their level of understanding of English. The test included shapes, basic colors, and numbers. I was also able to analyze reading comprehension and number identification.

Forty students participated in the first test. 54 % of them scored between 1.0 to 6.9 out of 10, implying that most of the participants were below the average outcome expected for this test. Only 46 % passed the test, but the score was not high either (7.0 to 8.0 for the most of them). This test was administered in the first session the vocabulary strategies. It is worth mentioning that at the beginning of the study some students did not have developed reading skills, so it was difficult for them to follow the instructions. Therefore, I decided to conduct the oral questionnaire in Spanish, as I have described above. It should be noted that in this school scores are given from one to ten (1-10), where 1 means a low level, 7 an intermediate level (passing score) and 10 a high level.

Second test

In the following sessions, I used different songs and tasks related to the lyrics of the songs to improve vocabulary acquisition and practice English. Based on the activities, I carried out the second test to monitor the learners' progress.

In this test, I decided to create questions that had instructions like those of the worksheets practiced in class (write, match and complete). In addition, I selected pictures that matched the vocabulary to make it for the learners to identify the words. They had fifteen minutes to answer the test. This time, I only handed them the paper. They had to read and complete the task on their own. The test was divided into three parts: writing based on the pictures, matching, and completing the words. In the last exercise, I noticed that most of the students failed because they were not able to complete the exercise. They wrote the letters randomly even though they were the same words in exercises one and two. This made me consider giving clearer instructions.

After checking the test results, I noticed that the students' progress was remarkable because the level of vocabulary acquisition was 33 % higher compared to the previous test. In addition, the students showed an improvement in the assessment because this time the percentage of approval increased to 57 %. Although the percentages did not reach the upper range of nine to ten, the basic (7.0-7.9) and intermediate (8.0-8.9) had an increase of 17 % and 28 %, respectively.

Third test

In the last session, I conducted the final test to assess the use of songs as a vocabulary acquisition strategy. The test contained vocabulary of the song lyrics and a short text in which the students had to find the words of the previously learned songs.

This time, I designed the test with the vocabulary practiced in the worksheets and the song. I also included simpler instructions that were practiced in class previously. The test was divided into five exercises: Writing, matching, coloring, selecting words and drawing. As the test was long for their age, I decided to carefully explain each exercise to facilitate their comprehension. The participants had one hour to get it done.

After analyzing the results, I observed that there was an improvement in vocabulary acquisition, as 84 % of participants passed the final test with scores between 7.0 to 10.0, while the other 16 % obtained scores between 1.0 and 6.9. That means that most of the participants were able to acquire new vocabulary when provided within a given context and in an enjoyable way. I also noticed that the worksheets helped to practice the exercises in class. Another finding is that group work is beneficial to the dynamics of the class because it was necessary to adapt the development of the worksheet to motivate the learners. This strategy helped me to manage the discipline of the class, as they were attracted to something different from traditional tasks.

Finally, I observed that the participants' attitudes varied according to the activity and their feelings. This result was interesting because I realized the importance of the teacher's attitude and reaction in the teaching process. After all, it is inevitable that some activities will not work.

Transformation and reflection on my pedagogical practice

During the research, reflection on my teaching practice was frequent. The field notes provided the basis for the transformation of my teaching practice because I noticed that I had to adapt and modify my teaching strategies.

The analysis of the results obtained suggests that I must be constantly reshaping the learning process, looking for new tools to keep the students motivated and facilitate meaningful learning. Constant observation of my practices is also necessary. As a teacher, I believe that I know all about teaching strategy and

that what I do is perfect; however, this is not the case, because I can still learn from my students' comments, and from my own reflections. Therefore, I must keep an open and flexible mind and continue to consider my students' perceptions. From my students' feedback and suggestions, I can determine what needs to be adjusted and what needs to be repeated. When a new strategy emerges, it will be the valuable input from the students what can help determine what is best for them. Also, when their needs and interests are considered, they feel more engaged and motivated. I believe they should play an active role in their learning process and I would like to allow them to participate in it.

I also learned that organization, planning, and constant monitoring allow the transformation of my teaching practices considering the context. From my point of view, reflection was the key to my transformation. Finally, I learned that using different strategies in the class helps to improve students' oral and written learning. In this case, songs were an appropriate strategy because my students were having fun, learning, and practicing at the same time, which I think was the most relevant finding.

Discussion

In this study, there were many elements to consider and analyze: from the students' motivation to the transformation of my teaching practice. Here, I will describe the most relevant findings.

In the first place, the change in the students' attitude towards the English class stands out, which helped to improve the learning process. Even though one action research cycle was implemented the change in students' behavior was evident. This result is supported by Malekian (2016) when he mentions that songs are a magical motivator for students to develop language skills and can be used to reinforce students' engagement.

Another result was the encouragement of vocabulary acquisition and retrieval through songs. In the different tests, it was motivating to see the students' progress. As a teacher, I know the importance of acquiring vocabulary in a second language to develop communicative skills in the future. Therefore, this finding is very interesting and encouraging not only because this strategy can be implemented with young learners, but also with teenagers and adults. This finding is consistent with that of Kuśnierek (2016) as she concludes that learning through

songs can be a good method of memorization and vocabulary retrieval due to word repetition and catchy rhymes.

An unexpected finding –beyond the scope of my research, and one that I would like to explore in the future– has to do with the emerging development of communicative competence. I was able to observe that students were more participative and eager to speak in English, not only with me but also with their peers. The participants used the vocabulary learned by making connections between their native language and English. This result is like that of Castro Huertas & Navarro Parra (2014), when they mention the cognitive development of first graders allowed them to understand and produce discourse and vocabulary in a very basic way in English.

Finally, the results of my professional transformation were significant, as I identified the importance of changing the strategies and dynamics of the classes. This task was not easy because I was used to my old habits. However, the results proved that being creative and innovative pays off. Likewise, remembering my school days helped me to understand my students and look for new tools and dynamic activities to bring into the class. It is equally important to listen to our students and observe their attitudes, because then I'm likely to find the answers on how to carry out my teaching work.

Conclusions

This chapter presented a cycle of action research. I have been able to reflect on my teaching work and on the use of songs as a vocabulary acquisition strategy. The main findings of this action research are:

1. The use of songs as a teaching strategy can contribute considerably to the success of the learning process, as it promotes student participation and reinforces their attitudes towards their own learning process. However, it is important to carefully plan the activities and select the right songs, because it can be a key factor for the success of the class.
2. Action research cannot be static. Teachers/researchers must be careful to adapt their strategies according to the context and the participants. Also, the application of many cycles confirms the results obtained at the beginning. In this work, action research only applied one cycle, so further research is needed to obtain more detailed results with each iteration.

3. This work does not intend to deny the use and potential of some traditional strategies. On the contrary, it seeks to promote the inclusion of other activities to enrich existing methodologies.
4. Personally, I liked working with this strategy because I was able to observe how my students changed and improved their vocabulary acquisition. As a result, I will not go back to my previous classroom dynamics. However, it is necessary to continue exploring other strategies such as art, ICT, or dance.
5. Finally, I should add that this study had some limitations, such as its interruption due to after-school activities. In addition, I found a major problem with writing and reading skills, as most of the students had not fully developed them in preschool. Therefore, it can be said that, although the results were positive, they are far from conclusive. In addition, the target population of this research was small due to time constraints. Hence, for future research I recommend selecting a larger population to obtain more varied results.
6. This paper is aimed at teachers, school administrators and the academic population in general, as these results may contribute to adapt some strategies in the classroom.

References

- Ayotte, S. B. M. (2004). *The Acquisition of Verb Forms through Song* [Doctoral dissertation, Michigan State University]. <https://doi.org/doi:10.25335/M50000B4G>
- Castro Huertas, I. A.; Navarro Parra, L. J. (2014). The Role of Songs in First-graders' Oral Communication Development in English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 11-28. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.37178>
- Cox Eriksson, C. (2014). *Children's Vocabulary Development. The Role of Parental Input, Vocabulary Composition and Early Communicative Skills*. [Doctoral thesis, Stockholm University]. <https://t.ly/ew9f>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivation Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Educational Testing Service. (2020). *The Importance of Learning English. Discover 5 Reasons Why Learning English is Important for your Career and Profil*. <https://www.etsglobal.org/pl/en/blog/news/importance-of-learning-english>

- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Brown University.
- Gardner, R. C.; Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson.
- Hubbard, P.; Jones, H.; Thornton, B.; Wheeler, R. (1983). *A Training Course for TEFL*. Oxford University Press.
- Jiménez Espinosa, A., Limas Berrío, L. J.; Alarcón González, J. E. (2015). Prácticas pedagógicas matemáticas de profesores de una institución educativa de enseñanza básica y media. *Praxis & Saber*, 7(13), 127-152. <https://doi.org/10.19053/22160159.4169>
- Julkunen, K. (2001). *Situation and Task Specific Motivation in Foreign Language Learning*. University of Joensuu.
- Kuśnierek, A. (2016). The Role of Music and Songs in Teaching English Vocabulary to Students. *World Scientific News*, 43(1), 1-55. <https://t.ly/2TAW>
- Malekian, S. (2016). The Relationship between English Songs and Learning Vocabulary. *International Journal of African and Asian Studies*, 20(1), 13-19. <https://t.ly/tix7>
- Maskor, Z. M.; Baharudin, H. (2016). Receptive Vocabulary Knowledge or Productive Vocabulary Knowledge in Writing Skill, Which One is Important? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 261-271. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v6-i11/2395>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: inglés, el reto*. Espantapájaros taller. <https://t.ly/Xyd7>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Toscano Fuentes, C. M. (2010). *Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado*. [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/4507>
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education.
- Weikart, P. S. (1998). *Teaching Movement and Dance: A Sequential Approach to Rhythmic Movement*. HighScope.

Annexes

Annex 1. Questionnaire

Información general				
Género	Masculino: ____	Femenino: ____	Edad: ____	
1. ¿Cuáles son los miembros de su familia?	_____			
2. ¿Le gustan las clases de inglés?	Sí: ____	No: ____		
3. ¿Cuál es su parte favorita de la clase de inglés?	Ver videos: ____	Desarrollar las tareas del libro: ____	Responder las guías de trabajo: ____	Juegos en la clase: ____
4. ¿Le gusta escuchar música?	Sí: ____	No: ____		
5. ¿Qué música le gusta?	Pop: ____	Reggaetón: ____	Romántica: ____	Vallenato: ____
6. ¿Con qué frecuencia escucha música?	Todos los días: ____	Algunas veces a la semana: ____	Dos veces a la semana: ____	
Gracias por su participación				

Annex 2. Sample Worksheet

This sample worksheet illustrates the way I designed them for each of the songs.


Song: “Lemon tree”


rainy, time, tree, car

Continued

Complete according to the images


I'm sitting here in the boring room

It's just another _____  Sunday
afternoon

I'm wasting my _____ 
I got nothing to do
I'm hanging around
I'm waiting for you
But nothing ever happens and I wonder
I'm driving around in my

_____ 

I wonder how
I wonder why
Yesterday you told me 'bout the blue blue
sky
And all that I can see is just a

_____ 
I'm turning my head up and down
I'm turning turning turning turning turning
around

Capítulo 3. Secuencia didáctica para fomentar la expresión oral en inglés en los estudiantes de Escuela Nueva*

Yider Xavier Torres Vega

El objetivo de esta investigación fue promover el desarrollo de la expresión oral del inglés mediante secuencias didácticas en los estudiantes de Escuela Nueva (EN) de un centro educativo rural ubicado en Santo Domingo de Silos, Norte de Santander. Dicha investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo y por medio de la investigación-acción. Los instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, el diario de campo, el cuestionario y el grupo focal. Los resultados muestran que el desarrollo de la clase de inglés por parte del docente-investigador privilegia, en su mayoría, la competencia escrita, sin tener en cuenta las habilidades orales comunicativas. Los estudiantes participaron de manera segura y demostraron interés por aprender el inglés por medio de las actividades de expresión oral. Asimismo, el docente-investigador transformó su práctica pedagógica utilizando secuencias didácticas para fomentar la comunicación oral en inglés.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122772.03>

Introducción

Hoy en día, el aprendizaje del inglés constituye una herramienta importante para la vida personal y, sobre todo, para la vida profesional de quienes interactúan en un mundo cada vez más globalizado. Sin embargo, según estudios como el de Education First (2021), Colombia es un país con un nivel de inglés bajo, lo cual puede constatarse al cuantificar la proporción de estudiantes y docentes en niveles relacionados con un dominio del idioma incipiente y en los puntajes obtenidos por los colombianos en exámenes internacionales que miden el desarrollo de las distintas competencias lingüísticas (British Council, 2015).

En ese orden de ideas, se hace necesario que el docente apunte a desarrollar las habilidades orales comunicativas en inglés, lo que puede lograrse mediante estrategias precisas que “permitan rentabilizar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera” (González Ruiz, s.f., p. 147) o sacarle el máximo provecho, de tal manera que las habilidades lingüísticas, pragmáticas y socioculturales puedan desarrollarse integralmente. Esta investigación es el ejemplo del diseño de una tarea oral comunicativa dentro de una secuencia didáctica orientada al fomento de la expresión oral. La propuesta sigue la premisa de Cantero García (2011), quien señala que “le compete a cada docente personalizar y estructurar de forma significativa cada secuencia didáctica para que esta adquiera pleno sentido en su práctica pedagógica diaria” (p. 154). En este caso, la presente investigación busca aportar, desde el contexto metodológico de la didáctica del inglés, una serie de secuencias didácticas que contribuyan al mejoramiento de la expresión oral para los grados cuarto y quinto de la modalidad de EN. Según Bejarano Alzate (2013), “el objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera es lograr que los aprendices sean capaces de comunicarse de manera real y fluida en otra lengua” (p. 24) y esta investigación apunta hacia esta meta.

En cuanto a EN —modelo escolar creado por Victoria Colbert y Óscar Moggollón para Colombia desde la década de 1970— es importante comprender que se desarrolla en áreas rurales del país y que, en sus inicios, buscaba repensar las desigualdades sociales en estas (Urrea Quintero y Figueiredo de Sá, 2018). Es así como en la ruralidad se suelen encontrar grupos multigrado y multiedad por lo que este modelo provee guías de aprendizaje a los estudiantes para diferentes áreas básicas que se adaptan a sus necesidades e intereses (Niño Parada y

Moreno Carrillo, 2020). Sin embargo, para inglés no se cuenta con este material por lo que el reto para el maestro es mayor, sumado al hecho de que “los estudiantes no encuentran la pertinencia a aprender una lengua extranjera” (p. 3).

Esta investigación se inspira en el deseo de mejorar la expresión oral de la enseñanza del inglés en una escuela rural en Norte de Santander, teniendo en cuenta que es una de las habilidades que más se les dificulta a los estudiantes de grados cuarto y quinto de la institución. Lo anterior, por medio de las secuencias didácticas como manera de tener en cuenta el progreso del estudiante y sus conocimientos previos (Soler Pardo *et al.*, 2014). Se formula entonces la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo podrían las secuencias didácticas en la clase de inglés fomentar el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de EN?

Este capítulo se organiza en cuatro apartados: el primero presenta los fundamentos teóricos y la revisión de la literatura en torno al desarrollo de la secuencia didáctica y expresión oral; el segundo describe la metodología de la investigación; el tercero da cuenta de los resultados y discusión, y el cuarto presenta las conclusiones y recomendaciones de la experiencia pedagógica en la EN.

Marco teórico

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se entiende que la secuencia didáctica es un conjunto de actividades organizadas con un objetivo educativo. Ella es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí. En palabras de Zabala Vidie-lla (2008), la secuencia didáctica “[e]s un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (p. 16). En este sentido, Camps (1994, citado en Pérez, 2005) afirma que la secuencia didáctica es una estructura de acciones e interacciones organizadas para alcanzar un aprendizaje determinado. Igualmente, Giné *et al.* (2003) explican que la secuencia didáctica es la manera habitual como se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje que responden a una intencionalidad.

En otras palabras, para los objetivos de esta investigación, que se centra en la expresión oral, una secuencia didáctica consiste en una serie de actividades diseñadas en un orden jerárquico, encaminadas a la adquisición de contenidos y al desarrollo de una habilidad en términos de funciones y desempeños

lingüístico y comunicativo. En este sentido, la secuenciación privilegia la organización de las funciones del lenguaje, dando así importancia a lo que es capaz de hacer el estudiante de manera progresiva en términos de comunicación por medio del uso de este. La secuencia didáctica es “un diseño en el que se encadenan y articulan las distintas tareas, estableciendo la función que cada una tiene sobre la construcción del conocimiento” (Estaire, 1999, citado en Sanz Molinero, 2014, p. 31).

Estudios importantes en torno a las secuencias didácticas han demostrado los beneficios que conllevan en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por ejemplo, los resultados de Araya Ramírez (2014) apuntan a que la estrategia de la secuencia didáctica permite planificar, desarrollar y evaluar, de manera sistemática, el aprendizaje de la lengua extranjera. Por otra parte, un estudio realizado en Colombia en la Universidad de Antioquia por Valencia Martínez (2015) mostró que diseñar y planificar una secuencia didáctica para un curso de inglés tiene una influencia positiva en el rendimiento oral de los estudiantes. De manera similar, Ronda-Pupo *et al.* (2012) señalan que la puesta en marcha de los juegos didácticos incide en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, favoreciendo el desarrollo de habilidades en el uso de esta lengua. Ramírez y Cardona (2010) indican que el análisis de secuencias didácticas de planeación, ejecución y evaluación es necesario para el aprendizaje significativo de los estudiantes mediante el uso de recursos tecnológicos, pedagógicos y didácticos. Al revisar estas investigaciones, se tienen buenas evidencias de los beneficios de las secuencias didácticas en el aula de lengua extranjera con el fin de mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es de esta forma que se llega a la relación entre las secuencias didácticas y la expresión oral. La expresión oral es una de las cuatro habilidades básicas que se desarrollan en la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua, de manera consciente o inconsciente. Las secuencias didácticas ayudan al desarrollo, paso a paso y asistido por el profesor, de la competencia oral. Según Ramírez Martínez (2002), la expresión oral es una habilidad comunicativa que se aborda desde perspectivas pragmáticas y educativas; su carácter coloquial permite definirla como una destreza de dominio generalizado en los ámbitos de la vida cotidiana. Muñoz Dagua *et al.* (2011) afirman que la expresión oral requiere materiales de apoyo que la hagan más eficiente y precisa, también, de un desarrollo técnico que

la humanidad ha logrado plasmar en significativos avances para el perfeccionamiento en el uso de la comunicación. Por último, algunas de las investigaciones señalan cómo el juego y la lúdica resultan ser un valor agregado para el desarrollo de la oralidad en lengua extranjera, por cuanto contribuyen a la motivación y la consecución de entornos de aprendizaje más seguros y confiables para el estudiante (Quintero Gutiérrez *et al.*, 2016).

En el aprendizaje de una lengua extranjera, la interacción oral es una de las habilidades más difíciles de desarrollar. De hecho, las habilidades de interacción oral a menudo se descuidan en los entornos del aula porque su éxito depende de una gran cantidad de factores de enseñanza y aprendizaje (González Humanes y Arias Ríos, 2009). Cassany *et al.* (1994) proponen cuatro criterios para la clasificación de las actividades de expresión oral que pueden conducir al éxito del fortalecimiento de esta:

Según la técnica: diálogos dirigidos (para practicar determinadas formas y funciones lingüísticas), juegos teatrales, juegos lingüísticos (como adivinanzas), trabajos en equipo.

Según el tipo de respuesta: ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones (p. ej., recetas de cocina), debate para solucionar un problema, actividades de vacío de información en expresión oral, entre otras.

Según los recursos materiales: textos escritos (p. ej., completar una historia), sonido (p. ej., cantar una canción), imagen (p. ej., ordenar las viñetas de una historieta y describirla oralmente), objetos (p. ej., adivinar objetos a partir del tacto o del olor), entre otras.

Comunicaciones específicas: exposición de un tema preparado de antemano, improvisación (como la descripción de un objeto tomado al azar), conversación telefónica, lectura en voz alta, debates sobre temas de actualidad, por citar algunas.

Al observar las actividades orales propuestas, se comprueba su gran potencial para ser incluidas en secuencias didácticas. Con respecto a estudios que hayan abordado el desarrollo de la expresión oral, un importante número de estas actividades refleja la utilización de una secuencia didáctica, como en Sepúlveda *et al.* (2018), donde los estudiantes observaron imágenes y escucharon vocabulario mediante videos y canciones, lo que reflejó un mejoramiento en la pronunciación de palabras, frases y oraciones en inglés. En ese orden de ideas, Madrid Fernández (2001) afirma que el tipo de materiales también favorece el

desarrollo de la competencia comunicativa oral (CCO). Desde esa perspectiva, la combinación con secuencias didácticas es una iniciativa viable para este tipo de actividades. Gutiérrez Gutiérrez (2005) coincide con algunas de estas aproximaciones y muestra que, por medio de actividades interactivas, comunicativas y lúdicas, se contribuye al desarrollo de la habilidad oral de una lengua, mientras que Castro Huertas y Navarro Parra (2014) agregan la dimensión motivacional del proceso mediante canciones sencillas y divertidas para ayudar a los estudiantes a aprender nuevo vocabulario en inglés, a la vez que fortalecían destrezas orales en esta lengua desde el inicio de su proceso de desarrollo de comprensión lectora y escritura en la lengua extranjera (L2).

Ahora bien, en el contexto de esta investigación también se debe tener en cuenta el modelo EN, que surge en Colombia como una respuesta a los persistentes problemas de la educación rural. La EN se organizó a partir de las bases de la escuela unitaria, promovida por la Unesco en la década de los sesenta (Colbert de Arboleda, 2006). La decisión de establecer en el país la EN conlleva un proceso de capacitación y acompañamiento a profesores que también puede aprovecharse, en el caso del inglés, para proporcionar instrucción y entrenamiento hacia la enseñanza de la lengua oral mediante secuencias didácticas. La EN cuenta con recursos que pueden usarse a favor de un aprendizaje enriquecedor de la lengua, como dotación de materiales y medios para la organización de un centro de recursos de aprendizaje y unas estrategias de seguimiento, evaluación y mejoramiento. Además, es de naturaleza flexible y se adapta al ritmo de los estudiantes (Fundación Escuela Nueva, 2009, citado en Piedrahita Jiménez, 2016).

Actualmente, se considera la EN como un modelo educativo que presenta una propuesta pedagógica activa; una propuesta metodológica que cuenta con un componente curricular, uno organizativo-administrativo y uno de interacción comunitaria, y una propuesta didáctica que consta de cartillas con unidades y guías que desarrollan una secuencia didáctica. Estos componentes son coherentes entre sí y hacen de la EN un modelo pertinente para atender muchas de las necesidades educativas del país, ya que permite desarrollar políticas, planes y proyectos sociales. La EN también ofrece educación básica completa con calidad y equidad con el fin de cumplir las metas de atención a los niños de la zona rural dispersa, según lo recoge la Asociación de Profesionales Procalidad de la Educación (Asproed, 2007).

Metodología

Esta investigación se enmarca bajo un enfoque cualitativo, puesto que el estudio parte de la necesidad de considerar el fenómeno social y cultural de enseñanza-aprendizaje del inglés, más exactamente, el desarrollo de la expresión oral en un contexto específico como la EN. En ese sentido, desde una perspectiva fenomenológica que da prelación a los estudiantes como individuos sociales (Taylor *et al.*, 2015), se buscó describir y comprender cómo un grupo de 20 estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria de modalidad EN, con edad promedio de 10 años, puede beneficiarse de las secuencias didácticas para propiciar mejores oportunidades para el desarrollo y el afianzamiento de las competencias orales en inglés. Bajo los lineamientos del método investigación-acción (IA) se lleva a cabo un trabajo de aula que cualifique las prácticas en un contexto determinado, haciendo de este estudio una muestra de nuestra realidad y de la cotidianidad en la enseñanza de una L2 (Kemmis y McTaggart, 1988). La IA implica transformación y requiere que el investigador quiera también ser un agente del cambio. En esta investigación, la búsqueda de cambios sustanciales en el aula de inglés, más exactamente la decisión de querer mejorar la competencia oral en el aula, guió las decisiones sobre la metodología y el diseño metodológico.

La IA educativa en lenguas extranjeras describe un grupo de actividades realizadas por profesores en sus aulas de clase para lograr aspectos de desarrollo curricular, de desarrollo profesional, de mejoras en programas educativos y de sistemas de planificación, o también en la creación de políticas lingüísticas (Wallace, 1998); evidentemente, estos campos también incluyen cualquier tipo de innovación o intervención en el aula que procure el mejoramiento de aspectos de la lengua extranjera como refieren los propósitos de esta investigación. Las acciones de la IA se someten constantemente a la observación y reflexión con el fin de lograr cambios positivos en las aulas que donde se realiza. La IA es, *per se*, empoderadora, fomentadora de autonomía, generadora de conocimiento educativo y de cambio social. Kemmis y McTaggart (1988) proponen que la IA debe seguir cuatro etapas: la observación (diagnóstico de la situación inicial); la planificación (desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo); la acción (actuación del plan de práctica y de la observación), y la autorreflexión (en torno a los efectos como base de una nueva planificación).

Este estudio se desarrolló como tesis de grado para optar por el título de magíster en Comunicación Multilingüe y Gestión del Conocimiento, bajo las consideraciones del Comité de Ética de la Universidad de Pamplona y contó con los consentimientos firmados por los miembros involucrados en el proceso investigativo.

Fases de la investigación-acción

A continuación, se presentan en la tabla 3.1 las fases de la IA que se desarrollan en esta iniciativa. Se establecen los objetivos específicos, las técnicas e instrumentos involucrados, las fuentes y las categorías.

Tabla 3.1. Fases de la investigación-acción, según Kemmis y McTaggart (1988)

Fases y tiempos estimados	Objetivos específicos	Técnicas e instrumentos	Fuentes	Categorías
(1) Diagnóstico (2 meses)	Describir las dificultades presentes en el aula de clase en los grados cuarto y quinto de EN.	Entrevista semi-estructurada inicial. Cuestionario.	Docente-investigador. Estudiantes.	Planeación de la clase inicial. Relación entre el docente investigador y los estudiantes en clase inicial. Evaluación del aprendizaje.
(2) Planificación (2 meses)	Desarrollar actividades comunicativas relacionadas con la expresión oral del inglés en los estudiantes de cuarto y quinto, presentes en las secuencias didácticas.	Observación participante. Diario de campo.	Prácticas de aula docente-investigador. Estudiantes.	Planeación y desarrollo de las secuencias didácticas.

Continúa

Fases y tiempos estimados	Objetivos específicos	Técnicas e instrumentos	Fuentes	Categorías
(3) Acción (2 meses)	Incorporar actividades comunicativas relacionadas con la expresión oral del inglés en los estudiantes de cuarto y quinto, presentes en las secuencias didácticas.	Observación participante. Diario de campo.	Prácticas de aula de clase docente-investigador. Estudiantes.	Relación entre el docente investigador y los estudiantes sobre el desarrollo de la expresión oral. Evaluación del aprendizaje.
(4) Autorreflexión (1 mes)	Analizar cómo las secuencias didácticas desarrollan la expresión oral del inglés en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de EN.	Entrevista semi-estructurada final. Grupos focales. Cuestionario. Diario de campo.	Docente-investigador. Estudiantes.	Desarrollo de la clase de inglés del docente investigador (secuencias didácticas). La interacción entre el docente investigador y los estudiantes. La evaluación del aprendizaje relacionada con la expresión oral.

Fuente: elaboración propia.

A partir de las diferentes fases de la IA, esta se confirma como un método adecuado para el estudio que persigue una mejoría en la oralidad de los estudiantes, puesto que cada una de sus etapas puede dar cuenta de las secuencias didácticas de manera reflexiva, comprobando poco a poco sus alcances e impacto.

Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo de la investigación en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria de la modalidad EN se utilizaron principalmente la entrevista

semiestructurada inicial (ESI), las observaciones de clase y el grupo focal. La entrevista de diez preguntas tuvo como finalidad conocer la manera en la que se trabajaba la clase de inglés con el docente-investigador antes del desarrollo de las secuencias didácticas. La entrevista cualitativa (Taylor *et al.*, 2015) fue seleccionada como una herramienta principal de recolección de datos para esta investigación. Algunos académicos (Garvis, 2015) expresan que es mediante el proceso de contar sus historias como las personas construyen narrativamente y reconstruyen continuamente quiénes son. El objetivo principal de realizar entrevistas semiestructuradas con los participantes fue obtener una visión más profunda de la pregunta de la investigación y observar de cerca las perspectivas emergentes de los participantes (Taylor *et al.*, 2015). Las preguntas de la entrevista abordaron cuestiones sobre la enseñanza del inglés y sus formas en el aula de clase, por ejemplo: ¿Cómo son las clases por parte de su profesor de inglés?, ¿qué materiales utiliza su profesor de inglés?, ¿cómo evalúa su profesor de inglés?, entre otras (véase el anexo 1).

Luego, se llevaron a cabo 15 observaciones de clase teniendo en cuenta los momentos de inicio, desarrollo, cierre y evaluación de cada una. Para esto, se diseñaron y desarrollaron 15 secuencias didácticas (anexo 3). Las observaciones, como aproximación *in situ* a la realidad se consideraron particularmente valiosas, puesto que “la observación es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el campo a través de los cinco sentidos del investigador” (Angrosino, 2007, p. 37). Luego se aplicó una entrevista semiestructurada final (ESF) a los estudiantes (anexo 1) con el fin de conocer las impresiones sobre la manera como el docente-investigador orientó dichas secuencias.

Por último, se recurrió a un grupo focal (GF) como técnica de investigación que se utiliza para recopilar datos mediante la interacción grupal. El grupo, en este caso, estuvo compuesto por un pequeño número de estudiantes seleccionados como muestra, por conveniencia y disponibilidad (Creswell, 2014) para discutir el tema de la investigación. Los GF se utilizan para identificar y explorar cómo piensan y se comportan las personas, y arrojan luz sobre las preguntas de por qué, qué y cómo (Taylor *et al.*, 2015). Para esta investigación, se diseñó un instrumento de 12 preguntas para grupos focales (anexo 2) y se escogieron 12 estudiantes de los grados cuarto y quinto con el fin de recoger las percepciones sobre la experiencia con las secuencias.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada fase de la IA planteada, a partir de los datos arrojados por las diferentes herramientas y técnicas de recolección de datos como la entrevista semiestructurada, el diario de campo y el grupo focal teniendo en cuenta las categorías identificadas.

Fase 1. Diagnóstico

Tanto las entrevistas como las observaciones y el diario de campo revelaron que la planeación de la clase por parte del docente-investigador solía enfocarse en la habilidad de escritura, más específicamente en la ortografía de las palabras. Al respecto, un estudiante manifestó que “el profesor nos colocaba planas en el cuaderno de inglés, por ejemplo, con la palabra *lion*” (E2-ESI). Otro estudiante afirmó que “el profesor nos ponía a escribir palabras en el tablero donde solo se enfocaba en la parte escrita, muy pocas veces en la parte oral” (E3-ESI). Al tener conocimiento de lo comentado por los estudiantes, se percibe que ellos, como participantes en el proceso investigativo, consideran que el desarrollo de la clase de inglés se centraba más en la parte escrita, sin tener en cuenta las habilidades comunicativas orales. Lo anterior puede llevar al desinterés por parte del estudiante en el aprendizaje del inglés. De igual manera, la planeación de la clase inicial por parte del docente-investigador promovía pocas actividades de pronunciación y, en general, pocas actividades que no fueran de escritura.

Asimismo, en la planeación de clase, se presentaba escasez de material didáctico. Por lo tanto, los estudiantes manifestaron sentirse desmotivados en el proceso de aprendizaje. Al respecto, un estudiante comentó que “el docente casi no utilizaba los materiales didácticos. Apenas utilizó fotocopias, a veces libros y, muy rara vez, imágenes” (E20-ESI). Esta opinión recoge el sentimiento bastante generalizado de los estudiantes frente a los materiales. El docente investigador incorporaba poco material didáctico en su clase para trabajar en la parte escrita.

La percepción de algunos estudiantes reflejó que había poca confianza en la relación entre el docente-investigador y ellos, además de que la participación y la motivación eran bajas, lo cual se confirmó en el aula de clase mediante la observación. Por ejemplo, un estudiante afirmó que “la participación en la de clase inglés

era muy regular porque uno se aburría mucho” (E3-ESI). Además, otro estudiante afirmó que “casi no había participación porque casi no nos pasaba al frente; por lo tanto, era regular” (E12-ESI). Sin embargo, otro estudiante dio un punto de vista contrario al manifestar que “la participación era buena porque cuando el profesor nos preguntaba sobre los animales en inglés, yo alzaba la mano y los decía bien” (E4-ESI). De lo anterior se puede afirmar que, en el desarrollo de las clases de inglés, en algunas ocasiones se les daba la oportunidad de responder las preguntas que se les asignaban, aunque en otras la participación fue limitada, tal vez por el énfasis central en los procesos de escritura, especialmente en el vocabulario y la forma de escribir las palabras.

En cuanto al desarrollo y la participación en juegos didácticos, casi la totalidad de los estudiantes manifestó que nunca se hacían juegos relacionados con la clase de inglés, aunque en algún momento un estudiante manifestó que “el profesor nos hizo el juego de tingo tango² donde teníamos que decir el animal en inglés” (E4-ESI). De esto se puede observar y concluir que los juegos o la participación lúdica en el aula de clase fueron escasos o nulos, hecho que los estudiantes señalan como lamentable, puesto que los juegos incentivan y motivan el aprendizaje.

En el transcurso del diagnóstico del nivel de los estudiantes de EN (en el área de Inglés) se encontraron aspectos en la forma como se evaluaba al estudiante por medio de la traducción del vocabulario de español a inglés y de inglés a español, y las dificultades que se presentaron en la pronunciación de los estudiantes. Estos manifestaron su descontento en el momento de evaluar de forma escrita sin haber otra forma de valorar el mejoramiento de sus aprendizajes. Dado lo anterior, se puede inferir que, en la mayoría de los casos, el profesor los evaluaba traduciendo del español al inglés y viceversa con los vocabularios asignados, enfocándose en la parte escrita, lo que ocasionaba alguna limitación en el aprendizaje del inglés, puesto que las otras habilidades no se abordaban completamente. A

² Este juego consiste en pasar un objeto a través de todo el salón a contrarreloj. Se organizan los estudiantes en un círculo. Le pedimos a alguien que salga del círculo y que, sin mirar por dónde va el objeto, empiece a decir tingo, tingo, tingo de manera repetida. Mientras tanto, el objeto debe estar pasando rápidamente de mano en mano. La persona que dice tingo decide en cualquier momento y de repente decir tango. En ese momento se detiene la circulación del objeto y quien quede con este en su mano debe decir rápidamente la palabra en inglés.

la pregunta de la entrevista semiestructurada: ¿Qué se le dificultó a usted de la clase de inglés?, algunos estudiantes coincidieron con lo que uno manifestó: “tuve problemas con algunas pronunciaciones. Se me dificultaba la pronunciación. Algunas palabras no sabía cómo pronunciarlas” (E7-ESI). Esta declaración permite afirmar que a los estudiantes se les dificultaba la pronunciación de palabras porque, generalmente, no hay énfasis en la oralidad y no se les otorgaba mucho espacio a las habilidades de la lengua diferentes a la escritura. Por otro lado, también se les dificultaba aprender la escritura de cierto vocabulario, campos semánticos o palabras como *miembros de la familia, los números, los animales*. Sin duda, en esta etapa diagnóstica, una de las grandes conclusiones a las que llega el docente-investigador es que se hace necesario trabajar con los estudiantes de bajo nivel de suficiencia y baja motivación para el mejoramiento de sus aprendizajes en cada una de las habilidades comunicativas. En efecto, la manera en que él planeaba su clase estaba siendo percibida de manera negativa por los estudiantes, quienes, por su edad, extrañaban una mayor variedad de materiales y actividades. El docente-investigador se propuso entonces llevar a cabo transformaciones en su práctica pedagógica para poder atender las necesidades de sus estudiantes e incorporar más actividades dedicadas a la expresión oral, más juegos y más material didáctico.

Fases 2 y 3. Planificación y acción

En la tercera etapa, el docente investigador desarrolló secuencias didácticas para el mejoramiento de la expresión oral del inglés en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la modalidad de EN, teniendo en cuenta las actividades iniciales, de desarrollo y de cierre. Así mismo, en esta etapa de planificación se opta por una adecuada preparación continua, teniendo en cuenta las habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. En el diario de campo (DC1) se registra que para una de las secuencias (anexo 4), en la actividad inicial, el docente hizo su propia presentación oral en la cual los estudiantes prestaron mayor atención; en la actividad de desarrollo, algunos se expresaron de forma oral sin dificultad mientras que otros tuvieron algunos errores de pronunciación; en la actividad de cierre, los estudiantes recordaron y demostraron su conocimiento sobre el campo semántico de las profesiones en inglés.

En la evaluación de aprendizajes se observó que los estudiantes se presentaron entre ellos de manera oral (DC1) y, además, se desarrollaron diferentes actividades como cantar en inglés, jugar al ahorcado, realizar ejercicios de escucha y escritura de palabras y de oraciones, además de hacer ejercicios de pronunciación relacionados con el inglés para el mejoramiento de la expresión oral. En dichas actividades se brinda la oportunidad de aplicar el vocabulario, lo que facilita la práctica constante y el uso de un léxico en construcción (Sepúlveda *et al.*, 2018).

En cuanto a los materiales didácticos, su uso fue indispensable para el desarrollo de la expresión oral. Por ejemplo, se registró una presentación de los personajes famosos en inglés (anexo 5) donde los estudiantes prestaron mayor atención (DC2), ya que comprendieron lo que se les preguntaba por medio de imágenes (DC12). Por otra parte, una actividad dinámica fue la de aprender el vocabulario de la ropa por medio de objetos reales que se llevaron a la clase, motivando así el aprendizaje lúdico y experiencial (DC13). Por ello, el desarrollo de juegos para que los estudiantes de EN se sientan motivados por aprender es de gran relevancia. Asimismo, los juegos son esenciales para el mejoramiento de la expresión oral del inglés (Angulo Cuñañay *et al.*, 2014; Yiltanlılar y Çağanağa, 2015).

Sobre la participación en la clase de inglés se hizo evidente que el docente investigador llevó a cabo el respectivo acompañamiento a los estudiantes mediante ejercicios de pronunciación (anexo 6) donde ellos prestaron atención y participaron (DC3); también, en la actividad de cierre los estudiantes disfrutaron del juego ahorcado (DC11). Teniendo en cuenta la información dada, se desarrollaron diferentes actividades relacionadas con la expresión oral donde los estudiantes participaron de acuerdo con las indicaciones del docente investigador. Fue notorio cómo la participación jugó un papel central en el fortalecimiento de la relación entre el docente-investigador y los estudiantes, ya que la expresión oral en inglés debe abordarse de manera práctica. En la mayoría de los casos, la participación fue alta y segura. Los estudiantes demostraron interés por aprender el inglés mejorando y poniendo en práctica su expresión oral de manera sistemática. Sin embargo, la participación de algunos de ellos fue baja porque en el grupo focal manifestaron estar nerviosos en el momento en que el docente-investigador les hacía preguntas para responder de forma oral. Al respecto, es importante recordar que, como maestros, es necesario tener en

cuenta la participación y cómo esta necesita de un ambiente seguro que debe prevalecer desde el primer día de clases (Michael y Modell, 2003). Mantener un ambiente positivo y seguro promueve interacciones positivas entre maestros y estudiantes al tiempo que se genera la participación en el aula (Reifman, 2008).

En el desarrollo de la oralidad como totalidad, los juegos han sido fundamentales en las clases de inglés de la modalidad de EN. En general, a partir de las entrevistas, los estudiantes declararon sentirse motivados con el juego, como, por ejemplo, la mímica y otras actividades lúdicas (Ronda-Pupo *et al.*, 2012). Sobre este tema, es importante recordar que el aprendizaje también debe ser divertido, interesante y estimulante para facilitar y motivar a los alumnos. Mediante los juegos, el aprendizaje se vuelve menos estresante y más agradable (Yiltanlilar y Çağanağa, 2015). De igual forma, los estudiantes aprendieron a pronunciar las profesiones y recordaron cada profesión con el juego (DC5). También se sintieron motivados con la dinámica de *respuesta física total*³, pues comprendían las órdenes dadas por el profesor (DC7). Entonces, a los estudiantes les cautivaron las experiencias de juego como, por ejemplo, el juego del ahorcado, en el que la mayoría participó, y la dinámica del tingo tango (DC12).

En términos generales, los estudiantes mejoraron su habilidad oral en inglés al estar expuestos a cambios relacionados con las secuencias didácticas que pueden propiciar un pensamiento secuencialorganizado y reflexivo y que, además, contribuyeron al desarrollo significativo de la lengua oral (Soler Pardo *et al.*, 2014; Valencia, 2015). Los estudiantes manifestaron su satisfacción al momento de ser evaluados de forma oral porque ellos mismos notaron avances en el mejoramiento de sus aprendizajes. Los contenidos del diario de campo también registraron los avances en la evaluación del aprendizaje cuando se les hicieron preguntas sobre los personajes famosos por medio de una imagen y los estudiantes respondieron correctamente (DC3). También, cuando se hace referencia a la evaluación del aprendizaje, la mayoría de los estudiantes participó de manera acertada y demostró seguridad al preguntar y responder de manera correcta

³ Originalmente en inglés, *Total Physical Response* (TPR), la respuesta física total es un método para enseñar una lengua extranjera mediante el desarrollo de la comprensión auditiva por medio de una serie de comandos a los que los estudiantes responden con actividad física (Savić, 2014).

(DC14). Algunos estudiantes, sin embargo, tuvieron dificultades en formular preguntas y dar las respuestas acertadas, por ejemplo:

- *What clothes is it?* [sic]
- *It is a sweater*
- *What color is it?*
- *It is blue* (DC13)

De acuerdo con lo anterior, la mayoría de los estudiantes se expresó decididamente cuando el docente investigador le hizo preguntas de manera oral sobre los personajes famosos, sobre los animales, sobre las prendas de vestir; ellos respondieron con cierta suficiencia y clara pronunciación. Se hizo evidente que el grado de motivación observado en la actividad favoreció el desarrollo de la habilidad oral en el uso de la lengua (Angulo Cuñañay *et al.*, 2014; Ronda-Pupo *et al.*, 2012). Solo algunos estudiantes tuvieron dificultades en la misma actividad, aunque eso se fue abordando gradualmente por medio de retroalimentación y corrección. Por lo tanto, hubo manifestaciones de mejoramiento en la expresión oral por parte de los estudiantes de los grados cuarto y quinto de EN.

Fase 4. Autorreflexión

Esta etapa de autorreflexión conlleva las siguientes ideas: tratar de comunicarse oralmente en una lengua extranjera y tratar de usar esa lengua en un contexto escolar no nativo no es tarea fácil. La comunicación estudiante-profesor es de vital importancia para construir vínculos de apoyo y confianza. Esta confianza, a su vez, supone la coconstrucción de los saberes en el aula de clase. Para ello, en cuanto a la forma de la organización de las actividades del docente investigador, los estudiantes manifestaron que “las clases del profesor son muy entretenidas porque nos pone pronunciar palabras mediante juegos [...], también nos muestra videos de las canciones para aprender a cantar en inglés” (E17-GF). Otros estudiantes destacaron que las actividades organizadas por el docente-investigador, como la presentación de una canción de inglés, les permitieron aprender a pronunciar palabras y, al mismo tiempo, a escribirlas mientras se preparan para la oralidad. Además, afirmaron que las actividades son motivantes, enfocadas al aprendizaje integral del inglés y combinan bien la parte oral y escrita. En este orden de ideas, en esta IA se corrobora que las secuencias didácticas son beneficiosas por la sencillez del diseño de las clases porque optimizan

el tiempo de aprendizaje y fomentan la interacción de diversos grupos de estudiantes sin pasar por alto sus individualidades (Ardila Castillo, 2018).

En cuanto a las secuencias didácticas, los estudiantes notaron el cambio en la estrategia pedagógica y manifestaron preferir ese nuevo procedimiento escalonado, paso a paso, que propone una secuenciación en la comprensión de los saberes. Asimismo, manifestaron la necesidad y la voluntad de querer comunicarse oralmente pero no haberlo expresado al profesor antes. En ese orden de ideas, hubo aceptación generalizada de las secuencias didácticas. Los estudiantes participantes en esta IA observaron la diferencia pedagógico-didáctica del antes y el después de las secuencias, lo que hace de esta experiencia una suerte de experimento *pre-pos* intuitivo, no intencional, pero que igual deja una percepción positiva sobre las secuencias. Un estudiante, por ejemplo, opinó que “las clases de inglés son muy agradables porque él [el profesor-investigador] nos hace dinámicas, nos muestra videos en la cual nos enseña a pronunciar palabras que luego nos ayudan a comunicarnos” (E17-GF).

Al revisar estos resultados, el docente-investigador compara ambas praxis y observa un crecimiento pedagógico utilizando secuencias didácticas para el desarrollo de la expresión oral del inglés. Si bien los procesos de escritura son valiosos e importantes en cualquier lengua extranjera, el profesor se arriesga, desde su zona de confort, a efectuar un cambio hacia una comunicación más efectiva en el aula de lengua y, en este caso, las secuencias parecen funcionar exitosamente en el contexto de EN. Para esta experiencia de secuencias didácticas, es necesario, en palabras de Barraza Macías (2020):

Que el maestro asuma un papel protagónico sobre su actuación y para tal efecto se le oriente para que construya sus propios modelos de secuencias didácticas en función de la teoría de su preferencia; esto permitiría hacer explícitas sus concepciones sobre la enseñanza e integrarlas a su práctica a través de un conjunto de actividades de enseñanza (p. 15).

Uno de los factores que influyen en el aprendizaje de la oralidad es el aspecto afectivo. Este dominio se refiere a la emoción o el sentimiento en la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Bouchareb, 2016). Al sentirse confiados, mejorando en su desarrollo de la oralidad, los estudiantes van fortaleciendo su autoestima como usuarios de la lengua, comunicándose con ella de manera más natural

(Bouchareb, 2016). Una última reflexión tiene que ver con los nuevos roles del docente de lenguas como agente de cambio (Price y Valli, 2005). El docente-investigador, mediante la IA, busca cambios sustanciales y perdurables en su aula de inglés, más exactamente en el fomento de la habilidad oral. El docente-investigador concluye finalmente que las indagaciones en el aula deben estar orientadas hacia procesos de crecimiento en la suficiencia en inglés de sus estudiantes. Estos cambios deben tener una base empírica, por lo que la IA fue una decisión acertada para la estrategia de investigación.

Conclusiones

Como síntesis de esta IA, se realizó una descripción de las dificultades presentes en el aula de clase en los grados cuarto y quinto de EN donde se determinó una desmotivación importante por parte de los estudiantes dado que las clases eran predominantemente tradicionales de aprendizaje de vocabulario, repetición y planas en el cuaderno. La falta de un vínculo de confianza entre profesor y estudiante también contribuía a un bajo nivel de participación en el aula. Los estudiantes manifestaron su descontento con el enfoque centrado en la escritura, aun para la evaluación, sin haber otras alternativas para la valoración de sus aprendizajes. El profesor-investigador los evaluaba, traduciendo del español al inglés y viceversa con los vocabularios asignados, sobre la habilidad de escritura, lo que ocasiona dificultad en el aprendizaje del inglés.

A partir de la situación planteada, el docente-investigador desarrolló secuencias didácticas para el mejoramiento de la expresión oral del inglés en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la modalidad de EN, teniendo en cuenta las actividades de inicio, de desarrollo y de cierre. Con base en las secuencias, se desarrollaron materiales y juegos didácticos que fomentaron dinámicas dirigidas a la oralidad para lograr un aumento en la motivación, en el compromiso y en la satisfacción de los estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje.

Al final de este recorrido, al regresar a la pregunta central de investigación ¿Cómo podrían las secuencias didácticas en la clase de inglés fomentar el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de EN?, se devela, principalmente, lo siguiente: las secuencias didácticas en la clase de inglés fomentan la expresión oral porque promueven una nueva dinámica en esta mediante diferentes aperturas, desarrollos y cierres que tienen como meta central proporcionar un

andamiaje sólido para los estudiantes de estos grados, necesario para su crecimiento en la competencia oral de manera paulatina y controlada. De igual manera, se refuerza la motivación necesaria para que los estudiantes produzcan discurso oral bajo la supervisión del docente. Las dinámicas de las secuencias didácticas ayudan a fortalecer las relaciones profesor-estudiante, aumentando el grado de motivación, participación y satisfacción frente al aprendizaje.

Finalmente, este proceso empírico llevó a un doble empoderamiento: por una parte, los estudiantes asumieron una actitud crítica frente al cambio y pudieron determinar aspectos positivos y diferenciadores de la forma de enseñanza anterior, que se orientaba principalmente a la escritura; en ese sentido, los estudiantes fueron conscientes de su proceso hacia el desarrollo de la oralidad y lo reconocieron como un avance positivo en su aprendizaje del inglés. Por otra parte, en cuanto al profesor-investigador, el desarrollo de su capacidad de gestión se demostró con el diseño de las secuencias didácticas y su adopción bajo la perspectiva de la investigación-acción, lo cual generó procesos de reflexión y autoevaluación sobre su manera de enseñar inglés, su sesgo personal hacia la escritura y la necesidad de desarrollar la competencia oral en los grados cuarto y quinto de la EN. Como resultado, se hicieron cambios significativos a las dinámicas de aula y, de acuerdo con la interpretación de los datos recogidos, los estudiantes mostraron satisfacción frente a esos cambios que incluyeron mayor creatividad y dinamismo a las clases.

Referencias

- Angrosino, M. V. (2007). *Naturalistic Observation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315423616>
- Angulo Cuñañay, R. J. P.; Flores Sandoval, W. Z. S.; Rengifo Ruiz, M. D. (2014). *Juegos educativos para el mejoramiento de la expresión oral del idioma inglés en los estudiantes del 3ro. de secundaria de la I.E.P.S.M.N. N° 60188 Simón Bolívar, Iquitos* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana]. <https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/20.500.12737/4021>
- Araya Ramírez, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *Revista Educación*, 38(1), 69-84. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/14378>

- Ardila Castillo, M. (2018). *Design More Effective Learning Activities with Didactic Sequences*. shorturl.at/dJRuz
- ASPROED. (2007). *Las cartillas de Escuela Nueva un camino hacia los Estándares Básicos de Competencias. Elaborado a través del contrato IICA-ASPROED 098/2006, en el marco del convenio MEN-IICA 029/2000 en Bogotá*. Documento no publicado.
- Barraza Macías, A. (2020). La secuencia didáctica como estrategia de planeación docente. En A. Barraza Macías (coord.), *Modelos de secuencias didácticas*, (pp. 8-16). Universidad Pedagógica de Durango. <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/modelossecuencias.pdf>
- Bejarano Alzate, P. A. (2013). *Propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de la pedagogía por proyectos. Proyectos de investigación en la escuela, también en el área de inglés* [Trabajo de pregrado, Universidad del Valle]. <http://hdl.handle.net/10893/9095>
- Bouchareb, N. (2016). The Role of Foreign Language Learners' Self-esteem in Enhancing Their Oral Performance. *Revue des Sciences Humaines*, (46), 195-204. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/89108>
- British Council. (2015). *English in Colombia: An examination of policies, perceptions and influencing factors. Education Intelligence*. <http://bit.ly/3ARqagx>
- Cantero García, V. (2011). La Enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: una propuesta didáctica para 1º de Eso bilingüe. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 134-156. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1964>
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Grao.
- Castro Huertas, I. A.; Navarro Parra, L. J. (2014). El papel de las canciones en el desarrollo de la comunicación oral en inglés de niños de primero de primaria. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, 16(1), 7-10. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.37178>
- Colbert de Arboleda, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 185-212. <https://doi.org/10.17227/01203916.7689>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.) SAGE Publications.
- Education First. (2021). *EF EPI. Índice del dominio del inglés de EF. Clasificación de 112 países y regiones según su dominio de inglés*. shorturl.at/bqU39

- Garvis, S. (2015). *Narrative Constellations Exploring Lived Experience in Education*. Sense Publishers.
- Giné, N.; Parcerisa, A.; Llana, A.; Paris, E.; Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Grao.
- González Humanez, L. E.; Arias Ríos, N. R. (2009). Enhancing Oral Interaction in English as a Foreign Language through Task-based Learning Activities. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2(2), 1-9. <https://doi.org/10.5294/laclil.2009.2.2.10>
- González Ruiz, C. (s. f.). El uso de estrategias de comunicación oral entre aprendientes de ELE en un contexto asiático. *I Congreso de español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico (CE/LEAP)*. Universidad Tecnológica Nanyang. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/11_investigaciones_04.pdf
- Gutiérrez Gutiérrez, D. (2005). Desarrollo de las habilidades orales a través de tareas interactivas. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, 6(1), 83-96. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11127>
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación Acción*. Laerte. Madrid
- Fernández, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (1), 213-232. <http://hdl.handle.net/11441/54578>
- Michael, J.; Modell, H. (2003). *Active Learning in Secondary and College Science Classrooms: A Working Model for Helping the Learner to Learn*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609212> <https://doi.org/10.4324/9781410609212>
- Muñoz Dagua, C.; Andrade Calderón, M. C.; Cisneros Estupiñán, M. (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo*. Editorial Magisterio.
- Niño Parada, C. L.; Moreno Carrillo, Y. D., (2020). *Práctica docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una sede rural de básica primaria del municipio de Cúcuta: una mirada desde la narrativa docente*. <http://hdl.handle.net/11634/28309>
- Pérez Abril, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica. En F. Vásquez Rodríguez (ed.), *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*, (pp. 47-65).

- Piedrahita Jiménez, A. O. (2016). *Escuela Nueva, prácticas pedagógicas y gestión escolar: un estudio de caso único* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/5263>
- Price, J. N.; Valli, L. (2005). Preservice Teachers Becoming Agents of Change: Pedagogical Implications for Action Research. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 57-72. <https://doi.org/10.1177%2F0022487104272097>
- Quintero Gutiérrez, A.; Morales Gutiérrez, Y.; Vargas Renza, J. L.; Franco Lozano, D. C.; Tovar Gutiérrez, L.; Cubillos Ibáñez, L. A.; Hernández Gutiérrez, P. F. (2016). Desarrollo de la habilidad oral a través del juego en estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria. *Erasmus Semilleros de Investigación*, 1(1), 10-20. <https://journalusco.edu.co/index.php/erasmus/article/view/1361>
- Ramírez González, D. A.; Cardona Marín, Á. D. (2010). Aprendizaje significativo a través de secuencias didácticas de planeación, ejecución y evaluación en el programa de Psicología. *International Journal of Psychological Research*, 3(2), 93-108. <https://doi.org/10.21500/20112084.816>
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos*, (5), 57-72. <https://doi.org/10.18172/con.505>
- Reifman, S. (2008). *Eight Essentials for Empowered Teaching and Learning, K-8. Bringing Out the Best in Your Students*. Corwin Press.
- Ronda-Pupo, J.; Herrera-Fuentes, Y.; García-Martínez, A. (2012). Los juegos didácticos y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *VARONA*, (55), 69-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633907012>
- Sanz Molinero, E. (2014). *El enfoque por tareas en el aula bilingüe: propuesta de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6996>
- Savić, V. (2014). Total Physical Response (TPR) Activities in Teaching English to Young Learners. *Physical Culture and Modern Society*, 447-454.
- Soler Pardo, B.; Villacañas de Castro, L. S.; Pich Ponce, E. (2014). Creating and Implementing a Didactic Sequence as an Educational Strategy for Foreign Language Teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 31-43. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/14099>

- Sepúlveda, K.; Quiroga C.; Díaz, C. (2018). La pronunciación en inglés para estudiantes de primero de primaria: una secuencia didáctica para su mejoramiento. *Comunicación*, 27(1), 108- 121.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R.; DeVault, M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Urrea Quintero, S. E.; Figueiredo de Sá, E. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum Education*, 40(3). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>
- Valencia Martínez, L.Y. (2015). *La competencia oral en una L2 apoyada por el uso de TIC en educación media* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/6569>
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Yiltanlilar, A.; Çağanağa, Ç. K. (2015). The Role of Using Games in ELT: Teenagers. *International Journal of Innovative Education Research*, 3(3), 15-25. <https://seahipaj.org/journals-ci/sept-2015/IJIER/full/IJIER-S-2-2015.pdf>
- Zabala Vidiella, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao.

Anexo 1. Preguntas entrevistas semiestructuradas**Entrevista semiestructurada inicial**

1. ¿Cómo eran las clases por parte de su docente-investigador de inglés?
2. ¿Qué tal le parecía la clase de inglés por parte de su docente-investigador de inglés?
3. ¿Qué le enseñaba su docente-investigador de inglés?
4. ¿Qué actividades hacía su docente-investigador de inglés en relación con la parte oral?
5. ¿Qué materiales utilizaba su docente-investigador de inglés?
6. ¿Su docente-investigador de inglés hacía juegos en el desarrollo de las clases de inglés? ¿Cuáles?
7. ¿Cómo evaluaba su docente-investigador?
8. ¿Cómo era su participación de las clases de inglés?
9. ¿Cómo se sentía en las clases de inglés?
10. ¿Qué se le dificultó usted de las clases de inglés?

Entrevista semiestructurada final

1. ¿Cómo son las clases por parte del docente-investigador de inglés?
2. ¿Qué tal le parecen a usted las clases de inglés por parte de su docente-investigador?
3. ¿Cómo su docente-investigador le enseña a usted la clase de inglés?
4. ¿Qué actividades desarrolla su docente-investigador en la clase de inglés?
5. ¿Qué actividades desarrolla su docente-investigador de inglés en relación con la parte oral?
6. ¿Qué materiales utiliza su docente-investigador en el desarrollo de las clases de inglés?
7. ¿Qué dinámicas practica su docente-investigador en el desarrollo de las clases de inglés? ¿Su docente-investigador de inglés hace juegos en el desarrollo de las clases de inglés? ¿Cuáles?
8. ¿Cómo evalúa su docente-investigador de inglés?
9. ¿Qué hace usted en la clase de inglés cuando su docente-investigador le está enseñando?

Continúa

10. ¿Qué hace sus compañeros cuando su docente-investigador le está enseñando?
11. ¿Cómo es el ambiente en el salón de clase?
12. ¿Cómo es su participación en las clases de inglés?
13. ¿Cómo se siente usted en la clase de inglés?

Anexo 2. Preguntas grupo focal

Entrevista semiestructurada grupos focales

1. ¿Qué piensan de las actividades que organiza el docente-investigador de inglés para que ustedes aprendan?
2. ¿Qué opinan de la enseñanza del docente-investigador en el desarrollo de las clases de inglés?
3. ¿Cuál creen que es el objetivo del uso de los materiales didácticos para la enseñanza del inglés?
4. ¿Qué piensan sobre el trabajo unitario con otro grado?
5. ¿Qué pueden decir acerca de las actividades de expresión oral?
6. ¿Consideran que las secuencias didácticas le han ayudado a mejorar la expresión oral del inglés? ¿O ha quedado igual? Si no, ¿por qué?
7. ¿Cuál es su fortaleza en las actividades que organiza el docente-investigador de inglés?
8. ¿Consideran que han mejorado su producción oral (expresión oral)? ¿De qué manera?
9. ¿Qué piensan de la inclusión de dos grados en un solo salón de clase? ¿Les permite mejorar? Si no, ¿por qué?
10. ¿Qué opinan de las dinámicas diseñadas por el docente-investigador de inglés en relación con la parte oral?
11. ¿Qué piensan sobre la forma de evaluar del docente-investigador de inglés en relación con la expresión oral?
12. ¿Qué opinan sobre el ambiente de estudio con los estudiantes de otro grado?

Anexo 3. **Tabla de las 15 secuencias didácticas**

Secuencia didáctica	Fecha	Objetivo	Tema	Recursos	Evaluación
1	4 de abril de 2019	Presentarse en forma oral en inglés.	Presentación oral.	Hoja de papel.	Se hará un repaso sobre la clase vista y se hará la presentación oral en inglés.
2	11 de abril de 2019	Describir a la gente famosa utilizando las profesiones.	Gente famosa y profesiones.	Fotografías, videobeam con imágenes.	Se hará el repaso de la clase vista haciéndoles preguntas de nuevo sobre dicho tema.
3	25 de abril de 2019	Presentarse en forma oral en inglés.	Gente famosa y profesiones.	Fotografías, videobeam con imágenes.	Sin mirar el cuaderno, se les preguntará a los estudiantes sobre los personajes famosos en inglés como: Who is he? y ellos responderán: He is Falcao García, por medio de imágenes.
4	2 de mayo de 2019	Describir a la gente famosa utilizando las profesiones.	Gente famosa y profesiones.	Videobeam.	Se autoevaluarán sobre la presentación oral por parejas.
5	9 de mayo de 2019	Reconocer el vocabulario de las profesiones, en forma oral.	Repaso de las profesiones.	Videobeam, papel.	Cada estudiante va a decir la profesión vista de acuerdo con el juego anterior.
6	16 y 23 de mayo de 2019	Preguntar y responder, en forma oral, con los miembros de la familia.	Miembros de la familia.	Videobeam, papel.	Se les hará preguntas sobre los miembros de la familia, por ejemplo: What's your father's name? What's his occupation? Y ellos tratarán de responder en inglés: My father's name is Armando. He is a driver.

Continúa

Secuencia didáctica	Fecha	Objetivo	Tema	Recursos	Evaluación
7	30 de mayo de 2019	Preguntar y responder, en forma oral, con los miembros de la familia.	Repaso de los miembros de la familia.	Vídeo beam, papel.	Sin mirar los cuadernos, algunos estudiantes van a describir a su miembro de la familia y los demás prestarán atención.
8	6 de junio de 2019	Preguntar y responder, en forma oral, con los miembros de la familia.	Evaluación de los miembros de la familia.	No aplica	Primera parte: cada estudiante va a presentar máximo dos miembros de familia teniendo en cuenta su nombre y su ocupación. My father's name is Juan. He is a minister. Segunda parte: El docente hará preguntas, por ejemplo: What's your mother's name? What's her occupation? Y el estudiante responderá, por ejemplo, My father's name is Neida, she is a housewife.
9	13 de junio de 2019	Evaluar el desempeño de los estudiantes de cuarto y quinto, según los temas vistos.	Evaluación del segundo período.	Vídeo beam.	Primer paso: se escogerán 20 estudiantes para el desarrollo de la evaluación oral. Segundo paso: se escogerán 4 estudiantes del grado cuarto y 4 estudiantes del grado quinto para la evaluación de los personajes famosos, proyectando el vídeo beam con la presentación de los personajes famosos, preguntando, por ejemplo: Who is he? Y ellos responderán: He is James Rodríguez. Después, en parejas harán preguntas y respuestas, de acuerdo con las imágenes mostradas, para desarrollar la interacción oral.

Continúa

Secuencia didáctica	Fecha	Objetivo	Tema	Recursos	Evaluación
					Tercer paso: se escogerán 4 estudiantes del grado cuarto y 4 estudiantes del grado quinto para la evaluación de los miembros de la familia, donde el docente hará preguntas, por ejemplo: What's your brother's name?, what's his occupation? Y ellos responderán: My father's name is José. He is a farmer. Cuarto paso: se escogerán 4 estudiantes de los grados cuarto y quinto para pasar la canción Who is he? Ellos la cantarán en inglés, mirando la pronunciación.
10	11 de julio de 2019	Reconocer los animales con su respectivo deletreo.	Los animales.	Videobeam.	Se les preguntará a los estudiantes sobre los animales.
11	18 de julio de 2019	Reconocer los animales con su respectivo deletreo.	Los animales.	Videobeam.	Deletree los siguientes animales con el alfabeto en inglés.
12	25 de julio y 1 de agosto de 2019	Reconocer los animales con su respectivo deletreo. Responder preguntas sobre gustos por los animales.	Los animales.	Imágenes, fichas, videobeam.	Los estudiantes van a responder preguntas sobre los animales, en forma escrita.

Continúa

Secuencia didáctica	Fecha	Objetivo	Tema	Recursos	Evaluación
13	8 y 15 de agosto de 2019.	Reconocer las prendas de vestir en inglés.	Las ropas.	Objetos reales, videobeam, fichas.	Con las prendas de vestir, hacen preguntas y respuestas con <i>What clothes is it? It is a sweater. What color is it? It is red, etc.</i>
14	22 y 29 de agosto de 2019	Reconocer las prendas de vestir en inglés.	Las ropas.	Objetos reales, videobeam.	Se pasará a unos estudiantes y se les dirá cada una de las prendas de vestir en inglés que están encima del escritorio para que ellos la escojan de manera correcta. Posteriormente, se pondrán la prenda escogida (<i>yellow t-shirt</i>); algún estudiante les hará la pregunta con <i>What are you wearing?</i> , y estos le responderán: <i>I am wearing a yellow T-shirt.</i> Y así, sucesivamente.
15	5 de sept. de 2019	Evaluar el desempeño de los estudiantes de cuarto y quinto en los temas vistos.	Evaluación del tercer período (las ropas).	No aplica	Se trabajará con 20 estudiantes para el desarrollo de la evaluación oral. Primer paso: se escogerán 5 estudiantes del grado cuarto y 5 estudiantes del grado quinto. Se les mostrará al azar las prendas de vestir y las dirán en inglés. Segundo paso: se escogerán 5 estudiantes del grado cuarto y 5 estudiantes del grado quinto. Se les dirá la prenda de vestir (<i>red tie</i>) y la escogerá de manera correcta. Inmediatamente, se la pondrán y a algunos de ellos se les preguntará: <i>What are you wearing?</i> , y con la prenda seleccionada, él responderá: <i>I am wearing a red tie.</i> Y así, sucesivamente.

Anexo 4. Ejemplo 1 de secuencia didáctica

Fecha	1 de febrero de 2019
Tiempo	55 minutos.
Estándar	Sigo atentamente lo que me dicen el profesor y mis compañeros durante un juego o una actividad.
Competencias	Pragmática y sociolingüística.
Tema	Presentación oral.
Objetivo	Presentarse en forma oral en inglés.
Actividades de apertura	- Saludo y bienvenida del año escolar.
	- El docente se presentará a los estudiantes en inglés:
	<i>My name is</i>
	<i>I am from Pamplona.</i>
Actividades de desarrollo	<i>I am a teacher.</i>
	<i>I am 33 years old.</i>
	- Cada estudiante se presentará en inglés de manera oral, escribiendo el ejemplo en el tablero para que ellos se guíen.
	<i>My name is Pepito Pérez.</i>
Actividades de cierre	<i>I am a student.</i>
	<i>I am from Babega I am 7 years old.</i>
	- En una hoja van a escribir el mayor número de palabras que sepan en inglés en 3 minutos. Después las van a leer en inglés.
Evaluación del aprendizaje	- Se hará un repaso sobre la clase vista y se hará la presentación oral en inglés.
Recursos	Hojas de papel.
Compromiso	No hubo.

Continúa

Observaciones	Se pudo observar que en la actividad inicial el docente hizo su presentación personal y los estudiantes prestaron mayor atención. En la actividad de desarrollo los estudiantes tienen muy buena expresión oral del inglés sobre la presentación oral, otros tienen buena expresión oral, aunque con algunos errores de pronunciación que se pueden corregir más adelante. En la actividad de cierre, los estudiantes recordaron bien sobre las profesiones del inglés de la clase del año pasado. En la evaluación los estudiantes aprendieron a presentarse oralmente. Se sintieron motivados con la clase. La planificación se cumplió con el objetivo planteado.
---------------	--

Anexo 5. Ejemplo 2 secuencia didáctica

Fecha	8 de febrero de 2019
Tiempo:	55 minutos
Estándar:	Sigo atentamente lo que me dice el profesor y mis compañeros durante un juego o una actividad
Competencias:	Pragmática y Sociolingüística
Tema:	Gente famosa y profesiones
Objetivo:	Describir a la gente famosa utilizando las profesiones
Actividades de apertura:	Saludos y enseñanza de las oraciones en inglés Se les preguntará a los estudiantes, qué personajes famosos conocen en español
Actividades de desarrollo:	Por medio de un video beam se le presentará a los personajes famosos teniendo en cuenta lo siguiente: <i>Who is he?</i> <i>He is James Rodríguez</i> <i>Where is he from?</i> <i>He is from Colombia</i> <i>What is his job?</i> <i>He is a soccer player</i> <i>Who is she?</i> <i>She is Paulina Vega</i> <i>Where is she from?</i> <i>She is from Colombia</i> <i>What is her job?</i> <i>She is a model</i>

Continúa

Who is he?
He is Jorge Bergoglio
Where is he from?
He is from Argentina
What is his job?
He is a Pope

Who is she?
She is Shakira
Where is she from?
She is from Colombia
What is her job?
She is a singer

Who is he?
He is Donald Trump
Where is he from?
He is from United States
What is his job?
He is a president

Who is he?
He is Donald Trump
Where is he from?
He is from United States
What is his job?
He is a president

Actividades de cierre:	-Se les hará preguntas a los estudiantes con otros personajes famosos como Cristiano Ronaldo, Paola Jara, Neymar Jr, etc , teniendo en cuenta la explicación del tema, por medio de imágenes
Evaluación del aprendizaje:	Se hará el repaso de la clase vista haciéndole preguntas de nuevo sobre dicho tema
Recursos:	Fotografías, video beam con imágenes
Compromiso:	Conseguir fotografías de personajes famosos y escribir las preguntas y respuestas sobre ellos para la próxima clase

Continúa

Observaciones:	En las actividades de apertura, se les enseñó a los estudiantes las oraciones como el Padre Nuestro y el Ave María en inglés, ayudándolos a repetir. Ellos conocen algunos personajes en lengua materna. En las actividades de desarrollo, se les hizo la presentación de los personajes famosos en inglés, por medio del video beam, donde ellos prestaron mayor atención. En las actividades de cierre, los estudiantes conocieron de dónde venían cada uno de los personajes famosos por medio de imágenes y aprendieron poco a poco a pronunciar palabras, la mayoría de los estudiantes contestaron muy bien sobre el tema tratado. En la evaluación del aprendizaje se les hizo repaso donde se les hizo preguntas y contestaron bien. Un estudiante manifestó que la clase le pareció chévere porque a través de imágenes del video beam entendió muy bien el tema.
----------------	--

Anexo 6. Ejemplo 3 secuencia didáctica

Fecha	8 de febrero de 2019
Tiempo	55 minutos.
Estándar	Sigo atentamente lo que me dicen el profesor y mis compañeros durante un juego o una actividad.
Competencias	Pragmática y sociolingüística.
Tema	Gente famosa y profesiones.
Objetivo	Describir a la gente famosa utilizando las profesiones.
Actividades de apertura	Saludos y enseñanza de las oraciones en inglés. A los estudiantes se les preguntará, en español, qué personajes famosos conocen.
Actividades de desarrollo	Se hará el repaso de las profesiones en inglés en formas oral y escrita usando el videobeam y lo anotarán en el cuaderno. Se hará ejercicio de pronunciación y repetición con la ayuda del docente.
Actividades de cierre	Teniendo en cuenta el compromiso anterior los estudiantes leerán las preguntas y respuestas sobre los personajes famosos en inglés.
Evaluación del aprendizaje	Sin mirar el cuaderno, se les preguntará a los estudiantes sobre los personajes famosos en inglés como <i>Who is he?</i> y ellos responderán: <i>He is Falcao García</i> , por medio de imágenes.
Recursos	Fotografías de los personajes famosos, videobeam con imágenes.

Continúa

Fecha	8 de febrero de 2019
Compromiso	Estudiar en la casa para la evaluación oral del tema visto para la próxima clase.
Observaciones	En la actividad de apertura, los estudiantes cumplieron con el compromiso anterior y entendieron muy bien la tarea. En las actividades de desarrollo, se les hizo el repaso de las profesiones en inglés en forma oral y escrita por medio del videobeam. Se les hizo el acompañamiento a los estudiantes mediante ejercicios de pronunciación donde ellos prestaron atención. En las actividades de cierre, los estudiantes leyeron las preguntas y respuestas sobre los personajes famosos en inglés mejorando su pronunciación y corrigiéndolos poco a poco. En la evaluación del aprendizaje, cuando se les hicieron preguntas sobre los personajes famosos por medio de una imagen, ellos respondieron asertivamente. Los estudiantes manifestaron que la clase de inglés fue muy chévere porque se utilizó el videobeam para pasar las profesiones en inglés; se hizo el debido repaso sobre la clase anterior con las expresiones de la gente famosa, en el que ellos entendieron cada vez mejor.

Capítulo 4. Estrategias para desarrollar las habilidades lectoras y pruebas Saber en inglés*

Maria Isabel Romero Rute

Las habilidades de comprensión lectora en inglés, como prerrequisito básico de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, promueven una interacción y comprensión del mundo en que vivimos. No obstante, el desarrollo de estas implica un proceso complejo que requiere metodologías y prácticas pedagógicas efectivas en el aula. Por tanto, el docente debe llevar a la clase herramientas y estrategias que generen aprendizaje de forma significativa para impactar en el desarrollo de habilidades en los estudiantes y que puedan ser utilizadas en diferentes situaciones y contextos y, al mismo tiempo, mostrar avances en los diferentes procesos evaluativos. Así entonces, este capítulo presenta una reflexión sobre una experiencia de aula en la que el uso de estrategias de lectura y para tomar exámenes estandarizados dan lugar al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés en un grado décimo de una institución pública de Tabio, Cundinamarca.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122772.04>

Introducción

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación media de los colegios públicos de Colombia los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar diferentes competencias y habilidades para enfrentar y transformar su vida personal, académica y profesional. Una de estas habilidades, como lo mencionan el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) y López y Medina (2016), es la lectura en la lengua extranjera, la cual se convierte en una herramienta fundamental de aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento y del desarrollo personal en todos los contextos en los cuales los estudiantes están inmersos, por ser el inglés una lengua global. Poseer esta habilidad da lugar a la comprensión de otras culturas, del mundo y de la visión crítica frente a la calidad de información que se genera cada día, además de formar criterio personal y de construcción de una postura frente a la realidad (Freire, 1991).

Con el propósito de desarrollar la comprensión de lectura dentro del aula es pertinente tener en cuenta varios aspectos. Primero, entender cómo se da el proceso de aprendizaje con el fin de que el docente posea el conocimiento para ejecutar procesos formativos apropiados para el nivel de desarrollo del estudiante. Segundo, conocer qué estrategias son útiles para promover el desarrollo de la habilidad, y, de esta manera, poder enseñarlas y aplicarlas. Por último, lograr ver el avance en el proceso en diferentes contextos evaluativos como, por ejemplo, en la toma de pruebas estandarizadas.

No obstante, desarrollar la habilidad lectora en inglés, como lo afirman el MEN (2006) y Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe (2019), es una tarea compleja que requiere la consideración, integración e implementación de metodologías y prácticas pedagógicas efectivas para guiar el proceso de los estudiantes. Comprender textos en inglés implica tener conocimiento de la lengua y sus diferentes campos: el semántico, el sintáctico, el pragmático y el sociolingüístico. El semántico, dado que refiere a los significados literales y extendidos de un elemento léxico o combinación de estos; el sintáctico, puesto que refiere a la organización gramatical o correcta de las estructuras que pueden tener lugar en esta lengua; y el pragmático y el sociolingüístico, debido a que se relacionan con la manera en que los contextos influyen en la interpretación de frases y enunciados. Sumado a esto, el estudiante debe establecer conexiones cognitivas de los conocimientos previos como el nivel de comprensión de lectura que posee y las

estrategias desarrolladas en la lengua materna con la información que comunica el texto; en otras palabras, interactuar con el mismo.

En la medida en que los estudiantes avanzan en los diferentes grados, en el aula de inglés se busca que ellos trabajen paso a paso el desarrollo de esta habilidad. Sin embargo, esto no asegura que todos sigan un patrón visible de progreso en el desarrollo de esta y es posible que lleguen a grados como décimo o undécimo con falencias en su comprensión lectora en español e inglés. De esta manera, los estudiantes se bloquean al encontrar gran cantidad de palabras desconocidas y buscan traducir todo el tiempo cada una de ellas; por tanto, es complejo construir el mensaje global y conectar las ideas de forma coherente. Todo esto, dificulta tener una interacción real con el texto, lo cual impacta de forma negativa a su actitud frente al proceso lector y a su avance en este (Jouini, 2005).

Cuando los estudiantes presentan dificultades para comprender un texto, como lo menciona Jouini, puede ser por diferentes factores. Por un lado, no comprenden palabras específicas, ya sea porque no conocen su significado o les dan uno incorrecto. Por otro lado, ellos pueden encontrar frases que no comprenden en su totalidad o asumen cierto significado que no corresponde a estas. Además, puede ocurrir que les sea complejo identificar la idea general del texto o establecer conexiones entre ideas. Así, es necesario que el docente conozca la realidad del aula y establezca prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de esta habilidad de forma constante, permanente y progresiva.

Cuando el docente es consciente de las características de los estudiantes y posee un conocimiento frente al proceso de desarrollo lector, es capaz de aplicar y adoptar diferentes prácticas que aborden las diversas necesidades y formas de aprendizaje de ellos (Nunan, 1999). Dentro de estas prácticas, la implementación de estrategias de aprendizaje es muy efectiva en el aula, ya que, al ser instrumentos que se aplican de forma explícita, llevan al estudiante a aprender mejor; de esta manera, los estudiantes logran reconocer las estrategias que son capaces de usar y aplicar en las diferentes oportunidades de aprendizaje (Ellis, 2008). Asimismo, se convierten en lectores autónomos capaces de construir el significado de cualquier texto en diferentes contextos (Jouini, 2005).

En el constructivismo, el proceso lector incluye diferentes características (Jouini, 2005): primero, se inicia con la construcción de significados mientras el estudiante lee para darle sentido al mensaje del texto. Segundo, existe una

interacción entre el lector y el texto; como ya se ha mencionado, los conocimientos previos cognitivos, experimentales y actitudinales influyen en el significado que le da el estudiante a la información del texto. Por último, el lector emplea diferentes estrategias que le permiten acomodarlas según la necesidad de comprensión que requiera el texto.

Los problemas en comprensión han sido interés de diversos estudios. Por tanto, varias investigaciones se han referido al tema en múltiples contextos y grados en los que, como primera medida, determinan las características lectoras de cada grupo de estudiantes para luego poner en práctica diferentes acciones que incluyen la aplicación de estrategias y la creación de programas de lectura. La implementación de dichas acciones ha logrado mejorar la comprensión lectora de los estudiantes (Barfield, 2003; Guarín y Ramírez, 2017; Leiva de Izquierdo, 2017; Lions y Peña, 2016; Mahecha *et al.*, 2011; Quintana Aguilera *et al.* 2019; Quiroga Carrillo, 2010).

Por consiguiente, diversidad de investigaciones demuestra que la enseñanza de estrategias de lectura en inglés tiene un efecto positivo en el mejoramiento de la comprensión de lectura, cuando se modelan y emplean de manera explícita (Lopera Medina, 2012; Mahecha *et al.*, 2011; Martínez Olvera y Esquivel Gámez, 2017; Perales Escudero y Reyes Cruz, 2014; Quiroga Carrillo, 2010). Las estrategias de lectura son técnicas conscientes que se aplican para responder a los problemas de comprensión (Karami, 2008). Es así como la formación en estrategias de lectura para abordar los textos de forma consciente es necesaria en los colegios públicos tanto para brindar confianza y motivación en el estudiante como para desarrollar la habilidad lectora.

En particular, las estrategias *scanning* y *skimming* aportan beneficios en el momento de comprender textos en inglés, gracias a que los estudiantes comprenden mejor y más rápido las partes más importantes del texto (Grellet, 1981; Williams, 1984; Nuttall, 1996; Richards, 2002 citados en Ngoc, 2015). Estas pautas hacen que el estudiante no se bloquee ante un texto en inglés y, al pasar por varias sesiones de práctica, logre fortalecer la habilidad que, a su vez, aumente su seguridad y motivación para leer. Además, cuando el tiempo para comprender los textos es limitado, como es el caso en la presentación de exámenes estandarizados, el estudiante es capaz de aplicar estas estrategias.

En Colombia se evalúa la habilidad lectora en inglés con la prueba Saber en grado 11, la cual implica la comprensión literal, la inferencial y el uso del

idioma en contexto (MEN, 2019). Los resultados obtenidos en los últimos años clasifican a la mayoría de los estudiantes en un nivel bajo de inglés; hecho que invita a reflexionar sobre los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las estrategias que se deben aplicar para mejorarlos (Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe, 2019). Al revisar los desempeños y hacer retroalimentación se puede establecer que en muchas ocasiones los estudiantes no tienen claridad sobre lo que la prueba evalúa, no comprenden el vocabulario, les falta tiempo para presentar la totalidad de la prueba o la comprensión de las preguntas es baja (Brown, 2004). Todo lo anterior invita a observar y evaluar las prácticas pedagógicas que se experimentan en el aula de clase de tal forma que los estudiantes adquieran conocimientos que les permitan enfrentarse a este tipo de pruebas estandarizadas, no solamente para obtener buenos resultados, sino también para desarrollar las habilidades necesarias para el uso real del idioma.

Referente a lo anterior, diferentes estudios resaltan que la prueba Saber 11 se centra en evaluar la comprensión lectora y hacen una fuerte crítica, en cuanto existen incoherencias en la política educativa, implementación de programas, criterios de clasificación de nivel y lo que evalúa en realidad (Benavides, 2015; Herrera Moreno, 2018; Gutiérrez Duque y Mayora Pernía, 2021). Por lo tanto, se deben desarrollar todas las habilidades lectoras en el estudiante dentro de clase para que las pueda emplear en los diferentes contextos de su vida actual en los ámbitos académico, personal o social. Es importante que la presentación de pruebas sea un elemento más de su vida y no el principal.

Por consiguiente, este capítulo busca presentar una reflexión sobre una experiencia de aula en la que el uso de estrategias de lectura y estrategias para tomar exámenes estandarizados dan lugar al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés en el grado décimo de una institución pública de Tabio, Cundinamarca. Para articular el desarrollo del presente capítulo con el objetivo, primero se aborda el desarrollo de habilidades de comprensión lectora e inglés, seguido por las estrategias de lectura como herramientas útiles para incrementar su comprensión de textos en inglés, en este caso *skimming* y *scanning*. Luego se describen las estrategias para tomar exámenes estandarizados, como son el manejo del tiempo y la mejor comprensión de las preguntas. Todo esto se contextualiza en el relato de la experiencia de aula para luego cerrar con el apartado de conclusiones.

Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés

Las habilidades lectoras forman parte esencial del proceso de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento; por tanto, comprender cómo se desarrolla de forma efectiva siempre ha captado la atención de teóricos, investigadores y docentes. El desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés acerca a los estudiantes a información relacionada con temas de interés personal, de contexto académico, de futuro laboral y profesional. La persona que aprende a leer desarrolla su pensamiento (Cassany *et al.*, 1994), construye de forma crítica su conocimiento, plantea interrogantes y busca respuestas sobre su realidad (Freire, 1991). En diferentes etapas educativas se ha observado que existen problemas para desarrollar estas habilidades debido a la complejidad del proceso, ya que en este inciden diferentes componentes a raíz de las interacciones entre el pensamiento, el texto escrito y el contexto (Brown, 1994; Moncada, 2013; Nunan, 1999; Peñaranda Gómez, 2015).

Guarín Ramírez, (2017), MacNamara (2004) y Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe, (2019) mencionan tres elementos: primero, el reconocimiento de palabras en los textos implica que los estudiantes, al verlas, establezcan relaciones fonológicas, ortográficas, semánticas y sintácticas, lo cual se adquiere al leer de manera asidua y al practicar lectura en voz alta: a mayor cantidad de vocabulario conocido por el estudiante, mayor es la comprensión; segundo, el conocimiento gramatical del idioma y su sintaxis deben ser adquiridos de forma que se establezcan las conexiones cognitivas necesarias para generar un proceso de comprensión, y tercero, la motivación para leer, cuánto y cómo se lee en voz alta. Los conocimientos previos y contexto del lector son otros factores que están involucrados en el proceso de desarrollo de habilidades lectoras.

Una de las formas en las que el docente puede alimentar su práctica pedagógica, con el fin de desarrollar aprendizajes en los estudiantes, es involucrar en el aula fundamentaciones teóricas derivadas de los diferentes métodos de aprendizaje del inglés para el desarrollo de las habilidades lectoras. Cuando el docente combina distintos métodos como forma de crear uno propio (Richards y Rogers, 2014, citados en Evangelia, 2019), de cada uno de ellos se toma lo que puede aportarles de acuerdo con sus gustos, características y necesidades.

En este sentido, Krashen (1983) menciona que del método natural se origina el empleo de textos reales de uso cotidiano para poder proporcionarle al estudiante

el *comprehensible input* necesario para generar aprendizaje. Asimismo, los estudiantes aprenden vocabulario y reglas gramaticales con el método gramática-traducción, con el objetivo de poder entenderlos en frases y textos. Del método comunicativo se enseñan aspectos fundamentales para comprender la estructura de la lengua y su uso real en contextos (Jáimez, 2003). Además, se involucra también el *task-based learning* al integrar el contenido y textos específicos de otras áreas en la clase de inglés (Ellis, 2008).

Sumado a lo anterior, según la interdependencia lingüística planteada por Cummins (1981), las habilidades lingüísticas desarrolladas en una lengua determinada pueden ser transferidas a otra. Es decir, la experiencia en cualquier lengua puede promover el desarrollo de la competencia lectora, puesto que se consideran aspectos generales del uso del lenguaje y no a los específicos lingüísticos, gramaticales, formas o reglas concretas. Así entonces, se daría transferencia de elementos conceptuales, de estrategias metacognitivas y metalingüísticas, de aspectos pragmáticos de la lengua, de elementos lingüísticos específicos y de la conciencia fonológica, que es el conocimiento de que las palabras están compuestas por diferentes sonidos (Cummins, 2005).

Por consiguiente, dentro de la clase de inglés se deben generar actividades en las que los estudiantes adquieran el conocimiento necesario para avanzar en el proceso de desarrollo de la habilidad lectora con un paso a paso continuo. La lectura se debe contextualizar en situaciones reales de uso del idioma que generen aprendizajes nuevos sobre diversos temas en general, pero también enmarcados en la cultura en la que este se emplea, con un propósito lector significativo que capte la atención del estudiante (Díaz Guzmán e Imba Chontasi, 2013). De otro lado, el proceso de lectura debe incluir otras habilidades que potencien la comprensión y promuevan las conexiones requeridas para que esta se desarrolle (Quintana Aguilera *et al.*, 2019).

El proceso de desarrollo de estas habilidades lectoras en inglés, en nuestro contexto latinoamericano, en pocos casos se equipara al de la lengua materna del estudiante; por tanto, es necesario brindar a los estudiantes tantos recursos y herramientas como sean necesarios para promover este desarrollo (Peñaranda Gómez, 2015). El docente debe partir del conocimiento de las características, gustos, necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes para poder conectarlos con lo que se impartirá en el salón de clase. Es necesario que enseñe técnicas de procesamiento de información, desarrollo comprensivo de

vocabulario, lectura por grupos de palabras, inferencia de significados, salto de palabras poco importantes y comprensión de los mensajes y no de la traducción (Díaz Guzmán e Imba Chontasi, 2013). El maestro dirige estrategias de prelectura, lectura y poslectura que motiven a perfeccionar y ampliar ideas alrededor del mensaje de los textos, además de la formación en el propósito de lectura y la intención comunicativa del texto. De igual forma, es importante promover el desarrollo de las habilidades lectoras también en español, ya que aporta significativamente en las conexiones que se dan en el proceso de comprensión (Quintana Aguilera *et al.*, 2019).

Uso de estrategias de lectura en inglés en el aula

De la mano del desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en inglés van las estrategias de lectura, como herramientas, acciones, técnicas y comportamientos efectivos que se ejecutan de manera consciente para incrementar la comprensión de textos. Ellis (2008), Jiang y Grabe (2019) y Nunan (1996) mencionan la fuerte relación entre el uso de estrategias en el aula y el aprendizaje, luego de un proceso de reflexión y consciencia en su uso, ya que el conocimiento de tales estrategias ayuda a los estudiantes a enfrentar los problemas de manejo pleno del idioma o la falta de comprensión del mensaje de los textos. Este conocimiento se debe dar a partir de la instrucción explícita de las estrategias para comprender cuáles, cómo, para qué y por qué se usan (Martínez Olvera y Esquivel Gámez, 2017).

Es clave que el docente comprenda el uso de las diferentes estrategias para poder infundir en los estudiantes un conocimiento estructurado frente a estas. Además, debe saber las necesidades de los estudiantes, sus conocimientos y habilidades de lectura con el fin de cubrir brechas existentes durante un tiempo determinado para que los estudiantes logren tener un nivel de experticia y monitorear la comprensión de diferentes textos (Carrell *et al.*, 1998, Javed *et al.*, 2016; Lewis *et al.*, 2004). Estas estrategias deben aplicarse también a la comprensión de las preguntas y opciones de respuesta (Javed *et al.*, 2016; Saraswathi, 2004) y de esta manera empoderar aún más al estudiante. Por consiguiente, el docente enseña estrategias de forma explícita, las modela, genera diversas actividades de aplicación de estas y retroalimenta el proceso.

De acuerdo con Nordin *et al.* (2012) las estrategias se aplican antes, durante y después de la lectura. Antes de leer, ayudan a los estudiantes a activar sus conocimientos previos frente a un tema, a guiar su atención hacia este y a prever la información que podrán recibir del texto. Durante la lectura, estas herramientas generan conexiones con el texto y facilitan la comprensión de la información de este, ya que ayudan al estudiante a construir mensajes significativos que mantienen su atención en él. Después de la lectura, los estudiantes tienen la posibilidad de conectar el mensaje del texto con el mundo a su alrededor al generar conclusiones, opiniones o reflexiones.

En el momento en el que los estudiantes están leyendo el texto, el uso de las estrategias de *skimming* y *scanning* facilita la comprensión de este en un tiempo más corto, ya que al usar *skimming* obtienen la idea general e identifican qué se debe leer cuidadosamente y con la práctica permite anticipar información dentro de él. Al aplicar *scanning*, los estudiantes son capaces de identificar información específica y palabras clave, y se les facilita encontrar la información literal que pueden conectar con las preguntas. De otro lado, Nation (2009) afirma que gastar mucho tiempo en la acción de leer incide de forma negativa en la comprensión lectora de los estudiantes. Por lo tanto, destaca la necesidad de incluir la enseñanza de estrategias de lectura rápida *skimming* y *scanning* de forma que se mejore la velocidad de lectura al evitar, como lo mencionan Huang y Newbern (2012), que los estudiantes adquieran hábitos lectores equivocados como leer palabra por palabra, emplear la traducción todo el tiempo o simplemente bloquearse cuando leen.

En el estudio llevado a cabo por Díaz Guzmán e Imba Chontasi (2013) identificaron que los participantes tenían problemas para comprender los textos y responder de forma acertada las preguntas asociadas a estos. Al enseñar el uso de las estrategias *skimming* y *scanning*, los estudiantes se dieron cuenta de que al usarlas no tenían que saber el significado de todas las palabras en el texto para saber la idea principal. De la misma manera, antes del uso de ellas, a los estudiantes no les gustaba leer, pero luego de la implementación, los estudiantes mostraban que les gustaba, pues participaban de forma constante en las clases al responder las preguntas de los textos. Por su parte, Aritonang *et al.* (2018) hacen referencia a que luego de la puesta en práctica de las estrategias en su estudio, los estudiantes lograron responder las preguntas relacionadas con los textos de forma rápida.

Al tener formación en el uso de estrategias de lectura, los estudiantes se convierten en lectores más activos (Javed *et al.*, 2016). Estos, al usar *skimming*, obtienen la idea general del texto e identifican qué se debe leer cuidadosamente. Además, con la práctica, se permite anticipar información dentro del texto. Al aplicar *scanning*, los estudiantes son capaces de identificar información específica y palabras clave, y se les facilita encontrar la información literal que pueden conectar con las preguntas.

Es necesario llevar al aula variadas oportunidades de aprendizaje y utilización de estas estrategias. Así, en el momento en que los estudiantes aprenden el uso de ellas, las aplican y logran comprender mejor los textos en diferentes contextos (Ellis, 2008). De esta manera, entran en un camino para convertirse en lectores autónomos que alcanzan a entender la información de los escritos (Jouini, 2005), incluso en la presentación de pruebas estandarizadas.

Estrategias para tomar exámenes estandarizados de inglés en Colombia

Los estudiantes son evaluados en diferentes etapas de su proceso con pruebas internas dentro de la clase y externas en diferentes momentos de la vida académica. Por ejemplo, en Colombia se aplican las pruebas Saber al final de diferentes grados, 3.º, 5.º, 9.º y 11.º, para evaluar niveles de desempeño con relación a las competencias establecidas por el MEN. La prueba de grado once es muy relevante, ya que es requisito de ingreso a la educación superior y abre la posibilidad de obtener becas o beneficios académicos gracias a los altos niveles de desempeño obtenidos en ella. Dentro de la prueba de grado once se incluye la sección de inglés en la que se encuentra un componente de comprensión lectora.

Al observar los resultados reportados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) la mayoría de los estudiantes se ubica en un nivel bajo de desempeño en inglés, lo que quiere decir que comprende oraciones, preguntas o instrucciones simples con vocabulario básico (Icfes, 2020). Muchos factores pueden incidir en estos resultados: los estudiantes desconocen la estructura del examen, tienen pocas horas de clase en inglés a la semana, en muchos lugares no hay docentes especializados en la enseñanza del inglés, las políticas educativas no son coherentes con lo que evalúa el examen, en los contextos personales de los estudiantes no hay muchas oportunidades para uso del idioma, además de todas las implicaciones emocionales y personales como la ansiedad

que pueden afectar en el desempeño de la prueba, su motivación y autoestima (Brown, 2004; López Mendoza y Bernal Arandia, 2009).

En consecuencia, los efectos colaterales de lo que ocurre en Colombia con la prueba pueden generar cambios en la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de brindar a los estudiantes diferentes estrategias en el aula para la toma de estas pruebas. Por ejemplo, en los ámbitos nacional y de Bogotá, con ayuda del British Council, se han planteado y ofrecido a estudiantes y docentes diferentes recursos de apoyo. En Bogotá, la estrategia *KnowNow* de 2019 busca que los estudiantes de grado 11 conozcan la estructura de la prueba Saber 11 y se preparen para esta mediante una cartilla y una aplicación móvil. En el contexto nacional la aplicación gamificada *Be the 1 Challenge* fue lanzada en 2020 con el objetivo de mejorar el nivel de inglés de estudiantes de 6.º a 11.º y promover que los docentes la incorporen en el aula por medio de guías pedagógicas y otros recursos de apoyo disponibles en internet (Colombia Aprende, s.f.).

Si bien estos recursos pueden preparar mejor a los estudiantes para la toma de la prueba Saber, el papel de los docentes es igual de valioso en esta tarea. Así, les corresponde a estos últimos conocer el desempeño actual de los primeros, revisar si las evaluaciones del aula muestran información confiable y si se encuentran alineadas con lo que se hace en clase. Con base en esto, se encargan de definir las estrategias cognitivas y metacognitivas a aprender para hacer inferencias, para analizar estructuras gramaticales, para usar conocimientos previos, para comprender preguntas literales e inferenciales basadas en los textos y las opciones de respuesta, e incluso, para manejar el tiempo (López, 2010; Javed *et al.*, 2016). Sin embargo, el aula de clase no se puede convertir en un laboratorio para preparar a los estudiantes solamente para presentar pruebas. Antes bien, este espacio debe servir para generar oportunidades de aprendizaje en las que los estudiantes avancen en este proceso y sean capaces de emplear lo aprendido en cualquier contexto cotidiano.

Relato de la experiencia

Para esta experiencia pedagógica, se toma como referente lo trabajado con el grado décimo de una institución pública de Tabio, Cundinamarca, en el 2018. El colegio es una institución pública que se basa en la pedagogía por proyectos con

enfoque humanista, en la educación inclusiva y en la gestión empresarial. Además, cuenta con una política de calidad y mejoramiento, la cual busca que los aprendizajes de los estudiantes sean reconocidos en los diferentes procesos formativos y evaluativos dentro y fuera de la institución.

De otro lado, la institución está articulada con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), entidad gubernamental que ofrece educación gratuita en formación para el trabajo. Por lo tanto, los estudiantes de décimo y undécimo escogen y cursan una modalidad técnica. Al terminar el grado noveno, se hace una charla de orientación vocacional para ayudar a los estudiantes a cursar su modalidad técnica, la cual puede ser en recursos humanos, multimedia, programación de software o eventos deportivos. Con respecto a las clases de inglés en décimo y once, estas siguen los Estándares Básicos de Competencia del inglés del MEN y también se incorpora inglés técnico, de acuerdo con la modalidad escogida. Por tanto, el docente debe lograr promover el desarrollo de competencias enmarcadas en los proyectos pedagógicos productivos de los estudiantes (ideas de negocio relacionadas con la modalidad SENA, en los cuales se aplican todas las competencias de gestión empresarial de la institución) y visibles en diferentes contextos de participación y evaluación.

En el sistema de evaluación de la institución educativa de Tabio está estipulado el diseño y aplicación de pruebas simulacro tipo Saber en todos los grados al final de cada trimestre académico. Estas pruebas, además de evaluar los desempeños de competencia establecidos por el MEN, tienen el proyecto de lograr que los estudiantes conozcan la estructura del examen real, de manera que se familiaricen con ellas para evitar que el factor del desconocimiento de estas afecte, de alguna manera, sus resultados (Brown, 2004; López Mendoza y Bernal Arandia., 2009).

La experiencia se lleva a cabo en el grado décimo perteneciente a la modalidad de programación de software. Lo integran 33 estudiantes, 9 niñas y 24 niños con edades entre los 15 y los 18 años. El curso posee diferentes niveles de inglés, pero una gran disposición frente a la clase y al aprendizaje. Asimismo, los estudiantes ven la utilidad de las pruebas simulacro por su estructura similar a la prueba Saber 11.

¿Qué ocurre en un aula de grado décimo con la comprensión lectora en inglés?

Conocer lo que ocurre dentro del aula de clase con relación al desempeño de los estudiantes en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés aporta información valiosa para comprender el fenómeno educativo en cuestión, mantener aquello que funciona y tomar decisiones de cambio. Es así como en el 2018 quise observar lo que ocurría con un curso de décimo en cuanto a las diferencias entre el desempeño obtenido por los estudiantes en las actividades de clase, enfocadas en la habilidad lectora y aquel logrado en las pruebas simulacro de lectura (elaboradas por cada docente por iniciativa propia) como preparación para la prueba Saber 11. Así, mientras que en las actividades de clase los estudiantes alcanzaban los objetivos planteados, en el momento de presentar las pruebas simulacro tenían un desempeño muy bajo en la prueba de lectura. Este aspecto resultó ser un poco frustrante tanto para estudiantes como para mí como docente al esperar mejores resultados, de acuerdo con lo que se experimentaba y observaba durante las actividades de clase.

Teniendo en cuenta que, según los resultados presentados por el Icfes (2019), la mayoría de estudiantes al presentar la prueba Saber 11 está en un nivel muy bajo, no es extraño que un grado décimo no obtenga buenos resultados en las pruebas simulacro de clase. Adicionalmente, se podría pensar que, si se obtienen bajos resultados en grado once, en décimo el nivel sería más bajo. Sin embargo, es necesario ver en realidad por qué ocurre esto y de qué manera se pueden intervenir los procesos pedagógicos, las estrategias didácticas y, sobre todo, mejorar en el desarrollo real de las habilidades lectoras, de manera que no solo sea visible en las actividades de clase, sino en otros contextos de la vida académica, laboral y profesional como la presentación de la prueba Saber 11.

Para poder descubrir lo que ocurría llevé a cabo una exploración en la que logré establecer que existían diferencias entre las actividades de clase y las pruebas simulacro. Por un lado, las actividades de lectura en clase seguían ciertos parámetros o rutinas creando un ambiente propicio para alcanzar los objetivos de comprensión propuestos. Los estudiantes trabajaban siempre en equipos colocando las sillas en círculo u óvalo, donde tenían la posibilidad de ayudarse unos a otros, compartir vocabulario e ideas, emplear el diccionario y tener mi acompañamiento permanente: aclaraciones, retroalimentación y monitoreo en todo

el desarrollo de cada actividad. Además, comúnmente cada actividad sigue un paso a paso de *pre, while y post reading* (antes, durante y después de la lectura) dentro del cual se hace uso de estrategias. En cuanto a las pruebas simulacro, a diferencia de las actividades de clase, los estudiantes las presentaban de forma individual, sentados en filas y no podían emplear el diccionario, hablar, solicitar ayuda, aclaraciones, retroalimentación o recurrir a otro recurso. Por último, el tiempo otorgado era mucho más corto.

Con respecto a cómo busco desarrollar la competencia lectora en mi aula de clase, suelo partir de un análisis de las características, gustos y necesidades de mis estudiantes e involucro diversos métodos y estrategias. Trabajo, por ejemplo, en la interdependencia lingüística con el proyecto de lectura en español en el que se fortalecen diferentes competencias lectoras a través de maratones de lectura, talleres, guías de desarrollo de pensamiento crítico, entre otras actividades. Sumado a esto, empleo textos con información de uso diario y con temas específicos relacionados en la modalidad técnica, en el caso del grado décimo (programación), con los que abordo el vocabulario, la estructura del idioma y su uso (Guarín y Ramírez, 2017; MacNamara, 2004; Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe, 2019). Cada texto se acompaña de diferentes estrategias antes, durante y después de la lectura y los estudiantes se organizan en grupos de trabajo, lo que genera un diálogo entre las percepciones de diferentes estudiantes, el texto, los conocimientos previos de los integrantes del equipo sobre el idioma y la información del texto (Brown, 1994; Moncada, 2013; Nunan, 1999; Peñaranda Gómez, 2015).

¿Por qué y cómo mejorar las habilidades de comprensión lectora en inglés en grado décimo?

Todo proceso institucional posee como referente transversal el proyecto de vida de los estudiantes y busca desarrollar competencias encaminadas a tener personas formadas de manera integral para enfrentar los retos personales, académicos, laborales y profesionales del mundo globalizado en el que vivimos. Por tanto, desarrollar habilidades de comprensión lectora en inglés brinda a los estudiantes una herramienta comunicativa muy importante para desempeñarse en diferentes escenarios de la vida real (MEN, 2006; López Zambrano y Medina Betancourt, 2016) y no solo para una actividad de clase. Se debe tener en cuenta

que, a pesar de ser un proceso complejo, los estudiantes deben adquirir aprendizajes significativos en el aula que los motiven a leer en inglés y a recorrer este proceso (Guarín y Ramírez, 2017; MacNamara, 2004; Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe, 2019).

Dentro de la clase, entonces, introduje algunos cambios: primero, disminuí el trabajo en equipo y planeé actividades de lectura individuales. Segundo, incorporé el uso de *skimming* y *scanning* como estrategia de lectura en estas actividades individuales, ya que estas permiten identificar la idea general del texto, la información clave y relevante para establecer conexiones entre la información, las preguntas y las opciones de respuesta de forma autónoma sin usar ayudas externas como el diccionario, los compañeros o la docente. Tercero, intenté equiparar el tiempo de las actividades de clase con el de las pruebas. Para tal fin, presenté de forma explícita la aplicación de cada estrategia, los pasos para aplicar cada una, con ejemplos guiados y diferentes oportunidades de práctica. Como lo recomienda Diamond (2015), para aplicar *skimming*, los estudiantes empezaban leyendo el título para identificar el tema del texto; leían el primer párrafo para buscar la idea principal; identificaban las ideas secundarias al leer la primera oración de cada párrafo, y leían el último párrafo en su totalidad para identificar la conclusión y el resumen del texto. Por último, debían revisar lo que se comprendió y escribirlo o expresarlo oralmente en pocas palabras.

Asimismo, incorporé *scanning* en tres pasos, según la propuesta de Aebersold *et al.* (1997) y Ngoc (2015): primero, los estudiantes debían identificar las palabras clave del texto; segundo, debían encontrarlas de forma rápida; tercero, leían las frases en las que encontraban las palabras clave para determinar si brindaban la información que se buscaba. Además, como lo sugieren Fisher y Williams (2013) resulta prudente iniciar con actividades de *skimming*, de tal forma que cuando se aplican técnicas de *scanning* es posible ubicar la información de manera fácil.

Con el propósito de observar el proceso de aplicación de estas estrategias, las acciones y actitudes tanto de los estudiantes como mías, el tiempo empleado en cada actividad e información sobre el trabajo individual de cada estudiante, diseñé un cuestionario en español para que los estudiantes respondieran (en inglés o español) al final de cada sesión (véase el anexo 1). Este contaba con tres preguntas: una semiabierta y dos abiertas con el fin de conocer las percepciones sobre la estrategia más útil, el tiempo asignado y el trabajo individual. La

razón por la cual el cuestionario estaba en español y se dio la oportunidad de responder en cualesquiera de las dos lenguas era para garantizar que todos los estudiantes pudieran comprender las preguntas y dar sus impresiones teniendo en cuenta que eran preguntas abiertas, lo cual puede representar un reto para algunos de ellos, pues, como se mencionó, el curso poseía diferentes niveles de inglés. Asimismo, utilicé un formato de observación docente (véase el anexo 2) con seis preguntas guía para registrar mis notas frente a las estrategias abordadas en la clase y cómo estas fueron presentadas, modeladas y aplicadas, el tiempo que di para cada una y las reacciones de los estudiantes. Para la elaboración de cada ítem de los formatos tuve en cuenta que pudiese dar información sobre cada cambio que se dio en el aula.

Durante el proceso de aprendizaje y práctica en el uso de las estrategias, observé, tanto en el cuestionario como en mi observación, que los estudiantes se mostraban interesados en la comprensión del uso de cada estrategia, siguieron los pasos para su empleo y, al hacer las socializaciones, reflejaban la comprensión del texto, momento en el que se veían sonrientes. Los estudiantes brindaron respuestas como: “al encontrar las palabras clave y la idea principal ya me identifico con el texto”; “son muy buenas estrategias para comprender mejor un texto”; “esto me ayuda a comprender mejor el tema”; “puedo relacionar y organizar mis ideas”; “I follow all the instructions and was very easy [sic] to understand with all the activities”; “es un buen método para saber qué estoy leyendo y así comprender mejor” (véase el anexo 1).

Después de varias prácticas propuestas, llevé a cabo las pruebas simulacro de comprensión lectora en las que, antes de iniciar, hice énfasis en el empleo de las estrategias vistas en clase. Al preguntarles sobre la experiencia (véase el anexo 1) los estudiantes manifestaron sentir que comprendieron los textos de forma rápida y efectiva. Además, el hecho de ser conscientes del uso de las estrategias en las pruebas simulacro les generó una sensación de seguridad y comodidad al lograr manejar otros factores como los nervios y la ansiedad.

Asimismo, es valioso mejorar las prácticas de modelación de las actividades y promover procesos metacognitivos que apoyen en realidad el proceso de desarrollo de las habilidades lectoras en inglés, ya que, antes de las acciones de cambio en clase basadas en lo observado con las actividades de lectura y las pruebas simulacro, se habían empleado diferentes estrategias de lectura; sin embargo, los estudiantes no eran conscientes de su uso. De igual forma, es importante

ser paciente y recordar que el desarrollo de habilidades lectoras es un proceso complejo que requiere tiempo, conocimiento de la situación del aula por parte de los docentes y acciones de cambio basadas en la realidad. Si los estudiantes de la institución llegan a grado décimo con fallas en su comprensión lectora es necesario observar, y tal vez evaluar, lo que ocurre con las prácticas pedagógicas y actividades que se llevan a cabo en los grados anteriores.

¿Cuáles fueron las mejores estrategias para la presentación de pruebas estandarizadas?

En las pruebas simulacro de lectura en el aula de clase, los estudiantes son evaluados en su comprensión literal inferencial de los textos. En la primera, deben identificar la información explícita que presenta el autor, el tema, la idea principal y la conexión entre las ideas. En la segunda, deben identificar los propósitos del autor y deducir ideas a partir del texto. Al revisar los resultados de las pruebas simulacro presentadas por el grado décimo, llama la atención ver que en la parte de comprensión lectora literal su desempeño es más bajo que en la comprensión inferencial. Lo anterior podría indicar que los estudiantes tienen problemas al comprender la información que está explícita en el texto, mientras que tienen la capacidad de ir más allá del mensaje del texto, comprendiendo la intención del autor (Mistar *et al.*, 2016).

Es decir, los estudiantes presentan inconvenientes para comprender información explícita en el texto y con el análisis sintáctico del mismo, pero son mejores en establecer relaciones entre ideas e ir más allá del texto (Guarín, 2017), lo cual sorprende que ocurra. De esta manera, se puede especular para establecer posibles explicaciones a partir de lo que se experimenta en clase y en la institución. Por ejemplo, tener actividades antes, durante y después de abordar un texto puede generar competencias para contextualizar el tema, ideas principales y secundarias las cuales conectan con sus presaberes y las llevan más allá del texto. Otra razón podría ser el hecho de tener establecido en la institución un proyecto de lectura en español, hace un buen tiempo y que, tal vez, les ha permitido desarrollar competencias que emplean de forma interdisciplinaria como lo menciona Cummins (1981) en la interdependencia lingüística. Sin embargo, en esta experiencia de aula no se profundizó u obtuvo información adicional sobre el tema. Por lo tanto, sería interesante saber las razones por las cuales los

estudiantes tenían mayor cantidad de respuestas correctas en las preguntas de comprensión inferencial.

Al observar las preguntas y opciones de respuesta en la parte de comprensión literal de las pruebas simulacro, es coincidente que los estudiantes escogen la opción de respuesta en la que encuentran una palabra que se relaciona con la pregunta o eligen la opción en la que aparece una palabra similar a alguna que aparezca en el texto, pero que no se relaciona con lo que se pregunta. Debido a esto, encontré necesario plantear una acción de clase para fortalecer el conocimiento de los estudiantes. De este modo, se planearon cuatro sesiones de clase en las que se desarrollaron actividades para aprender a entender las preguntas y opciones de respuesta dadas en las comprensiones de lectura.

En la primera clase, los estudiantes participaron en un juego de memoria por equipos, en el que debían unir cada pregunta con su respectiva respuesta y así recordar el significado de todas las *wh-words*. En la segunda, debían organizar diferentes preguntas y luego responderlas; por mi parte, yo les recordaba la forma en que están estructuradas y cómo se pueden responder. En la tercera y cuarta clases, trabajé diferentes textos y preguntas de comprensión. Inicié con la lectura de los textos aplicando *skimming*, luego se leyeron las preguntas y opciones de respuesta, buscando comprenderlas y se identificaron las palabras clave de estas para luego escanear el texto en busca de la información requerida.

Al finalizar cada sesión de clase por medio de un cuestionario (véase el anexo 1) les pregunté a los estudiantes sobre sus percepciones frente a lo planteado y se obtuvieron respuestas como: “recordé el significado de las *wh* y pude responder”; “relacioné la respuesta con la pregunta”; “it was cool to understand better”; “me siento mejor al responder las preguntas”. De otro lado, según lo registré en mi formato de observación, cuando llevaba a cabo la socialización, los estudiantes siempre estuvieron muy participativos, se mostraban alegres y seguros de compartir lo realizado, seguros de tener respuestas correctas.

El tiempo destinado para el desarrollo de las actividades de clase y para las pruebas era muy diferente. En la clase, el tiempo otorgado era mucho más largo y flexible, ya que se extendía si no se había completado la actividad, mientras que en la prueba simulacro el tiempo era mucho más corto y no se tenía la posibilidad de ampliarlo. Por consiguiente, con el fin de disminuir las posibles consecuencias de un mal manejo de tiempo en la presentación de pruebas a causa de la falta de experticia, para cada actividad de clase y cada prueba establecí tiempos similares de acuerdo con la complejidad del texto.

En adición a la diferencia en el uso del tiempo, observé que para las actividades lectoras de clase el trabajo era en equipos y en las pruebas simulacro los estudiantes las debían presentar de forma individual. Entonces, al trabajar por equipos los estudiantes podían recurrir a diferentes ayudas como intercambio de ideas de los compañeros, discusiones frente a la información de los textos, explicaciones referentes a estructura de las frases o ayuda con el significado de palabras o expresiones, mientras que, en la prueba, no podían acceder a ningún otro recurso excepto a ellos mismos, sus conocimientos y habilidades.

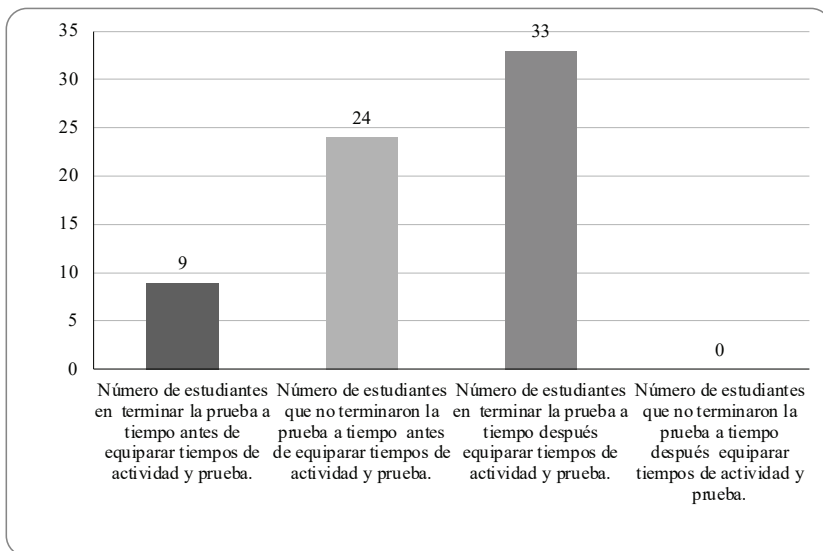
Por lo tanto, desarrollé cada actividad de forma individual con un tiempo fijo establecido. En las sesiones prácticas, daba inicio presentando el objetivo de la actividad y qué se debía hacer. Luego decía el tiempo para hacerlo y recordaba el uso de las estrategias ya trabajadas. En el momento de completarse el tiempo socializaba la actividad y registraba comentarios escritos frente a esta en el cuestionario (véase el anexo 1) y el formato de observación docente (véase el anexo 2). Como se mencionó antes, al poner en común las respuestas de la actividad, los estudiantes siempre estuvieron dispuestos a compartir su trabajo.

En los registros escritos del cuestionario de los estudiantes y el formato de observación de la docente pude constatar que la mayoría de los estudiantes aprendió a trabajar de forma individual y a manejar el tiempo; solo dos manifestaron dificultades con estos aspectos. Se registraron comentarios frente al trabajo individual como los siguientes: “mi trabajo individual fue bueno, ya que pude realizar la actividad de manera correcta”; “bueno es que uno aprende más sin la ayuda de los compañeros”; “bien, porque he tenido mucho en cuenta lo que la profe nos explicó y cómo hacerlo”; “estuvo bien pues entendía casi todas las cosas”; “it’s very good I do it right being myself”. De otro lado los comentarios frente al tiempo fueron: “fue suficiente, alcancé a hacer la mayoría de las cosas”, se alcanzó a realizar la actividad, antes sobró tiempo”; “good, because I read and finished on time” (véase el anexo 1).

Durante el tiempo de la experiencia, administré tres pruebas simulacro de comprensión lectora, en las que pude notar que todos los estudiantes terminaron en el tiempo estipulado o incluso antes (véase la tabla 4.1). Todos ellos aumentaron la cantidad de respuestas correctas en cada prueba comparada con las que se habían aplicado antes de la experiencia (véase la tabla 4.2). Por tanto, las estrategias de análisis de preguntas y respuestas, relación de preguntas con el texto y manejo del tiempo fueron efectivas para mejorar en la toma

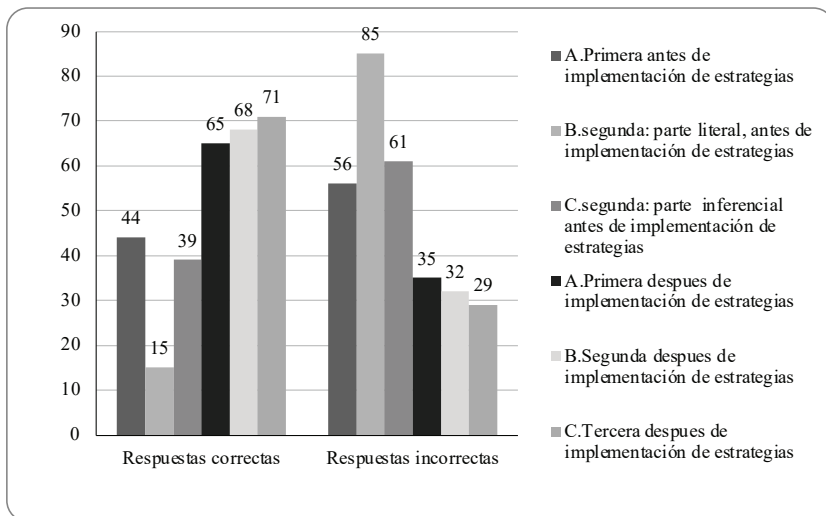
de pruebas tipo Saber de comprensión lectora en clase de inglés, en el grado décimo de la institución pública de Tabio.

Tabla 4.1. Cantidad de estudiantes que terminaron la prueba simulacro en el tiempo dado



Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.2. Resultados pruebas Saber de comprensión lectora



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El desarrollo de habilidades lectoras en inglés implica un proceso profundo que toma tiempo y en el que inciden diversos factores (MEN, 2006; Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe, 2019). Esto implica convertir el aula de clase en un laboratorio de aprendizaje significativo para los estudiantes, de tal manera que cada paso que se dé hacia el desarrollo de la habilidad sea definitivo y perdurable, en concordancia con la construcción del proyecto de vida de ellos y con las exigencias del mundo actual. Asimismo, dentro de la clase se deben encontrar diversidad de métodos, herramientas y recursos que aporten a las necesidades, características, gustos y nivel lector de los estudiantes.

Es valioso, entonces, que el docente cree un ambiente propicio para que se generen oportunidades de aprendizaje en el aula de clase que partan del conocimiento de los estudiantes y de las competencias del docente frente al desarrollo de habilidades de lectura. Al comprender el nivel lector de los estudiantes, como lo han hecho las diferentes investigaciones (Barfield, 2003; Guarín y Ramírez, 2017; Lions y Peña, 2016; Leiva de Izquierdo, 2017; Mahecha *et al.*, 2011; Quintana Aguilera *et al.*, 2019; Quiroga Carrillo, 2010). y las teorías de aprendizaje, el docente suscita acciones de cambio en clase: el uso de *skimming* y *scanning*, la comprensión, análisis y relación de estas con preguntas y el texto, además del manejo del tiempo. Como consecuencia, los estudiantes obtienen conocimientos fuertes, motivación y seguridad para enfrentar textos en inglés. Asimismo, son conscientes de cómo el uso de ciertas estrategias permite mejorar su habilidad lectora y su desempeño en exámenes estandarizados, lo que puede llevar a que las sigan utilizando en un futuro.

En el aula de clase es fundamental la formación en estrategias de lectura para abordar los textos de forma consciente tanto para enfrentar las dificultades de la comprensión lectora como para brindar confianza y motivación en el momento de abordar un texto en inglés. En un grado décimo en el que se debe avanzar en un nivel lector de acuerdo con los estándares estipulados por el MEN (2006), y en el que existen diversas falencias, el uso de estrategias de lectura se hace fundamental. *Skimming* y *scanning* son grandes herramientas para abordar textos de forma más rápida y efectiva. Sin embargo, se deben adoptar y complementar varias estrategias para así dar más oportunidades de aprendizaje y avance a los estudiantes, de modo que construyan conexiones cognitivas

entre los conocimientos que poseen con la información que comunica el texto (MEN, 2006; Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe, 2019).

Para todo lo que está inmerso en la enseñanza-aprendizaje es importante tanto el proceso como los resultados. Aunque es interesante y motivante que durante el proceso se puedan observar aportes a las diferentes dimensiones del estudiante, no se debe desconocer que las pruebas muestran de alguna manera lo ocurrido, miden y otorgan datos que pueden ser correlacionados con lo vivido. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede basar en lo que piden las pruebas Saber 11. El desarrollo de las habilidades lectoras relacionadas con la experiencia de aula presentada en este capítulo debe redundar en los intereses de los estudiantes para acceder a conocimientos y formar criterios propios para su vida.

A partir de las observaciones hechas por la docente y la exploración de la percepción frente al tema de los estudiantes, se plantearon acciones de cambio y se encontró que, al desarrollar habilidades para manejar el tiempo y para comprender las preguntas y respuestas, además de usar la aplicación de *skimming* y *scanning* se mejora la comprensión lectora de textos en las diferentes actividades de clase y se empodera a los estudiantes para enfrentarse a textos en inglés. Por tanto, sería interesante observar qué ocurre en otros contextos en los que los estudiantes pueden emplear lo aprendido en clase. Por ejemplo, si se realiza un trabajo fuerte en mejorar las habilidades lingüísticas del español, se podría dar la interdependencia lingüística de Cummins (1981, 2005) al fortalecer en las dos lenguas elementos conceptuales, estrategias metacognitivas y metalingüísticas, aspectos pragmáticos de la lengua, elementos lingüísticos específicos y de la conciencia fonológica.

El desarrollo de las habilidades lectoras es una de las competencias transversales que siempre será interesante trabajar en todos los contextos escolares, se podría decir, también sociales. Esto entonces debe ser preocupación no solo de las ciencias humanas o de los idiomas, sino de todas las áreas del conocimiento. Si esto se da en cada área, en la que además de conceptos y contenidos los estudiantes tuviesen la posibilidad de mejorar su comprensión lectora específica para el tipo de texto, sería una gran herramienta para beneficio de ellos. Así entonces, cada docente dentro de su laboratorio de ideas, el aula de clase, debería registrar sus percepciones, observaciones y reflexiones frente a lo que acontece en ella y frente a las dificultades que puedan presentarse, explorar lo que piensan los estudiantes y

plantearse acciones de cambio que den oportunidad para generar mejoras, aprendizajes y herramientas pertinentes para el grupo y el contexto.

Referencias

- Aebersold, J. A.; Field, M. L. (1997). *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Aritonang, I. R., Lasmana, S., Kurnia, D. (2018). The Analysis of Skimming and Scanning Technique to Improve Students in Teaching Reading Comprehension. *Project*, 1(2): 101-106. <https://doi.org/10.22460/project.v1i2.p101-106>
- Barfield, R. (2003). Reflections on the Development of an EFL Reading Program for Middle School Students of Varied Levels of English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 4(1), 91-95. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11233/>
- Benavides, J. E. (2015). Las pruebas estandarizadas como forma de medición del nivel de inglés en la educación colombiana. En J. A. Bastidas; G. Muñoz Ibarra (eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 29-56). Udenar.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Longman.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Grao.
- Carrell, P. L.; Devine, J.; Eskey, D. E. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524513>
- Colombia Aprende. (s.f.). *Be (the) I Challenge*. <https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/be-1-challenge>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, in California State Department of Education. En *Schooling and Language Minority Students. Theoretical Framework* (pp. 3-50). Evaluation, Dissemination and Assessment Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf>

- Cummins, J. (2005) Teaching for Cross-language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. In *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting* (pp. 1-18). shorturl.at/iASTW
- Diamond, C. (2015). *Speed Reading: How to Read Faster and Remember Everything?* Self-published.
- Díaz Guzmán, F. G.; Imba Chontasi, A. M. (2013). *Estudio de técnicas activas para el desarrollo de la habilidad lectora en inglés de los estudiantes de los novenos años del colegio UTN de la ciudad de Ibarra en el periodo 2012-2013. Propuesta alternativa* [Trabajo de grado], Universidad Técnica del Norte. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/3214>
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Evangelia, V. (2019). *Post-method Methodology: Principled Eclecticism and its Application in Teaching Writing to EFL Exam Candidates*. Seventh International Conference on Education, Language Instruction and Technology-ELIT. http://www.psp-ltd.com/JIEB_73_7_2019.pdf
- Fisher, R.; Williams, M. (2013). *Unlocking Literacy: A Guide for Teachers*. David Fulton Publishers.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Guarín, M. C.; Ramírez, M. I. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de quinto de primaria. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 10(2), 59-78. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0002.04>
- Gutiérrez Duque, D. M.; Mayora Pernía, C. A. (2021). Variables predictoras del desempeño escolar en exámenes estandarizados de inglés: evidencias desde el examen de Estado en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 33-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n62a3>
- Herrera Moreno, L. A. (2018). *La Prueba Saber 11° como instrumento para medir el nivel de inglés a partir de los criterios planteados en el programa Colombia bilingüe* [Tesis de maestría, Universidad de Los Andes]. <http://hdl.handle.net/1992/34451>
- Huang, J., & Newbern, C. (2012). The Effects of Metacognitive Reading Strategy Instruction on Reading Performance of Adult ESL Learners with Limited English and Literacy Skills. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 1(2), 66-77.

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2019-2022). Guía de orientación de Saber 11. <https://eservicioseducativos.com/wp-content/uploads/2022/02/Guia-de-orientacion-Saber-11-2022-1.pdf>.
- Jáimez Muñoz, S. (2003). El uso de textos literarios en la enseñanza del inglés en la educación secundaria [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/2733>
- Javed, M. E.; Eng, L. S.; Mohamed, A. R.; Ismail, S. A. M. M. (2016). Identifying Reading Strategies to Teach Literal, Reorganisation and Inferential Comprehension Questions to ESL Students. *The Journal of Asia TEFL*, 13(3), 204-220. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2016.13.3.3.204>
- Jiang, X.; Grabe, W. P. (2019). Skills and Strategies in Foreign Language Reading. En Y. Ruiz de Zarobe; L. Ruiz de Zarobe, L. (eds.). *La lectura en lengua extranjera*. (pp. 2-31). Octaedro Editorial. <https://octaedro.com/libro/la-lectura-en-lengua-extranjera/>
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas*, (13), 95-104. https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/13.html#http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- Karami, H. (2008). *Reading Strategies, What Are They?* University of Tehran. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502937.pdf>
- Krashen, S.; Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall.
- Leiva de Izquierdo, B. (2017). Reconsiderando a Alderson. La lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, (32), 35-62. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45343>
- Lewis, D. D.; Yang, Y.; Rose, T. G.; Li, F. (2004). RCV1: A New Benchmark Collection for Text Categorization Research. *The Journal of Machine Learning Research*, 5, 361-397. <https://dl.acm.org/doi/10.5555/1005332.1005345>
- Lions, S.; Peña, M. (2016). Reading Comprehension in Latin America: Difficulties and Possible Interventions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (152), 71-84. <https://doi.org/10.1002/cad.20158>
- Lopera Medina, S. (2012). Effects of Strategy Instruction in an EFL Reading Comprehension Course: A Case Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 79-89. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29057>

- López Mendoza, A. A.; Bernal Arandia, R. (2009). Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment. *Profile: Issues in teachers' professional development*, 11(2), 55-70. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11442>
- López Zambrano, Y. M.; Medina Betancourt, A. R. (2016). Didáctica para la comprensión lectora en estudiantes de la carrera de educación básica del Ecuador desde una perspectiva crítica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(4), 109-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6663884>
- Mahecha, R.; Urrego, S.; Lozano, E. (2011). Improving Eleventh Graders' Reading Comprehension Through Text Coding and Double Entry Organizer Reading Strategies. *Profile: Issues in Teacher Professional Development*, 13(2), 181-199. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/25707>
- Martínez Olvera, W.; Esquivel Gámez, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles educativos*, 39(157), 105-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58444>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía n.º 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>
- Moncada, B. S. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica. *Acción pedagógica*, 22(1), 122-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223458>
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Routledge.
- Nordin, N. M.; Rashid, S. M.; Zubir, S. I. S. S.; Sadjirin, R. (2013). Differences in Reading Strategies: How ESL Learners Really Read. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 90, 468-477. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.116>
- Nunan, D. (1996). Learner Strategy Training in the Classroom: An Action Research Study. In J. Richards; W. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 133-144). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.019>
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle.
- Peñaranda Gómez, L. (2015). La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y pensamiento*, 22(22), 19-27. <http://educacion-y-pensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5>

- Perales Escudero, M. D.; Reyes Cruz, M. R. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en L2 y su impacto en español L1. Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *RMIE*, 19(61), 599-626. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200011
- Quintana Aguilera, J. A.; Restrepo Castro, D.; Romero, G.; Cárdenas Messa, G. A. (2019). The Effect of Content and Language Integrated Learning on the Development of English Reading Comprehension Skills. *Lenguaje*, 47(2), 427-452. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.7699>
- Quiroga Carrillo, C. (2010). Promoting Tenth Graders' Reading Comprehension of Academic Texts in the English Class. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 11-32. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17630>
- Ruiz de Zarobe, Y.; Ruiz de Zarobe, L. (2019). *La lectura en lengua extranjera*. Ediciones Octaedro. <https://octaedro.com/libro/la-lectura-en-lengua-extranjera/>
- Saraswathi, V. (2004). *English Language Teaching: Principles and Practice*. Orient Longman.
- Zuhairi, A.; Yanti, N. (2016). Strategies Training in the Teaching of Reading Comprehension for EFL Learners in Indonesia. *English Language Teaching*, 9(2), 49-56. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p49>

Anexo 1. Cuestionario para estudiantes

<p style="text-align: center;">Students' questionnaire reading activity and reading quiz</p> <p>Date: _____</p> <p>Marca las opciones que consideres aplican para tu experiencia.</p> <p>1. ¿Qué actividad te ayudó a comprender mejor los textos?</p> <p><input type="checkbox"/> Identificación de tema, ubicación de ideas y palabras clave.</p> <p><input type="checkbox"/> Análisis de preguntas sobre el texto antes de buscar información para responderlas.</p> <p><input type="checkbox"/> Búsqueda de información en el texto basada en las preguntas.</p> <p><input type="checkbox"/> El ser consciente del uso de estrategias de lectura.</p> <p><input type="checkbox"/> Todas las anteriores.</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores.</p> <p>¿Por qué? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. El tiempo empleado para el trabajo de comprensión de los textos fue:</p> <p><input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente</p> <p>¿Por qué? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. ¿Cómo podrías describir tu trabajo individual? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Anexo 2. Formato de observación docente

Teacher's notes. Reading questions activity
Date: _____
What reading strategies were used in class? _____ _____
How were they presented, modeled and applied? _____ _____
What actions did students do during the activity? _____ _____
What were the students' attitudes? _____
How long did the activity last? _____ _____

Capítulo 5. El enfoque intercultural en el aprendizaje de lenguas: aprendiendo de la voz tras los *altavoces**

Gina Marcela Pérez R.

Diane Liseth Suárez R.

Este capítulo tiene como objetivo divulgar la reflexión de la experiencia de una práctica pedagógica llevada a cabo en un colegio público en el municipio de Mosquera, Cundinamarca. Partimos de la idea de que tanto los docentes como los estudiantes se enfrentan a un cambio súbito del sistema educativo en términos de políticas, didácticas y metodologías debido a la crisis sanitaria mundial. A modo de innovación en las prácticas pedagógicas de la enseñanza-aprendizaje del inglés, se propuso desarrollar una serie de actividades y reflexiones a partir de una experiencia intercultural, recurriendo a otros modelos de enseñanza como el híbrido o virtual. Finalmente, se concluye que el desarrollo del proyecto con un enfoque intercultural en el aprendizaje de las lenguas redundaba en un aprendizaje significativo tanto para los estudiantes como para las nuevas y transformadas prácticas docentes.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122772.05>

Introducción

Pensar y generar alternativas innovadoras que permitan mejorar las experiencias diarias de enseñanza-aprendizaje ha sido siempre parte de nuestra labor como docentes; sin embargo, ahora más que nunca los educadores hemos sido llamados al cambio. La emergencia sanitaria que hoy afecta al mundo ha impactado significativamente no solo nuestras dinámicas diarias, sino que ha generado cambios súbitos en nuestro quehacer docente. Iniciamos y seguimos en un proceso de transformación continuo que demanda la creación de nuevos espacios, antes escasos o inexistentes, para llevar a cabo nuestro fin de educar. Es por ello por lo que, desde nuestro rol como docentes-investigadoras, hemos decidido buscar nuevas alternativas que nos permitan brindar a nuestros estudiantes, e incluso a nuestros colegas, nuevas formas de experimentar el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Por medio de nuestra práctica buscamos impactar positivamente en los espacios académicos virtuales y presenciales; que nuestros estudiantes tengan la posibilidad de percibir el aprendizaje de una lengua más allá de sus componentes estructurales y gramaticales, reconociendo la riqueza y valor cultural que posee. Así mismo, partiendo de la presente situación de salud pública, donde el distanciamiento físico ha sido una variable importante en las prácticas educativas, posicionamos las herramientas digitales como la ventana que nos permite no solo comunicarnos, sino alcanzar un aprendizaje significativo de la lengua y reconocer a aquellos *tras los altavoces* (*behind the speakers*). Es así como el presente capítulo de reflexión tiene como objetivo caracterizar las interacciones de un proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera de un grupo de estudiantes de educación media a partir de su motivación intrínseca, y desarrollado desde un enfoque intercultural mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Para alcanzar el objetivo planteado se abordó la práctica desde tres componentes teóricos. En primer lugar, la motivación intrínseca como determinante de los intereses de los estudiantes y la identificación de aquello que resulta más significativo para sí mismos, específicamente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (en nuestra experiencia, inglés). En segundo lugar, se destaca la importancia de concebir el aprendizaje de una lengua como inherente a la perspectiva de la interculturalidad desde donde se propone trascender de

la parte lingüística a la social y cultural (Paricio Tato, 2014; Soto Molina, 2018). Finalmente, encontramos que otro de los elementos fundamentales, sobre todo en la época actual, es la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A lo largo de este capítulo mostraremos cómo se fundamenta nuestra posición desde cada uno de estos componentes teóricos y cómo estos se encuentran dentro de cada etapa propuesta y nuestra reflexión.

Primero, el documento presenta las bases teóricas y antecedentes respecto de los tres componentes teóricos principales. Segundo, el relato de la práctica y sus diferentes etapas muestran cómo se caracterizaron las interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el grupo participante desde las bases teóricas propuestas. Tercero, se hará una breve descripción del contexto y la aplicación de las herramientas digitales (en nuestro caso la plataforma Teams de Microsoft y el formulario de Google Forms) según los contenidos trabajados. Cuarto, se muestra la discusión reflexiva desde la práctica y el enfoque de los componentes teóricos presentados. Finalmente, en las conclusiones nos referiremos a la importancia, el impacto y las sugerencias de la práctica.

Tres componentes fundamentales: motivación, interculturalidad y TIC

A continuación, se exponen los tres componentes fundamentales que guiaron el desarrollo y reflexión de nuestra experiencia de aula: motivación intrínseca, el componente de interculturalidad y el posicionamiento de las TIC en los espacios académico y social.

Motivación intrínseca

La motivación es uno de los elementos más importantes dentro del aprendizaje de una lengua y es determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta (Beltrán Llavador, 2005). Las actitudes favorables o desfavorables de los estudiantes en dicho proceso son subyacentes a sus propias razones u objetivos, fundamentalmente englobadas en lo que se considera como la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. La primera, refiere a factores externos que representan una recompensa o permiten evitar un castigo (Lepper, 1988). Por otro lado, la motivación intrínseca hace referencia a aquellas acciones que representan un goce en sí mismas, sin la dependencia de factores externos,

que surgen de un interés genuino y personal, lo que, a su vez, es inherente a la autonomía y competencia del estudiante, permitiéndole experimentar el sentimiento de logro (Larrenua, 2014; Lepper, 1988). Por tanto, estos dos tipos de motivación pueden considerarse complementarios y no opuestos, incluso presentándose, de manera simultánea, elementos externos tanto como internos que influyen en la motivación del estudiante y pueden redundar en un proceso de aprendizaje eficaz.

Partiendo de lo anterior, aun cuando las dos formas de motivación pueden resultar efectivas en el aula y pueden relacionarse a actividades de diversa naturaleza en las clases de inglés, es imperativo aclarar que nuestra experiencia de aula y su objetivo principal se centraron en la motivación intrínseca. Esto, entendiendo que los estudiantes, que se encuentran intrínsecamente motivados, tienden a involucrarse de forma más significativa en su proceso de aprendizaje, se les permite emplear estrategias que exigen más esfuerzo y a su vez procesar la información con mayor profundidad (Lepper, 1988; Orbegoso, 2016). Para autores como Ryan y Deci (2006) permitir al individuo la exploración, autodeterminación y autonomía frente a sus intereses, lo que en nuestro contexto está directamente relacionado con la enseñanza-aprendizaje. Entendido esto, la motivación intrínseca resulta del individuo en sí mismo, por lo que es imperativo indagar sobre esos intereses propios y las razones que encuentra para involucrarse en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Siguiendo esta misma línea, para Campos Ricardo (2019) la relación entre la motivación intrínseca y el aprendizaje del inglés está mediado por la práctica de talleres vivenciales orientados a canalizar la energía motivacional del estudiante basado en sus intereses que, si bien no resulta impensable, sí es el componente novedoso en nuestra reflexión. Situadas desde la motivación intrínseca, la etapa inicial y las subsecuentes de nuestra experiencia se basaron en el balance de la autonomía y participación de los estudiantes; tal como lo plantean Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca es aquella que nos lleva a realizar diversas acciones desde el interés propio y de forma genuina. A partir de esto se determinó el porqué del aprendizaje del inglés y cómo este se relaciona con otros intereses relevantes para ellos. En este sentido, el contexto y los estudiantes que formaron parte de la experiencia propuesta jugaron un papel fundamental en la determinación de lo que resultó intrínsecamente motivante en el aprendizaje de la lengua inglesa. Tal como lo presenta Cabarcas Berrío

(2017) en su investigación, se hace necesario identificar la relación entre el estudiante y el aprendizaje con el fin de lograr una motivación que tenga un vínculo más profundo, es decir, que sea significativo. De allí que las TIC y el componente cultural se vieran vinculados al aprendizaje de una lengua; para esta investigación en particular, del inglés.

Enfoque de aprendizaje intercultural de la lengua

El enfoque intercultural de la enseñanza-aprendizaje de la lengua se entiende como la relación dada entre lengua, cultura y aprendizaje. Dicho enfoque, además de fomentar habilidades lingüísticas, permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Para comprender todo el concepto de aprendizaje intercultural de lenguas es necesario definir cada uno de los siguientes componentes:

1. *Lengua*: siguiendo los postulados de Guillén Díaz (2002) la lengua puede entenderse como los enunciados dentro de un contexto que proporciona el significado de acuerdo con algunas características culturales. Las lenguas varían según el tiempo, el espacio y el grupo social. Los signos se agregan, descartan, modifican y reemplazan, y el significado y la idoneidad de un signo pueden variar de un contexto a otro (Guillén Díaz, 2002). El uso de la lengua de un individuo no solo está determinado por la corrección o idoneidad de algunas palabras o estructuras específicas, sino por el contexto social en el que este se encuentra, el cual le da el significado, así como también expresa las percepciones e ideas, entre otros. Dentro de este mismo componente, se consideran las diferencias y la relación entre primera lengua y lengua extranjera, entendiendo que en ambos casos el aprendizaje de la lengua no puede ser desligado del contexto y la cultura. Esto implica para el estudiante ir más allá de las estructuras lingüísticas al identificarse a sí mismo y al otro, cuando este pertenece a una cultura distinta a la propia (Kramsch, 2003). Asimismo, partiendo de los postulados de Phillipson y Skutnabb-Kangas (2017) en los que se considera el término primera lengua/lengua materna como el proceso de adquisición de una lengua bajo diferentes variables, se decide que para la experiencia aquí expuesta esta se entiende como la que se adquiere en primer lugar y con la que se identifica a sí mismo. Con respecto a la lengua extranjera, se

acoge la perspectiva de que es aquella que sirve a propósitos personales y profesionales y que permite comunicarse internacionalmente.

2. *Cultura*: es el sistema mediante el cual los estilos de vida, costumbres, tradiciones y prácticas permiten a los individuos comprender y ver el mundo (Conerly *et al.*, 2021). Al igual que el lenguaje, entendido como un sistema de signos que posee un valor cultural (Kramsch, 2003), la cultura se comprende según sus posibles variables, ya que puede transformarse con el tiempo, el lugar, la edad, los grupos sociales, etc. De acuerdo con Sapir (1985) no existen lenguas totalmente parecidas, por lo tanto, no representan ni la misma cultura ni la realidad social: cada sociedad se encuentra y vive un mundo diferente.
3. *Aprendizaje*: implica el proceso de construcción de la comprensión y el conocimiento del individuo, representa la estructuración del significado. Como proceso constructivo sociocultural, el aprendizaje se sitúa socialmente y se orienta hacia la construcción del conocimiento en la acción social, dentro de sus marcos cultural, histórico e institucional; todo ello mediado por la interacción con otros que pertenecen a la cultura del individuo (Vygotsky, 1978, 1979, 1981). De hecho, el aprendizaje no solo se entiende como acto aprehensivo, sino como acto sociocultural. Paricio Tato (2014) define aprendizaje como “la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los previos, cambiando estos últimos si es necesario” (p. 222).

El aprendizaje intercultural de lenguas va más allá de las definiciones lingüísticas y está relacionado con los contextos socioculturales de los individuos que pretenden interactuar con otros (pertenecientes a diferentes culturas). En este caso, la lengua y el aprendizaje no pueden separarse de la cultura. Desde una perspectiva intercultural, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua suponen más que conocer nuevos lugares y personas, lo que vería la cultura con una mirada eminentemente esencialista; se trata de entender cómo nosotros mismos y los otros somos construidos, autoconstruidos y coconstruidos a partir de la cultura, además de asumir nuevas posiciones a partir de lo aprendido (Liddicoat y Scarino, 2013). La interacción fomentada por el aprendizaje intercultural de la lengua permite a los alumnos experimentar y comprender la cultura propia y la de

otra persona, demostrando actitudes que promueven mayor curiosidad, interés y apertura por esa persona y esa cultura. Estos aprendizajes sobre una nueva cultura amplían su conocimiento e incrementan sus niveles de conciencia sobre la existencia de otros, lo que lleva a los individuos a obrar en nuevas formas según lo aprendido (Liddicoat y Scarino, 2013).

Los estudiantes de lengua toman conciencia de sus propios sentimientos, pensamientos, percepciones y reacciones personales, así como de los demás, lo que les permite comprender otras culturas, comunicarse y relacionarse adecuadamente con sus interlocutores. Estos estudiantes toman:

[...] una postura reflexiva hacia la lengua y la cultura, tanto específicamente como instancias de la primera, segunda y adicionales lenguas y culturas, y en general como comprensión de las formas variables en las que la lengua y la cultura existen en el mundo (Liddicoat *et al.*, 2003, p. 46).

De igual forma, desde la perspectiva no solo de la lengua como mediadora de las prácticas sociales, sino también como elemento fundamental propio de la educación, es posible reconocer “que una comprensión genuina de las diferencias y similitudes culturales es necesaria para sentar las bases para trabajar en colaboración con otros” (Cushner, 1998, p. 4). En esta misma línea de pensamiento, encontramos que los académicos (Liddicoat *et al.*, 2003) han determinado que el enfoque intercultural de enseñanza y aprendizaje de la lengua se basa en cinco principios:

- a. *Construcción activa*: el aprendizaje implica un compromiso activo y con propósito para interpretar y crear significado en la interacción con los demás. Es menester, entonces, reflexionar continuamente sobre uno mismo y los demás en la comunicación y la creación de significado en contextos variables. Para los estudiantes es más que un proceso de absorción de hechos, pero en continuo desarrollo como seres interculturales que se relacionan con otros y que piensan, sienten y cambian constantemente.
- b. *Hacer conexiones*: el aprendizaje se desarrolla primero por medio de interacciones sociales (interpersonalmente) y luego en la mente del individuo (intrapersonalmente). En el proceso interpersonal se de-

safía el conocimiento previo, creando nuevas percepciones mediante las cuales los estudiantes se conectan, reorganizan, elaboran y amplían su comprensión. Vygotsky (1981) declara que el conocimiento se construye a partir de la interacción social y compartir experiencias de aprendizaje significativas. Por su parte, Wells (2000) expone que el aprendizaje ocurre primero entre las personas y luego dentro del individuo. En este proceso, se establecen conexiones constantes entre:

- Lengua, cultura y aprendizaje
- Concepciones existentes - Nuevas comprensiones
- Lenguaje y pensamiento
- Primera lengua - Lengua extranjera
- Experiencias previas - Nuevas experiencias
- El yo intercultural - El yo intracultural - Los demás

Estas conexiones permiten al individuo interiorizar las concepciones existentes, reconstruirlas, generar nuevas comprensiones y atribuir nuevos significados.

- c. *Interacción*: el aprendizaje y la comunicación son sociales e interactivos. Interactuar y comunicarse interculturalmente significa desarrollar, de manera continua, la comprensión de la relación entre el propio marco de la lengua y la cultura. En la interacción, los participantes se involucran en un diálogo constante para negociar el significado por medio de perspectivas variables sostenidas por ellos y otros, además aprender y construir de forma permanente desde la experiencia.
- d. *Reflexión*: aprender implica tomar conciencia de cómo pensamos, conocemos y aprendemos sobre la lengua (tanto la primera como adicionales), la cultura, el conocimiento, la comprensión y su relación; así también se toma conciencia sobre conceptos como la diversidad, la identidad, las experiencias y los propios pensamientos y sentimientos interculturales. La enseñanza intercultural de lenguas es, por excelencia, reflexiva, puesto que invita constantemente a la valoración de diversos saberes y sus formas de validación.
- e. *Responsabilidad*: el aprendizaje depende de los valores, las actitudes y las disposiciones de los alumnos, desarrollados con el tiempo. La comunicación intercultural implica aceptar la responsabilidad por

la forma de interactuar con los demás dentro y por medio de las lenguas, esforzarse continuamente por entenderse mejor a sí mismo y a los demás en el desarrollo continuo de la sensibilidad intercultural. La responsabilidad invita también a la construcción de terceros espacios de diálogo y negociación intercultural (Kramersch, 2011).

Todo lo anterior, sumado a los estudios realizados por Byram (1997, 2021), Byram y Risager (1999), Kramersch (2003) y Zárata (1995), reconoce la importancia de abordar la enseñanza de las lenguas y la cultura de manera integral, además de lo que hoy se comprende como una demanda de la era digital (Estudillo García, 2001). La enseñanza y aprendizaje intercultural de la lengua hacen parte de los mismos cambios culturales. La enseñanza de las lenguas es intercultural por naturaleza, por ende, los docentes deben no solo potenciar esta competencia, sino también promover una comunicación intercultural, ya que, además de esos componentes de la lengua tales como fonología, semántica, gramática y pragmática, se está propiciando que el estudiante esté en contacto con una cultura diferente (Sercu, 2005). Es de aclarar que la pragmática no solo se relaciona con la capacidad de cada hablante para interactuar lingüísticamente, sino también las pautas que cada uno de los hablantes sigue a partir del contexto y las adecuaciones realizadas según las culturas que también interactúan (la propia y la del otro con el que se entabla la comunicación).

Sin embargo, como señala Paricio Tato (2014), enseñar una lengua de manera integrada con la cultura parecería ser obvio, pero varias prácticas docentes reflejan lo contrario. Durante varios años, y a pesar de los diversos cambios que ha tenido la educación, la enseñanza de otras lenguas continúa enfocada, principalmente, en sus componentes lingüísticos y las hoy conocidas habilidades (en el caso del inglés, *listening, writing, speaking* y *reading*); incluso algunas formas de evaluación refuerzan estas prácticas, lo que en muchas ocasiones deja de lado el componente intercultural inherente al aprendizaje de otras lenguas. Adicionalmente, İşısağ (2010) menciona que el aprendizaje intercultural no logra ser significativo debido a que no se le da el valor a la dimensión cultural e inclusive en muchos casos no se tiene consciencia de la propia cultura. En ese orden de ideas, es de vital importancia que los docentes sean conocedores y protagonistas de proyectos en los cuales los estudiantes puedan poner en contexto lo aprendido, considerando siempre la parte sociolingüística.

Finalmente, el reconocimiento de los procesos y la importancia de la enseñanza-aprendizaje intercultural de la lengua no son los únicos aspectos relevantes. Es crucial que, para alcanzar estos objetivos, dentro de lo que esperamos sea un aprendizaje significativo, apliquemos y adaptemos los postulados propuestos por los expertos según cada uno de nuestros contextos. Para ello, Byram *et al.*, (2002) proponen que, para lograr los objetivos de un aprendizaje intercultural, los docentes deben: (1) promover tanto la competencia lingüística como cultural; (2) preparar a los estudiantes para interactuar con personas de otras culturas fomentando el respeto por la diferencia; (3) concienciar al estudiante sobre el valor de estas experiencias tan significativas; (4) establecer relaciones entre las culturas; (5) despertar el interés respecto a la alteridad y, por último, (6) concientizar al estudiante frente a cómo somos vistos por otra cultura.

Fomentando el intercambio cultural mediante TIC en el aula de inglés como lengua extranjera

Es realmente asombroso el valor que la educación ha adquirido en nuestras vidas, debido a que es una de las dimensiones del desarrollo humano y puede considerarse como uno de los mayores logros de la historia. Sin embargo, las nuevas necesidades que han surgido en nuestro mundo globalizado han hecho que la educación no permanezca estática, sino que conlleve enormes cambios. Así mismo, parte importante de esta transformación permanente es la incorporación de herramientas tecnológicas en el aula. El manejo y flujo de información han causado en la sociedad lo que Bauman (2003) llama un proceso de licuefacción. Esto exige la incorporación de nuevos elementos para lograr objetivos encaminados a responder a las necesidades de las nuevas generaciones. De esta manera, el proceso de aprendizaje y las relaciones docentes-estudiantes se abordan desde nuevas perspectivas; siguiendo la línea de Bauman, el docente ya no se limita a la transmisión de conocimiento, sino que es artífice de espacios y experiencias que le permitan al estudiante adquirirlo de una forma significativa.

Asimismo, “Pulgarcita”, como llama Serres (2013) a las nuevas generaciones que requieren el uso de herramientas tecnológicas en su proceso de aprendizaje, no necesita tener la cabeza llena de conocimientos y saberes, debido la

rapidez y facilidad con la que cuenta para acceder a toda la información que, hoy en día, se encuentra a la distancia de un clic. Es por ello por lo que la integración de las TIC, e incluso modelos como el híbrido y virtual, ha ganado fuerza en el espacio académico; esto sugiere una combinación entre el refuerzo del aprendizaje electrónico con la interacción entre docentes y pares, dando al estudiante la posibilidad de explorar una gran diversidad de formas de adquirir conocimiento (Tosun, 2015). Así mismo, en modelos de esta naturaleza como lo es, por ejemplo, el híbrido, también llamado mixto o combinado, se tienen en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes, enmarcando así una de las alternativas a la pedagogía de la nueva era digital (Estudillo García, 2001).

Partiendo de lo anterior, el uso de herramientas tecnológicas en la academia se traslada de forma positiva a diferentes áreas de conocimiento; puntualmente de nuestro interés, el aprendizaje del inglés. El trabajo realizado por diversos autores (Alkamel y Chounthaiwale, 2018; Gómez y Mateus, 2016; Hasibuan y Irzawati 2020; Torres y Yépez, 2018) plantea una relación importante entre el uso de las TIC, los intereses de los estudiantes y el aprendizaje exitoso del inglés. De esta manera, resulta claro que las necesidades de los estudiantes en la actualidad son cambiantes según la sociedad misma; si bien antes éramos la sociedad de la información, la cual necesitaba conocer las diversas ramas del conocimiento, hoy en día vivimos en una sociedad del conocimiento que necesita transformar la información en la resolución de problemas utilizando la inteligencia, la creatividad y la innovación (Forero de Moreno, 2009). Por consiguiente, es fundamental que el estudiante no aprenda, de manera aislada, únicamente conceptos y temas, sino que sepa cómo integrarlos en sus experiencias y vivir.

Autores como Oviedo (2016) sitúan tal integración de las TIC como principal mediadora en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y los aspectos culturales de la misma; de igual forma, Salazar y Martínez (2019) consideran que estas herramientas responden a las dinámicas actuales y permiten, a su vez, generar una transformación social. Esto nos ha facilitado repensar las formas de conectar con nuestros estudiantes. Si bien es cierto que muchos de ellos tienen las aptitudes y conocimientos técnicos respecto al uso de herramientas y entornos digitales, también nosotras, como docentes, estamos en un proceso permanente de aprendizaje y apropiación de las TIC, lo que lleva a que no solo consideremos importante utilizar las herramientas tecnológicas para

enriquecer las habilidades comunicativas de la lengua, sino que debamos y podamos crear espacios en los cuales se transforme e innove por intermedio de estas. Así, las habilidades comunicativas no son solo el objetivo, sino el puente para lograr la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la interacción con otras culturas.

En este sentido, la utilización de herramientas tecnológicas en el aula de clases ha contribuido a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, permitiendo crear experiencias memorables como, por ejemplo, encuentros interculturales locales e internacionales en los cuales los estudiantes están en contacto con diferentes culturas, dialogando, compartiendo, decodificando, comprendiendo, analizando, estableciendo similitudes y diferencias. En otras palabras, poniendo en práctica no únicamente sus habilidades cognitivas (estructura de la lengua inglesa), sino también las afectivas y sociales. Blake y Guillén (2020) mencionan que el reto del docente de lenguas extranjeras en esta era digital no es usar las herramientas tecnológicas como un mero instrumento o material que reemplaza otras actividades, sino por el contrario como un elemento que permite transformar las prácticas en el aula generando en el estudiante habilidades que le ayuden a responder a las necesidades de este siglo.

Relato de la experiencia

En esta sección se describen el contexto donde se llevó a cabo la experiencia pedagógica y las características de los participantes; luego, se detalla cómo se identificaron las necesidades y los resultados de dicho análisis; después, se explica la teoría que sustenta la experiencia. Posteriormente, se especifican los pasos de la innovación. Finalmente, se exponen las transformaciones que se lograron con la aplicación.

Contexto

La práctica de innovación pedagógica aquí expuesta se llevó a cabo en un colegio público localizado en el municipio de Mosquera, Cundinamarca. Treinta jóvenes entre los 15 y los 18 años, estudiantes de grados décimo y once de la jornada de la mañana, quienes en la actualidad (como resultado de la

emergencia sanitaria global) se encuentran en la modalidad de alternancia (clases presenciales y virtuales), formaron parte de las actividades propuestas en la innovación. Dicha participación se realizó de manera consentida y voluntaria; tanto los acudientes como los estudiantes firmaron una carta de consentimiento informado en la cual se comunicaban el propósito de la experiencia y los detalles de su participación. Asimismo, previo a esta experiencia pedagógica, fueron ilustrados ampliamente sobre el proyecto, sus pasos e implicaciones. Por último, la herramienta tecnológica mediadora para la conexión entre docente, estudiantes y persona invitada fue la plataforma Teams de Microsoft.

Identificación de las necesidades

En primer lugar, realizamos el análisis de necesidades del contexto para lo cual tuvimos en cuenta las características de los participantes (estudiantes de educación media) y el colegio (público); de igual forma, consideramos el acceso de los estudiantes a los diferentes materiales durante el desarrollo de las sesiones. Finalmente, con el propósito de innovar en nuestras prácticas pedagógicas, se decidió hacer una observación de clase y, luego, aplicar un cuestionario a los participantes. Iniciamos observando y analizando los estilos y estrategias que utilizan los estudiantes en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Para esto nos basamos en la taxonomía elaborada por Oxford (1990).

El segundo paso fue el diseño de un cuestionario (véase el anexo 1) que permitiera a los estudiantes dar una imagen general de sus necesidades e incrementar sus niveles de conciencia frente al uso de la lengua y posibles respuestas en las áreas que representan una mayor dificultad (Corral, 2010). El cuestionario fue diseñado por medio de la plataforma de *Google Forms*; constó de 22 preguntas en español e inglés y tuvo una duración de 30 minutos. Durante la aplicación del cuestionario en las clases, se realizó un acompañamiento para asegurar una interpretación correcta de las preguntas, así como para resolver cualquier duda de los estudiantes en cuanto a la forma o el contenido, de ser necesario. El propósito de este cuestionario fue conocer la percepción de los estudiantes frente a las características y actividades de la clase de inglés, así como los usos de la lengua inglesa, lo que involucra el propósito individual de aprenderla, además del requisito escolar para cursar la asignatura.

Mediante las observaciones realizadas en clase pudimos constatar que la mayoría de los estudiantes utiliza estrategias como la repetición de palabras, uso del diccionario en línea para practicar la pronunciación, y reconocer patrones y secuencias en los diferentes tiempos verbales y sus variables. Además, traducir cada unidad léxica para entender la idea global y traducir del español al inglés y viceversa para poder entender o producir una idea. Algunos estudiantes leen libros en lengua inglesa, observan videos explicativos y establecen sus propios objetivos de aprendizaje. Asimismo, los estudiantes mencionan constantemente que les gustaría poner en práctica, en un contexto real, lo aprendido en la clase.

Resultados

Los resultados encontrados con estos dos instrumentos mostraron el deseo de los estudiantes de participar en actividades que involucren la habilidad (*listening comprehension*). Sin embargo, en este punto, la perspectiva de ellos sobre estas prácticas se mostró más instrumentalista, pues las percibieron como las habitualmente realizadas en sus libros de texto de inglés. Por ejemplo, actividades en las cuales se les pide que, según lo escuchado, completen los espacios en blanco o se apoyen en vocabulario disponible en tablas o cuadros para dar cumplimiento a la actividad. Como segundo resultado, los estudiantes manifestaron su interés en interactuar con personas de otros países y culturas. Uno de los aspectos que más nos llamó a atención fue que, a pesar del modelo del hablante nativo que se promueve (inglés como L1), el cual es, en la mayoría de los casos, el referente en las actividades de escucha en inglés o ejercicios de conversación, nuestros estudiantes estaban más interesados en la interacción con alguien que perteneciera a una cultura diferente, más allá de que el inglés fuese o no su primera lengua.

Experiencia

En consecuencia, siguiendo el enfoque de aprendizaje intercultural de lengua, el cual requiere de la interacción con otros para la interpretación y la creación de significado, se determinó, como uno de los propósitos principales de nuestra experiencia, facilitar a los estudiantes la interacción con una persona extranjera, perteneciente a una cultura diferente y quien hiciera uso de la lengua

inglesa como segunda lengua o lengua extranjera (Liddicoat *et al.*, 2003). Así mismo, siguiendo los postulados de Leroy (2012) podríamos llamar a nuestros invitados de otros países *informantes culturales*, puesto que tienen el tiempo e interés de dialogar acerca de su cultura; además, son capaces de analizar las similitudes entre su cultura y la nuestra. Adicionalmente, tienen la disposición no solo para enseñarnos sobre su cultura, sino también aprender de la nuestra.

Finalmente, se pretendió contrastar las dos sesiones en las cuales los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con nuestra informante intercultural para proponer una alternativa a las actividades tradicionales de escucha (*listening*) y que estas actividades ofrecieran una perspectiva diferente, más allá del enfoque en el desarrollo de las cuatro habilidades (*listening, reading, writing y speaking*). De igual forma, que brindaran una respuesta frente a lo que, en nuestro caso, se identificó como las “necesidades sociales”, las cuales están encaminadas a promover experiencias significativas con la comunidad. Así, nuestros estudiantes, además de desarrollar las habilidades léxicas, tuvieron la oportunidad de aprender, desaprender y construir nuevos conocimientos por medio de la experiencia pedagógica. Además, consideramos importante resaltar el uso de la tecnología, en este caso la plataforma Teams, no como una nueva forma, sino como una herramienta web útil que permite la discusión en tiempo real y se extiende más allá de las paredes del aula tradicional e involucra a los estudiantes en una comunicación con una audiencia auténtica, y se tiene una atmósfera real de interacción en clase (Stevens, 2011; Wang, 2013).

Pasos de la innovación

Para desarrollar las sesiones con un “informante intercultural” (Baker, 2012), invitamos a Paulina, a quien conocimos en un intercambio en Estados Unidos, para participar por medio de una llamada y le contamos el objetivo del proyecto. La elección se basó en que reunía características tales como el deseo de aprender más de nuestra cultura (pues ya ha visitado el país) y de compartir aspectos de la propia; además, demostraba una actitud empática. Paulina tiene 29 años, es socióloga, nacida en Polonia, vive actualmente en Lotz, su lengua materna es el polaco y el inglés es su segunda lengua. Ambas sesiones se realizaron por medio de la plataforma Teams dentro del horario de clases; sin embargo, cada una tuvo propósitos diferentes: la primera, realizar una actividad de escucha tradicional y la segunda promover un intercambio intercultural. Además,

fueron diseñadas para ser contrastadas al final del proceso. En la tabla 5.1 se ilustran la planificación y características de cada sesión, al igual que el gráfico usado para la reflexión al terminar las dos sesiones:

Tabla 5.1. **Organización de las dos sesiones**

Número de sesión	Sesión 1 (septiembre 2020)	Sesión 2 (octubre 2020)
Plataforma utilizada para la experiencia pedagógica	La interacción con Paulina se dio por medio de la plataforma Teams	La interacción con Paulina se dio por medio de la plataforma Teams
Tiempo de duración	60 minutos	90 minutos
Introducción a la sesión	Antes de comenzar la sesión, la docente explica los pasos a seguir durante y después de esta. La docente explica el valor de la actividad y que no tiene calificación.	Antes de comenzar la sesión, la docente explica los pasos a seguir durante y después de esta. La docente explica el valor de la actividad y que no tiene calificación.
Desarrollo de la sesión	<p>Antes: los alumnos leen las preguntas de la guía para comprobar la pronunciación y el significado.</p> <p>Durante: los estudiantes le hacen a Paulina cada pregunta de la guía y escriben la respuesta (véase anexo 2).</p> <p>Después: tan pronto como se cierra la sesión de Teams con Paulina, los estudiantes socializan las respuestas para verificar si son correctas o no, se recibe el apoyo de la docente.</p>	<p>Antes: los estudiantes leen las preguntas 1, 2 y 3 de la guía del gráfico KWL</p> <p>(What do you know, what do you want to learn, what did you learned). El propósito de este gráfico es ayudar a los estudiantes a organizar sus ideas y conocimientos. Luego, los estudiantes responden las preguntas 1 y 2 en la gráfica KWL y se recibe el apoyo de los maestros.</p> <p>Durante: la sesión inicia y Paulina les hace una presentación general resaltando diferentes aspectos propios y de su cultura en general como, por ejemplo, lugares turísticos, el clima, los medios de transporte, entre otros. Como “en el proceso interpersonal se desafía el conocimiento previo” (Liddicoat <i>et al.</i>, 2003) los estudiantes pueden hacer cualquiera de las preguntas sugeridas para Paulina. También pueden formular sus propias preguntas o modificar las sugeridas. Los estudiantes realizaban wh questions y yes/no questions.</p>

Continúa

Número de sesión	Sesión 1 (septiembre 2020)	Sesión 2 (octubre 2020)
		<p>Además de formular preguntas a los estudiantes, Paulina también puede agregar comentarios; para facilitar la interacción cada uno de los estudiantes tiene que levantar la mano con la aplicación o escribir en el chat. El apoyo de la docente se recibe cuando es necesario y es solicitado por los estudiantes.</p> <p>Después: tan pronto como se termina la sesión con Paulina, los estudiantes responden la pregunta número 3 en la tabla KWL. El apoyo de la docente se recibe cuando es necesario y los estudiantes lo solicitan.</p>

Fuente: elaboración propia.

Transformaciones

Siguiendo la parte de diseño durante la primera sesión, como primer paso, las docentes explicaron que el valor de la actividad no estaba en recibir una calificación o una recompensa material por participar, sino en tener la oportunidad y experiencia de conocer una cultura diferente. Los estudiantes hicieron su propia reflexión y compartieron algunas de las expectativas que tenían de la actividad. En segundo lugar, como las preguntas de la guía eran familiares para ellos, no tomó mucho tiempo trabajar en la pronunciación y el significado de algunas palabras. Antes de iniciar la sesión con la invitada, los estudiantes practicaron durante 15 minutos, ya que manifestaron que les ayudaría a sentirse más confiados cuando llegara el momento de preguntarle. Mostraban entusiasmo y ansiedad mediante sus expresiones orales y corporales.

Los alumnos escucharon la presentación que le hicimos a Paulina y luego empezaron a formular las preguntas de la lista. Al principio solo algunos quisieron participar, ya que el resto del grupo estaba con su atención puesta en el desarrollo de la guía, estaban centrados en escuchar la información específica que Paulina estaba brindando para escribir las respuestas. Así, pudimos ver que la mayoría de los estudiantes tenía una actitud reservada debido a que era una experiencia que no había tenido antes. También es valioso mencionar que

Paulina mostró disposición y empatía con los estudiantes, al finalizar la sesión se despidieron y le agradecieron. Una vez cerrada la sesión su interés principal fue el contrastar y comprobar si las respuestas que escribieron eran correctas o no. Finalmente, compartieron algunos comentarios en los que manifestaron que la actividad fue interesante. La mayoría de ellos nunca había tenido la oportunidad de hacer preguntas cara a cara a ninguna persona de otro país y, finalmente, mencionaron que les gustaría repetir la experiencia.

La preparación que tuvieron los estudiantes para la segunda sesión fue un poco más larga; esto, debido al cambio en su rol, pues ahora podían negociar con preguntas y comentarios. Una vez más, las docentes explicaron que no había calificación ni recompensa material por la participación, además, que tendrían oportunidad de experimentar algo similar y a la vez diferente a la sesión anterior. En esta ocasión, podrían preguntar todo lo que quisieran saber sobre la cultura, ya diferente, y conocer en más detalle a Paulina. Incluso, que desde otra parte del mundo había una persona que esperaba conocerlos mejor y también deseaba saber más de la cultura colombiana. A partir de esto, los alumnos hicieron su propia reflexión, cada uno manifestaba qué le gustaría saber de Polonia, algunos mencionaron ciertas creencias y estereotipos respecto a la nueva cultura y querían dialogar con nuestra informante cultural para corroborar información. Además, compartieron las expectativas que tenían de la actividad.

Esta segunda sesión se inició con los estudiantes leyendo y discutiendo las preguntas de la respectiva guía, resolvieron dudas y se les explicó que esas eran algunas preguntas sugeridas para hacerle a Paulina, aclarando que podían modificarlas o escribir las suyas de acuerdo con lo que pensaban o quisieran saber. Seguido de esto, las docentes presentaron y explicaron la guía con el Cuadro KWL, sus tres preguntas (estaban en inglés y español) y lo realizaban en la herramienta *Jamboard* con la finalidad de poder compartir sus reflexiones con los compañeros y el docente. El orden en el que debían responder fue el siguiente:

1. *¿Qué sabes sobre el tema?* Respondieron esta pregunta antes de que comenzara la sesión en Teams; como ya conocían a Paulina y alguna información general sobre ella, pudieron escribir ese conocimiento previo que tenían.
2. *¿Qué quieres aprender y compartir?* Además de responderla, antes de que comenzara la sesión con la invitada, los estudiantes escribieron sus propias preguntas; algunos las modificaron y muchos propusieron otras.

3. *¿Qué aprendí?* Se les dijo que la contestaran una vez terminada la sesión y que la compartieran a manera reflexión.

A lo largo de la sesión, los estudiantes se notaron más seguros al interactuar con Paulina y ella se comportó de forma natural, mostrando un interés genuino por saber y comprender lo que los estudiantes le comunicaban. Ellos saludaron a Paulina de una manera más cercana, muy diferente a la primera sesión. Nuevamente usaban la herramienta de levantar la mano para participar y Paulina pudo llamarlos por sus nombres. Esta vez la actitud de los estudiantes fue completamente diferente, empezaron a hacer preguntas como, por ejemplo, si conocía la comida típica de Colombia, si sabía cuál era el río más largo de su país; también le preguntaron si sabía de cantantes como Shakira o J. Balvin, o sobre escritores renombrados como Gabriel García Márquez; jugadores profesionales tales como James y Falcao, entre otros. Los alumnos también redactaron algunas preguntas que reflejaban su interés por una información más detallada, teniendo en cuenta las respuestas superficiales o breves que ella brindó durante la primera sesión, por ejemplo: ¿de qué color es la bandera de Polonia?, ¿cómo está viviendo Polonia hoy en día la pandemia?, ¿cómo es la educación?, ¿cuáles son los medios de transporte más usuales?, ¿cuáles son los sitios turísticos más representativos de Polonia?, entre otros cuestionamientos que emergieron de manera natural por parte de los estudiantes.

De este modo, se notó una adecuación en el tono de voz de ambas partes, que sonaron amables, así como el vocabulario utilizado. Frente a esto, es posible inferir que el cambio en la prosodia se dio para lograr una comprensión mutua y mostrar respeto. Asimismo, los estudiantes procuraron hacer uso de palabras que les brindaban la certeza de que Paulina comprendería sus preguntas o comentarios; y, a su vez, Paulina se expresó conforme al nivel y edades, que ya conocía, de los alumnos. En cuanto a la lengua, uno de los aspectos que más les llamó la atención fue el hecho de que, aun cuando lograron comunicarse con Paulina por medio del inglés, estaban interesados en conocer su primera lengua (L1), querían preguntarle sobre el saludo y alguna otra expresión que se utiliza en polaco. Teniendo en cuenta los postulados de Liddicoat *et al.* (2003) los estudiantes estaban relacionando similitudes y diferencias culturales que se logran mostrar con el uso de la lengua.

Para este momento, los estudiantes no concentraron esfuerzos en la escritura, sino en entender todo lo que ellos y Paulina hablaban; las preguntas se

incrementaron conforme seguía la sesión. La interacción se tornó en una conversación muy natural y el surgimiento de nuevas ideas se daba de manera espontánea. Su principal objetivo ya no era contrastar la comprensión de una información puntual, sino demostrar un auténtico interés en lo que Paulina decía, y ellos también, en el intercambio de información significativa y contextualizada.

Una vez terminada la sesión a través de Teams, los estudiantes respondieron la pregunta número tres del *KWL chart*, luego compartieron algunas de sus respuestas y tuvieron la libertad de escribirlas en inglés o español. Allí expresaron su interés en repetir la experiencia; mencionaron que la última sesión fue aún más gratificante que la primera porque tuvieron la posibilidad de hablar libremente con Paulina; destacaron el hecho de poder preparar sus propias preguntas y no estar obligados a responderlas todas. Similarmente, en esta tercera parte del *KWL chart* expresaron que, al no tener límites o restricciones en cuanto al número o forma de las preguntas, se sentían más motivados por el aprendizaje conjunto de lengua y cultura.

Reflexión de la experiencia

Al finalizar la segunda sesión tuvimos la oportunidad de conocer la percepción de los estudiantes hacia las experiencias vividas y obtener algunas conclusiones sustentadas en la teoría del aprendizaje intercultural de lengua. Una vez más, los alumnos expresaron estar muy motivados y mencionaron su interés en repetir la experiencia algún día, ya que asimilaron ambas experiencias como enriquecedoras y gratificantes, pero también manifestaron tener preferencia y encontrar fructífera la segunda sesión por algunos de los factores que mencionamos.

Para ellos fue importante lo que Liddicoat (2003) mencionan como trascendental sobre la responsabilidad en el momento de interactuar con los demás y, de igual forma, el esforzarse por comprender nuestra cultura y la ajena; como consecuencia, fomentar una sensibilidad intercultural. Esto fue evidente, ya que los estudiantes mostraban preocupación frente a la imagen proyectada de nuestra propia cultura; por ejemplo, una de las estudiantes dijo: “tenemos que mostrar lo mejor, estar organizados y hablar cosas bonitas, porque no somos solo los estudiantes de este colegio, somos los estudiantes de Colombia” (estudiante # 5). Así, podríamos constatar que el otro juega un papel importante y

determina la manera en la cual pensamos y nos comportamos. La anterior idea es soportada por las teorías del psicoanálisis, las cuales resaltan la importancia del otro en los funcionamientos psíquicos del sujeto; además, señala que esta bidireccionalidad se mantiene, refuerza, evoluciona o desaparece (Spivacow, 2002). Este mismo interés se reflejó en otras preguntas y respuestas durante la sesión, aunque lo intercultural no solo lo conforman las visiones positivas de la cultura. Es relevante recordar que Byram y Zarate (1997) resalta la *adaptabilidad* como una de las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural, donde se moldean el comportamiento y el estilo de comunicación creando un ambiente empático. Así, se considera la enseñanza de la lengua y las habilidades de las personas para interactuar con otros que no pertenecen a su misma cultura y país, haciendo uso de una lengua extranjera (Byram y Zarate, 1997, 2021).

Además, los estudiantes comentaron la importancia de conocer sobre otras culturas; construyeron conocimiento y aprendieron desde la experiencia de un diálogo donde hay una negociación de significados desde varias perspectivas (Fantini, 2007). Se constató que, debido al proceso de aprendizaje en el que se encuentran, tienen la oportunidad de cambiar ideas preconcebidas, o de reforzarlas al enfrentarse a experiencias reales; por lo tanto, aprenden y experimentan la diversidad para crear significados personales sobre las propias experiencias, comunicar esos significados, explorarlos y remodelarlos en respuesta a otros (Hinkel, 2011).

Los estudiantes también enfatizaron, por un lado, en el hecho de aprender cosas nuevas que no esperaban y nunca habían imaginado que existieran; y, por otro lado, que hay algunos elementos que pertenecen a nuestro contexto y que las personas ajenas a él pueden desconocer. Prueba de esto es cuando le preguntaron a Paulina sobre mascotas, ya que ella tiene dos chinchillas llamadas “Timo” y “Clarence”. En primer lugar, preguntaron cómo escribir “chinchillas” en polaco (*szynszyla*); luego, ella compartió una breve historia de cómo una amiga de Eslovaquia se las regaló, que le gustan los animales y ama a sus mascotas; otro ejemplo fue cuando le preguntaron sobre comida como empanadas, bandeja paisa o frutas como uchuvas o lulos, pero ella solo conocía las empanadas.

Como resultado pudimos entender que, en esta experiencia pedagógica, los estudiantes dieron indicios de tomar conciencia sobre diversas formas de pensar y experimentar la vida; que las personas tienen distintos pensamientos y que hay

significados diferentes según su contexto; además, que hay elementos nuestros que las personas de otras culturas pueden no conocer. Por medio de estas experiencias los estudiantes apoyan la idea de Liddicoat *et al.* (2003) cuando afirman que aprender implica tomar conciencia de cómo pensamos, conocemos y aprendemos sobre la lengua y la cultura, el conocimiento y la comprensión que se establece entre ellas, así como conceptos tales como diversidad, identidad, vivencias, pensamientos y sentimientos interculturales propios.

Comprobamos que al poner en práctica este proyecto pedagógico se logró trascender las metodologías tradicionales usadas para la enseñanza o perfeccionamiento de las habilidades de escucha y oralidad del inglés como lengua extranjera. Es una actividad coherentemente planeada, que parte de los intereses de los estudiantes y que genera en ellos la necesidad de seguir indagando y aprendiendo. Mediante esta rompemos el esquema de aprender por medio de estrategias de escucha que hacen uso de grabaciones en CD-ROM y requieren completar espacios en blanco con la información faltante; por el contrario, se trasciende al uso de la lengua en contextos sociales, culturales y vivenciales. Adicionalmente, se demostró mayor autonomía en las actividades realizadas por los estudiantes porque se tiende a reducir su nivel de dependencia y se adquiere conocimiento mediante la investigación de temas de su interés. El estudiante pasa de ser un sujeto que solo recibe órdenes a un sujeto que crea y se cuestiona (Hernández, 1996).

Asimismo, el aprendizaje es significativo y efectivo cuando los estudiantes tienen la oportunidad de pensar y hablar, conjuntamente. Cuando se trabaja con otro sujeto se aprende de esa constante interacción; los estudiantes están compartiendo frecuentemente experiencias y de estas podemos adquirir un conocimiento valioso. Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes fueron mediadores interculturales y del aprendizaje de sus compañeros; eran ellos quienes dialogaban, negociaban y se apoyaban para la toma de decisiones concernientes al proyecto. Zañartu Correa (2003) señala que los entornos de aprendizaje deben involucrar a los alumnos en actividades colaborativas que se centren en la interacción como un medio para apoyar los procesos cognitivos y el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes construyen significado por medio de la interacción y colaboración con otros y construyeron un momento cultural único y original.

Además, este estudio reveló que la interacción entre los estudiantes y una persona de otra cultura no solo propició la adquisición de nuevos conocimientos

culturales, sino que ellos fortalecieron valores tales como la empatía, el respeto y la tolerancia en la diversidad cultural que son los que se desarrollan en las competencias interculturales sugeridas por Byram y Zárate (1997, 2021). Commission Européenne *et al.* (2001) menciona que el aprendizaje intercultural permite que aceptemos a los demás en medio de la diferencia, que nos veamos más allá de los estereotipos y que seamos tolerantes. Al final de la sesión, los estudiantes reflexionaron sobre las diferencias y similitudes entre su propia cultura y la de la persona invitada; de esta forma, los estudiantes pasaron de un rol pasivo a un rol activo donde pudieron tener una visión más crítica y reflexiva de la cultura.

Además, los estudiantes pusieron en práctica no solo sus habilidades lingüísticas receptivas (*reading, listening*) y productivas (*writing, speaking*), sino también las sociales e interculturales. Además, demostraron su autonomía al poner en práctica lo aprendido en las anteriores sesiones. Por su parte, las docentes cambiaron su rol de proveedoras de conocimiento a mediadoras durante el intercambio cultural. Sercu (2002) hace hincapié en que los maestros deben despertar el interés en los estudiantes por el aprendizaje no solo de la lengua, sino también de la cultura, fomentando así una mirada crítica y diversa.

La presente experiencia de aula, primero, despertó la conciencia intercultural de los estudiantes frente a la importancia del uso de una lengua extranjera; segundo, notamos que los estudiantes mejoraron su pronunciación, reconocieron nuevos acentos y fortalecieron sus habilidades comunicativas; tercero, se incorporaron diferentes contenidos en la clase de inglés como geografía, historia, economía, educación y problemáticas sociales; cuarto, los participantes revelaron que interactuar verbalmente no es el único aspecto esencial en la comunicación y también consideraron que las expresiones no verbales y paralingüísticas tienen la misma importancia y, por ende, muchas de sus expresiones y su forma de comunicarse fueron adaptadas: por ejemplo, la mayoría de ellos encendía su cámara para mantener el contacto visual, utilizaba un tono de voz adecuado, respetaba el punto de vista del informante cultural y los turnos para hablar, y escuchaba activamente; quinto, la motivación por aprender desde las similitudes y diferencias de las culturas se reflejó en cada una de las etapas de la experiencia, ya que siempre existió el deseo de aprender desde el punto de vista del *Otro* y, de igual manera, de conocer aspectos de nuestra propia cultura; sexto, los estudiantes reconocieron que existen estereotipos y generalidades en cada una de

las culturas que deben ser analizados cuidadosamente, puesto que son generalizaciones arbitrarias, no sustentadas desde el conocimiento y, finalmente, la experiencia pedagógica fomentó valores como el respeto, la autonomía y la empatía.

Conclusiones

La presente experiencia en el aula permitió lograr un aprendizaje significativo por medio de la interacción con informantes culturales, utilizando herramientas tecnológicas que, además, transforman el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De esta manera, el aprendizaje intercultural de lengua ofrece a los estudiantes grandes oportunidades para interpretar, generar y crear significado, y reflexionar críticamente sobre el uso de la lengua (en nuestro caso, inglés) como herramienta para desarrollar habilidades de comprensión y mediación cultural o para responder a sus propios intereses o necesidades. Estas experiencias brindaron la posibilidad de compartir y contrastar similitudes y diferencias entre nuestra cultura y la de nuestra informante cultural. Los estudiantes reflexionaron sobre ambos contextos, inquietudes y campos de indagación, y consideraron sus pensamientos, para poder expresarse, tan valiosos como los de los demás.

Los encuentros con la informante intercultural permitieron dar indicios de un desarrollo incipiente de competencias comunicativas interculturales, las cuales, consideradas desde los postulados de Huber y Reynolds (2014), pueden ser analizadas en términos de *actitudes*, *conocimiento*, *comprensión*, *habilidades* y *acciones*. Desde el punto de vista de *actitudes*, la experiencia en el aula propició el respeto por la diferencia; se fomentaron valores como la tolerancia, el respeto y la empatía. Además, los estudiantes se mostraron motivados todo el tiempo, curiosos, con la disposición de aprender, pero también de enseñar aspectos de la propia cultura. Desde el factor del *conocimiento*, entender la experiencia pedagógica fomentó la comprensión por la diversidad y heterogeneidad entre las culturas; los estudiantes fueron conscientes de los prejuicios y estereotipos que se tienen de las diferentes culturas y que deben analizarse atentamente para deconstruirlos y comprender sus raíces. Se percataron de que se pueden tener ideas compartidas y similitudes con las otras culturas pero que, también, hay ideas únicas y diferentes que deben ser tratadas con respeto.

Asimismo, desde el componente de *habilidades* la experiencia propició la capacidad para interpretar prácticas, creencias y valores pertenecientes a otras culturas; se fomentó la empatía debido a que tanto en los estudiantes como en la informante cultural hubo comprensión, puesto que en muchas de las interacciones se notó que se “ponían en los zapatos del otro”, se promovieron habilidades adaptativas debido a que se moldearon sus expresiones verbales y no verbales al momento de interactuar para lograr una comunicación asertiva. También, se favorecieron las habilidades lingüísticas y sociolingüísticas. Por último, desde el componente *acciones*, los alumnos se comunicaron de manera adecuada y respetuosa creando un ambiente agradable para el intercambio intercultural; reflexionaron respecto a lo que conocían de él antes y lo que ahora conocen. Finalmente, se crearon nuevos espacios en los cuales se continúa promoviéndolo, debido a la efectividad de la experiencia.

En la segunda sesión, igualmente importante, se comprobó que las interacciones de los estudiantes surgieron de forma natural e incidental. Los docentes fueron orientadores y mediadores que les ayudaron a expresar sus ideas y les guiaron hacia la comunicación; por lo tanto, el aprendizaje de lengua en los estudiantes mejora al escuchar a los demás y al construir comunicación real y negociada en contextos específicos. Lo anterior conlleva la comunicación intercultural porque se aumentan la conciencia frente a la lengua como medio para construir conocimiento y la conexión con otros para compartir, comprender, reflexionar y debatir sobre los contextos sociales tanto suyos como de los demás. Con esta intervención encontramos que, durante la segunda sesión, los estudiantes desarrollaron a la vez habilidades sociales y lingüísticas y la interacción fue genuina y espontánea. De esta manera, se constató la motivación intrínseca mediante los intereses de los estudiantes por intercambiar información y estructurar nuevas preguntas de forma natural, ya que el principal propósito era establecer comunicación con Paulina; así mismo, se mostraron más cómodos y confiados, dado que no recibieron un estímulo externo, tal como puede ser la asignación de una nota, sino que encontraban la satisfacción en lograr las transacciones de sus mensajes de manera bidireccional con la invitada.

Este proyecto también crea el escenario que permite a los estudiantes pensar y reflexionar críticamente para desmitificar el estereotipo del anglohablante nativo que se promueve mucho, pues se considera que tienen la oportunidad de comunicarse sin ninguna dificultad con la informante cultural, incluso cuando

su lengua materna no es el inglés, sino el polaco, como ocurrió en esta experiencia pedagógica. La propuesta ayuda a la integración de herramientas tecnológicas y al fomento de los aspectos interculturales, y da otras alternativas a las actividades habituales de escucha, puesto que, comparando ambas sesiones, se identifican diferentes roles de los estudiantes (participantes principales, intercambiadores, mediadores) y de los docentes (orientadores-moderadores). El primero es más cercano al modelo tradicional, en el que el alumno necesita escuchar atentamente al otro para comprender y dar cuenta de la información solicitada por la tarea o el docente. El segundo brindó a los estudiantes la posibilidad de escuchar para comprender e interpretar, siendo los maestros ayudantes y guías, mientras que aquellos se enfrentaban a nuevas situaciones sociales lingüísticas que requieren no solo comprensión de lo que escuchan, sino que piensen de forma crítica, analicen, cuestionen, reconsideren, discutan y tomen conciencia de esa voz detrás de los “altavoces”

Referencias

- Alkamel, M.A.A.; Chouthaiwale, S. S. (2018). The Use of ICT Tools in English Language Teaching and Learning: A Literature Review. *JOELL*, 5(2), 29-33.
- Baker, W. (2012). From Cultural Awareness to Intercultural Awareness: Culture in ELT. *ELTJournal*, 66(1), 62-70. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr017>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán Llavador, F. (2005). John Dewey, una democracia vital. En Ciss Praxis (ed.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 47-58). Cisspraxis.
- Blake, R. J.; Guillén, G. (2020). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited* (2nd edition). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244>
- Byram, M.; Gribkova, B. ; Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Édition du Conseil de l'Europe.

- Byram, M.; Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Multilingual Matters.
- Byram, M. ; Zárate, G. (1997). Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence. In M. Byram ; G. Zárate ; G. Neuner ; Council of Europe (editors), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching: Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Council of Europe.
- Cabarcas Berrío, R. (2017). *Uso de las TIC para fomentar el aprendizaje significativo del inglés a través de canciones* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/69144/Uso%20de%20las%20Tic%20para%20Fomentar%20el%20Aprendizaje%20Significativo%20del%20Ingl%3%a9s%20a%20Trav%3%a9s%20de%20Canciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campos Ricardo, C. C. (2019). *Motivación intrínseca y el aprendizaje del idioma inglés en una institución educativa de Florencia de Mora* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/33948>
- Commission Européenne, Agence Exécutive Européenne pour l'Éducation et la Culture; Direction Générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture; Eurydice, (2001). *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe: les études d'Eurydice*. Eurydice. <https://op.europa.eu/s/wa07>
- Conerly, T. R.; Holmes, K.; Tamang, A. L. (2021). *Introduction to Sociology* (2nd edition) Openstax. <https://tinyurl.com/ttm5ean6>
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 152-168. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>
- Cushner, K. (1998). *International Perspectives on Intercultural Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203053751>
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Estudillo García, J. (2001). Surgimiento de la Sociedad de la Información. *Biblioteca Universitaria*, 4(2), 77-86. <https://tinyurl.com/bdfrf5ph>
- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Center for Social Development. <https://doi.org/10.7936/K7TB16CX>

- Forero de Moreno, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248849007>
- Gómez, O.; Mateus, C. (2016). *Aprendizaje para la comprensión mediada por TIC: Una apuesta pedagógica disruptiva para el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés para algunos colegios públicos de la Secretaría de Educación de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/28266>
- Hasibuan, A. N.; Irzawati, I. (2020). Students' Speaking Anxiety on their Speaking Performance: A Study of EFL Learners. Proceedings of the 3rd International Conference on Innovative Research Across Disciplines (ICIRAD 2019), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 394. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200115.017>
- Hernández, F. (1996). Para comprender mejor la realidad. *Cuadernos de pedagogía*, (243), 48-53. http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/04_Proyeccomprender.PDF?msckid=b81ec70fd08111ec9d23413b4d68461b
- Hinkel, E. (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Huber, J.; Reynolds, C. (eds.) (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe Publishing.
- İşısağ, K. U. (2010). The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching. *Akademik Bakış*, 4(7), 251-260.
- Kramsch, C. (2003). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 27-37). Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural, *Language Teaching*, 44(3), 354-367. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Larrenua, R. (2014). La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Universitat de les Illes Balears. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145393/Larrenua_Vegara_Roberto.pdf?s%20equence=1
- Lepper, M.R. (1988). Motivational Considerations in the Study of Instruction, Cognition and Instruction, 5:4, 289-309. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3

- Leroy, W. S. (2012). *Consulting Cultural Informants: A Look at the Extent to which Students use Informants and other Strategies to Learn from their International Experiences* [Tesis de maestría, School for International Training]. <https://digitalcollections.sit.edu/capstones/2486>
- Liddicoat, A. J.; Papademetre, L.; Scarino, A.; Kohler, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Commonwealth of Australia.
- Liddicoat, A. J.; Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.
- Orbegoso G., A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75–93. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- Oviedo, S. (2016). *La competencia intercultural en el aula de lengua extranjera mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación* [Tesis de maestría, UNIR]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3966>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>
- Phillipson, R.; Skutnabb-Kangas, T. (2017). English, Language Dominance, and Ecolinguistic Diversity Maintenance. In M. Filppula, J. Klemola & D. Sharma (eds.), *The Oxford Handbook of World Englishes* (pp. 312-322). Oxford University Press.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Salazar, A.; Martínez, J. (2019). *La interculturalidad mediada por TIC: una propuesta didáctica en la red social Facebook* [Tesis de maestría, Repositorio UPB]. <https://tinyurl.com/bxcvmv82>
- Sapir, E. (1985). *Edward Sapir. Selected Writings in Language, Culture, and Personality*. University of California Press.
- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum* 15(1), 61-74. <https://doi.org/10.1080/07908310208666633>

- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. En L. Sercu, E. Bandura; P. Castro; L. Davcheva; C. Laskaridou; U. Lundgren; M. Mendez García; P. Ryan, *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation* (pp. 1-18). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598456>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Traducción de Vera Waskman. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Tezontle.
- Soto-Molina, J. E. (2018). La interculturalidad en la adquisición del inglés: desde la diversidad hacia la equidad. *FAIA*, 7(31), 222-243.
- Spivacow, M. (2002). La perspectiva intersubjetiva y sus destinos: la terapia psicoanalítica de pareja. *Revista Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*, (27), 173-197. <https://www.elpsicoanalisis.org.ar/wp-content/uploads/2021/09/SpivacowPerspectivaIntersubjetivaDestinos.pdf>
- Stevens, V. (anfitrión). (2011, 12 de junio). Ayat Al-Tawel and Maria Bossa discuss their students' collaborations between Egypt and Argentina (n.º 47) [Episodio de podcast]. En *Learning2gether*. <https://learning2gether.net/2011/06/12/ayat-al-tawel-and-maria-bossa-discuss-their-s/?msclkid=0df5ad75cfc311ec82a92acb23c1ba6e>
- Torres, M. y Yépez, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *RMIE* 23(78), pp. 861-882.
- Tosun, S. (2015). The Effects of Blended Learning on EFL Students' Vocabulary Enhancement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 641-647. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.592>.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between Learning and Development. En M. Cole, V. John-Steiner; S. Scribner; E. Souberman (eds.), *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 79-91). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Wang, L. (2013). Internet-Mediated Intercultural English Language Teaching and Learning: An Overview of Challenges and Opportunities in China. En L. Jin; M. Cortazzi (eds.) *Researching Intercultural Learning. Investigations in Language and Education* (pp. 253-281). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137291646>

- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education. Vygotskian perspectives on literacy research. Cambridge University Press. 51-85.
- Zañartu Correa, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal. *Contexto educativo*, 28(5).
- Zárate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.

Anexo 1. Cuestionario utilizado en las clases de inglés

Cuestionario proyecto de inglés	
<p>El propósito del presente cuestionario es conocer tu opinión acerca de qué actividades de las realizadas en clase de inglés consideras más efectivas y de qué forma te han ayudado a mejorar tu desempeño. Tus respuestas se mantendrán anónimas. Por favor, contesta con la mayor sinceridad posible.</p>	
Correo:	Curso:
_____	_____
Nombre estudiante:	Edad:
_____	_____
1 ¿Por cuánto tiempo has tomado clases de inglés?	
Cantidad de años: ___ 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 o más años	
2 ¿Por qué estás aprendiendo inglés?	
Para viajar a otros países: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo	Para usar mejor la internet: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
Para aprender sobre otras culturas: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo	Para pasar mis exámenes de inglés: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
Para entender canciones en inglés: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo	Porque el idioma inglés es usado en muchas partes del mundo: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
Para entender películas en inglés: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo	Porque me interesa el inglés: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
Para entender libros/revistas/periódicos y otros textos escritos: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo	Porque mis padres desean que yo aprenda inglés: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
Para hablar con personas de otros países/extranjeros: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo	Porque hace parte de las materias que debo estudiar en el colegio: ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
3 Nombra otras razones por las cuales estás aprendiendo inglés:	

4 Do you like English reading activities? ___ de acuerdo ___ en desacuerdo	
5 Do you like English writing activities? ___ de acuerdo ___ en desacuerdo	

Continúa

- 6 **Do you like English listening activities?** ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
 7 **Do you like English speaking activities?** ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
 8 **¿Qué otras actividades te gustan de las clases de inglés?**
-

- 9 **Me gustaría practicar más reading:** ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
 10 **Me gustaría practicar más writing:** ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
 11 **Me gustaría practicar más listening:** ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
 12 **Me gustaría practicar más speaking:** ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
 13 **Me gustaría practicar más vocabulary:** ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
 14 **Me gustaría practicar más grammar:** ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
 15 **Me gustaría practicar más pronunciation:** ___ de acuerdo ___ en desacuerdo
 16 **¿En qué áreas te gustaría trabajar más para mejorar tu aprendizaje de inglés?**
-

17 **¿De qué manera te gusta aprender inglés?**

- | | |
|---|---|
| Estudiando reglas gramaticales:
___ de acuerdo ___ en desacuerdo | Leyendo en voz alta: ___ de acuerdo
___ en desacuerdo |
| Haciendo ejercicios de escritura:
___ de acuerdo ___ en desacuerdo | Trabajando individualmente: ___ de
acuerdo ___ en desacuerdo |
| Escribiendo breves historias: ___
de acuerdo ___ en desacuerdo | Trabajando en parejas: ___ de acuer-
do ___ en desacuerdo |
| Leyendo textos e historias: ___ de
acuerdo ___ en desacuerdo | Trabajando en grupos: ___ de acuer-
do ___ en desacuerdo |
| Escuchando canciones y CD: ___
de acuerdo ___ en desacuerdo | Trabajando con todos los de la clase:
___ de acuerdo ___ en desacuerdo |
| Mirando videos: ___ de acuerdo
___ en desacuerdo | Usando computadores: ___ de acuer-
do ___ en desacuerdo |
| Haciendo ejercicios de conver-
sación: ___ de acuerdo ___ en de-
sacuerdo | Usando la internet: ___ de acuerdo
___ en desacuerdo |
| Haciendo proyectos: ___ de acuer-
do ___ en desacuerdo | Jugando: ___ de acuerdo ___ en de-
sacuerdo |
| Haciendo tareas: ___ de acuerdo
___ en desacuerdo | |

18 **¿De qué otra forma te gusta/gustaría aprender inglés?**

19 **¿Cuáles son tus temas favoritos?**

Cultura/personas de otros países:
___ de acuerdo ___ en desacuerdo

Salud: ___ de acuerdo ___ en de-
sacuerdo

Geografía: ___ de acuerdo ___ en
desacuerdo

Animales: ___ de acuerdo ___ en
desacuerdo

Compras: ___ de acuerdo ___ en
desacuerdo

Celebridades/gente famosa: ___ de
acuerdo ___ en desacuerdo

Comida: ___ de acuerdo ___ en
desacuerdo

Cine: ___ de acuerdo ___ en de-
sacuerdo

Naturaleza: ___ de acuerdo ___ en
desacuerdo

Internet: ___ de acuerdo ___ en de-
sacuerdo

Música: ___ de acuerdo ___ en
desacuerdo

Literatura: ___ de acuerdo ___ en
desacuerdo

Familia/amigos/personas: ___ de
acuerdo ___ en desacuerdo

Deportes: ___ de acuerdo ___ en
desacuerdo

Tiempo libre/hobbies: ___ de
acuerdo ___ en desacuerdo

Ciencias: ___ de acuerdo ___ en
desacuerdo

Viajes: ___ de acuerdo ___ en
desacuerdo

Festivales y celebraciones: ___ de
acuerdo ___ en desacuerdo

Trabajos: ___ de acuerdo ___ en
desacuerdo

Artes y pintura: ___ de acuerdo ___
en desacuerdo

20 **Nombra otros de los temas que te gusten o llamen la atención:**

21 **Selecciona tantas actividades como consideres necesarias. Actividades realizadas en los cursos que me ayudan a aprender el idioma efectivamente**

___ Correcciones de la profesora

___ Videos

___ Canciones

___ Realización de tareas

___ Role-plays

___ Actividades de comprensión auditiva

___ Presentaciones

___ Deletreo

___ Diálogos

___ Quizzes

___ Dictado

___ Explicar temas a compañeros

___ Lecturas de comprensión

___ Memorización

___ Juegos activos

___ Ejercicios de pronunciación

Continúa

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Juegos de mesa | <input type="checkbox"/> Duolingo |
| <input type="checkbox"/> Trabajo grupal | <input type="checkbox"/> Repaso de temas (oral o escrito) |
| <input type="checkbox"/> Redacción en inglés | <input type="checkbox"/> Ejercicios gramaticales |
| <input type="checkbox"/> Hojas de ejercicios | <input type="checkbox"/> Investigación propia sobre el tema |
| <input type="checkbox"/> Trabajo en pares | <input type="checkbox"/> Rompecabezas de oraciones |
| <input type="checkbox"/> Trabajo en equipo | <input type="checkbox"/> Actividades en el tablero |
| <input type="checkbox"/> Autocorrección | <input type="checkbox"/> Comparar respuestas con mis compañeros |
| <input type="checkbox"/> Exámenes | <input type="checkbox"/> Uso del diccionario |
| <input type="checkbox"/> Lluvia de ideas | <input type="checkbox"/> Ilustración de vocabulario |
| <input type="checkbox"/> Uso de imágenes | |

22 **Comentarios:** _____

Fuente: elaboración propia

Anexo 2. Preguntas guía y preguntas sugeridas por los estudiantes. Preguntas Guía I

Preguntas - Part I

- 1- What is your name?
- 2- How old are you?
- 3- Where are you from?
- 4- Where do you live?
- 5- When is your birthday?
- 6- What is your favorite food?
- 7- What is your favorite Color?
- 8- What are your hobbies?
- 9- What kind of music do you like?
- 10- What is your profession?
- 11- Do you play sports?
- 12- Do you have a pet?
- 13- Where do you work?
- 14- Do you have a car, a bicycle or a motorbike?

Continúa

- 15- Are you married?
- 16- What is the name of your country?
- 17- What is the capital of your country?
- 18- Do you have brothers or sisters?
- 19- What are your mom's and dad's names?

Preguntas sugeridas por otros estudiantes - Part II

- | | |
|---|---|
| What do you like about your culture? | What are the greetings in your language? |
| Who in your culture do you admire most? | Do you know some typical food from Colombia? |
| What is considered impolite in your culture? | Which are the normal means of transportation in your country? |
| What are some common customs of your culture? | How many languages do you speak? And why? |
| What is the typical dish of your country? | Why did you learn English? |
| What is the best thing about living in Poland? | What is considered polite in your culture? |
| Would you like to change something in your culture? | What are the most interesting places in your country? |
| Where did you learn English? | How is the weather there? |
| Do you have seasons? | What is the color of your flag? |

Fuente: elaboración propia

Capítulo 6. Potenciando el pensamiento crítico: una experiencia en educación media*

Jakeline Cubillos Sánchez

Formar pensamiento crítico en los estudiantes más jóvenes es un requerimiento que permite, a futuro, transformar la forma en que se lee y aborda el mundo. El presente capítulo tiene como propósito describir una experiencia pedagógica puesta en marcha en el ciclo de educación media, enfocada en la potenciación de las habilidades del pensamiento crítico por medio de los postulados teóricos del constructivismo, la comunidad científica de investigación y la evaluación formativa. Esta última se enmarca en la creación de microproyectos de investigación, con estudiantes de educación media en el campo de lenguaje, en una institución educativa distrital de carácter oficial, en la ciudad de Bogotá, Colombia. Mediante cada una de las fases de la experiencia, se obtienen en los estudiantes resultados de impactos local, distrital y nacional en cuanto a la producción escrita creativa y argumental desde una postura crítica. A su vez, la experiencia es un punto de referencia para la reflexión de la propia práctica y su transformación. Lo anterior invita a considerar la posibilidad de potenciar las habilidades de orden superior del pensamiento, mediante un trabajo intencional y sistemático que tenga en cuenta los intereses de los estudiantes y las bondades de la investigación en el aula, desde las habilidades mentales que trascienden la división disciplinar.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122772.06>

Introducción

Tras culminar una investigación (2017) en el campo de la evaluación con respecto a la prueba nacional Saber Noveno versus la internacional PISA, y luego de participar como ponente (2018) en el Primer Foro Mundial de Pensamiento Crítico Clacso, concluyo que el bajo, o en ocasiones nulo, desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes de educación básica y media del sistema educativo colombiano impide la potenciación de un pensamiento crítico emancipador que permita comprender, desde el contexto, las problemáticas que históricamente han aquejado a Latinoamérica y, por ello, son escasas las acciones de transformación sociopolítica sostenibles y vigentes que emanen de la juventud.

Es así como en el año 2018, partiendo de la convicción de que es posible emprender una nueva forma de enseñanza enfocada en la maximización de las habilidades de pensamiento de orden superior, los intereses de los estudiantes, sus contextos y las múltiples posibilidades que ofrece el lenguaje, surgió la propuesta pedagógica enfocada en la formación de pensamiento crítico por medio de la construcción de *microproyectos* de investigación como proyecto de aula, desde la asignatura de Lengua Castellana. El objetivo de la experiencia fue potenciar el pensamiento crítico mediante el acercamiento de los estudiantes a sus contextos e intereses, por medio de un proceso sistemático de lectura y escritura que deriva en un documento argumental. Este último sustenta una postura ante la problemática identificada con el fin de contribuir en la solución de esta desde un marco comunicativo.

Durante los tres años de aplicación de la experiencia ha sido posible visualizar, en lo general, avances significativos en los procesos de pensamiento —producción escrita y oral— materializados en 66 microproyectos de investigación que abordan temáticas diversas del ámbito económico, político, educativo, reproductivo, ambiental, tecnológico, entre otros; así como la creación de textos literarios. En lo particular, se han obtenido reconocimientos en los ámbitos institucional, distrital, nacional e internacional, tales como alto porcentaje de participación de estudiantes y ganadores en el concurso intercolegiado de creación literaria de la institución, participación y ganador del concurso “Bogotá en 100 Palabras” y el concurso del Centro Educativo Reyes Católicos, ganadores en los tres primeros lugares del “Concurso Nacional Letras y Números” de la revista *La*

Nota Económica y, finalmente, aceptación de la presentación de la experiencia pedagógica en Writing Research Across Borders V Conference (WRAB) 2020 en Xi'an China (evento que, debido a la pandemia por COVID-19, fue cancelado).

Este capítulo describe el proceso de materialización de la experiencia pedagógica en la institución. Se inicia con la presentación de la problemática educativa identificada, se hacen algunas precisiones conceptuales que constituyen el cimiento de la experiencia para, posteriormente, detallar la reflexión de la práctica generada mediante el proceso llevado a cabo con los estudiantes y los avances obtenidos en cada una de las fases adelantadas.

Pensamiento crítico desde la escuela: una necesidad urgente

Desde el contexto global, los resultados que obtienen los estudiantes de básica y media del país en las pruebas externas en el área de Lenguaje son bajos, en los ámbitos nacional e internacional. El porcentaje de estudiantes que se ubica en los niveles avanzados de desempeño es mínimo (Icfes, 2019). Con este contexto, propender por el desarrollo del pensamiento crítico en el aula podría contribuir al alcance de mejores desempeños para los estudiantes y el desarrollo de habilidades que les permitan avanzar en su proceso de aprendizaje. En primer lugar, dado que las cualidades de este tipo de pensamiento hacen parte de los descriptores de desempeño de los últimos niveles de lectura en las pruebas, se espera que los estudiantes del ciclo de educación media hayan alcanzado dichos desarrollos al culminar el proceso escolar. En segundo lugar, porque, tal como afirma Cangalaya Sevillano (2020), “se ha reconocido que una de las características fundamentales que debe poseer todo estudiante de educación superior es el pensamiento crítico como capacidad que le permita ir más allá de lo tradicional” (p. 142). Dicha tarea no puede aplazarse hasta el ingreso a la universidad porque, en muchas oportunidades, los estudiantes no logran continuar con sus estudios y, si lo logran, pierden tiempo valioso antes de desarrollar pensamiento crítico. Así, el pensamiento crítico es una deuda educativa vigente.

Como posibles causas de que este proceso de formación de pensamiento crítico no ocurra en la escuela básica secundaria se encuentran, tal como afirma Fraker (citado en López Aymes, 2013), la idea del desarrollo del pensamiento medido en certificados, la desarticulación de los contenidos escolares con la vida de los estudiantes, los procesos de aprendizajes alejados de los intereses,

las ideas e idiosincrasia de los estudiantes. Así, el pensamiento crítico no hace parte explícita del diseño curricular de la escuela.

Medir el pensamiento crítico no es tarea sencilla; se trata de valorar varias habilidades cognitivas de orden superior que exceden las posibilidades de una prueba estandarizada. Siguiendo a Halpern (1989), el propósito de este tipo de pensamiento es que el estudiante transfiera las habilidades que comprenden el pensamiento crítico a situaciones de la vida cotidiana, fuera del aula, lo que dificulta su medición en el mundo real. Si bien, como afirma Carrasco Cursach (2019), ya se cuenta con test estandarizados de corte psicológico, cuantitativos y cualitativos: el Critical Thinking Appraisal, CTAI (Watson y Glaser, 1980), el California Critical Thinking Skills Test, CCTST (Facione, 1990), el Critical Thinking Essay Test, CTET (Ennis y Weir, 1985), o la versión española del Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations, HCTAES (Halpern, 2006), denominado Pensamiento Crítico Salamanca, PENCRISAL (Rivas y Saiz, 2012), entre otros, la mayoría de ellos se genera en el contexto anglosajón, distante del contexto latinoamericano (Calle Álvarez, 2013). Además, no se encuentran traducidos ni adaptados a la población adolescente ni validados para aplicación en Colombia; tampoco son de fácil ni libre acceso.

Se reconoce que, dada la complejidad del constructo de pensamiento crítico, este se define desde marcos teóricos muy diversos, de diferente naturaleza (Rivas y Saiz, 2012). Por ello, sus instrumentos de medición son altamente especializados, abarcan habilidades focalizadas y carecen de una base común consensuada entre los teóricos (Ossa-Cornejo *et al.*, 2017). Además, no se percibe ningún interés específico en este tipo de valoraciones dentro de las políticas públicas educativas concernientes a la educación media en Colombia. Todas estas causas, sin duda, impiden el pleno desarrollo del pensamiento crítico en este nivel.

Desde el contexto particular, el panorama en una institución educativa oficial ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá no es muy diferente a la situación nacional, dado que los estudiantes que culminan el proceso escolar obtienen bajos resultados en la prueba Saber 11. Por ejemplo, en el campo de lectura crítica los estudiantes obtienen el mayor puntaje en los últimos años; sin embargo, los resultados no superan los 55 puntos sobre 100, lo que indica un nivel de desempeño mínimo. Lo anterior trae como consecuencia que solo

algunos egresados logren acceder a la educación superior, entre otras dificultades. Así, en el año 2018 consideré necesario iniciar con la etapa reflexiva de la experiencia al analizar los procesos de pensamiento relacionados con la lectura y la escritura, al apelar al acervo pedagógico construido en los últimos años y a la indagación acerca de las prácticas de enseñanza de lenguaje en los años anteriores.

En cuanto a esas prácticas, identifiqué que la propuesta microcurricular planteada previamente por el área de Humanidades tiende a dar prioridad a los contenidos y a la gramática sobre el desarrollo de habilidades cognitivas. De igual forma, si bien las temáticas propuestas están en línea con las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) carecen de una unidad de significado integradora o un hilo conductor que ofrezca carga semántica al proceso de aprendizaje. Además, suelen ser impuestas, por lo que no se tienen en cuenta los intereses ni necesidades de los estudiantes. Lo anterior dificulta la consolidación del pensamiento crítico al considerar el aprendizaje como una serie de contenidos aislados, lejanos a ellos mismos. Esta situación limita la puesta en práctica de operaciones mentales requeridas para profundizar una idea y lograr extrapolarla en otros contextos y situaciones.

Con referencia a las prácticas docentes observé que, generalmente, se desarrollan de manera magistral y, aún si se proponen trabajos en grupo y dinámicas de participación, se limitan a las temáticas planteadas en las explicaciones de clase y pocas veces trascienden el aula. En este sentido, la relación entre docentes y estudiantes tiende a ser de tipo vertical; asimismo, identifiqué la necesidad de aumentar los espacios de reconocimiento para los estudiantes, ya que estos se restringen a las izadas de bandera, que son ceremonias solemnes donde el colectivo docente hace un reconocimiento público a los mejores estudiantes de cada grupo escolar, en un aspecto específico de tipo personal, académico o social.

En síntesis, a la luz de la reflexión del *statu quo* de la institución, encontré la necesidad de incorporar nuevas experiencias pedagógicas en la asignatura de Lenguaje con los estudiantes de educación media, desde el proyecto de aula, con el fin de favorecer el disfrute del proceso de aprendizaje dotado de significado y fortalecer los procesos de pensamiento, en especial aquellos relacionados con el pensamiento crítico. Dicha reflexión pedagógica derivada de la

experiencia puede representar un aporte a la discusión en torno a la necesidad de abordar el pensamiento crítico desde la escuela. Esto se debe a que, por una parte, se encuentra vinculado principalmente al campo de la filosofía, lo que excluye a otras disciplinas, y por otra, es en el nivel de educación superior donde se le da mayor relevancia. Así lo demuestra su inclusión reiterativa en los planes de estudio académicos y los múltiples resultados de investigaciones publicadas en dicho campo.

Son escasos los estudios en educación básica relacionados con este tipo de pensamiento vinculados con la lengua castellana o la asignatura de Lenguaje, lo que ratifica la necesidad de contribuir a dicho campo de estudio, dadas las posibilidades de mejora que ofrecen los hallazgos de las investigaciones adelantadas. Por ejemplo, estudios como el realizado por Núñez *et al.* (2020) acerca de las estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica en el Perú concluyen que este, en las subcategorías razonamiento, argumentación y toma de decisiones, es muy débil en los estudiantes objeto de la investigación. De la misma forma, se determina que los docentes no desarrollan estrategias y metodologías que propendan por el desarrollo del pensamiento crítico y los estudiantes carecen de herramientas cognitivas que les permitan alcanzar los resultados esperados en este.

El debate sigue abierto en cuanto a la pertinencia de centrar el currículo en las habilidades de pensamiento del estudiante, con el propósito de potenciarlas desde diferentes campos disciplinares y establecer estrategias pedagógicas que apunten a fortalecer el pensamiento sin alinear, por supuesto, lo concerniente a la formación humana. Es decir, el pensamiento crítico debe estar intrínsecamente ligado al desarrollo de competencias de órdenes cognitivo, emocional y social, en aras de acercarse a la formación integral de la persona.

Cimientos teóricos

La experiencia pedagógica se basa en cuatro ejes fundamentales: el pensamiento crítico, como habilidad que se busca privilegiar desde la práctica pedagógica en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; el constructivismo, como perspectiva epistemológica que materializa la cosmovisión del proceso de enseñanza aprendizaje en el maestro; la comunidad de investigación, como

metodología y atmósfera donde ocurre la experiencia de aprendizaje, y la evaluación formativa, como enfoque de seguimiento al proceso de aprendizaje.

El primer eje se refiere al *pensamiento crítico*, el cual tiene sus orígenes en la antigua Grecia, con el apogeo de la filosofía y disciplinas como la retórica, la lógica y la dialéctica (Gambra Ciudad, 1986) por intermedio de pensadores como Platón, Aristóteles y Sócrates, entre otros. Hacia 1781 se encuentran los postulados realizados por Kant; allí se inicia una postura epistemológica basada en la actitud crítica y reflexiva del ser humano ante el conocimiento. Sin embargo, no es hasta el siglo XX cuando se profundiza el estudio específico del pensamiento crítico, acuñando hoy múltiples definiciones.

El pensamiento crítico, siguiendo a Facione (1990), comprende el desarrollo de seis habilidades de pensamiento de alto nivel: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. También, Villarini Jusino (2003) indica que para lograr pensamiento crítico en el contexto escolar es necesario asegurar un aprendizaje auténtico, donde se parte de la idea de que el estudiante es un agente activo que quiere aprender y desarrollarse. Por ende, reconoce que requiere de la colaboración de otros bajo una experiencia educativa colaborativa cuando reflexiona sobre ella y nota su propia transformación, aprende y hay promoción de sí mismo, tal como lo afirma: “Cuando hay aprendizaje auténtico, el estudiante está involucrado en una actividad de estudio que es de carácter: significativo, activo, reflexivo, colaborativo y empoderador” (p. 41).

Scriven y Paul (2001) definen el pensamiento crítico como “el proceso intelectual y disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, activa y hábilmente, información obtenida o generada a través de la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación como una guía para actuar y creer” (en Arreaza *et al.*, 2005, p. 253). De allí la importancia de asumirlo de manera sistemática en los procesos de enseñanza escolar al posibilitar no solo el discernimiento de las ideas, fenómenos, contextos y situaciones, sino también como móvil de intervención en la realidad del ser humano.

En consecuencia, el pensamiento crítico se puede considerar como la capacidad que tiene una persona para procesar, revisar y evaluar ideas desde diferentes perspectivas. Es posible afirmar que cuando el individuo es capaz de pensar por sí mismo, pues cuenta con los elementos cognitivos para hacerlo, es un pensador crítico. Este tipo de pensamiento comprende no solo el

componente cognitivo, sino que también se vale de disposiciones en el campo afectivo (Ennis, 2011) y competencias metacognitivas (Kuhn y Weinstock, 2002) que le permiten reflexionar y dar cuenta del proceso mismo de aprendizaje.

El segundo eje tiene que ver con la postura epistemológica asumida en la praxis; en este sentido, la experiencia se enmarca bajo *una perspectiva constructivista*. Dicha corriente ubica sus inicios en Piaget (1980), quien en su obra *El estructuralismo* señala que la estructura cognitiva es de naturaleza abstracta y no depende de los elementos que convergen en un momento dado, sino de las relaciones que se establecen entre ellos. Por esto, las estructuras son sistemas de transformaciones que pasan por procesos de organización, adaptación, asimilación y acomodación donde se enriquecen y modifican las estructuras cognitivas. Además, Piaget e Inhelder (1981) indican que en el estadio cuatro de desarrollo, “etapa de las operaciones formales”, que se inicia a partir de los 12 años, el individuo está en capacidad de operar en el ambiente de manera hipotética deductiva, aun en ausencia de experiencia práctica.

Posteriormente, encontramos a Vygotsky (1979) quien soporta su planteamiento en el campo del aprendizaje por medio de los siguientes tres postulados que configuran la zona de desarrollo próximo:

1. El desarrollo cognitivo podría basarse en procesos de maduración y en el aprendizaje por intermedio de la enseñanza; dichas formas de desarrollo son mutuamente independientes.
2. La ley de desarrollo es más amplia; establece que un sujeto que aprende una tarea específica, en el mismo proceso aprende un principio estructural más amplio.
3. El potencial del sujeto para otras tareas específicas aumenta al aprender una en particular. Entonces, resulta fundamental la mediación del maestro para lograr la internalización del conocimiento y en consecuencia el aprendizaje. Así, siguiendo a Vygotsky (2002), el sujeto que construye conocimiento, en primer lugar, lo hace por mediación semiótica dada en el lenguaje con la mediación externa, lo que forma la conciencia de alteridad como resultado de sus comportamientos con el medio social. Posteriormente, la construcción se internaliza y ocurre la construcción interior (Rosas y Sebastián, 2008).

Así las cosas, podría decirse que el constructivismo tiene en cuenta el desarrollo cognitivo del ser humano que va madurando a través del tiempo, donde sus estructuras cognitivas se modifican en virtud de la mediación semiótica dada en el lenguaje, que le permite asimilar, interiorizar, acomodar el conocimiento y reestructurar su mente. En este marco, existe una interacción entre el maestro y los estudiantes en medio de un intercambio dialéctico entre pares: estudiante-docente, estudiante-estudiante, textos e información, y habilidades de pensamiento crítico, que concluye con una síntesis productiva mutua, lo que permite lograr un aprendizaje significativo (Ortiz Granja, 2015).

Dichas características hacen del constructivismo una perspectiva flexible y apropiada para potenciar las habilidades de orden superior, las cuales configuran el pensamiento crítico de los estudiantes escolares con la mediación del lenguaje. De allí la posibilidad de tomar ventaja de asumir sus postulados en los procesos de planeación y ejecución de experiencias pedagógicas significativas.

El tercer eje se refiere a la *comunidad de investigación*. Aquí se tienen en cuenta los postulados de Lipman (1995) quien, preocupado por las deficiencias del sistema educativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento necesarias para el cuestionamiento por parte de los estudiantes, señala que el aula tradicional debe transformarse en comunidad de investigación, por medio de la creación de una atmósfera propia para que el estudiante tenga la libertad de expresar sus puntos de vista, preguntar, conversar y dialogar sobre aquello que lo inquieta y le genera curiosidad. En este sentido, dicha comunidad es una extensión de la comunidad universal de investigación, por lo que es un propósito idóneo para la producción y reconstrucción social (López Aymes, 2013). Su mayor herramienta es el diálogo; allí, algunos de sus elementos circulan entre el texto, la discusión, la indagación, la argumentación y la creación, entre otros; pues, como afirma Lipman (1995) se quieren “estudiantes que piensen por sí mismos y no que simplemente aprendan lo que piensan otras personas” (p. 67). Así, bajo la idea de comunidad de investigación deben tenerse en cuenta dos aspectos señalados por Parra Contreras y Medina Fuenmayor (2007): “la comunidad de investigación es intencional y es un proceso orientado a generar un producto; el proceso tiene una dirección; se mueve orientado por los argumentos” (p. 305). Además, la comunidad de investigación tiene una estructura dinámica que evoluciona, cambia y se adapta al entorno, transforma la organización en el aula,

las formas de trabajo, las relaciones; en fin, construye un espacio dialógico de pensamiento, reflexión crítica, discusión y expresión constante (Saavedra Salamanca, 2011).

De allí que la experiencia de aula que aborda este capítulo considera la importancia de iniciar un ejercicio de investigación con los estudiantes de educación media, de manera sistemática, que garantice un proceso acorde con el desarrollo cognitivo propio de los jóvenes. Frente a esto, es necesario ir más allá por medio del desarrollo de metodologías sencillas de indagación, argumentación y creación literaria a partir de la lectura de las problemáticas que atrapan su atención en los contextos local, nacional e internacional, de manera deliberada y que generen un producto intelectual en un entorno de aula basado en la comunidad de investigación.

Asumir los planteamientos que enmarcan la comunidad de investigación en el aula de clase de la escuela acerca a los estudiantes a la lógica que conduce un proceso de pensamiento investigativo. Lo dicho supone el planteamiento de desafíos de orden cognitivo mediante la discusión y la construcción de argumentos continuos que sustentan las ideas; retos que dinamizan los procesos de aprendizaje y además afirman otras habilidades como la autoconfianza, la capacidad de diálogo y el trabajo cooperativo; aprendizajes fundamentales a la hora de edificar el pensamiento crítico.

Finalmente, el cuarto eje gira en torno a los postulados de la *evaluación formativa*, dado que esta pretende “enriquecer y mejorar las actuaciones futuras de cada alumno, siendo formadora de autonomía y madurez personal” (Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 424). Además, dichas características ayudan al estudiante a “reorientar y personalizar su aprendizaje y a definir a dónde quiere llegar, planificando las acciones para conseguirlo” (p. 424).

En esta dinámica, se considera el error como un elemento positivo dentro del proceso de aprendizaje, ya que genera alerta, autorreflexión y reestructuración conceptual (Castillo Arredondo, 2002). Así, la evaluación formativa parte de la necesidad de supervisar constantemente el proceso de aprendizaje considerando que este es una actividad que no se detiene y con cada acción se realizan reestructuraciones producidas por las acciones ejecutadas por el alumno y por las sugeridas por la propuesta pedagógica. En consecuencia, lo que importa es el proceso, su supervisión y ajustes y no los resultados.

La evaluación formativa se construye a partir del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. En él, el docente está atento a las dinámicas de cada estudiante para, mediante la recolección de información, retroalimentar el proceso y avanzar en un ciclo de mejora continua que permite el alcance de las metas de aprendizaje propuestas. El impacto de este tipo de evaluación en el progreso de los estudiantes depende de la habilidad del docente para diseñar estrategias que permitan identificar el nivel de comprensión que alcanza el estudiante. Es decir, es capaz de identificar las fortalezas y oportunidades de mejora en el proceso; crea posibilidades de aprendizaje basadas en la evaluación constante que sobrepasa el juicio de validez sobre la respuesta correcta o incorrecta, y contribuye a la construcción de aprendizaje significativo (Talanquer, 2015).

La evaluación formativa puede ocurrir en cualquier momento de la interacción docente-estudiante, es decir, no se requiere de momentos específicos y prediseñados para llevarse a cabo. De este modo, prácticas como prestar atención de manera crítica a los comentarios y preguntas realizados por los estudiantes ponen de relieve los conocimientos previos y las ideas producto de su razonamiento para la construcción colectiva, se configuran como prácticas positivas de tipo formativo. Así, el rol del maestro es determinante para el avance del proceso de aprendizaje en este tipo de evaluación, pues es el encargado de promover el diálogo, escuchar e interpretar de manera constante a los estudiantes, analizar la información emitida por ellos y reflexionar de forma sistemática, introduciendo transformaciones a tiempo y no al finalizar ciertas etapas dentro del proceso (Turpen y Finkelstein, 2009). La evaluación es parte fundamental del proceso formativo escolar, pues gracias a ella se logran determinar fortalezas y posibilidades de mejora. Dicho proceso cobra sentido al enmarcarse en un proceso sistemático, riguroso y constructivo constante que parte de la idea de gradualidad y de momento clave para la construcción de pensamiento crítico.

Los anteriores conceptos surgen como componentes ideales necesarios para la formación de pensamiento crítico en la escuela. Por supuesto, existen otras metodologías y perspectivas pedagógicas que contribuyen a dicho propósito; sin embargo, con respecto a la reflexión suscitada a partir de la experiencia, el constructivismo, la comunidad de investigación y la evaluación formativa hacen posibles escenarios propicios para la formación de pensamiento crítico que se acoplan fácilmente a las particularidades de la escuela.

Descripción de la experiencia pedagógica

A continuación, presento la reflexión pedagógica producto de la experiencia. En primer lugar, describo las condiciones del espacio de materialización de esta y las características de los participantes. En segundo lugar, señalo brevemente la génesis de la idea y, finalmente, presento la reflexión realizada a lo largo de las tres fases, niveles y subniveles que estructuran la experiencia.

El territorio

La experiencia se llevó a cabo en una institución oficial de la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá que ofrece educación desde el nivel de preescolar hasta la media en jornada mañana, tarde y única, con un total de 2400 estudiantes, aproximadamente. En dicha institución, en el año 2017, el equipo de gestión promovió un proceso de revisión y reestructuración del proyecto educativo institucional (PEI) que trajo como consecuencia cambios significativos en el horizonte institucional y la consolidación de dos énfasis: habilidades comunicativas y pensamiento lógico matemático.

Dichas transformaciones y la visión planteada en el horizonte institucional constituyen un impulso para la experiencia pedagógica, ya que allí se proyecta un posicionamiento del colegio como una institución de “calidad y prestigio a nivel distrital, en la que, a través del aprendizaje significativo, se desarrollen procesos académicos, pedagógicos, artísticos y tecnológicos, con los cuales los sujetos serán capaces de apropiar, procesar, abstraer, recrear, hacer uso de los saberes [...]” (PEI, 2018). Además, el nuevo énfasis creado en la institución, centrado en las habilidades comunicativas, se alinea con los propósitos de la experiencia.

Cabe resaltar que la experiencia pedagógica ubicó su génesis en la inspiración que generan las transformaciones curriculares, que tienen lugar en el colegio en el nivel macro y que ven en ellas la posibilidad de apuntar a las metas organizacionales desde una experiencia pedagógica novedosa en el contexto de aplicación y dentro de su PEI, lo que contribuye a la potenciación de habilidades en los estudiantes y no de desarrollo de contenidos aislados.

Pensadores críticos

En el año 2018 comenzó la experiencia con tres grupos de grado noveno de 30 estudiantes cada uno y otro de grado décimo, para un total de 120 jóvenes, aproximadamente; para el siguiente año, cuatro grupos de décimo y uno de undécimo, para un total de 150 y, para el 2020, se contó con tres grupos de grado undécimo, con 110 estudiantes. En resumen, la propuesta contó con la participación directa de los jóvenes que conforman los grados noveno, décimo y undécimo de la institución durante tres años (2018-2020).

Proceso de construcción

La propuesta buscó, por un lado, potenciar las habilidades de orden superior propias del pensamiento crítico por medio de una estrategia de aprendizaje significativo que parta de la lectura de los contextos y la construcción colaborativa de las ideas. Por otro lado, empoderar a los estudiantes con el autoconocimiento de sus habilidades cognitivas con el fin de mostrar sus habilidades en el campo comunicativo, en diferentes escenarios. Para lograrlo, propuse conformar equipos de trabajo de 2 o 3 personas, máximo, en cada curso de estudiantes. En el interior de cada equipo debían analizar los contextos local, nacional o internacional, a partir de la definición de un ámbito temático de interés común e identificar allí una problemática que mereciera ser abordada. Posteriormente, debían elaborar un documento escrito producto de la lectura, el debate y el análisis de la situación en cuestión, planteando una posible solución desde un marco comunicativo.

Fases

El desarrollo de la experiencia se dio en tres momentos: fase 1, asimilación y acomodación, año 2018; fase 2, consolidación, año 2019; fase 3, profundización y socialización, año 2020. Durante dicho proceso realicé un análisis de la información recolectada por medio de la observación participante y del avance de los documentos aportados por los estudiantes en el marco de la construcción del microproyecto de investigación enfocado en los niveles y subniveles detallados en la tabla 6.1:

Tabla 6.1. Niveles y subniveles de análisis

Fases	Niveles	Subniveles
Asimilación y acomodación (2018)	Elementos	Participantes
		Roles
		Contenidos
		Método
		Evaluación
Consolidación (2019)	Habilidades del pensamiento	Búsqueda de información
		Problematización
Profundización y socialización (2020)		Análisis
		Evaluación de ideas, argumentos y contraargumentos
		Capacidad de síntesis
		Creación

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presento la reflexión producto del desarrollo de la experiencia pedagógica por niveles y fases. En cuanto al nivel 1, los elementos, se planteó lo siguiente para cada subnivel.

Fase 1. Asimilación y acomodación

Participantes: se conoció de antemano el nivel evolutivo de los estudiantes, con el ánimo de exigirles cognitivamente lo que está a su alcance, conduciéndoles a la reflexión y automejora. Se tuvieron en cuenta las condiciones sociales y los elementos que les brindaban sus familias y el contexto para el planteamiento de los microproyectos, así como las condiciones económicas que estaban a su alcance. Dicho análisis permite comprender que estos elementos determinaban en parte su concepción del mundo. Los estudiantes, en general, constituyen una población inquieta, interesada en métodos de enseñanza- aprendizaje activo. Les llamaba la atención el uso de herramientas tecnológicas en clase y poder decidir la idea sobre la cual van a trabajar en su microproyecto. Además, se mostraban temerosos al iniciar una discusión, ya que consideraban que el maestro era quien debía afirmar o negar su pensamiento de manera contundente. Por ello, temían equivocarse en público o expresar una idea que pudiera ser asumida como una falta de respeto.

En cuanto al subnivel *roles*, la propuesta contemplaba que los estudiantes, el conocimiento y el docente se ubicaran en el mismo nivel. Dicha ubicación estableció una relación de tipo horizontal que privilegia la ayuda mutua, la negación de verdades absolutas y la posibilidad de plantear preguntas. El estudiante fue concebido como un sujeto librepensante, con capacidad de controvertir y con la mente abierta. El docente asumió el rol de mediador, por lo que cuestionó e invitó a plantearse nuevas preguntas y a fortalecer las capacidades analítica, argumental y creadora.

Lo anterior, en concordancia con la postura epistemológica del constructivismo, exigía, en primer lugar, nuevas formas de entender las relaciones entre los estudiantes, los profesores y los saberes que circulan en las aulas de clase (Tamayo Alzate *et al.*, 2015). En segundo lugar, exigía comprender los procesos cognitivos que tienen lugar en cada etapa del desarrollo de los estudiantes, con el fin de sacar provecho por medio de las experiencias de clase en la potenciación de las habilidades propias de la misma.

Los *contenidos* en cada microproyecto surgieron de la capacidad de observación de los estudiantes, de sus intereses y preocupaciones; de esta manera, el contenido no estaba preestablecido, se construyó de manera mancomunada. Se privilegiaron múltiples tipologías textuales; sin embargo, imperó el texto argumental para dar soporte a la tesis propuesta. No obstante, se trabajaron los textos narrativo y lírico como medios de expresión crítica. En cuanto al subnivel *método*, se tuvieron en cuenta las partes principales de un proyecto, haciendo énfasis en la tipología argumental y usando la acción de graficar las ideas garantizando un proceso sistemático.

A lo largo de la experiencia, reflexioné sobre la necesidad de planear la práctica educativa no desde los contenidos, sino desde las habilidades que se pueden potenciar en el ser humano a partir de sus múltiples dimensiones. Si la escuela provee las herramientas pertinentes para generar las bases de la formación integral humana, el egresado estará en capacidad de interactuar con el conocimiento y el medio, de manera diferente. Más aún, cuando muchos de ellos no consiguen continuar su proceso de formación en la educación superior insertándose en el campo laboral directamente, asumiendo roles de dirección familiar y como ciudadanos. De allí la importancia de asegurar las bases de construcción de pensamiento crítico para transformar la sociedad actual desde

la postura propia, informada y procesada por los campos cognitivo, afectivo y metacognitivo.

Por último, el subnivel *evaluación* se concibió como un proceso formativo constante, donde se privilegiaron la autocritica, la autorrevisión, la corrección, la construcción y la evaluación externa por medio de la mirada de agentes localizados fuera de la institución, que validan los productos. Durante el proceso de construcción, la experiencia contó con el seguimiento realizado durante el primero y segundo año de ejecución mediante la retroalimentación dada a los estudiantes de manera sincrónica en clase y asincrónica con la plataforma Drive y la observación, principalmente de las habilidades de pensamiento.

Asumir la evaluación como proceso formativo eliminó la presión derivada de la medición y la calificación que en muchas ocasiones obstaculiza el aprendizaje significativo. La evaluación, como afirma Talanquer (2015), es un mecanismo de seguimiento y da la posibilidad de identificar las fortalezas y oportunidades de mejora constantemente y no al finalizar un proceso, lo que sin duda permite hacer ajustes a tiempo durante toda la experiencia. Además, la evaluación formativa pone de relieve la necesidad de incluir la mirada externa de un evaluador, fortalece al proceso mismo y potencia el pensamiento crítico al valorar el punto de vista diferente al construido.

En el segundo nivel de reflexión, las habilidades del pensamiento, se encuentra para cada subnivel lo siguiente:

Búsqueda de información: en la primera fase, la mayoría de los estudiantes presentó dificultad para buscar información en internet, ya que, como debía generar una idea sobre la que pudiera investigar según sus intereses, no sabía cómo hacer una búsqueda y consideraba correcto copiar información parecida a la de su tema. Esta situación mejoró para la segunda fase, ya que allí los estudiantes afinaron sus búsquedas descartando aquellas que no fueran fuentes confiables y eligieron artículos de revistas, publicaciones institucionales, entre otras. En el nivel *problematización*, en la fase inicial, los estudiantes tienen dificultad para hacer lectura de su contexto cercano, presentando confusión frente a lo que caracteriza un problema en la fase dos; dicha dificultad fue superada y la mayoría de los estudiantes logró identificar, describir y justificar una problemática cercana o de su interés.

Con respecto al subnivel *análisis*, en la primera fase, la lectura de los textos fue literal para la mayoría. Aunque algunos lograron hacer inferencias

significativas, muy pocos hicieron evaluación y reflexión de un texto. Como consecuencia, les resultó difícil plantear una tesis estructurada; con el avance del proceso, en las siguientes fases, los estudiantes leyeron, emitieron juicios de valor frente a la información a la que acceden o construyen, establecieron discusiones entre pares antes de considerarla dentro de sus proyectos y constantemente solicitaron asesoría para discutir ideas.

Desde la perspectiva constructivista de Vygotsky (2002) se asume que los estudiantes, al aprender una tarea específica dentro del microproyecto de investigación, están aprendiendo un principio estructural más amplio. Lo anterior se debe a que las tareas estaban enfocadas en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento que no solo opera por medio del lenguaje, sino en la aprehensión de cualquier disciplina o conocimiento en general. Dicho proceso aumentó el potencial del estudiante para lograr otras tareas específicas a partir de ese aprendizaje particular.

El subnivel *evaluación de ideas, argumentos y contraargumento*, en un primer momento, resultó un proceso complejo para todos los estudiantes. La dificultad radicó en la imposibilidad de construir líneas argumentales independientes que defendieran una idea. No había claridad sobre la importancia de reconocer las perspectivas de otros a partir de un contraargumento. En la fase 2, la mayoría comprendió la importancia de defender una idea desde diferentes ángulos, así que trabajaron en la construcción de líneas independientes de argumentación, considerando pertinente incluir un contraargumento. Lo anterior reafirma que los procesos de pensamiento no son instantáneos; estos demandan tiempo, método y constancia para lograr avances significativos.

La *capacidad de síntesis* resultó particularmente compleja, ya que para la mayoría de los estudiantes fue confuso identificar los elementos principales de un contenido y el ejercicio de paráfrasis era precario, lo que impedía hacer síntesis. Durante la fase 2, los estudiantes mostraron pequeños avances en este aspecto por medio de las conclusiones que elaboraron y de la estructura del microproyecto. Finalmente, en el subnivel *creación*, al iniciar el proceso, se encontró que los estudiantes estaban más familiarizados con el texto narrativo; por ende, lograron exponer las problemáticas identificadas por medio de cuentos cortos. Para la fase 2 se ampliaron las tipologías al texto lírico y argumentativo; esto permitió a los estudiantes creer en sí mismos, ser conscientes de

sus habilidades y participar en múltiples concursos de creación literaria, con resultados sobresalientes.

En síntesis, en la fase 1 se dio el proceso de asimilación y acomodación realizado durante el año 2018; los estudiantes empezaron a comprender la nueva forma de trabajo y los roles en el proceso. Se conceptualizó sobre las partes del proyecto, se comprendió la idea de generar productos intelectuales, se inició el trabajo colaborativo, se aplicaron estrategias de lectura y búsqueda de información, se hizo la lectura del contexto para definir una problemática y se dio inicio al proceso de escritura de manera convencional (a mano alzada).

Cabe señalar que la formación del pensamiento crítico no es tarea sencilla ni inmediata, como afirma la literatura, es un proceso complejo de construcción a lo largo de la vida. Sin embargo, es imperante dar inicio en el ciclo de educación media pues el estudiante ya se encuentra en la etapa de las operaciones formales, donde por intermedio del aprendizaje auténtico el estudiante asume su compromiso con el proceso de manera activa en una experiencia pedagógica significativa, que exhorta a la reflexión, colaboración y empoderamiento (Villarini Jusino, 2003).

Fase 2. Consolidación

En la fase 2 tuvo lugar, en un primer momento, la preparación: se incluyó el microproyecto de investigación dentro del plan de estudios y se reorganizaron los tiempos de clase destinando dos sesiones de la semana para ello. Con los estudiantes se llevó a cabo la etapa de motivación, donde la propuesta fue presentada, destacando la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento que les permitiera construir pensamiento crítico. En segundo lugar, se definieron las partes que debe tener el microproyecto: portada, introducción, descripción del problema, objetivos, marco conceptual, tesis, argumentación, contraargumento, conclusión, propuesta de solución y referencias. Posteriormente, los estudiantes iniciaron un proceso de observación y definición de la temática de su interés para conformar grupos de trabajo de dos o tres personas y se dio inicio al proceso de escritura.

La reflexión constante de la práctica permitió identificar la posibilidad de potenciar las habilidades de orden superior del pensamiento crítico por medio de un trabajo intencional y sistemático que tuviera en cuenta los intereses de

los estudiantes y las bondades de la investigación en el aula desde el momento de la planeación de los actos educativos. Además, la experiencia pedagógica permitió el aprendizaje significativo a partir de la lectura de los contextos y la construcción colaborativa de ideas. Así, los estudiantes lograron acercarse a un pensamiento libre y propio, basado en la capacidad de buscar, analizar, evaluar y construir información.

Finalmente, tuvo lugar la consolidación. En esta etapa del proceso, los estudiantes comprendieron su rol y la dinámica de trabajo, así que se inició la sistematización del mismo y, mediante el diálogo y la discusión, se dio forma a cada una de las propuestas planteadas, se afinó la búsqueda de información, se construyeron argumentos empíricos con encuestas de percepción aplicadas por los estudiantes a diferentes actores y se generalizaron en plenarios las discusiones de los temas más inquietantes, generando productos intelectuales de diferentes tipologías. Los estudiantes mostraron sus creaciones participando en diferentes concursos nacionales.

Se concluye, en esta etapa, que la creación de una atmósfera de aprendizaje basada en la comunidad de investigación resulta enriquecedora para la enseñanza y atractiva para el aprendizaje. La construcción de microproyectos de investigación en el aula escolar permite al estudiante empezar a comprender los fines de la investigación y su necesidad en la construcción de conocimiento y el avance de las sociedades. De igual modo, la labor como maestro requiere de un alto compromiso para asumir el reto de conocer, abordar y orientar diferentes ámbitos temáticos que, si bien están mediados por el lenguaje, no pertenecen al campo disciplinar mismo. En consecuencia, es necesario leer y dialogar con expertos en los diferentes temas para poder brindar las orientaciones adecuadas de búsqueda y análisis de información; así, es importante evitar imprecisiones conceptuales que generen confusión para los estudiantes. Dicho diálogo interdisciplinar fortaleció mi práctica, ya que permitió un acercamiento multidimensional con colegas y saberes, lo que además contribuyó a la constitución de un clima laboral armónico y cooperativo.

En este contexto, se configuraron 66 microproyectos (véase el anexo 1) de diversas temáticas, la mayoría concentrada en el ámbito tecnológico (12) y en el educativo (12). Otros microproyectos hicieron referencia a la educación sexual (7), al consumo de sustancias psicoactivas (6) y a la acción del Estado colombiano (6).

Los microproyectos vinculados con tecnología tendieron a señalar las desventajas, en especial para los jóvenes, del mal uso de los videojuegos, las redes sociales y el uso de las TIC, lo que mostró la necesidad de adelantar procesos de formación en este campo. En el tema educativo, pude reconocer una preocupación por la necesidad de potenciar el pensamiento crítico desde la educación básica y media, donde se señaló la metodología tradicional como su mayor impedimento y el desconocimiento de los intereses genuinos de los estudiantes. Así mismo, se hizo referencia a la convivencia escolar abordando problemáticas relacionadas con el matoneo (*bullying*) o el hurto.

En el tema concerniente a la educación sexual, se destacaron problemáticas relacionadas con el aborto, el embarazo juvenil, los métodos anticonceptivos y la pornografía. En cuanto al consumo de sustancias psicoactivas, los estudiantes hicieron especial énfasis en las consecuencias negativas que estas pueden traer en diferentes ámbitos de la vida. Finalmente, en el ámbito temático referido al Estado colombiano, se analizaron situaciones relacionadas con el manejo del recurso público, la manipulación de los medios de comunicación, las consecuencias de asumir posiciones políticas extremistas, lo obsoleto de las prácticas de erradicación de cultivos ilícitos y la falta de patriotismo nacional. Lo anterior permitió reconocer los vacíos de información que era preciso abordar por medio de la lectura y escritura sistemáticas dentro del proceso de construcción del microproyecto. Además, se invitó a reflexionar sobre aquellos temas que realmente importan a los jóvenes, les preocupan y en los que consideraban que podían aportar en la solución desde sus condiciones particulares. Allí reside parte de la motivación hacia el aprendizaje.

En esta fase, en los microproyectos, se citaron fuentes oficiales más confiables que las consultadas anteriormente, se plantearon ideas propias y coherentes mediante las tesis y los argumentos directos, se construyeron instrumentos para recolectar información y dar sustento empírico a sus planteamientos y se diseñaron diagramas de flujo que reflejan soluciones a la problemática. En síntesis, los estudiantes fueron capaces de expresar su propio pensamiento como resultado de un proceso de lectura del contexto, de evaluación de la información y de construcción de ideas.

Abordar múltiples problemáticas locales y nacionales, como afirman Rosas y Sebastián (2008), posibilitó el fortalecimiento de la conciencia de alteridad como resultado del análisis de las prácticas sociales de los grupos objeto

de observación, así como la interacción con otros compañeros y maestros que aportaron en la construcción del microproyecto. Esta práctica transformó el comportamiento de los estudiantes con el medio social; posteriormente, dicha transformación se internalizó y ocurrió la construcción interior.

Al superar cada una de las etapas, la noción de sujeto-investigador se instaló en las posibilidades de los estudiantes. Esta noción transformó el rol receptivo habitual en las prácticas de la escuela, hacia un rol emisor, lo que aseguró a los estudiantes su ingreso a lo que Lipman (1995) denomina *comunidad de investigación*, configurándose en la semilla para la formación de jóvenes y adultos investigadores, metódicos, capaces de reconocer y caracterizar las problemáticas de su entorno e ir en busca de posibles soluciones. La variedad de temáticas abordada en los microproyectos es prueba de ello. Los estudiantes se conectaron con intereses mundiales como el cambio climático, el impacto económico en las sociedades y los retos en la educación, entre otros. Asimismo, cobró vigencia la posibilidad de potenciar el pensamiento crítico en la escuela por medio de un aprendizaje auténtico, donde el estudiante es creador y protagonista del proceso y del producto de conocimiento, el cual se logra en el ejercicio de la reflexión, la colaboración y el uso de sus habilidades cognitivas y sociales (Villarini Jusino, 2003).

Al finalizar la fase 2, varios estudiantes enviaron artículos al “Concurso Nacional Letras y Números” organizado por la revista *La Nota Económica*, donde participaron más de 2500 colegios del país. Un estudiante logró el segundo lugar con el artículo titulado “Posconflicto: oportunidad de emprendimiento y crecimiento económico nacional”. Igualmente, los estudiantes participaron en el concurso distrital de relato corto “Bogotá en 100 Palabras” junto con casi catorce mil personas. Uno de ellos ingresó al grupo de los 100 mejores relatos, logrando la publicación de su obra “Casting olímpico” con el tema de limpieza social¹.

En síntesis, en la fase 2, desarrollada en el año 2019, se tiene como propósito preparar y consolidar la experiencia, para lo cual se hacen ajustes curriculares

¹ En Colombia, la limpieza social es un fenómeno de desaparición violenta “fundamentalmente urbano y dirigido contra un espectro específico de personas que tienen en común el pertenecer a sectores sociales marginados y asumir comportamientos rechazados y considerados como peligros por los agresores” (Rojas, 1996, p. 14).

que aseguran la inclusión del microproyecto en la planeación de aula, se motiva a los estudiantes frente al proceso y las metas propuestas. En consecuencia, se logra la consolidación de 66 microproyectos de investigación que abordan múltiples problemáticas. Estos demuestran avances significativos en el desarrollo de los niveles y subniveles analizados, principalmente el 2 referido a las habilidades de pensamiento. Al finalizar la fase varios estudiantes logran reconocimientos con la presentación de productos comunicativos en los ámbitos institucional, local y nacional.

Fase 3. Profundización y socialización

En el año 2020 tuvo lugar la fase 3 y, con ella, se llevó a cabo un ejercicio de “profundización y socialización” de los microproyectos. Dos estudiantes de grado undécimo consiguieron primer y segundo lugar en la cuarta edición del “Concurso Nacional Letras y Números” organizado por la revista *La Nota Económica* con los artículos titulados: “Deporte: estrategia fundamental para el desarrollo económico y social de Colombia” y “El deporte: identidad y desarrollo nacional”, respectivamente. Además, varios estudiantes del mismo nivel participaron en el concurso literario y artístico “Día del Idioma” convocado por la embajada de España y el Centro Cultural y Educativo Español Reyes Católicos, con el tema “El miedo”, logrando que uno de ellos obtuviera el primer lugar en la categoría de poesía, con su obra titulada: “Noches carmesí” sobre la violencia en la ciudad de Bogotá.

Los resultados obtenidos durante el proceso de aplicación de la experiencia pedagógica ratifican los postulados de la evaluación formativa señalados por Allal *et al.* (1979) dado que este tipo de evaluación permitió comprender el funcionamiento cognitivo del estudiante frente a la tarea propuesta. De este modo, los datos relevantes se refieren a los procesos mentales que se hacen con la tarea y las estrategias que utiliza para llegar a un determinado resultado. Las múltiples correcciones y ajustes realizados en el proceso de escritura, en este caso, son muestra de dichos procesos mentales.

Al mismo tiempo, los logros notables de los estudiantes y el impacto institucional mostraron el empoderamiento escolar. También se percibió el autoconocimiento de las habilidades cognitivas y de la autoconstrucción de estrategias

de superación de dificultades, a medida que avanza el microproyecto, así como de las bondades de la aplicación de los postulados de la evaluación formativa a lo largo del proceso, que fue fundamental para la consecución de dicho avance.

Para la fase 3 se tenía planeado el primer Coloquio de Pensamiento Crítico Institucional con el objetivo de poner a disposición de la comunidad los razonamientos consolidados por los estudiantes en sus microproyectos. Del mismo modo, se quería exhortar a estudiantes de otros niveles e instituciones a participar con la presentación de ponencias, ensayos o disertaciones de elaboración propia frente a las problemáticas identificadas como de interés por los adolescentes y niños en edad escolar. Sin embargo, la emergencia sanitaria derivada de la covid-19 lo impidió, dado que la mayoría de los estudiantes de la institución presentaba serias dificultades de conectividad.

En suma, en la fase 3 llevada a cabo durante el año 2020, se profundiza y socializa la experiencia pedagógica efectuada. En dicho año se da continuidad al proceso procurando la participación exitosa de los estudiantes en actividades que permitan la evaluación externa de los productos comunicativos, como los concursos de escritura. Al mismo tiempo, se da a conocer a la comunidad educativa el proceso de aplicación de la experiencia.

El ejercicio de reflexión de la práctica docente realizado a lo largo de los tres años de desarrollo de la experiencia se configuró como un proceso sistemático enriquecedor y transformador de mi práctica. En adición, transformó la perspectiva desde la cual se asume el rol de maestro de lenguaje en la institución, invitando al fortalecimiento de los procesos de autocapacitación disciplinar, interdisciplinar y pedagógica necesarios para asumir los retos que imponía cada encuentro con los estudiantes. Esto, sumado a la capacidad para autoexaminar la práctica, sistematizarla y contribuir a la construcción del saber científico-pedagógico desde el ejercicio profesional.

Posterior a la experiencia, continúa la reflexión frente a aquellos aspectos susceptibles de mejora, así como las posibilidades que se derivan de esta en cuanto a la planeación educativa, el trabajo por proyectos, el trabajo colegiado y los retos que deben asumirse para fortalecer los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos de los estudiantes en torno al pensamiento crítico, en especial en el ciclo de educación media y no solo desde el campo del lenguaje.

Conclusiones

En síntesis, la experiencia pedagógica que tuvo lugar en el escenario de la práctica permite señalar hallazgos significativos en dos campos: en el aprendizaje y en la enseñanza. En el primero es posible concluir que la planificación y materialización de una idea innovadora, en el contexto escolar específico, posibilitó el alcance de resultados notables en los procesos de desarrollo cognitivo y de aprendizaje de los estudiantes, los cuales les permitieron destacarse en el campo de la escritura por medio de la participación y el logro de reconocimientos en diferentes escenarios académicos. Dichos avances no solo impactan positivamente la vida de los estudiantes partícipes de la experiencia, sino a la comunidad educativa en términos de la consolidación de referentes cercanos, sentido de pertenencia y validación de la propuesta pedagógica institucional.

En cuanto a la enseñanza, el avance se enmarca en el aprovechamiento de la reflexión pedagógica. El ejercicio de sistematización, observación, reflexión, construcción y deconstrucción constante en medio de la atmósfera creada por la experiencia privilegió la autoevaluación, la autocrítica y la transformación del “yo” docente. Cabe señalar que la experiencia no solo modifica la acción de la enseñanza en el aula, sino que también replantea al ser humano-maestro, en cuanto propicia la valoración de las interacciones interpersonales y del ambiente del aula de clase; cuestiona el saber disciplinar, didáctico y pedagógico; invita a acercarse a la comprensión del componente teleológico de la educación, y construye lazos afectivos y emocionales por medio del acercamiento del contexto de los estudiantes al aula.

Asumir una perspectiva epistemológica basada en el constructivismo, en la comunidad de investigación y en la evaluación formativa ofrece un marco pedagógico y didáctico amplio, flexible y dinámico. En este, el maestro, como sujeto reflexivo, experimenta una forma de enseñanza más cercana a los intereses y necesidades de los estudiantes bajo una lógica de diálogo y cooperación. Los estudiantes, por su parte, fortalecen sus habilidades cognitivas debido al pensamiento crítico y se forman como ciudadanos integrales. De igual forma, potenciar el pensamiento crítico en los ciudadanos es una tarea aún pendiente que exige su inicio desde el nivel escolar de formación. En consecuencia, la escuela está llamada a superar la división disciplinar para acercarse a procesos de enseñanza interdisciplinarios, significativos y transformadores, que incluyan

no solo el campo cognitivo, sino el emocional-afectivo, el metacognitivo y las competencias de orden social.

Como prospectiva se propone continuar con el estudio riguroso de las habilidades del pensamiento de orden superior, en especial las relacionadas con el pensamiento crítico, con el propósito de propiciar nuevas experiencias pedagógicas replicables que permitan la promoción de las habilidades de todos los estudiantes en similares proporciones; todo esto desde una perspectiva constructivista, que propicie la consolidación de la comunidad científica de investigación en las instituciones educativas, que, además, se apoye en la evaluación formativa como mecanismo de seguimiento y mejoramiento continuo y de la reflexión pedagógica como proceso privilegiado para la autoevaluación y transformación de la praxis.

Referencias

- Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P. (eds.). (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Peter Lang.
- Arreaza, E., Páez, H., y Vizcaya, W. (2005). Educar para pensar críticamente: una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 237-263. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201013>
- Calle Álvarez, G. Y. (2013). La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (40), 68-83. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/446>
- Cangalaya Sevillano, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>
- Carrasco Cursach, J. F. (2019). Construcción y análisis de consistencia interna de un test psicopedagógico: Pensamiento Crítico Contextualizado (EP-2C). *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 16(2), 43-58. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2549>

- Castillo Arredondo, S. (2002). Didáctica de la evaluación: hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En S. Castillo Arredondo (coord.), *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 1-33). Pearson Educación.
- Díaz-Barriga Arceo, F.; Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. <https://tinyurl.com/3w5x8hsf>
- Ennis, R.H., Weir, E. (1985). The Ennis-Weir critical thinking essay test. Midwest Publications.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. California Academic Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Gambra Ciudad, R. (1986). *Historia sencilla de la filosofía*. RIALP.
- Halpern, D. F. (1989). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Halpern, D. F. (2006). Is intelligence critical thinking? Why we need a new construct definition for intelligence. In P. Kyllonen, I. Stankov, & R. D. Roberts (Eds.), *Extending intelligence: Enhancement and new constructs*. Erlbaum Associates.
- Icfes. (2019). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11 2018*. Bogotá. Icfes. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2658911/3-Informe+nacional+de+resultados+Saber+11-2019.pdf/eb2950b2-ca0f-196c-429e-a749439f4450?version=1.0&t=1650318702853>
- Kuhn, D.; Weinstock, M. (2002). What is Epistemological Thinking and Why Does It Matter? En B. K. Hofer; P. R. Pintrich, *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 121-144). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lipman, M. (1995). El pensamiento crítico: ¿qué puede ser? *Itinerario Educativo*, (28), 205-216.
- López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60. <https://tinyurl.com/4nzy9z7b>
- Núñez, L. A.; Gallardo, D. M.; Aliaga, A. A.; Díaz, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>

- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Ossa-Cornejo, C. J.; Palma-Luengo, M. R.; Lagos-San Martín, N. G., Quintana Abello, I. M.; Díaz-Larenas, C. H. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
- Parra Contreras, R.; Medina Fuenmayor, J. (2007). La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire. *Telos*, 9(1), 80-89. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1305>
- Piaget, J. (1980). *El estructuralismo*. Oikos Tau
- Piaget, J.; Inhelder B. (1981). *Psicología del niño*. Morata.
- Rivas, S. F.; Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico, Pencrisal. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- Rojas, C. E. (1996). *La violencia llamada "limpieza social"*. CINEP.
- Rosas, R.; Sebastián, S. (2008). *Piaget, Vygotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. AIQUE.
- Saavedra Salamanca, M. L. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2(4), 179-200. <https://doi.org/10.19053/22160159.1121>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177-179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Tamayo Alzate, O. E.; Zona, R.; Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4058>
- Turpen, C.; Finkelstein, N. (2009). Not All Interactive Engagement is the Same: Variations in Physics Professors' Implementation of Peer Instruction. *Physical Review Physics Education Research*, 5(2), 1-18. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.5.020101>
- Villarini Jusino, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 35-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (2002). *Obras escogidas II*. Visor.

Watson, G., Glaser, E. (1980). *Critical Thinking Appraisal*. Harcourt Brace Jovanovich.

Anexo 1. Nombre de los microproyectos de investigación de los estudiantes

Temáticas	Nombre del microproyecto de investigación de los estudiantes
Tecnología (9)	-Los videojuegos previenen el envejecimiento cerebral.
	-Uso excesivo de tecnología afecta negativamente el desarrollo de la persona.
	-Videojuegos violentos afectan el comportamiento de los niños.
	-Defectos en las innovaciones generan riesgos en la vida de las personas.
	-Adicción a las redes sociales genera bajo desempeño académico en niños y adolescentes.
	-El uso excesivo de las TIC afecta física y psicológicamente a los estudiantes de educación media.
	-Avance tecnológico genera dependencia en adolescentes.
	-El mal uso de la tecnología afecta negativamente a los jóvenes en Colombia.
	-La práctica de videojuegos aumenta el desarrollo mental en niños y adolescentes.
Redes sociales (3)	-Uso de redes sociales ocasionan peligros y problemas sociales en jóvenes.
	-El mal uso de las redes sociales genera problemas físicos y psicológicos en jóvenes colombianos.
	-El uso inadecuado de las redes sociales en los jóvenes afecta el rendimiento académico
Medioambiente (5)	-Falta de control a grandes empresas aumenta la contaminación en todo el mundo.
	-Mal uso de los espacios públicos genera problemas ambientales en la ciudad.
	-La contaminación ambiental causa la pérdida de biodiversidad por parte de los seres humanos.
	-El maltrato animal beneficia a las grandes empresas.
-La contaminación y caza ilegal de tortugas marinas afectan el ecosistema del mar.	

Continúa

Temáticas	Nombre del microproyecto de investigación de los estudiantes
Consumo de SPA (6)	-Abuso de drogas genera esclavitud en jóvenes.
	-Consumo de droga afecta capacidades mentales en jóvenes.
	-Consumo de droga afecta a los jóvenes colombianos.
	-La drogadicción causa problemas sociales en los adolescentes. (3)
Deporte (1) Barras bravas (1)	-Actividades deportivas mejoran los hábitos en adolescentes.
	-Mal comportamiento de barras bravas afecta negativamente el disfrute del fútbol.
Movilidad (1)	-Transporte público afecta la calidad de vida de los bogotanos.
Educación sexual: embarazo adolescente y sexualidad (7)	-El embarazo en adolescentes afecta el desarrollo físico y personal de los jóvenes.
	-Falta de educación sexual aumenta el embarazo en adolescentes en Colombia.
	-El aborto genera complicaciones físicas y mentales a mujeres jóvenes.
	-El uso de métodos anticonceptivos previene el embarazo no deseado en adolescentes.
	-El uso de métodos anticonceptivos previene el embarazo no deseado y enfermedades de transmisión sexual en los adolescentes.
	-El embarazo en adolescentes afecta el progreso del país. -El buen uso de métodos anticonceptivos evita el embarazo en los adolescentes.
Pornografía (1)	- Abuso de pornografía aumenta posibilidad de cometer delitos sexuales en consumidores.
Condición de género (5)	-Discriminación por género produce divisiones sociales en Colombia.
	-El rechazo de la sociedad bogotana hacia la población LGBTI afecta psicológicamente a esta población.
	-Falta de tolerancia aumenta la vulneración en la comunidad LGBTI en los colegios.
	-Homofobia social aumenta el desempleo de la comunidad LGBTI.
-El seguimiento de estereotipos determina la orientación sexual en adolescentes inseguros.	

Continúa

Temáticas	Nombre del microproyecto de investigación de los estudiantes
Pensamiento crítico (3)	-Falta de pensamiento crítico facilita la manipulación política en el país.
	-Métodos tradicionales de enseñanza impiden el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.
	-La educación tradicional limita el desarrollo de pensamiento crítico en la juventud actual.
El Estado colombiano (6)	-El Estado colombiano manipula los medios de comunicación para su beneficio.
	-La desviación de fondos aumenta la pobreza en el pacífico colombiano.
	-Posiciones políticas extremistas causan conflictos sociales internos y estancamiento del desarrollo en Colombia.
	-La legalización de la marihuana genera oportunidades económicas para Colombia.
	-Los métodos de erradicación de cultivos ilícitos en Colombia son anacrónicos y generan un daño irreparable en la población.
	-La falta de patriotismo en el colombiano afecta el desarrollo cultural del país.
Violencia (2)	-El machismo genera violencia de género en Bogotá.
	-La violencia intrafamiliar en menores aumenta la probabilidad de violencia en edad adulta.
Educación (6)	-La música aumenta el desarrollo cognitivo y motor en los jóvenes.
	-El acoso escolar ocasiona problemas psicológicos y baja autoestima a los jóvenes.
	-La falta de exigencia escolar genera fracaso en las instituciones educativas de Bogotá.
	-Las creencias de los padres de familia genera rechazo a la cultura hip hop en sus hijos.
	-La desviación de recursos económicos afecta la educación en Colombia.
Restaurante escolar (1)	-El desconocimiento de los intereses de aprendizaje en los estudiantes genera mal rendimiento académico.
	-Malos hábitos alimenticios de los estudiantes generan rechazo al menú del restaurante en el colegio.

Continúa

Temáticas	Nombre del microproyecto de investigación de los estudiantes
Educación financiera (1)	-El mal manejo de la economía familiar aumenta la pobreza en la sociedad bogotana.
Convivencia escolar (3)	-La falta de estudio y ambición a lo material aumenta en los jóvenes el deseo de hurtar objetos materiales en las escuelas.
	-El <i>bullying</i> aumenta la cantidad de suicidios en los jóvenes.
	-El <i>bullying</i> genera problemas emocionales y académicos en los colegios.
Estética y salud (2)	-Cirugías plásticas mejora el desarrollo emocional de las personas.
	-Las tendencias de belleza aumentan la probabilidad de desarrollar bulimia nerviosa en las jóvenes inseguras.
Vida laboral (3)	-Las pausas activas ayudan a prevenir graves enfermedades tanto físicas como mentales.
	-La discriminación por orientación sexual causa vulneración de derechos laborales y sociales.
	-Desconocimiento de los derechos laborales aumenta la explotación laboral por parte de los empleadores.

Fuente: elaboración propia.

Conclusión. Maestros de lengua que investigan y reflexionan por un mundo común

Isabel Tejada Sánchez

Beatriz Peña Dix

María Angélica Peña Cárdenas

Solo “se oferta” aquello que puede ser evaluado positivamente, solo se enseña lo que tiene suficiente demanda, solo se escribe lo que puede obtener el correspondiente índice de impacto, solo se crea lo que el mercado acoge. En estas condiciones, la reacción es obvia: o huir a toda prisa o crear otras condiciones y configurar esos espacios en los que sí sea posible hacerse críticamente las preguntas ¿Qué queremos saber? ¿Cómo aprender? ¿Para qué? Abrir, por tanto, espacios en los que aprender, enseñar, pensar, escribir y crear, espacios donde exponerse a lo imprevisto, a lo desconocido, a la zozobra, a la experimentación que no se protege bajo resultados ya preestablecidos. En definitiva: espacios donde abrir preguntas que realmente importen y compartir saberes que verdaderamente nos afecten.

Garcés, 2013

La reflexión de la filósofa Marina Garcés evoca la necesidad de repensar las formas y dinámicas en las que las propuestas educativas se han promovido en los últimos tiempos, las cuales han “ahogado” el sentido de la educación y producido una “asfixia sobre el aprendizaje, la creación y el pensamiento”. Al reevaluar los efectos de dichas dinámicas de la educación cada vez más bancaria y mercantilista en la sociedad contemporánea, la figura del educador como sujeto reflexivo, agente transformador desde su propia praxis, de sí mismo y del contexto en el que ejerce a favor del bienestar común, surge como una bocanada de aire fresco.

El presente libro expuso seis investigaciones y reflexiones pedagógicas llevadas a cabo por maestros de Colombia en diversos contextos escolares: básica y media; colegios públicos y privados; rurales y urbanos. Asimismo, en torno a distintos temas, tales como enseñanza y aprendizaje de la lengua y del lenguaje a la luz de la lectoescritura, el vocabulario, la oralidad, el pensamiento crítico y la interculturalidad. Los capítulos reflejan la realidad y retos que enfrentan los maestros en su día a día y en el contexto actual, como la falta de recursos, poco apoyo a sus procesos investigativos (Ossa Montoya, 2015), bajos niveles de competencias y rendimiento entre los estudiantes y bajo desempeño tanto en pruebas estatales como internacionales (Chacón Díaz, 2018; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2019) y retos en el paso a la educación remota a raíz de la pandemia por COVID-19 (Cárdenas *et al.*, 2021).

Frente a lo anterior, se percibe cómo los maestros logran tomar esa realidad con las dificultades descritas y reflexionar sobre esta, conocerla y planear una serie de acciones que den paso a transformaciones que no solo permeen su aula de clase, sino otros contextos al materializarse en una investigación. El docente investiga cuando “sospecha sobre su quehacer, toma distancia de él, lo interroga, lo escribe, reporta el saber y hacer específico del trabajo escolar” (Calvo *et al.*, 2008, p. 166). En tal sentido, se cierra este libro reafirmando la idea de que maestro e investigador son uno solo por lo que “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro” (Freire, 1997, p. 30).

Estamos convencidas de que la investigación nace de la reflexión; por ello, encontramos relevante incluir ambas demostraciones en este volumen. Por tanto, se cuenta con estudios que parten de una metodología de investigación-acción. Las reflexiones pedagógicas que aquí surgen son igualmente valiosas en su contribución y merecedoras de visibilización. Es así como una de las primeras conclusiones en las que coinciden los trabajos aquí presentados es que el ejercicio de reflexión es punto crucial de la práctica pedagógica y se concibe como un proceso cíclico. Los maestros de este volumen continúan observando sistemáticamente su práctica pedagógica, la cual es un ejercicio honesto, responsable y de apertura mental (Sacristán y Pérez, 1989 citados en Barrios Martínez y Herrera González, 2016), pues se reconoce que los docentes, en su naturaleza humana, no son infalibles ni tienen todas las respuestas; así, su práctica y su realidad siempre van a ser susceptibles de ser transformadas.

En la misma línea, la planificación sistemática y deliberada, y la puesta en práctica de diferentes estrategias y actividades —en el llamado laboratorio del aprendizaje— como las secuencias didácticas (Torres), las canciones (Bonilla), el intercambio intercultural (Pérez y Suárez), la escritura crítica y creativa (Cubillos), las actividades de lectoescritura bilingüe (Oviedo y Lara), las estrategias de lectura y presentación de exámenes (Romero) dieron paso a transformaciones propias. Como afirma Bonilla, el progreso que notó en sus estudiantes de primer grado, gracias al uso de canciones en inglés para promover la adquisición de vocabulario, la interpela a no seguir replicando sus antiguas dinámicas de clase. Asimismo, Torres analiza y evalúa su praxis y descubre cómo sus clases de inglés eran tradicionales, de reproducción de conocimiento, monótonas y predecibles por lo que decide implantar un cambio por medio de las secuencias didácticas para desarrollar la competencia oral en sus estudiantes de grados cuarto y quinto.

Esta transformación de la enseñanza lleva a que los estudiantes den frutos en sus procesos de aprendizaje, por lo que se hacen evidentes mejoras en el desarrollo de habilidades y competencias en la primera y segunda lengua. Concretamente, Torres resalta que surge “una nueva dinámica en las clases de inglés mediante diferentes aperturas, desarrollos y cierres que tienen como meta central proporcionar un andamiaje sólido” en los estudiantes, el cual es “necesario para su crecimiento en la competencia oral de manera paulatina y controlada”. Un caso similar ocurre con Bonilla quien también trabaja con estudiantes de primaria y reporta mejoras en la adquisición del vocabulario, fundamental para la competencia comunicativa. Otras autoras señalan que sus estudiantes alcanzaron resultados notables en el desarrollo de habilidades de escritura en español (Cubillos) y lectura del inglés/biliteracidad como lengua extranjera (Romero, Oviedo y Lara). Por último, en el caso de Pérez y Suárez, los estudiantes dan indicios de un afianzamiento en la competencia intercultural, luego de una serie de intercambios con una invitada proveniente de Polonia.

Ahora bien, más allá del desarrollo de competencias, algunos docentes destacan otro tipo de hallazgos producto de sus experiencias y estudios. Por ejemplo, un mayor acercamiento con sus estudiantes y un fortalecimiento del vínculo maestro-alumno. En este sentido, Cubillos señala que su experiencia de aula “propicia la valoración de las interacciones personales y del ambiente del aula de clase” y “construye lazos afectivos y emocionales por medio del

acercamiento del contexto de los estudiantes al aula”. Asimismo, Torres menciona que hubo un aumento en la confianza en la relación con sus estudiantes. Lo anterior es posible gracias a que el docente, cuando lleva a cabo cambios en su praxis, está escuchando a sus estudiantes, tiene en cuenta sus falencias, necesidades y gustos, y busca la mejor manera de recuperar su interés y motivarlos. Los estudiantes responden a esto depositando una mayor confianza en su maestro, valorando su esfuerzo y estrechando el vínculo con él.

En congruencia con lo mencionado, en varias de las investigaciones (Bonilla, Cubillos, Romero y Torres) se hace énfasis en un acercamiento a los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes. Es así como varios de los autores reportan que sus estudiantes se muestran más cautivados por la clase, motivados y seguros de sí mismos frente a su proceso de aprendizaje (Oviedo y Lara; Pérez y Suárez; Romero). En palabras de Pérez y Suárez: “la experiencia en el aula propició el respeto por la diferencia, [...] los estudiantes todo el tiempo se mostraron motivados, curiosos, con la disposición por aprender y de la misma manera por enseñar aspectos de la propia cultura”. De igual manera, Cubillos afirma que “el maestro como sujeto reflexivo experimenta una forma de enseñanza más cercana a los intereses y necesidades de los estudiantes bajo una lógica de diálogo y cooperación”.

A tal respecto, se muestra en estos capítulos un distanciamiento de las relaciones de poder que suelen regir las dinámicas de la escuela. Por consiguiente, se habla de un empoderamiento de los estudiantes (Romero y Torres) quienes asumen una postura crítica frente a su proceso de aprendizaje (Cubillos y Pérez y Suárez) y tienen un rol activo que abre la posibilidad a compartir sus percepciones frente a lo que desean fortalecer y transformar de su experiencia en el aula (Torres y Bonilla). Pérez y Suárez argumentan que, como resultado de su experiencia, sus estudiantes encontraron “importantes oportunidades para interpretar, generar y crear significado, y reflexionar críticamente sobre el uso de la lengua”.

Los resultados aquí presentados permiten formular implicaciones de naturaleza pedagógica y educativa. Por un lado, los docentes de lenguas pueden beneficiarse de estos hallazgos para incorporar cambios en sus propias prácticas pedagógicas, su currículo y para animarse a investigar en su aula de clase. Si se encuentran en un contexto similar, los docentes pueden sentir un llamado a incorporar estrategias y actividades como las que fueron utilizadas en este

volumen. Los resultados también pueden informar contextos más amplios que la escuela, como es el caso de la política pública de lenguas al visibilizar las principales falencias y necesidades de los estudiantes de las instituciones públicas y privadas de básica y media y las líneas de investigación de los docentes de instituciones educativas oficiales, sus preocupaciones y realidades de sus aulas. Así, podrían formularse lineamientos que respondan a estos desafíos. Como apuntan Barrios Martínez y Herrera González (2016, p. 34) “la idea del profesor reflexivo debe acompañarse de un engranaje más amplio que la sola proyección investigativa”. Debe proyectarse no solamente en la escuela, sino en las “comunidades de aprendizaje” y en la política gubernamental.

Para terminar, al volver sobre los objetivos, esta compilación está alineada con una perspectiva donde “la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra” (Elliot, 1990, p. 95) y reconoce las vicisitudes que enfrentan los docentes de instituciones públicas y privadas; por lo tanto, se cumple con el objetivo de apoyar a los maestros en su proceso de desarrollo profesional como maestros-investigadores mediante la visibilización de sus indagaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de lengua. Asimismo, se resalta cómo los intereses investigativos de los docentes divergen, pero cuentan con puntos de encuentro en relación con lo metodológico, los hallazgos y sus percepciones generales que reflejan la gran motivación por reivindicar su naturaleza investigativa y resignificar su praxis.

Referencias

- Barrios Martínez, D. M.; Herrera González, J. D. (2016). Formación posgradual en investigación y profesión docente. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 7(1), 32-64. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.03>
- Calvo, G.; Camargo Abello, M.; Pineda Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-173. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3362>
- Cárdenas, M. L.; Nieto-Cruz, M. C.; Martínez, E. (2021). Possible Research Paths for English Language Teacher-Researchers in the Wake of the COVID-19

- Pandemic. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 7-10.
<https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.92134>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ª ed.). Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Ossa Montoya, A. F. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 102-118.

Sobre los autores

Autoras compiladoras

María Angélica Peña Cárdenas

Magíster, gestora pedagógica en la Facultad de Administración de la Universidad de los Andes. Tiene una licenciatura en Filología e Idiomas-francés de la Universidad Nacional de Colombia y un máster en Educación de la Universidad de los Andes. Cuenta con 7 años de experiencia como docente de inglés y francés en instituciones públicas y privadas, así como en colegios y universidades, y recientemente como formadora de formadores en el proyecto “Educación Media para el siglo XXI” entre la Secretaría de Educación y la Universidad de los Andes. Sus intereses de investigación incluyen la enseñanza de lenguas extranjeras, escritura, interculturalidad y formación de formadores.

Beatriz Peña Dix

Profesional en Lenguas Modernas (Universidad de los Andes, 1998). Magíster en Literatura Hispanoamericana (Seminario Andrés Bello, Instituto Caro y Cuervo, 2001). Doctora en Educación con énfasis en Interculturalidad y Educación Intercultural (Durham University, 2018). Profesora asociada del Departamento de Lenguas y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes. Se desempeña en las áreas de Lengua Extranjera y Pedagogías de Lenguas Extranjeras. Investiga y publica en las áreas bilingüismo, educación bilingüe, autonomía y pensamiento crítico en la educación de lenguas extranjeras, interculturalidad, competencia intercultural y formación docente, enseñanza intercultural de lenguas y pedagogías críticas interculturales.

Isabel Tejada Sánchez

Ph. D. profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes. Tiene licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés (Universidad del Valle), maestría en Ciencias del Lenguaje y Didáctica (Université Paris 8) y doctorado en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe (Université Paris 8 - Universitat Pompeu Fabra). Cuenta con más de 15 años de experiencia como docente en el campo de las lenguas, la lingüística, didáctica, pedagogía y metodología de investigación y también como consultora e investigadora en ámbitos nacionales (MEN, British Council) e internacionales (Educational Testing Service, Sorbonne-Nouvelle Paris 3). Es codirectora del grupo de investigación Educación para el bilingüismo y el multilingüismo (A1 Colciencias). Sus áreas de interés e investigación incluyen aprendizaje de segundas lenguas en contextos educativos, política lingüística, interculturalidad, mentalidad de crecimiento (*growth mindset*) y pedagogía del juego.

Autores compilados**Marcia Yelitza Bonilla González**

Magíster. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás y docente de Inglés de básica y media en la Institución Educativa Juana Rangel de Cuéllar. Tiene una licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés y francés (Universidad de Pamplona), maestría en Lingüística Aplicada (Universidad Iberoamericana México) y una segunda maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad Iberoamericana, Puerto Rico). Actualmente está estudiando un doctorado en Educación (Universidad Iberoamericana). Cuenta con más de 11 años de experiencia como docente en el campo de las lenguas, la lingüística, didáctica, pedagogía y metodología de investigación y también como consultora y orientadora en los trabajos de pregrado. Sus áreas de interés e investigación incluyen aprendizaje de segundas lenguas en contextos educativos, análisis —manejo— y evaluación de las herramientas ofimáticas y tecnológicas en contexto educativo y pedagogía del juego.

Jakeline Cubillos Sánchez

Magíster. Profesora de la Secretaría de Educación del Distrito. Tiene una licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés (Universidad de la Salle), maestría en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa (Universidad Externado de Colombia) y es doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Cuauhtémoc-México). Cuenta con más de 10 años de experiencia como docente en el campo del lenguaje; 3 años como jurado evaluador de tesis de maestría en Proyectos Educativos Mediados por TIC y maestría en Informática Educativa de la Universidad de la Sabana. Es asesora pedagógica. Sus áreas de interés e investigación incluyen procesos de enseñanza-aprendizaje escolar del lenguaje, desarrollo de habilidades del pensamiento, pensamiento crítico, política educativa, diseño de materiales educativos y evaluación.

Gloria Aurora Lara Vargas

Magíster. Profesora de Inglés de primaria del colegio Néstor Forero Alcalá I. E. D. de Bogotá. Tiene una licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Español y Lenguas Extranjeras (Universidad Pedagógica Nacional), maestría en Educación (Universidad de Los Andes). Cuenta con más de 15 años de experiencia como docente de educación básica y media en instituciones de los sectores privado y oficial. Ha participado en el Programa Nacional de Bilingüismo. Sus áreas de interés en investigación incluyen el aprendizaje de la lengua materna (español) y de las segundas lenguas (inglés-francés) en contextos de educación básica y media.

Yeimy Lorena Oviedo Sierra

Magíster. Docente de primaria en áreas básicas con metodología CLIL (Math & Science) y lengua materna (español) del colegio José Manuel Restrepo I. E. D. de Bogotá. Tiene una licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Especial (Universidad Pedagógica Nacional), especialización en Gestión Social de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), maestría en Educación (Universidad de Los Andes). Cuenta con más de 10 años de experiencia como docente de educación básica en instituciones de los sectores privado y oficial. Ha participado en el programa nacional de Bilingüismo. Sus áreas de interés en investigación incluyen el aprendizaje de la lengua materna (español) y de la segunda lengua (inglés) en contextos de educación básica e inclusión educativa.

Gina Marcela Pérez Romero

Magíster. Profesora de la Secretaría de Educación de Mosquera. Actualmente se desempeña como docente de Inglés en la Institución Educativa Antonio Nariño. Es licenciada en Educación Básica con énfasis en Inglés (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) y magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Cuenta con más de 6 años de experiencia como docente en educación básica y media en instituciones de los sectores privado y oficial. Sus áreas de interés e investigación incluyen el desarrollo profesional docente, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, interculturalidad y la neuroeducación.

María Isabel Romero Rute

Magíster. Profesora de Inglés de la I. E. D. Técnico José de San Martín de Tabio, Cundinamarca. Tiene una licenciatura en Filología e Idiomas Inglés (Universidad Nacional de Colombia), maestría en Didáctica del Inglés para el Aprendizaje Autodirigido (Universidad de La Sabana- Anaheim University). Cuenta con más de 15 años de experiencia como docente de educación básica y media. Ha participado en programas del programa de Bilingüismo en el ámbito nacional: Programa de Inmersión, Champion Teachers, Inspiring Teachers, Talkative clubs. Sus áreas de interés en investigación incluyen aprendizaje del inglés en la educación básica y media, *self learning*, *life long learning*, metodologías disruptivas.

Diane Suárez Rodríguez

Magíster. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Gran Colombia e Instructora SENA. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Inglés (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) y magíster en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Cuenta con más de 7 años de experiencia como docente en el campo del inglés como lengua extranjera, la lingüística, pedagogía y metodología de investigación. Sus áreas de interés e investigación incluyen análisis crítico del discurso, TIC en la educación, política lingüística, derechos lingüísticos, interculturalidad, ideología y lenguaje.

Yider Xavier Torres Vega

Magíster. Profesor de la Secretaría de Educación del Norte de Santander. Actualmente se desempeña como docente de Inglés en el Centro Educativo Rural Bábega del Municipio de Santo Domingo de Silos. También se desempeña como docente de inglés de hora-cátedra en la Universidad de Pamplona. Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, especialista en Educación: Educación Especial e Inclusión Social y magíster en Comunicación Multilingüe y gestor del conocimiento de la Universidad de Pamplona. Cuenta con más de 14 años de experiencia como docente en el magisterio colombiano. Sus áreas de investigación y de interés incluyen secuencia didáctica para el fomento de la expresión oral en inglés en los estudiantes de Escuela Nueva.

*Maestros de lengua como agentes de cambio:
reflexión e investigación en las aulas de clase*
se compuso en caracteres Kepler 11/16, en febrero del 2023



COLECCIÓN
EL ESPÍRITU INVESTIGADOR
EN LA ESCUELA



Este libro presenta reflexiones pedagógicas de docentes oficiales de Inglés como Lengua Extranjera y de Español. Sus indagaciones nacieron como investigación-acción y reflexión de la práctica pedagógica propia en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y del lenguaje desde la perspectiva de la lectoescritura, el vocabulario, la oralidad, el pensamiento crítico y la interculturalidad.

Asimismo, este volumen busca evidenciar la importancia de la investigación en la praxis pedagógica, resaltando los retos de convertirse en maestro que investiga, como la toma de decisiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, la necesidad de encontrar una comunidad de aprendizaje o de investigación y el aprovechamiento de las oportunidades de su propia praxis para observar, indagar, reflexionar y resolver problemas. Finalmente, se reivindica el rol de los maestros como agentes de cambio que crean nuevo conocimiento.

Esta obra es parte del proyecto “La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia”, liderado por la Universidad de los Andes en alianza con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga, por iniciativa de los ministerios de Educación Nacional y de Ciencia, Tecnología e Innovación.

