

Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en el Contexto Rural de Santa Elena,  
Medellín

Julián Andrés Montoya Restrepo

Universidad Pontificia Bolivariana  
Escuela de Educación y Pedagogía  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Inglés - Español

Medellín

2020

Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en el Contexto Rural de Santa Elena,  
Medellín

Julián Andrés Montoya Restrepo

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Inglés-Español

Asesor

Juan Eliseo Montoya Marín

Doctor

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Educación y Pedagogía

Facultad de Educación

Licenciatura en Inglés - Español

Medellín

2020

## Agradecimientos

Ahora es que me doy cuenta que no todo fue malo, que cada situación que afronté en este proceso me enseñó algo, que los errores cometidos me hicieron más fuerte, que sí puedo tener el control de mi vida y que a partir de ahora estoy cada vez más cerca de la vida que tanto anhelo. Ahora es cuando pienso que se acerca el día en el que por fin sentiré que absolutamente todo valió la pena, cada noche sin dormir, cada decepción, cada frustración, cada lagrima; pronto veré que todo resultó saliendo bien.

Ahora es que pienso en lo afortunado que soy por tener todo lo que tengo, mi familia y mis amigos. Pienso en el apoyo incondicional en todo momento de las personas que me aman, en las sonrisas de mis amigos en los momentos difíciles y en los consejos de mis padres cuando por alguna razón no quería continuar y prefería desistir; ahora hay mucho más por agradecer que por reprochar.

Ahora le agradezco a mi madre por superar cada obstáculo que la vida le ha presentado. Ella, mi mayor ejemplo, quien ha pasado por momentos tan difíciles que a veces se iba a dormir sintiéndose exhausta y con lágrimas en los ojos pero que aun así se levantaba cada mañana con mejor energía y actitud para seguir esforzándose, para darme su amor sin condiciones. A ella le agradezco porque fui criado por alguien más fuerte que yo, gracias por ser mi mayor fuente de motivación.

Ahora le agradezco a mi padre, pilar fundamental de mi vida, por el apoyo incondicional que siempre me ha brindado en cada uno de los proyectos y metas que me he trazado en la vida; a pesar de la distancia, siempre he sentido su apoyo, su voz de aliento y respaldo. Gracias por brindarme la fuerza y los medios suficientes para poder desarrollarme a nivel intelectual y moralmente. Gracias por los consejos, que siempre han sido oportunos en los momentos indicados.

Ahora le agradezco a Hernando Martínez González, esa persona que en las malas está, que se emociona por mis logros, que no me juzga cuando me equivoco, que es oído, hombro y mano cuando lo necesito; que siempre está dispuesto a escucharme cuando le hablo para contarle algo bueno o malo que me ha pasado o simplemente para recibir alguna opinión... esa persona que me ayuda a encontrarme a mí mismo cuando creo que estoy perdido, esa persona que me hace ver el mundo diferente, sí, esa persona...es él. ¡Gracias!

Ahora agradezco a Dios por las puertas cerradas, los desvíos y todos los obstáculos que siempre me protegieron de aquellos caminos que no son para mí. Hoy siento gratitud por seguir adelante, por haber sido valiente todas esas veces que quise salir corriendo, por seguir intentando y no rendirme, por soñar a pesar de las circunstancias... hoy me agradezco, me valoro, me felicito y me siento orgulloso de lo que he logrado.

Ahora siento que poco a poco me estoy convirtiendo en la persona que siempre he querido ser. Estoy creciendo mental y espiritualmente todos los días; siendo muy feliz al ver que cada esfuerzo realmente lo valió y es que *'nada sucede si no le pones ganas'*. Ahora soy capaz de reconocer que necesitaba pasar por duros momentos para ser quien soy ahora.

¡Celebro lo grande que soy y lo aún mejor que llegaré a ser!

## Tabla de Contenido

<b>Preliminares.....</b>	<b>6</b>
1. Introducción.....	6
2. Título del Trabajo de Grado.....	9
3. Planteamiento de la Situación Problema.....	9
4. Pregunta Problematizadora.....	11
5. Justificación.....	11
6. Objetivo General.....	13
7. Objetivos Específicos.....	13
8. Diseño Metodológico.....	14
<b>Marco de Referencia.....</b>	<b>15</b>
9. Marco Legal.....	15
10. Marco Teórico.....	20
10.1 Educación Rural.....	20
10.2 Lengua Extranjera.....	25
10.3 Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas.....	28
11. Marco Conceptual.....	33
11.1 Ruralidad.....	33
11.2 Modelo Escuela Nueva.....	35
11.3 Enseñanza-Aprendizaje del Inglés.....	36
11.4 Aprendizaje Basado en Proyectos.....	37
12. Estado del Arte/Antecedentes.....	39
12.1 Ruralidad.....	39
12.2 Modelo Escuela Nueva.....	43
12.3 Enseñanza-Aprendizaje del Inglés.....	52
12.4 Aprendizaje Basado en Proyectos.....	57
13. Marco Contextual.....	61
13.1 Colombia.....	61
13.2 Antioquia.....	70
13.3 Medellín.....	72
13.4 Santa Elena.....	74
<b>Hallazgos/Reflexión.....</b>	<b>78</b>
14. Efectos del Coronavirus en la Educación.....	78
15. Educar desde la ruralidad en tiempos de pandemia.....	89
15.1 La brecha entre lo Rural y lo Urbano.....	90
15.2 Gratuidad y accesibilidad de Internet.....	92
<b>Propuesta de Intervención.....</b>	<b>93</b>
16. Aprendizaje Basado en Proyectos.....	94
16.1 El diagnóstico como punto de partida de un Aprendizaje Significativo.....	101
16.2 Guías con fines interactivos para fomentar el aprendizaje del Idioma Extranjero inglés.....	105
17. Aprendizaje mediante el Juego.....	137
18. Aprendizaje mediado por la Música.....	148
19. Acompañamiento Pedagógico.....	160
19.1 “ <i>Language to Think</i> ”, Teachers Guide.....	174
19.2 ¿Qué es la Escuela Nueva?.....	176

19.3 Principios pedagógicos.....	179
19.4 ¿Qué factores o elementos constituyen un adecuado ambiente de aprendizaje?.....	183
19.4.1 Trabajo Autónomo.....	183
19.4.2 Trabajo Colaborativo.....	185
19.5 En relación con la enseñanza del Lenguaje, la Lengua Escrita y la Lectura del Inglés.....	186
19.6 En relación con la labor en el aula.....	189
19.7 Recomendaciones al docente.....	192
<b>Conclusiones y Cuestiones Abiertas.....</b>	<b>193</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>213</b>

## **Preliminares**

### **Introducción**

Al oriente de la ciudad de Medellín, en la vereda El Placer del corregimiento de Santa Elena, se encuentra ubicado El Centro Educativo Rural El Placer. En dicha Institución se trabaja bajo el modelo pedagógico flexible Escuela Nueva, el cual se caracteriza por contener guías de aprendizaje pertinentes para las áreas fundamentales y consideradas básicas y necesarias por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano, dichas guías se articulan a los diferentes proyectos educativos institucionales y a la vez estos se adaptan al contexto más cercano de los estudiantes; a pesar de esto se considera oportuno el diseño de un módulo para la asignatura de inglés siendo básica, necesaria y fundamental dentro del plan de estudios del Centro Educativo Rural. Desde esta perspectiva es necesario involucrar a los diferentes actores de la comunidad educativa, pues en este contexto de “Nueva Ruralidad” se encuentran padres de familia que ejercen diversas profesiones u oficios y consideran necesario y conveniente que sus hijos tengan acceso a la enseñanza del inglés; participando, enseñando y motivándolos en los diferentes procesos de adquisición de la lengua como idioma extranjero.

La presente investigación se desarrolla en el transcurso del año 2020, su enfoque es cualitativo, tiene como métodos claves para su desarrollo tanto el teórico como el etnográfico y el objetivo primordial del proyecto de investigación es el diseño de guías de aprendizaje con la intención de aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en el contexto rural, esto quiere decir que las guías diseñadas y como tal presentadas en la propuesta de intervención no sólo están dirigidas al estudiante sino que también se pretende acompañar al docente en ejercicio. Dichas guías están articuladas a los proyectos pedagógicos que el maestro aplica en el aula y a los fundamentos disciplinares del modelo

flexible Escuela Nueva acompañado de estrategias didácticas para la enseñanza del idioma, tales como: Aprendizaje mediante el Juego, Piaget (1970) indica que el juego es el resultado de la experimentación del niño con el mundo externo; Aprendizaje Basado en Proyectos, (Katz,1994) determina que los estudiantes encuentran los proyectos divertidos, motivadores y retadores porque desempeñan en ellos un papel activo tanto en su escogencia como en todo el proceso de planeación; Aprendizaje mediado por la Música, Arguedas (2009:2) afirma que la música en tanto lenguaje del sonido constituye una valiosa herramienta a integrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues enriquece la formación de los estudiantes, y finalmente y no menos importante el Acompañamiento Pedagógico, que como estrategia pedagógica en este caso tiene el fin de mejorar y apoyar el desempeño de los docentes de la zona rural en el proceso de enseñanza del inglés como idioma extranjero.

Inicialmente en la propuesta de intervención se propone la aplicación de una prueba diagnóstica diseñada que además sirve como modelo de referencia para posibles creaciones o adecuaciones necesarias, luego se encuentran las guías de aprendizaje “Language to think”, diseñadas como propuesta para la enseñanza del inglés en el contexto rural, las cuales están adaptadas al ambiente de Santa Elena por medio del cuento llamado “*The life of Sofia*” y por último se proponen las estrategias pedagógicas y didácticas relacionadas con el Juego, la Música y el Acompañamiento Pedagógico; que articuladas con las guías pretenden fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en dicho contexto, a la vez el material propuesto servirá de base para el modelo de intervención pedagógica que se propone con el único fin de potenciar las oportunidades pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero que se presentan actualmente en las escuelas rurales del país. En la presente investigación desarrollada además de la propuesta de intervención se hace una descripción detallada de los resultados y las

conclusiones obtenidas, lo que le permite al docente del aula pensar en nuevas estrategias de trabajo en los procesos de adquisición del inglés en el aula como idioma extranjero en el contexto rural.

Es de vital importancia que el maestro(a) del Centro Educativo Rural que esté enseñando la asignatura de inglés o pretenda hacerlo se apropie del contenido de las guías interactivas diseñadas y de la investigación acá planteada y que además integre en el aula de clase las estrategias didácticas propuestas con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el inglés como segundo idioma. Las guías interactivas pretenden desarrollar y/o fortalecer la Competencia Comunicativa de los estudiantes, es decir, la capacidad de aplicar conceptos gramaticales organizando oraciones y haciendo buen uso de la lengua de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven, teniendo en cuenta que para establecer la competencia comunicativa como propósito último del aprendizaje de una lengua extranjera el maestro debe enseñar de manera integrada y simultánea con los diferentes elementos citados.

En la sociedad actual es evidente lo imprescindible que es el manejo de una segunda lengua para desenvolverse en el ámbito laboral, académico y social. El comunicarse por medio de una segunda lengua principalmente permite interactuar con otras maneras de pensar y expresar, por lo tanto el inglés se convierte en un componente básico en la formación de los estudiantes en Colombia. Como lo afirma la Ley General de Educación en el artículo 23, “Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional”, dentro de éstas se encuentra el área de humanidades, lengua castellana e idioma extranjero.

## **Título del Trabajo de Grado**

Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera en el Contexto Rural de Santa Elena,  
Medellín.

### **Planteamiento de la Situación Problema**

El Centro Educativo Rural El Placer es una de las tres sedes de la Institución Educativa Rural Media Luna, se encuentra ubicado en la vereda el Placer en el corregimiento de Santa Elena al oriente de la ciudad de Medellín. En la Institución se aplica la metodología Escuela Nueva, la cual trabaja bajo módulos pertinentes para cada área y articula los diferentes proyectos educativos al contexto más cercano de los estudiantes, sin embargo, actualmente la Institución carece del módulo de la asignatura de inglés como fundamental dentro del plan de estudios. En la Institución Educativa el área de Humanidades está conformada por Lengua Castellana e Idioma extranjero, el inglés no se contempla como asignatura. Sin embargo existe el plan de estudios de inglés y además está incluido dentro de la intensidad horaria semanal como idioma extranjero con aproximadamente 3 o 4 horas semanales dependiendo del nivel escolar.

Algunos maestros asumen el reto de enseñar la lengua sin módulo por iniciativa propia, planean actividades dirigidas pero no poseen un fundamento teórico confiable ni una formación básica e idónea en la enseñanza de un idioma extranjero desde la Universidades y/o Escuelas Normales de las que egresaron con la que puedan brindar herramientas primordiales y necesarias a los estudiantes. Enseñan contenidos básicos como por ejemplo: los colores, animales, lugares comunes, etc., utilizando estrategias didácticas según lo que consideren pertinente para la enseñanza de la lengua, en ocasiones llevan al aula guías de aprendizaje realizadas por terceras personas encontradas en internet, en su mayoría dichas guías no están totalmente adaptadas al contexto, ni a las necesidades e

intereses de los estudiantes del corregimiento. Los docentes no disponen de bibliobanco, ni de herramientas de apoyo audiovisual ni de recursos tecnológicos que faciliten la enseñanza de la asignatura.

Beatriz Álvarez, directora rural de las tres sedes, El Plan, El Placer y la principal Media Luna, todas ubicadas en diferentes veredas del corregimiento, gestionó en los últimos años un programa de sensibilización en la enseñanza de inglés para los maestros de los centros educativos rurales liderado por la Secretaría de Educación de Medellín, también adoptó la propuesta Jornada Escolar Complementaria para los estudiantes que en ocasiones ha estado a cargo de universidades privadas de la ciudad de Medellín como la Universidad Católica Luis Amigó y la Universidad de Medellín y por entidades como la caja de compensación Comfenalco o en su defecto por extranjeros del Colegio de Chicago como voluntariado; entidades que han pretendido brindar capacitación en el idioma extranjero inglés a los estudiantes en horas de la tarde, sin embargo, la mayoría de veces no hay continuidad en los proyectos, convirtiéndose en procesos desarticulados, de esta manera lo manifiesta Beatriz, “Los programas inician muy bien pero cuando se detienen solo queda la motivación en los estudiantes por aprender temáticas que al final no son abordadas”. El último programa ejecutado fue en el año 2019, la Institución fue becada por la Secretaría de Educación de Medellín y el nivel cuarto y quinto de la sede el Placer estuvo acompañado por docentes de la academia Alianza Colombo Francesa en el aprendizaje del inglés y francés desde el mes de marzo hasta octubre aproximadamente.

Según lo dialogado con la Directora, una de las filosofías de la Institución desde la administración es que al niño no se le pueden enseñar errores porque es más difícil desaprender que aprender, Beatriz emplea la frase “Si no lo sabe, no lo enseñe”. Asegura que son pocos los maestros de las diferentes sedes que han recibido capacitación desde las Universidades en la enseñanza de idiomas y que además percibe bajo nivel de trabajo colaborativo entre los educadores, el poco o mucho conocimiento que cada uno de los

docentes posee sobre la lengua no se comparte entre ellos, lo que no permite un diálogo de saberes que finalmente favorecería a los estudiantes de los diferentes Centros Educativos Rurales.

Es así como los estudiantes son los directamente afectados porque se encuentran en desventaja en relación con aquellos que sí reciben los contenidos en otras instituciones de carácter urbano, puesto que en la medida que los estudiantes aprenden una nueva lengua, desarrollan habilidades comunicativas que permiten desenvolverse en diversos ámbitos, logrando obtener oportunidades de interacción con otras culturas y permitiéndoles tener acceso y un buen desarrollo en la educación superior, dentro y fuera del país. El contexto rural exige el uso de una segunda lengua para obtener más y mejores oportunidades en el ámbito profesional y laboral, por lo que el corregimiento de Santa Elena por su tradición silletera es turístico, permitiéndole ser reconocido a nivel nacional e internacional por su diversidad y riqueza cultural, por lo tanto esta situación afecta a cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

### **Pregunta Problematizadora**

¿Cómo diseñar guías interactivas para el aprendizaje contextualizado del inglés en el marco del modelo Escuela Nueva, que apoyen los procesos de formación en lengua extranjera de los estudiantes de los niveles segundo y tercero del Centro Educativo Rural el Placer?

### **Justificación**

Investigar el por qué es importante aportar a los procesos de formación en lengua extranjera en el contexto rural mediante el diseño de guías interactivas adaptadas a las necesidades, particularidades e intereses del contexto como facilitador para los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la actualidad, es una oportunidad orientada a revisar,

analizar y reflexionar sobre los procesos de esta área en la ruralidad que desde el Ministerio de Educación Nacional se considera fundamental y obligatoria en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país tanto en el sector urbano como rural.

Las guías interactivas contextualizadas como propuesta de intervención formativa en relación con la asignatura de inglés permite pensar en una solución que responda a las nuevas exigencias de formación tanto del maestro como del estudiante. Con el propósito de cumplir con la propuesta de formación para los estudiantes y el apoyo que los maestros mediadores requieren en su proceso, es de interés indagar. ¿Cuáles son las estrategias didácticas pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la actual ruralidad?, por lo que éstas determinan la manera de cómo los estudiantes deben aprender según el contexto, las necesidades e intereses bajo el modelo pedagógico Escuela Nueva. Es así como identificar las estrategias didácticas pertinentes es una necesidad educativa que por las condiciones actuales exige y permite a los docentes contribuir con la formación de estudiantes capacitados en la lengua para responder a las demandas socioculturales y permitir que se desenvuelvan en un contexto social y global determinado sea o no rural obteniendo mayores y mejores oportunidades académicas y laborales.

Además de todas las oportunidades que se abren con el manejo del inglés como idioma extranjero, el inglés se ha convertido en una herramienta muy importante para la educación formal puesto que estimula al estudiante a abrir su mente, a aceptar y comprender nuevas culturas, además de otros beneficios como acceso a becas y pasantías fuera del país, siendo importante que los niños y jóvenes colombianos puedan aprovechar en igualdad de condiciones las oportunidades educativas que se ofrecen en el exterior y que requieren niveles de desempeño específicos en inglés; porque hacer uso de éste facilita el intercambio de conocimientos y experiencias con otros países cuya lengua oficial es diferente al inglés, permitiendo así una comunicación a través de un idioma común y

difundido; por lo tanto el inglés se convierte en un componente básico en la formación de los estudiantes en Colombia.

Hoy es evidente que el manejo de una sola lengua no es suficiente en un mundo interconectado. La capacidad de ser bilingüe o multilingüe es cada vez más necesaria para el estudio, el trabajo y la convivencia. Colombia ha tenido como tarea incluir lenguas extranjeras, como el inglés, el francés, el alemán, el italiano en el currículo escolar, para que los bachilleres tengan una visión pluralista del mundo y entren en contacto con otras maneras de pensar y de expresarse, a fin de que este reconocimiento de la diversidad lleve a un reconocimiento de la tolerancia y del respeto hacia el otro(a) y lo otro.

Finalmente la introducción de la enseñanza de un idioma ya sea en un contexto urbano o rural está directamente relacionado con el desempeño académico de los estudiantes y responde a tres necesidades básicas, a saber: manejo de otras áreas del currículo, la exigencia de las universidades para poder realizar estudios superiores y las exigencias del mercado laboral, en lo tecnológico, lo científico y lo cultural

### **Objetivo General**

Aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera de los docentes y estudiantes de los niveles segundo y tercero del CER el Placer, mediante el diseño de guías interactivas para el aprendizaje contextualizado del inglés.

### **Objetivos Específicos**

- Reconocer las estrategias didácticas pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el CER el Placer del corregimiento de Santa Elena, Medellín
- Realizar un levantamiento del escenario social, cultural, económico y académico de la zona de incidencia del CER el Placer para buscar, adaptar y diseñar estrategias adecuadas y pertinentes para el aprendizaje y la enseñanza del inglés

- Diseñar guías interactivas para la enseñanza y aprendizaje del inglés, adecuadas al contexto rural y adaptadas al modelo Escuela Nueva, con estrategias didácticas pertinentes y significativas.

### **Diseño Metodológico**

**Enfoque:** Cualitativo

**Métodos:** Etnográfico y Teórico

**Instrumentos:** “Los instrumentos son insumos para que el docente se forme.”

#### ***1. Entrevista abierta a docente***

- ¿En lo que lleva enseñando en el contexto rural se ha atrevido a enseñar inglés?
- ¿Cuáles estrategias o métodos considera pertinentes para enseñar inglés en el contexto rural? ¿Las ha practicado?
- ¿Considera necesaria la enseñanza del inglés en el contexto rural?
- ¿Cuáles cree que son las oportunidades que posibilita la enseñanza del inglés para los estudiantes del contexto rural?
- ¿Ha tenido capacitación para la enseñanza del inglés? en caso de no tenerla, lo considera necesario para ejercer su título en la escuela rural? ¿Por qué?
- Durante el desarrollo de la jornada escolar los estudiantes demuestran conocimiento o interés por aprender Inglés?
- ¿Las capacitaciones que ha brindado la Secretaría de Educación de Medellín le han servido para mejorar sus prácticas en la enseñanza del Inglés en el contexto rural’, ¿Por qué?

#### ***2. Entrevista a coordinadora (Por realizarse)***

#### ***3. Prueba diagnóstica***

Se aplica prueba diagnóstica a 5 o 10 estudiantes de nivel segundo y tercero escogidos aleatoriamente con el fin de conocer si el estudiante posee conocimientos sobre el Inglés.

- 1) My name is \_\_\_\_\_
- 2) Empareja con una flecha la imagen que corresponde a cada palabra (Morning, afternoon. night)
- 3) Escribe el nombre de los colores que conozcas en inglés y colorea el círculo según corresponda.
- 4) Dibuja el elemento que representa cada palabra  
Dog - Flower - House - School - Mother - Father

#### 4. *Diario de campo*

##### **Población**

Estudiantes y docentes del nivel segundo y tercero del Centro Educativo Media Luna, sede el Placer.

#### **Marco de Referencia**

##### **Marco Legal**

La educación rural en Colombia tiene un marco legal, que le permite generar los procesos de fortalecimiento al sector en los niveles de educación preescolar, básica y media. Entre esta normatividad se encuentran:

**Constitución Política de Colombia de 1991:** Específicamente en los artículos 64 y 65 se hace referencia a la importancia y al deber de ofrecer la educación rural en las diferentes regiones de Colombia.

**Ley General de Educación 115 de 1994:** En el capítulo 4 del título III se hace alusión a las: "Modalidades de atención educativa a poblaciones", en este se hace referencia al tema de educación campesina y rural, en el cual se pretende fomentar la educación campesina. Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, así como el diseño e implementación de los proyectos institucionales

de educación rural y campesina y el servicio social en educación, se establece que el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, de educación para el trabajo y desarrollo humano, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo.

**Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación:** En el cual se hace referencia a la implementación de la metodología de Escuela Nueva y la atención a las diversas poblaciones. En la sección 7 se establece todo lo relacionado con el modelo pedagógico flexible Escuela Nueva para zonas rurales, y en la subsección 3 habla de los programas de alfabetización, con los cuales se benefician las diversas poblaciones rurales del país.

En cuanto a las políticas lingüísticas o Programas que propenden a la implementación de un idioma extranjero en Colombia en orden cronológico se encuentran:

En 1982, se crea la política denominada *The English Syllabus*. Esta fue propuesta por el Ministerio Nacional de Educación junto con el Consejo Británico y el Centro Colombo Americano, buscando introducir un currículo en inglés para los grados 6° a 11°.

La siguiente política lingüística que se implantó en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera fue el **COFE (Colombian Framework for English)**, a inicios de los 90. Esta política tuvo como objetivo la formación de profesores de inglés en las universidades públicas y privadas del país. Al igual que la política anterior, esta fue suscrita por el Ministerio de Educación en convenio con el Consejo Británico.

Posteriormente, la "**Ley General de Educación**" (1994) generó un cambio importante en el sistema educativo colombiano. En relación con las lenguas, se incluyó la necesidad de aprender una lengua extranjera desde la educación básica primaria, al igual

que se promulgó un tipo de educación especial para los grupos minoritarios bajo el nombre de "Etnoeducación".

Además, se afirmó que la educación para dichas comunidades debía ser bilingüe, respetando su lengua materna. De dicha ley general surgieron los Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras que buscaron poner en práctica lo promulgado en la "Ley General de Educación", dando origen a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, y a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en el área de inglés, a saber:

***Lineamientos Curriculares en Lenguas Extranjeras.*** Son orientaciones pedagógicas para que los docentes del área se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI); buscar oportunidades de manejo innovador del área y asumir y apropiarse de los avances científicos y tecnológicos.

***Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras-Inglés.*** Surgen con la intención de dar criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia, tal como lo expresaba en aquel entonces la Ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez White en su carta que sirve de introducción al citado documento. El documento en cuestión pretende ser carta segura de navegación para llegar a salvo al puerto elegido: el anhelado nivel B1 según el Marco de Referencia Común Europeo.

***Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).*** En el área de inglés son una herramienta fundamental para asegurar la calidad y equidad educativa de todos los niños, niñas y jóvenes en el país. Estos derechos describen saberes y habilidades que los y las estudiantes

deben aprender y desarrollar en el área de inglés, en los niveles de transición y primaria del sistema educativo colombiano, y se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (EBC), así como con el Currículo Sugerido de 6° a 11°. Ellos permiten identificar los aspectos claves en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera y, por ello, se definen en las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita.

Colombia Bilingüe 2014-2018 es el actual programa del Gobierno Nacional orientado al fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país. Este programa ha sido antecedido por varias iniciativas, propuestas por gobiernos anteriores. El programa Colombia Bilingüe se alimenta de una serie de documentos y normas producidos en la última década, a continuación:

En el 2004 se originó el "**Programa Nacional de Bilingüismo**" (PNB), una ley de gran envergadura cuyo propósito fue mejorar las competencias comunicativas en inglés en todos los niveles educativos hasta lograr que los ciudadanos colombianos sean bilingües en castellano-inglés para el 2019. Dicha política, nuevamente, se originó con el apoyo de entidades internacionales como el Consejo Británico y con la cooperación de compañías transnacionales privadas, como *Cambridge University Press*. Dichas instituciones fueron las encargadas de hacer el diagnóstico frente al nivel de competencia en lengua inglesa de los profesores del país y, junto con el Ministerio, propusieron el plan de mejoramiento basados en dicho diagnóstico

Luego surge el **Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014** que tuvo como objetivo desarrollar competencias comunicativas en inglés en educadores y estudiantes del sistema educativo para favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento.

Para el año 2013 se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones, **Ley 1651, ley de Bilingüismo**. En el literal m, se deja expreso el interés de introducir la enseñanza de una lengua extranjera desde este nivel: “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”.

El programa **English for Colombia “ECO” (2011)** pretende desarrollar progresiva y acumulativamente las cuatro habilidades básicas de comunicación: escucha, habla, lectura y escritura básica en el nivel A1 de estándares de acuerdo con el Marco Común Europeo (MCE). Esta estrategia está basada en el uso de material audiovisual para promover el acceso a una educación de calidad a las comunidades ubicadas en los lugares más remotos del país. Esta estrategia busca el mejoramiento de la calidad de la educación de la población rural desde el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera.

**El Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025** o también conocido como “**Colombia very well!**” es una iniciativa que se suma a los otros programas impulsados por el Ministerio de Educación para favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación. El objetivo principal de éste es contribuir a alcanzar la meta de convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica y el país con mejor nivel de inglés en Suramérica en 2025.

El Ministerio de Educación Nacional, para el cuatrienio 2018-2022, establece que la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras radica en que son vehículos de comunicación, interacción, generación de oportunidades y desarrollo, tanto para nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, como para sus comunidades y regiones.

Es por esto que el aprendizaje de estas lenguas debe vincularse con su formación integral. En ese sentido, los métodos y rutas de aprendizaje que se implementen en el aula, buscan garantizar que el estudiante desarrolle una competencia comunicativa y unas

habilidades a nivel oral y escrito que le permitan desenvolverse en contextos de interacción comunes y sencillos.

**Colombia Bilingüe, 2014-2018**, el Programa, más allá de promover una “Colombia bilingüe”, quiere resaltar el reconocimiento de que el país ya posee una riqueza cultural y lingüística inmensa, lo que nos hace un país multilingüe y multicultural que reconoce sus lenguas nativas y criollas, mientras le abre las puertas a la construcción de ciudadanía global a través de las lenguas extranjeras.

Y es que no se detiene en el bilingüismo; el interés del Ministerio es poder fomentar el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en otras lenguas ya presentes en el sistema educativo, como lo son el francés y el portugués, entre otras. Su rol, desde la visión del Programa, es el de terceras lenguas, con un enfoque de multilingüismo funcional.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional desarrolla su Programa Nacional Bilingüismo, cuyo objetivo es: Fortalecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Preescolar, Básica y Media con el fin de garantizar la formación integral, el desarrollo de competencias de ciudadanos globales y del siglo XXI y fomentar la generación de oportunidades culturales, académicas, sociales y profesionales según las necesidades de las Instituciones Educativas y las regiones.

### **Marco Teórico**

#### **Educación Rural**

Tanto el término indígena y campesino han sido vistos como sinónimos de inferioridad, marginalidad y pobreza. Esto constituye un accidente cultural que ha venido acompañándonos desde hace más de cinco siglos. Si habláramos de lo rural también existiría esa connotación, pues como colombianos hemos olvidado que los ciudadanos no solamente somos los que vivimos en la ciudad, sino que el campo es parte esencial del

desarrollo de las ciudades. Tal olvido refleja el gran desequilibrio que ha existido entre lo urbano y lo rural; el campo educativo no es la excepción.

En el medio rural, el servicio educativo se ha visto influido por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. En términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento deteriorado, pobre, con poca dotación y mobiliario poco funcional, condiciones que hacen que sean vistas como instituciones poco interesantes y de ese mismo modo el Estado y las políticas abandonan el medio rural.

El auge de la educación rural en Colombia inició en la década de 1970 cuando el Gobierno Nacional incorporó la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural para promover el cambio social. Pero, ¿qué es educación? Tomando lo dicho por Lynn Smith, éste señala que:

Educación es el nombre aplicado al proceso mediante el cual la parte socialmente aprobada de la herencia cultural se transmite de una generación a otra, y el proceso mediante el cual el conocimiento recién adquirido se difunde entre los miembros de la sociedad (1960, p. 413).

De ahí que la educación haga parte de las actividades esenciales de la sociedad, razón por la cual debe estar presente para cada sector de la ciudad; claro está que la educación se imparte, en primer lugar, por la familia; en segundo lugar, por la escuela y, como tercer lugar, según lo dicho por Lynn Smith, tenemos el servicio de extensión (1960), el cual opera en los colegios de agricultura y tiene como objetivo el mejoramiento de la vida de los pobladores rurales.

La educación en Colombia ha sido definida como un derecho constitucional. En la Ley 115 de 1994, en el artículo 1 se menciona que: «La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción

integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes»; y hace la división entre educación formal, no formal e informal a saber:

La educación formal es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducentes a grados y títulos. (Ley 115 de 1994, art. 10)

La educación no formal se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en conocimientos y aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos para la educación formal. (Art. 36)

Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. (Art. 43)

Luego aparece, en el cuarto capítulo de la Ley, la educación campesina y rural, sobre la que se señala que:

El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural la cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país. (Ley 115 de 1994, art. 64)

La educación en la ruralidad en la actualidad ha adquirido mayor importancia en la sociedad debido a la superación de problemas que afectan al territorio, en nuestro caso, al sector educativo. Dentro de los problemas que afectan al sistema educativo se ubicaba la baja cobertura, la falta de calidad y la pertinencia de una política educativa que responda a las necesidades sociales del contexto. Con miras a la construcción e implementación de herramientas que den solución a los problemas ya mencionados, el Ministerio de Educación Nacional implementó el Proyecto de Educación Rural —PER—, que en su Fase II tiene como objetivo:

[...] incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural. (MEN, 2013)

Respecto a las orientaciones que el docente que se desempeña en el ámbito rural debe implementar, el Ministerio de Educación Nacional formula los diferentes modelos pedagógicos flexibles, los cuales son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional por diversas razones. Estos modelos se caracterizan por tener una propuesta educativa acorde a las limitaciones que tienen dichas poblaciones.

A continuación, haré una breve síntesis de los modelos que están contemplados en la actual política educativa rural en Colombia:

***Aceleración del aprendizaje.*** Este modelo busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de básica primaria que están en extraedad, con miras a mejorar su potencial de aprendizaje, a que estos permanezcan en las escuelas y así avancen y culminen sus estudios.

***Posprimaria.*** Este modelo educativo está pensado para ser desarrollado a partir de la formulación de proyectos pedagógicos productivos y mediante el uso de guías de aprendizaje.

***Telesecundaria.*** Igualmente este modelo busca que los niños, niñas y jóvenes continúen con su proceso formativo, pero a diferencia de los ya mencionados, centra sus estrategias en la televisión educativa y en modelos de aprendizaje en el aula.

***Servicio de Educación Rural —SER—*** Modelo educativo que, partiendo de la realidad y las potencialidades que existen en cada comunidad, define sus líneas de trabajo y núcleos temáticos para la integración de las diferentes áreas del saber.

***Programa de Educación Continuada CAFAM.*** Es un programa que piensa la educación como estrategia para el desarrollo humano de jóvenes y adultos, base del desarrollo social y económico.

Abordaré el tema de la educación para la población rural en Colombia con dos aspectos importantes a desarrollar, tales son, la integración que ha tenido la educación en el contexto rural y la implementación del modelo pedagógico Escuela Nueva.

Haciendo un esbozo del primer aspecto, la Ley General de Educación define la educación como un derecho constitucional en el artículo 1 del cual ya hice mención, razón por la cual el Estado se ve obligado a pensar de qué forma implementar políticas educativas acordes a la zona rural sin olvidar, claro está, que en medio de esta zona han acontecido un sinnúmero de acciones que alteran la estructura educativa. Es preciso anotar que dentro de los factores con mayor peso encontramos el incremento del conflicto armado, situación que conllevó, desde el punto de vista educativo, a la suspensión parcial o definitiva de actividades escolares. Superada esta situación, en la década de 1990 se muestra un balance positivo con respecto al aumento del alfabetismo y la escolaridad promedio de la población gracias a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para este espacio, como el caso de la Escuela Nueva. (Perfetti, 2003)

La Escuela Nueva fue creada en 1975 como respuesta a los persistentes problemas de la educación rural colombiana y buscó introducir nuevas estrategias operativas que permitieran una mayor viabilidad técnica, política y financiera (Colbert, 1999), de allí que, como recurso educativo, es el más adecuado pues se caracteriza por ser un modelo mucho más flexible en el que se evidencia el trabajo en equipo, se observa una intervención personalizada y colaborativa por parte del docente y se implementa el uso y desarrollo de materiales educativos que ayudan en la formación del alumno. Esto permite la creación de lazos con la comunidad a través de proyectos de desarrollo local, aspectos que son importantes, ya que fueron los que dieron pie para que el Ministerio de Educación diseñara

e implantara el Proyecto de Educación Rural —PER—, en el cual se desarrollan estrategias pedagógicas que mejoren las prácticas de enseñanza y aprendizaje en docentes y estudiantes del campo, considerando la multiplicidad de condiciones propias de la ruralidad. Aquí es donde se crean los Proyectos Pedagógicos Productivos —PPP—. Estos proyectos se desarrollan como estrategia para facilitar la adquisición de competencias básicas y laborales generales sobre la base de experiencias de aprendizaje en contextos reales de producción con enfoque ambiental, buscando no sólo mejorar los aprendizajes sino crear un vínculo entre el sistema educativo y el sistema productivo nacional, lo que fomenta la cultura del emprendimiento en el campo. (MEN, 2013)

### **Lengua Extranjera**

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en Colombia han sufrido diversas modificaciones conforme a los hallazgos de las investigaciones que se han desarrollado en este campo del conocimiento, y a las políticas que el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha formulado con el fin de alcanzar las metas que el país se ha fijado en esta área del conocimiento.

El MEN, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país, formuló e implementó, en el 2004, el Programa Nacional de Bilingüismo con el fin de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionales comparables, que permitan al país insertarse en los proyectos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural (MEN, 2012). Para ello el programa consolidó estrategia tales como la definición de los estándares de competencia en inglés; la evaluación de competencias en docentes, estudiantes y egresados de las licenciaturas y programas de lenguas; la oferta de programas de mejoramiento para la formación de los profesores en aspectos como el dominio de la lengua, su metodología de enseñanza y la vinculación de nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje del inglés (MEN, 2012).

Sin embargo, al aplicar pruebas nacionales de rendimiento tales como la prueba Saber 11 y algunas otras aplicadas a los docentes del área, se observan amplias diferencias en los niveles de apropiación y dominio de la lengua cuando se comparan los resultados a nivel rural y no rural en el país, mostrando una amplia desventaja en el medio rural, lo cual invita a formular nuevas estrategias que permitan lograr los objetivos del Programa en dicho medio (ICFES, 2012).

Con el fin de lograr los propósitos del Programa Nacional de Bilingüismo en el medio rural, y promover un mejor desarrollo académico y competitivo de los ciudadanos y ciudadanas rurales de nuestro país, se hace necesario formular estrategias de enseñanza-aprendizaje propias para este medio, tales como el empleo de metodologías que modifican la forma y dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan un dominio de la lengua.

La aproximación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes centros educativos rurales ha mostrado la importancia de involucrar el contexto en el cual se desenvuelven los aprendices para lograr mejores resultados en los procesos llevados a cabo. Estas consideraciones son consistentes con las afirmaciones formuladas por Vygotsky en su teoría constructivista (Vygotsky, 1995)

Respecto a cómo se adquieren las lenguas extranjeras se han formulado diferentes teorías, las cuales, en general, se han dado a partir de dos concepciones: el innatismo chomskiano y el interaccionismo de Vygotsky (Riestra, 2010). Marta Baralo (1966,1999) nos da una idea de ello al señalar que los estudios de adquisición de lenguas, la lengua materna y lengua extranjera, en el marco de la teoría lingüística chomskiana, han demostrado la existencia de una dotación innata, especificada genéticamente para el lenguaje conocida como gramática universal. Al respecto se expresa así:

Esta capacidad lingüística, propia de la especie, puede dar respuesta al llamado problema lógico de la adquisición. El innatismo da cuenta de la universalidad de la adquisición de las lenguas y de las

semejanzas entre la adquisición de las lenguas, y de las semejanzas entre la adquisición de L1 y L2. Ahora bien, la existencia de una capacidad innata para el lenguaje no explica cómo se desarrolla esa capacidad, es decir, cómo se inicia, qué elementos desencadenan y la hacen progresar hasta llegar al dominio nativo. La teoría psicolingüística de Vygotsky aporta un marco conceptual adecuado para comprender mejor el problema del desarrollo de la adquisición de una lengua (LM o LE). El estudio de la interacción en las clases de lenguas extranjeras (LE) ha puesto de manifiesto la importancia de la negociación del significado y de la modificación de la interacción en el desarrollo de la LE. Estos estudios han mantenido-y aquí tratamos de demostrarlo- que la interacción estimula y favorece la construcción del sistema intralingüístico (IL) del aprendizaje a través de dos procesos básicos: la necesidad de recibir y procesar un aducto comprensible y el desafío de estructurar gramaticalmente su producción, es decir, el educto (Baralo, 1996,p.8).

Estas afirmaciones en relación con las teorías de adquisición de lenguas, tal como lo afirma Baralo (1996) manifiestan la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua, en el sentido en que los datos que escucha el que aprende- input- y la respuesta que produce -output- deben estar contextualizados y ser significativos, esto es, inmersos en una variedad de situaciones comunicativas en las que el sujeto se encuentre interactuando con otros en una actividad real, del tipo de jugar, contar una historia o llevar a cabo un proyecto.

Así, al hablar del medio rural y de los modelos flexibles, apropiados por el MEN en orden de direccionar acciones tendientes a mejorar la calidad y ampliar la cobertura educativa de básica primaria con recursos del Programa de Desarrollo Rural Integrado - DRI- y del crédito BIRF- Plan de fomento educativo para Áreas Rurales de Municipios Pequeños y Escuelas Urbano-Marginales-(MEN, 2012), se percibe que el empleo de guías didácticas contextualizadas dinamizaría los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el medio rural, generando mejores resultados al propender hacia el manejo de unidades de sentido, no de contenidos gramaticales, tomados del propio contexto de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo así procesos de aprendizaje significativo.

Desde el ángulo de las teorías de adquisición de lenguas, se nota que la pedagogía y la didáctica son dos realidades claves a la hora del desarrollo de una competencia lingüística. El proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel definitivo y para ello se han generado diferentes métodos que pasan desde la programación neurolingüística hasta el conocimiento significativo de Bruner. De esta forma, las metodologías desarrolladas por los diferentes grupos de investigación y estudio, y los diversos autores que hoy son los nombres de los institutos o centros de lenguas, no son otra cosa más que la muestra de la diversidad metodológica y didáctica que las lenguas han despertado en nuestra sociedad multilingüe (Bronckart, 1985).

### **Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas**

Desde sus inicios, la metodología del idioma Inglés ha sufrido innumerables cambios, con la finalidad de propiciar en el estudiante un correcto desarrollo en el idioma, dando prioridad a un manejo práctico del Inglés, que ayude al desarrollo comunicativo del mismo (Blázquez, 2010).

Según Núñez (2011), para lograr que el estudiante desarrolle las competencias comunicativas del idioma Inglés, a través del tiempo, se han ido adoptando diferentes metodologías, es así que en los inicios de la enseñanza del idioma los métodos “The grammar translation method”, “The Direct Method”, “Audio lingual”, entre otros, han tenido gran aplicabilidad. Pero las nuevas exigencias de la sociedad globalizada en cuanto a la importancia de contar con profesionales que no solo sean capaces de entender textos, sino que sean capaces de interactuar y comunicarse en un segundo idioma, ha dado como origen el surgimiento de nuevas metodologías centradas en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Según los (Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006), competencia es el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características

individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado. En el caso de inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa que incluye:

**Competencia Lingüística.** Se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras. (2006)

**Competencia Pragmática:** Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar; una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar; implica una competencia funcional para conocer; tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales. (2006)

**Competencia Sociolingüística.** Se refiere al conocimiento de las condiciones socio y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. (2006)

Actualmente en virtud de los cambios que se han dado en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés han surgido nuevas metodologías que han dado mayor énfasis a una enseñanza comunicativa, de la cual ha surgido metodologías como aquella que está basada en tareas, el enfoque por proyectos, etc., (Muñoz, 2010).

En virtud del desarrollo tecnológico actual, la gran demanda de profesionales con competencia comunicativa en el idioma Inglés y el permanente intercambio cultural, es imprescindible la necesidad de la aplicación de nuevos procesos metodológicos que ayuden a alcanzar el objetivo primordial del aprendizaje que exige esta nueva sociedad, el desarrollo de la competencia comunicativa.

De acuerdo con Hernández (2000), “los años 70s han dado a la luz una propuesta de método de enseñanza de lenguas más novedosa” (p. 148), que es el método comunicativo.

Este método busca principalmente desarrollar en el estudiante la capacidad de interactuar en cualquier situación que se le presente en su vida cotidiana, dentro de las cuales pueden estar

situaciones de tipo formal, informal, científica, académica, etc., desarrollando sus destrezas comunicativas con el uso del idioma Inglés, mediante actividades que permitan realizar una simulación de la realidad dentro del aula de clase (Luna, Ortiz y Rey-Rivas, 2014).

De acuerdo a este método lo más importante es lograr en el estudiante del idioma Inglés un desarrollo de su competencia comunicativa, es decir lograr que el estudiante tenga la capacidad de utilizar el idioma que está aprendiendo. De acuerdo con Luzón y Soria (s.f), con referencia al método comunicativo dice que “no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva” (p. 42).

Además, dentro del método comunicativo uno de los aspectos que tienen mayor relevancia es que el rol del docente deja de ser imponente, y total, ya que en este sentido el estudiante cambia su rol de ser un simple oyente, a ser el actor principal dentro de este proceso de aprendizaje.

Las actividades diseñadas bajo este método pueden ser variadas y de ellas existen un sinnúmero, pero lo más importante de ello, es que cada una de estas actividades deben ser comunicativas. Para cumplir con este objetivo según López (2009), estas actividades deben tener tres características sumamente importantes:

- Que exista un vacío de información, es decir, que en un intercambio una persona desconozca algo que la otra sabe.
- Que el hablante tenga que elegir qué formas lingüísticas va a usar según el estatus social de los otros interlocutores y su propio juicio acerca de la utilidad de las formas que va a usar.
- Que reciba evaluación o *feedback* sobre sus intentos de comunicarse. El hablante juzgará si su intento de comunicación ha sido fructífero considerando la evaluación o *feedback* que reciba de sus oyentes (p. 67).

Cumpliendo con estas características se puede contribuir satisfactoriamente a que el estudiante desarrolle su propio proceso comunicativo, lo cual favorece a su aprendizaje. Finalmente como una de las características de mayor importancia, como docente se debe

controlar permanentemente estas actividades con el propósito de realizar una retroalimentación en el momento que el estudiante lo requiera, únicamente con la finalidad de rescatar aquellos momentos en los que existen dificultades, pero que con su propia participación pueden ser resueltos. Esto incluso ayudará a que el estudiante adquiera autonomía y sea su propio evaluador.

Considerando las características del método comunicativo que son mencionadas anteriormente por López (2009), no se debe pasar por alto ciertas limitaciones que se puede hallar en la aplicación de este método con estudiantes que aprenden el Inglés como lengua extranjera.

El trabajo realizado por Ozsevik (2010), con estudiantes de Turquía, muestra que la aplicación del método comunicativo es imposible, lo cual se da por determinados elementos entre los cuales están incluidos los profesores, los estudiantes, el sistema de educación y el mismo método comunicativo. En cuanto al profesor, uno de los factores que limitan la aplicación de este método es la carga horaria que debe cumplir, ya que no cuenta con suficiente tiempo para preparar material realmente adecuado al método comunicativo, y el poco entrenamiento que recibe el profesor, de cómo utilizar correctamente y cómo elaborar materiales apropiados, además se menciona la deficiencia del Speaking del profesor, que se convierte en una limitante al momento de aplicar el método comunicativo, también se menciona las actividades diseñadas para el aprendizaje del inglés, las cuales no están acordes al contexto que se debe manejar que es como lengua extranjera.

De acuerdo con López (2009), el estudiante de la lengua debe recibir un *feedback* o evaluación sobre sus intentos de comunicación, sin embargo en este trabajo, el estudiante tiene una participación pasiva, lo cual hace imposible que el profesor pueda ayudar al estudiante en su proceso de aprendizaje del idioma Inglés, ya que no le gusta participar, no cuenta con el buen nivel de speaking, y sobre todo no tiene motivación para aprender.

Queda claro que al no existir la participación del estudiante, todo intento de progreso en el desarrollo de la parte comunicativa del inglés será totalmente imposible.

El aprendizaje de un nuevo idioma tiene como objetivo principal poder llevarlo a la práctica dentro de un contexto real de comunicación, es decir tener la capacidad de interactuar en una serie de situaciones diferentes que le permitan hacer uso de la lengua aprendida.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) en el Marco Común Europeo de Referencia, el cual constituye una base curricular para homogenizar los niveles de dominio de Inglés a nivel mundial, con respecto al Enfoque Orientado a la Acción dice: Está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas ( no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (p. 9).

Considerando el hecho de ser seres sociales, este enfoque, toma en cuenta la vida cotidiana en la que se desenvuelve el estudiante de una segunda lengua, cada actividad, cada situación que este individuo debe pasar o afrontar, hace que deba poner en práctica el idioma, es decir que en cada momento estará tratando de resolver tareas con la finalidad primordial de llevarlas a cabo, todo ello dará como resultado la interacción del aprendiz con el idioma, principalmente haciendo uso de este idioma con fines comunicativos, que es la meta final que cada estudiante del idioma Inglés alcance al finalizar su proceso de aprendizaje. Llevar a cabo estas tareas, obligan al estudiante a desarrollar por sí mismo una serie de competencias tanto generales como lingüísticas específicas, con el uso de la lengua que se está aprendiendo dentro de un contexto determinado, y que favorecerán el cumplimiento eficaz de las mismas. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

En consecuencia, llevar a cabo tareas relacionadas con situaciones cotidianas de la vida real utilizando un nuevo idioma, permitirán al estudiante percibir de mejor manera la utilidad del idioma y estará preparado para afrontar de alguna manera una situación similar más tarde.

Durante el desarrollo del aprendizaje del idioma Inglés varias han sido las metodologías adoptadas con la finalidad primordial de propiciar en el estudiante un mejor proceso de aprendizaje, con el cual alcance de manera efectiva el objetivo primordial del aprendizaje del idioma, que es utilizarlo en situaciones comunicativas.

### **Marco Conceptual**

#### **Ruralidad**

Con la globalización, las transformaciones del campo latinoamericano son tan profundas que no solamente hay que hablar de cambio, sino de transición de una sociedad agraria organizada en torno a la actividad primaria hacia una sociedad rural más diversificada. La relación campo-ciudad es ahora mucho más compleja que la vieja relación dicotómica, caracterizada por el intercambio desigual y la migración de los pobres del campo hacia las ciudades para conformar el ejército industrial de reserva. La conceptualización de lo rural, como espacio ocupado por grupos sociales relaciones con la producción agropecuaria, en contraste con lo urbano como espacio ocupado por grupos sociales relacionados con la industria y los servicios, ya no tiene valor explicativo en el marco de globalización del capital (García Bartolomé, 1996).

La vida rural tradicionalmente asociada a la actividad agropecuaria, abriga ahora una diversidad de actividades y relaciones sociales que vinculan estrechamente las aldeas campesinas con los centros urbanos y la actividad industrial. Ahora, el campo no puede pensarse sectorialmente, solo en función de la actividad agropecuaria y forestal, sino que debe tomar en cuenta las demás actividades desarrolladas por su población, tanto a nivel local, regional, nacional e internacional (Arias, 1992a, 1992b; Lara, 1993; Reardon et al., 2001; Schejtman y Berdegué. 2003). El concepto de nueva ruralidad representa esta mutación.

Entender la realidad del desarrollo rural implica tener claro lo que significa educación y cultura rural. Las problemáticas derivadas del poder político, la concentración de capital en manos de unos pocos a costa de la explotación del menos fuerte, la dependencia laboral, ideológica y de otro tipo, el paternalismo, la falta de oportunidades de construir un mejor futuro a nivel personal y familiar, la explotación por parte de los que generan el poco empleo en el campo, unidos a la violencia, el narcotráfico y los avances tecnológicos influyen en el desplazamiento masivo del hombre del campo hacia la ciudad, en búsqueda de un promisorio futuro que no encuentra y agranda los cinturones de miseria, lo que afecta la vida en sociedad.

Esta situación de la ruralidad obliga a hacer una relectura de las formas de vida en el campo, para que la educación y la pedagogía lleguen con iniciativas de progreso, transformación y cambio, el mismo que en la década de los 90 empezó a tomar nuevas formas constituyéndose en “Nueva Ruralidad”, en la cual se cambia la manera de ver la situación real de las comunidades rurales, y se hace énfasis ya no tanto en el cúmulo de necesidades, sino en el potencial de transformación que está implícito al interior de esa misma ruralidad. Como lo afirma Restrepo (2004, citado por Gómez, 2002 p .9), “una nueva lectura de la ruralidad, que no reposa sobre sus necesidades, sino en las potencialidades tanto naturales como humanas y que no hemos sabido convertir en riqueza,” Es bien sabido que el auténtico desarrollo rural se gesta en el campo mismo; sin embargo, la educación rural continúa brindando herramientas para la emigración a la ciudad, y los mismos maestros visibilizan lo urbano como ideal de vida en oposición a la rural, lo que genera la emigración de las familias campesinas al área urbana, motivadas por las precarias condiciones económicas, productivas, el conflicto armado y la ausencia de políticas agrarias por parte del Estado, con programas de desarrollo rural pertinentes y eficaces. La educación rural, sin embargo, continúa sin respuestas contundentes a estas necesidades, y la escuela se posiciona como centro de formación pasivo.

Colombia es rural y por tanto el campo es prioritario por su agricultura, ganadería, agroindustria, medio ambiente y biodiversidad. Atender estos retos supone un cambio en el sistema educativo rural y la generación de programas de políticas públicas en él, hacia lo cual apunta esta investigación en el contexto de la ruralidad, para desde la educación y con una mirada pedagógica contribuir al desarrollo de las comunidades.

Se aborda el concepto de nueva ruralidad, desde la pedagogía y la educación rural, con la pretensión de pensar el campo desde todas sus dimensiones, con profundo respeto de su cultura y conservación de su identidad. “Se asume la ruralidad como el nombre de un espacio, un modo de vida, una economía y una cultura, y la nueva ruralidad como objeto de la pedagogía y la educación rural”, (Ramos, 2009, p. 9)

### **Modelo Escuela Nueva**

Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje.

El MEN (2010) afirma que el modelo educativo Escuela Nueva surgió en Colombia en el año 1961 como parte de un proyecto; y agrega: “Esta etapa es a su vez la primera expansión del proceso piloto de la UNESCO en América Latina”; además, “Se organizó el ISER (Instituto Superior de Educación Rural) de Pamplona, Norte de Santander, y la primera escuela unitaria tuvo carácter demostrativo y se constituyó en orientadora de la capacitación nacional de escuela unitaria” (p. 5). Desde allí se extendió la experiencia a otras escuelas del Departamento de Santander y, hacia el año 1967, se replicó en el resto de Colombia. En el año de 1976, se definió el modelo Escuela Nueva como la alternativa de expansión de las Escuelas Unitarias en el país (MEN, 2010), proceso que se dio como consecuencia de su implementación en la zona rural.

El modelo de Escuela Nueva en Colombia se conoció como Programa Escuela Nueva y tuvo un alto impacto en la educación que se orientaba en los sectores rurales por su metodología, “Participativa, la utilización de guías de aprendizaje, cambios en las estrategias de capacitación de los docentes y directivos docentes, asistencia técnica y dotación de bibliotecas a las escuelas... material para los niños”. (MEN, 2010, p. 7).

El modelo Escuela Nueva, según el MEN (2010), se establece como un componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia (...) Puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. (p. 8).

### **Enseñanza-Aprendizaje del Inglés**

El inglés, por su carácter global, se ha convertido, en la actualidad, en una lengua ampliamente hablada en contextos internacionales y no solo en países de habla inglesa (Seidlhofer, 2011, p. 17). Como lo señalan Kachru y Nelson (2001), no hay duda de que el inglés es la lengua que más se enseña, se lee y se habla en estos momentos mundialmente. Su condición de lengua internacional (Bhatia, 1997; Widdowson, 1997; Brutt-Griffler, 1998; Flowerdew y Peacock, 2001; Fishman, 2002) o, como vienen acuñando últimamente muchos autores, lengua global (Graddol, 1997; Kachru y Nelson, 2001; Seidlhofer, 2011; Yano, 2001), ha impulsado, en las últimas décadas, su enseñanza y aprendizaje, hasta el punto de que, según los últimos reportes en Ethnologue, este idioma se habla como primera lengua en 101 países del mundo, por encima de otros idiomas internacionales, como el árabe —hablado como primera lengua en 60 países—, el francés —en 51—, el chino —en 33—, el español —en 31—, por mencionar solo algunos idiomas del mundo (Lewis, Gary y Charles, 2015).

Así, en Colombia, la enseñanza y el aprendizaje del inglés han sido objeto de promoción por las autoridades nacionales y locales mediante diferentes programas y

políticas, como el Proyecto COFE (Colombian Framework for English), la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), el “Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), Colombia 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad”, la Ley 1651 de 2013 (Ley de bilingüismo) y el “Programa Colombia Bilingüe 2014-2018”.

Según el Gobierno nacional, estas políticas han sido planteadas con el propósito principal de “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional —MEN—, PNB, 2004).

A partir del examen de los procesos de formulación e implementación de estas políticas, si bien algunos informes (Usma, 2009; Guerrero, 2009; Sánchez & Obando, 2008) coinciden en resaltar la importancia de las lenguas extranjeras en el país, se observa una gran resistencia en torno al modo en que estos programas fueron formulados y están siendo implementados, a la par que se reportan muy pocos avances en términos del logro de las metas planteadas en las políticas nacionales. Sin embargo, al hacer un rastreo de los estudios realizados en el área, se evidencia que no son muchos los que analizan la forma en que estas políticas son percibidas e implementadas en las zonas rurales en el país, y cómo los diferentes habitantes de estas regiones vienen interactuando con los discursos y planes oficiales.

### **Aprendizaje Basado en Proyectos**

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología que se desarrolla de manera colaborativa que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática. Entendemos por proyecto el conjunto de actividades articuladas entre sí, con el fin de generar productos, servicios o comprensiones

capaces de resolver problemas, o satisfacer necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado.

El ABP es un modelo de aprendizaje con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010).

Los autores e investigadores que proponen los modelos por competencias en la educación consideran que el proyecto es una estrategia integradora por excelencia, y que es la más adecuada para movilizar saberes en situación (Díaz Barriga 2015; Jonnaert et. al. 2006). De esta manera, los estudiantes pueden planear, implementar y evaluar actividades con fines que tienen aplicación en el mundo real más allá del salón de clase.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP), ofrece un marco de trabajo propicio para el desarrollo de experiencias activas de enseñanza y aprendizaje. Propone acompañar a los estudiantes en el desarrollo de proyectos de trabajo colaborativo orientados a la realidad. El alumno es protagonista de su aprendizaje y el docente una guía. Los intereses del alumnado se visibilizan en preguntas que los llevan a investigar, desarrollar, descubrir y construir el conocimiento.

Desde la perspectiva de la educación, un proyecto se puede definir como una estrategia de aprendizaje que permite alcanzar uno o varios objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos. La elaboración de proyectos se transforma en una estrategia didáctica que forma parte de las denominadas metodologías activas, es así como el Proyecto se concibe como la búsqueda de una solución inteligente al planteamiento de un problema o una tarea relacionada con el mundo real. Muchos proyectos se centran en un problema concreto y actual, como un problema ambiental o social. El propósito del Proyecto es ayudar en la solución de problemas que son complejos y no tienen soluciones sencillas.

## Estado del Arte/Antecedentes

### Ruralidad

Desde la llegada de Colón al continente americano se inició la conquista y el desarrollo de estas nuevas tierras que le dieron un segundo aire a la convulsionada España, inmersa en guerras y conflictos que desangraban sus arcas.

El siglo XVI fue de conquista y los españoles fueron penetrando en el continente a través de los ríos navegables, a pie y a caballo, fundando poblaciones en diferentes partes estratégicas. Con ello llegó la agricultura y la ganadería, actividades que se fueron aclimatando en los diferentes pisos térmicos de la nueva tierra, sin embargo, también llegaron las enfermedades desconocidas para los aborígenes, que, aunadas a la ambición de los colonizadores, llegaron a causar la muerte del 80% de la población nativa y la pérdida de un gran legado cultural que sucumbió por sed incontenible de los conquistadores (Roca Meisel, 2014).

Durante estos primeros tiempos de colonización, la economía del continente americano se basaba principalmente en la minería y luego en la explotación agropecuaria, que surtía su mano de obra de la población indígena esclavizada y los negros traídos de África por los traficantes de esclavos; el mestizaje se dio entre estas razas y la española, dando como producto el hombre americano actual (Pareja, 2011).

La ruralidad se inicia pues, con los primeros asentamientos urbanos que requerían de la producción agropecuaria para su propio sustento; estos pueblos se fueron fundando a lo largo de las diferentes rutas gracias a la trashumancia del ganado vacuno, porcino y las aves domésticas que les aseguraban su sustento mientras desarrollaban y consolidaban la agricultura. La entrada de animales y vegetales traídos desde España permitió el inicio del desarrollo agropecuario en las nuevas tierras, sin embargo, esta conquista estuvo rodeada de dificultades como la aclimatación al duro trópico de los europeos, de los animales, el enfrentamiento con los indígenas y sobre todo la falta de alimentos (Pareja, 2011).

El conflicto por la utilización de la tierra se inició desde la conquista con el enfrentamiento de los nativos con los españoles y el exterminio de los pueblos aborígenes. Se desatan una serie de sucesos que abren cabida a una Colombia rural que ha sido víctima desde entonces de inseguridad. La tenencia de la tierra en el país ha sido el argumento desde el siglo pasado, como la generadora de la inequidad social, el descontento y la violencia, pero sin analizar la causa de esta mala distribución de lo rural, que seguramente radica en la falta de políticas para el desarrollo agropecuario, como infraestructura deficitaria, falta de garantías mínimas para el desarrollo humano digno, estímulos para la producción agropecuaria y un sistema de mercadeo de productos agropecuarios oscuro e inequitativo, etcétera (Pareja, 2011).

Actualmente lo rural no es exclusivamente lo agrícola, ni lo atrasado, ni la sola expresión de la producción primaria. Se entiende, entonces, el medio rural como el conjunto de regiones o zonas en las que se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, espacios naturales y cultivados y en donde se desarrolla una gran diversidad de actividades como la agricultura, industria pequeña y mediana, comercio, servicios, ganadería, pesca, minería, turismo y extracción de recursos naturales (Ceña, 1993).

El medio rural se entiende hoy en día, tanto como una entidad socioeconómica como un espacio geográfico, compuesto por un territorio, una población, un conjunto de asentamientos y un conjunto de instituciones públicas y privadas (Farah & Pérez, 2002). Colombia es uno de los países de América Latina que aún en el siglo XXI cuenta con un alto porcentaje de proporción rural, junto con Bolivia, Perú, Nicaragua, Costa Rica, Honduras, entre otros (Pérez & Pérez, 2002).

La población rural en Colombia está conformada por los campesinos pobres, los pequeños, medianos y algunos grandes propietarios. También son pobladores rurales los pescadores, los artesanos y quienes se dedican a las actividades de la minería. Así mismo,

los indígenas y gran parte de los miembros de las comunidades negras conforman población rural (Pérez & Pérez, 2002).

Hoy en día existen gran cantidad de leyes, muchas de estas sin aplicabilidad, que regulan la actividad agropecuaria y que además de crear desconcierto e inseguridad a la inversión en el agro, desestimulan el quehacer rural, lo hacen poco rentable en comparación con los réditos del capital en la industria y en lo urbano, con detrimento en el crecimiento agropecuario. La nueva ruralidad intenta explicar los cambios en la relación campo y ciudad. En Latinoamérica se constató la pérdida del dinamismo de la agricultura como eje estructurador del espacio rural, la desagrarización del ámbito rural, el envejecimiento de la población rural y, en consecuencia, la migración masiva interna e internacional.

En Colombia la globalización ocasionó la vulnerabilidad y aceleración de los pequeños productores frente a la importación de productores extranjeros. Para su análisis apuesta por la utilización de variables e indicadores tales como desagrarización, pluriactividad, multifuncionalidad, fuentes de obtención de ingresos, participación del campesino en el PIB agropecuario, diferencias entre población rural y urbana, clientelismo político, el trabajo femenino, alto índice de migración, envejecimiento de los productores, entre otros criterios. En todo caso la complejidad rural y urbana se deduce de las consecuencias de la globalización o de las políticas neoliberales. Reconoce una interrelación entre el campo y la ciudad en la medida en que la ciudad avanza sobre el campo y, a través de las migraciones la población rural vive en las ciudades. La nueva ruralidad se orientó hacia su incidencia en políticas públicas y a los problemas del desarrollo sustentable y el territorio. Frente a la crisis agropecuaria propone medidas de política pública con la pluriactividad, la búsqueda de oportunidades y la multifuncionalidad de los campesinos con actividades como maquila rural y agro ecoturismo (Sánchez, 2016).

Entre toda la literatura relacionada con el sector rural, en distintos sectores del mundo, se plantea la importancia del sector y se habla de unos procesos de revalorización

de lo rural. Dicha revalorización parte del supuesto de que el medio rural no solo existe, sino que es de suma importancia para la sociedad y la economía en su conjunto. La revalorización más importante es la cultural, es decir, la visión de lo rural como una nueva, aceptable y mejor alternativa de vida. Es así como se están mirando las cosas en algunos países industrializados de Europa y en los Estados Unidos. Algunos países latinoamericanos empiezan a ver de ese modo la revalorización de lo rural, pero subsisten problemas estructurales y coyunturales que falsean esta interpretación, y en muchos de ellos se sigue considerando lo rural como lo atrasado, lo tradicional o se tiene de él una visión muy romántica y bucólica (Farah & Pérez, 2002).

En el caso de Colombia hace falta una revalorización sociopolítica de lo rural. Hay que partir de la transformación de las viejas estructuras de poder local y formas de dominación como efecto parcial de las reformas constitucionales y de los procesos de descentralización desarrollados como parte del modelo global (Pérez & Farah, 2002).

Para comprender la realidad rural que se configura durante las últimas décadas del siglo XX (1970 hasta 1990) y las representaciones que sobre ella construyen el Estado y la sociedad es necesario adentrarse en diversas problemáticas sociales y económicas del país que, aunque tienen sus raíces en la primera mitad del siglo XX, se acentuaron en la segunda mitad del mismo, escenario en el cual nació la Escuela Nueva. Estas problemáticas comienzan con la concentración de la tierra, en donde una pequeña parte de la población es la dueña de grandes cantidades de tierra, fenómeno que dio origen a un conflicto rural, en inicios agrario, pero, posteriormente, también armado. Los estragos de esta guerra se viven, aunque de formas diferentes, en todo el territorio colombiano, sin embargo, sin lugar a dudas su principal víctima ha sido el campesinado.

Como es posible percibir existía una apuesta por modernizar el campo, sin realizar una verdadera inversión en el mismo, lo anterior aunado a la desigualdad y al abandono produjo innumerables resistencias campesinas, visualizadas como amenazas izquierdistas

en un contexto mundial de luchas entre los grandes bloques económico-políticos (EEUU-RUSIA), aunque este no sea el foco de análisis de la presente investigación, permite establecer claridades sobre el contexto en el cual cobra importancia un modelo como Escuela Nueva, que educa la ruralidad colombiana.

### **Modelo Escuela Nueva**

Escuela Nueva es apoyado por diversas agencias internacionales, volviendo sus ojos a la ruralidad, estableciendo así una pedagogía para la ruralidad, que representaba el campo como un lugar con presencia del Estado, armónico, libre de conflicto y productivo en comunidad, escenario ‘natural’ del campesino y en el cual debía quedarse. Parece contradictoria esta propuesta frente a una apuesta modernizadora del campo, no obstante, responde muy bien a la necesidad de mostrar que el progreso de las políticas capitalistas, también podía llegar al campo y que el Estado estaba ahí para hacer presencia. Esta representación que intentaba ser impuesta, entendida en un momento de resistencia campesina y posibles brotes de rebelión, genera total sentido, y es por ello, que el modelo se hace tan exitoso en toda Colombia, incluso trasciende fronteras y es llevado a otros países.

Este modelo se inspira en la propuesta de la UNESCO denominada Escuela Unitaria, que trabaja con escuelas multigrados, en donde uno o dos profesores atienden todos los grados desde preescolar hasta el grado 5º, utilizando materiales producidos por los maestros para hacer más autónomo el aprendizaje del estudiante, materiales denominados fichas de trabajo. La dificultad presentada por los maestros para elaborar las fichas de trabajo, llevó a los creadores de Escuela Nueva a producir los materiales que entregarían a los docentes. Estos materiales eran homogéneos para todo el país, lo cual implicaría olvidar que en Colombia no hay una ruralidad, sino ruralidades, y todas poseen características que las hacen diferentes, aunque estén enmarcadas en ciertas problemáticas generales como las presentadas anteriormente. Se habla de múltiples ruralidades por las grandes diferencias

entre una población y otra, diferencias que son de tipo climático, de suelos, culturales, históricas, etc. Por ello no puede pensarse una propuesta homogénea para la ruralidad.

La Escuela Nueva es un modelo para una escuela multigrado, en donde solo hay uno o máximo tres docentes por centro educativo, encargados de varios grados al mismo tiempo, como ya había sido mencionado. Aunque esta sea la realidad de las escuelas rurales en general, la manera en la cual se estructuró el modelo modificó sustancialmente las formas y materialidades del cotidiano escolar.

Son tres los principios definidores, según los creadores de la metodología del Programa Escuela Nueva, pensados para ser coherentes con lo considerado necesario al campo colombiano. El aprendizaje activo, la promoción flexible y el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad estructuran un sistema que abarca cuatro componentes (capacitación y seguimiento curricular, administrativo y comunitario) para el cumplimiento de los tres objetivos: “Mejorar cualitativamente la educación básica primaria en el área rural colombiana. Mejorar cuantitativamente este mismo nivel del sistema educativo. Extender la escolaridad hasta completar los cinco grados de educación básica primaria en el área rural [...]” (Colbert & Mogollón, 1987, s.p.).

Los componentes del Programa buscaban articular acciones, dentro y fuera de la escuela, para garantizar la operación en el cotidiano escolar. De acuerdo con Torres (1992), disociar tales componentes sería afectar el conjunto de las estrategias. Por eso se define el Programa como sistema: “[...] la base de este planteamiento es que la mejora en la efectividad educativa requiere cambios en el conjunto y no de innovaciones parciales que pueden perder su potencialidad por la falta de integralidad en su concepción” (Villar, 1996, p. 363).

Es entonces, una propuesta sistémica, en donde todos los componentes juegan un papel importante. Los instrumentos y estrategias de Escuela Nueva son constituidos como los hilos creadores de tal sistema, estos son: la relación entre capacitación docente, guías de

aprendizaje, biblioteca, rincones de aprendizaje, promoción flexible y gobierno escolar, enmarcados en principios de vínculo con la comunidad, aprendizaje activo y mejoramiento del acceso y permanencia en la escuela. Es por eso que, para comprenderlo, se hace necesario analizar cada uno de esos hilos, pero vinculándolos al tejido mayor.

A pesar de lo anterior, la metodología implicaba una total transformación no sólo en los aspectos prescriptivos e intangibles, la materialidad y espacialidad de la escuela fueron, también, permeados por una nueva manera de concebir lo educativo. La distribución en el espacio del aula de clase y el mobiliario constituyen, también, un aspecto distintivo de la Escuela Nueva, pues los estudiantes fueron reunidos en grupos de trabajo, preferiblemente por grado. Para eso, se hizo necesario tener mesas trapezoidales que podían ser colocadas en diferentes espacios, agruparse y reagruparse. Tal distribución facilitó el trabajo multigradual, vinculándolo directamente a las pedagogías activas. En diferentes lugares de la sala fueron colocados los ‘rincones de aprendizaje’ de cada área. Estos se organizan para las disciplinas de ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana y matemáticas: “Cada área contiene objetos contruidos por los alumnos, o aportados por la comunidad siguiendo las instrucciones de los textos y las sugerencias de los profesores” (Schiefelbein, 1993, p. 23).

Estos son organizados con el fin de que el estudiante “[...] realice la práctica necesaria para inducir el conocimiento, enriquecerlo y afianzarlo a través de la investigación en material impreso (folletos, láminas, fotos, matas, etc.)” (Colbert & Mogollón, 1987, p. 168), y la manipulación de objetos reales.

Determinar cuál insumo pertenece a cual componente, rompe la idea sistémica de la Escuela Nueva, así, por ejemplo, las guías de aprendizaje, la biblioteca escolar, los rincones de aprendizaje y el gobierno escolar se vinculan a la comunidad, además de operar administrativamente el día a día de una escuela en ese modelo. Los diversos hilos tejidos de

componente para componente, dan sentido a la propuesta; a pesar de eso, quedan vacíos estructurales, tanto en el orden conceptual como en el operacional.

Con Escuela Nueva, la escuela campesina es pensada bajo nuevos ángulos, realizando inversiones que buscaban mejorar no sólo el acceso, sino, también, la permanencia, a través de un currículo que reconociera su diferencia en comparación con la urbana, y propusiera alternativas metodológicas para dar cuenta de las particularidades.

Dadas las características de la estructuración del currículo de Escuela Nueva, los instrumentos de enseñanza-aprendizaje adquieren una importancia fundamental para su comprensión. Dentro de ellos, uno gana mayor destaque, y cuyo poder de impacto es superior a los demás, las guías de aprendizaje. Estas se constituyen en la columna vertebral del currículo, presentando implícitamente percepciones e intereses frente a la formación de la ruralidad.

La guía de aprendizaje en la Escuela Nueva, podría definirse como un manual de presencia permanente. Las guías son el centro gravitacional alrededor del cual orbitan, no sólo los otros objetos y materiales, sino, también, los sujetos del proceso educativo.

Se comprenden, entonces, las guías de aprendizaje como un tipo de manual escolar, según Choppin (2004) existen una gran variedad de términos utilizados para designar los manuales escolares, que, generalmente, designan lo mismo, pero, cuando él se refiere a la palabra lo hace, reconociéndose como manual, pero con una característica adicional y es su carácter instruccional. Escolano Benito (2001) hace referencia a los ‘libros-guías’, al definir diferentes categorías de manuales escolares:

[...] un modelo al que se adscriben todos los que se anuncian como manual, curso, programa, método o simplemente libro (de). Este tipo de manual se caracteriza por constituir el ‘texto’ que ha de seguir el maestro, en sus contenidos didácticos, para desarrollar la actividad docente. También puede ser el texto que ha de cumplimentar el alumno para cubrir todos los requerimientos de un curso o disciplina incluidos los exámenes. (Escolano Benito, 2001, p. 20, grifo do autor)

La definición que ofrece el autor trae luces para entender el nombre que originalmente se dio a las guías, pues, al denominarlas como un texto por ‘cumplimentar’, es decir, llenar o ejecutar para alcanzar los objetivos de un determinado curso, coloca una de las características fundamentales y estructurales en el programa: que el estudiante realice las actividades dependiendo de su propio ritmo, cumpliendo requerimientos por grado, lo que posibilita que acontezca la promoción flexible, la cual permite avanzar entre grados sin limitación de tiempo, solo definida por el avance delante del currículo establecido por la guía. Tal categoría podría mostrar el carácter conductista de la propuesta metodológica inscrita en los materiales didácticos de la Escuela Nueva.

De la forma como fueron estructuradas las guías, además de las evidencias etnográficas levantadas por Parra Sandoval (1996), una característica se hace visible: ellas son el elemento sobre el cual se ampara metodológicamente la propuesta.

El maestro le enseña al niño a trabajar por medio de objetivos, los objetivos que lleva incluidos la guía, lo evalúa de acuerdo con el cumplimiento de objetivos y, a su vez, el maestro es evaluado según haya o no cumplido los objetivos. El control del sistema se realiza de acuerdo con los lineamientos que plantea la guía. La guía es el centro del mundo escolar. (Parra Sandoval et al., 1996, p. 21)

Las guías están compuestas de varios fascículos, por grado y cada uno de ellos contiene dos o tres unidades, en cada una de estas unidades se desarrolla una guía con un objetivo específico. La palabra guía es adoptada como el término más conocido para designar el material en general, pero se refiere a las subdivisiones de cada fascículo.

Las impresiones, en general, son bastantes precarias para la época. Las formas tipográficas, los colores, el tipo de papel, la calidad de la encuadernación y la construcción del contenido, evidencian el posible descuido con que fueron producidos, lo cual parece contradictorio con el interés que el Programa estaba suscitando en el país, pero muestra un proceso que, a pesar de tener más de una década de implementación, estaba en proceso de

aprendizaje en el campo de la producción de libros didácticos. Además de eso, se hacía importante mostrar que el Programa era viable económicamente para mantenerse en el tiempo y con buenas inversiones.

Las guías poseen una forma para el fácil manejo y utilización en el salón de clases, pero en algunas ocasiones no son muy legibles. El hecho de que los niños permanezcan gran parte del tiempo escolar leyéndolas y desarrollando sus actividades, hace que las características de inteligibilidad sean más latentes. En las observaciones del profesor Parra Sandoval et al. (1996), uno de los problemas de las guías era precisamente que los estudiantes consideraban la lectura muy pesada:

[...] hay momentos en que los niños se sienten cansados, manifiestan que no quieren trabajar, que están aburridos, que no quieren seguir trabajando con las guías (Parra Sandoval et al. 1996, p. 316).

[...] usted llega a una escuela Nueva y hay 7 niños en cada mesita sentados, muertos de aburrimiento con una guía ahí, que ni se atreven a salir al patio. (Parra Sandoval et al., 1996, p. 333)

[...] hay momentos en que nos aburrimos con las guías, queremos que el profesor nos explique, a veces uno viene con flojera y no entiende las guías cuando uno viene cansado, queremos que nos expliquen y no escribir, que nos dicte [...] (Parra Sandoval et al., 1996, p. 73).

Tal inconveniente debe tener relación con aspectos tipográficos, pero, sus causas pueden ir más allá, por ejemplo, el hecho de permanecer durante toda la jornada de estudios de las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y español frente a una guía. La actitud de aburrición es, quizás, una de las formas de resistencia al modelo ingresante.

A partir de la idea, podemos percibir que las guías se presentan como la carta de navegación, como el núcleo de la Escuela Nueva, como reguladoras de las prácticas y las

relaciones con los otros materiales didácticos, con el profesor y con los miembros de la comunidad.

Las guías de aprendizaje utilizadas como corpus para la realización del análisis son del área de ciencias sociales desde el grado 2° hasta el grado 5°, en total 11 textos. Estas guías fueron editadas e impresas en el final del año 1987 y reimprimadas en el año de 1989, momento en cual Escuela Nueva hacía presencia en todo el país. Pensar en el área de ciencias sociales como lugar de análisis, tiene que ver con las posibilidades que los discursos escolares de esta área ofrecen para la comprensión de las representaciones de ruralidad que pretendían vehicularse.

Analizar las guías de aprendizaje en el modelo de Escuela Nueva, excede la idea que se tiene de manual escolar en una escuela tradicional. Un ejemplo de ello es la relación entre la guía y el profesor ya que él está descrito de manera explícita e implícita como un elemento subordinado a lo que determine la guía. En la escuela tradicional, la utilización del manual escolar tiene la mediación del profesor, sin embargo, tal como está en la Escuela Nueva, es la guía quien hace la mediación entre este y el estudiante. El estudiante tiene contacto con el material y a partir de la prescripción de este es que se relaciona con el profesor:

Pedimos al profesor orientación sobre cómo organizar, dentro de nuestro gobierno escolar, un comité para el cuidado de los animales ( Jérez & Colbert, 1989b, p. 18).

Con ayuda del profesor, averiguamos qué labor realizan las instituciones que nos mencionaron las personas entrevistadas (a quienes hicimos las preguntas) en desarrollo de la actividad 1 (Jérez & Colbert, 1989b , p. 47)

### ***La profesora de Francisco***

Francisco le está contando a su papá que él está muy contento en la Escuela Nueva. Le ha ido muy bien y ha aprendido muchas cosas. En ese momento llega un tío y le hace la siguiente pregunta: - ¿Qué tal es su profesora? Francisco responde: - Muy buena. Nos trata muy bien y le gusta que le

tengamos confianza. En el desarrollo de las clases no nos hace dictados. Ella es orientadora. Es decir, nos ayuda a entender las guías, a resolver problemas y nos corrige cuando cometemos algún error. Cuando nosotros tenemos dificultades, le preguntamos a ella, quien de inmediato nos ayuda. El papá y el tío de Francisco se fueron contentos. Después contaron a sus amigos que la profesora de la Escuela Nueva era muy buena orientadora (Jérez & Colbert, 1989a, p. 42).

Estas citas son algunos ejemplos de las prescripciones frente al actuar del profesor en la Escuela Nueva, él está al servicio de la guía, a través de ella interviene en los procesos de aprendizaje, realiza las evaluaciones, determina el progreso del estudiante y establece su promoción al siguiente grado.

Es importante mencionar que las aulas multigrado exigen materiales auxiliares para el profesor, pero la crítica es la configuración de la guía como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hay aspectos de la práctica pedagógica cotidiana que seguramente huyen a las prescripciones en las cuales el profesor determina la dinámica del aula; a pesar de ello, si fuese analizada la labor docente, planteada en la propuesta, queda poco espacio para la autonomía. Se debe considerar, como afirma Choppin (2002, p. 18), que el libro didáctico también es “[...] un instrumento indisociable del empleo para el cual fue creado (o del empleo que de él se haya hecho)”.

El presente texto inicia con la caracterización histórica y social en la cual nace Escuela Nueva en Colombia, por lo tanto es importante analizar las formas en las cuales dicho contexto es presentado en las guías de aprendizaje.

El espacio rural debe ser apropiado, según los contenidos de las guías, a partir de la producción agrícola. Uno de los aspectos más relevante en el análisis sobre la creación del espacio rural es su nivel colectivo, pues los campesinos establecen relaciones con la comunidad, interviniendo en el espacio común, transformando lugares agrestes en espacios habitables, revelado en la siguiente narración:

*El gran tesoro*

Había una llanura llena de selva, con quebradas, pantanos y un río muy torrencioso. Hasta allí llegaron diez hombres y diez mujeres con sus niños. El jefe observó el paisaje y dijo: -Es un paisaje natural muy difícil. Hasta aquí no había llegado ningún hombre. Si queremos quedarnos aquí, tenemos que transformar este paisaje natural.

- ¿Con qué? -preguntó una mujer. -Con un gran tesoro –dijo el jefe-. ¡Con este gran tesoro que es nuestro trabajo! Todos sonrieron y empezaron a cambiar el paisaje natural con su trabajo. Tumbaron unos árboles, sembraron otros, cultivaron y construyeron casas. Hicieron caminos y puentes. Fabricaron canoas para transportarse por el río y hornos para hacer pan. Es decir, con su trabajo convirtieron el paisaje natural en un paisaje cultural, útil y bonito ( Jérez & Colbert, 1989b, p. 6-5).

Esta citación es esclarecedora al volver a las características mencionadas en el inicio del presente apartado. La realidad campesina está enmarcada en una lucha por la tenencia de la tierra, la cual obligó a muchos campesinos a ampliar las fronteras agrícolas. Una iniciativa que lejos de alterar los órdenes en la tenencia de la tierra a favor del campesinado, lo llevó a poblar lugares sin ninguna presencia o infraestructura por parte del Estado. El objetivo de este texto no es analizar la historia de la configuración de los espacios campesinos, sin embargo, es importante comprender este contexto, para analizar los contenidos vehiculados por las guías y el entorno en el cual tenían sentido dichos contenidos.

Así como la representación sobre el espacio rural, es importante realizar un análisis a la representación del sujeto campesino inscrita en las guías de aprendizaje. A partir de la lectura de estas, se percibe que el ser campesino aparece como un hecho dado naturalmente, una vez que se nace campesino, se mantiene como tal, se circunscribe a una manera particular de habitar el mundo, en el cual el trabajo agropecuario es una de las marcas más importantes, ya que la relación con el espacio se teje por medio de la productividad de la tierra, fortaleciendo las relaciones comunitarias y las tradiciones culturales (formas particulares de vestir, comidas, fiestas, creencias).

En cada una de los grados, varias unidades abordan el tema del trabajo agropecuario, pues este se constituye en la conexión con el desarrollo del país, pero, como ya había sido apuntado, esa representación no solo se construye por medio de los contenidos explícitos, sino, también, a través de los implícitos, una vez que el telón de fondo de todas las temáticas es el campesino y su relación con el espacio.

El ser campesino tiene una vinculación con el ser ciudadano de una manera diferente de aquella que establece el sujeto urbano, pues, en el campo, la comunidad cumple un papel fundamental de representación y organización colectiva, que termina por cumplir el papel del Estado.

Lo anterior posibilita ver representaciones frente a la ruralidad que formaron parte del contenido escolar de las escuelas campesinas colombianas. Teniendo en cuenta que el modelo hacía presencia en todo el país, su análisis desde el origen, en un contexto tan complejo como el colombiano de segunda mitad del siglo XX, cobra mayor relevancia.

### **Enseñanza-Aprendizaje del Inglés**

En el mundo actual, el dominio de una lengua extranjera, en especial del inglés, se ha convertido en un objetivo imprescindible en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. Una de las razones es que este, como lo menciona España (2010) “ha sido valorado como ingrediente clave de demanda creciente por la omnipresente globalización” (p. 64). En esta lógica, la exigencia actual de la formación de individuos competentes en una lengua extranjera es más frecuente hoy en día, ya que, como lo sostiene esta misma autora, la enseñanza y aprendizaje de dicho idioma, más que un aspecto adicional, ha devenido en una necesidad del individuo para integrarse con “eficacia y efectividad a la nueva concepción del mundo” llamada por la UNESCO “mundialización” (p,64)

Dada la importancia que ha devenido teniendo la formación de ciudadanos competentes en la lengua inglesa, el gobierno colombiano ha diseñado e implementado políticas educativas que intenten dar respuesta a esas nuevas demandas educativas.

Teniendo en cuenta las nuevas exigencias de una educación bilingüe, en el contexto global y nacional, ha surgido la preocupación por la formación de los/las docentes de inglés, pues en esta gran medida es en ellos/ellas en quienes prima la responsabilidad de preparar a los individuos en la adquisición de competencias en un idioma extranjero. Así, Cárdenas (2010), por ejemplo, considera que gracias a la importancia que se le ha dado al inglés en los últimos tiempos, se ha rescatado de nuevo la necesidad de pensar en la formación pedagógica y metodológica del maestro y maestra de lengua extranjera.

Es importante hacer un breve recuento de la política lingüística en Colombia, para aproximarnos un poco al surgimiento de la propuesta de formación para los/las docentes de inglés. Iniciamos así, con Usma (2009), quien da cuenta de las reformas educativas y lingüísticas que tuvieron lugar en el país antes del PNB (Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019). Así, enuncia la propuesta *The English Syllabus*, el proyecto COFE, la Ley General de Educación y los Lineamientos Curriculares de Lenguas Extranjeras.

*The English Syllabus* se trató de una propuesta del MEN (Ministerio de Educación Nacional) en convenio con el Consejo Británico y el Centro Colombo Americano, implementada en 1982, cuyo origen era responder a problemáticas como el “bajo desempeño de los estudiantes; la falta de objetivos claros y viables; la necesidad de renovar el aprendizaje y la enseñanza de lengua extranjera; y la ausencia de materiales y libros textualizados” (Usma, 2009, p. 125). No obstante, no se alcanzaron los objetivos establecidos ya que, como afirma el autor, gran parte de los docentes no tenía competencia oral requerida y algunas mejoras estructurales, como la intensificación horaria para la enseñanza de inglés, no se llevaron a cabo.

Una segunda reforma fue el llamado proyecto *COFE (Colombian Framework for English)* llevado a cabo en varias universidades del país entre 1991 y 1996 en acuerdo entre el gobierno colombiano y británico. Algunas de las acciones implementadas fueron ofrecer

desarrollo profesional a docentes locales y proponer una estructura para reformar los programas de preparación docente. Si bien, hubo varios logros con el programa, en general, los resultados tampoco fueron satisfactorios ya que no se tuvieron en cuenta especificidades del contexto educativo colombiano como la estructura de las universidades, la escasez de recursos, la poca familiaridad de los docentes con prácticas investigativas, entre otros (Usma, 2009, 126).

En cuanto a la *Ley General de Educación 115 de 1994*, esta otorgó autonomía a las instituciones educativas para definir sus contenidos y procesos pedagógicos siguiendo unas orientaciones (Ocampo, 2002). Además, desde la ley se estableció claramente la importancia de aprender una lengua extranjera desde la básica primaria.

Posteriormente, en 1999, el Gobierno Nacional propuso los *Lineamientos Curriculares Lenguas Extranjeras* en el marco de la Ley General de Educación, instaurando enfoques y métodos para la enseñanza de la lengua extranjera, pero a la vez, limitando la autonomía que se había otorgado. (Usma, 2009, p.127).

Unos años después, en el 2005, el Ministerio de Educación Nacional presentó el *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*, complementando por el plan presidencial “Revolución Educativa” como Usma (2009) afirma, la base de la política fue tres exámenes diagnósticos que se aplicaron nuevamente en convenio con entidades británicas, dos de los cuales midieron la competencia comunicativa y conocimiento pedagógico de docentes, y el restante que evaluó el nivel de inglés de estudiantes. Aquellos exámenes que se encargaron de medir el nivel de lengua extranjera de docentes y estudiantes dieron como resultado que, en términos generales, ninguno de los dos grupos tuvo desempeños satisfactorios por lo que el gobierno nacional procedió a presentar el PNB (p.128).

Es por tal motivo que en el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional en convenio con el Consejo Británico (CB) crea el *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*, el cual plasmó como objetivo “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de

comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN Guía No. 22, p.2). La meta de dicho programa era que para el 2019 todos los ciudadanos colombianos fueran competentes en inglés. Para lograr dicho reto se establecieron líneas de acción como: Formulación de estándares básicos de competencias para el inglés como lengua extranjera adoptadas del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas que, según lo establecido en dicha política, brindarán orientación y claridad a los directivos y docentes sobre las competencias comunicativas que los niños y niñas debían alcanzar para atender a las exigencias globales. Mediante la socialización y desarrollo de talleres sobre dichos estándares desde el 2006 hasta el 2008, se pretendía que 4300 docentes de 76 Secretarías de Educación comprendieran y se apropiaron de dichos estándares, y así tenerlos como punto de referencia en su quehacer como docente de inglés en la educación básica, media y superior.

Asimismo, dicho programa, como otros ejes de acción, se propuso la evaluación diagnóstica para conocer las realidades de los docentes en cuanto a su nivel de inglés. Como tercera línea, se planteó el mejoramiento, en la cual se incluyó o se le apostó al uso de nuevas tecnologías, asesorías a las regiones y acreditación de calidad a los programas de idiomas. Además, dentro de esta última línea se encuentra un componente relacionado con la formación docente, como lo llaman en el documento, en el cual se buscaba un mejoramiento del desempeño de los docentes de inglés a través de diferentes estrategias de formación como programas de inmersión para docentes del sector oficial, programas de mejoramiento para las Escuelas Normales y búsquedas de modelos de formación para la enseñanza del inglés (MEN, 2004).

Posteriormente, en 2013, el MEN propuso el *PFDCLE (Proyecto de Fortalecimiento al desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras)* como un proyecto que buscaba fortalecer las apuestas plasmadas en el PNB. En dicho proceso se configura un

poco el propósito de la propuesta inicial de la política de bilingüismo y sienta como objetivo “Contribuir a la formación de ciudadanos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables, de tal forma que puedan insertar en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura del conocimiento” (MEN, 2013).

En esta nueva propuesta se ponen en escena de manera más explícita las líneas de acción sobre la formación y seguimiento docente. Asimismo, se habla de un acompañamiento, seguimiento y evaluación a los procesos de formación que se ofrecen a docentes licenciados y no licenciados en inglés que lo enseñan. Propone así el PFDCLÉ algunas estrategias para “formación y acompañamiento a los docentes de primaria” como lo llaman en dicho documento, tales como “Bunny Bonita, English for Colombia (ECO), Jornada Extendida en inglés y My ABC English Kit”, los cuales denominan recursos pedagógicos. Para los/las docentes licenciados/as se ofrece “formación presencial”, inmersión en San Andrés Isla, formación virtual y formación en cascada” De igual forma, se les ofrece según la propuesta, cursos apoyados por las tecnologías (TIC), que brindan formación en el idioma y en enfoques metodológicos para la enseñanza del inglés, así como otra estrategia denominada “English Please”, la cual consiste en un texto que, según lo plantean, es diseñado pensando en nuestras realidades y con temas relacionados con nuestra cotidianidad (MEN, 2013).

A inicios de 2014 dicha política se denomina *Colombia Very Well o Programa Nacional de Inglés (PNI 2015-2025)*, se socializa un documento que recopila todos los procesos adelantados en las propuestas anteriores y se muestran los avances y resultados de la aplicación de algunas propuestas. Como se menciona en el documento púnico, el PNI se define como una iniciativa de consolidación del PNB y del PFDCLÉ, convirtiéndose en una estrategia integral, intersectorial y a largo plazo, que... redimensiona sus componentes con intervenciones a una mayor escala e inversiones más altas e incluye nuevos componentes

como la movilización social, la gestión de alianza y el involucramiento de los padres de familia (MEN, 2015).

En cuanto a la política establecida desde el MEN, para la enseñanza del inglés en contextos rurales, sólo podemos visibilizar la estrategia ECO, mencionada previamente a la propuesta de política de lengua extranjera. ECO hace parte también de una de las acciones de la propuesta Proyecto de Educación Rural (PER), que en su fase dos, la incluye como una guía para maestros y estudiantes del sector rural (MEN, 2013).

### **Aprendizaje Basado en Proyectos**

La metodología por proyectos debe su desarrollo inicial a una conjunción de acciones en diferentes países del mundo, especialmente en Rusia, Alemania y Estados Unidos. El origen de la misma se la atribuye a investigadores de diferentes países, pues historiadores alemanes consideran a los profesores Charles R. Richards y John Dewey, a partir del trabajo Manual and Industrial Arts Programs de 1900, mientras que los norteamericanos se lo atribuyen al experto en agricultura Rufus W. Stimson a partir de su trabajo Home Project Plan de 1908, pero como el gran impulsor al educador William H. Kilpatrick, fundamentado en Stimson.

Autores como el investigador de la metodología por proyectos, Michael Knoll, señala que el tema en términos históricos había sido abordado con superficialidad y de manera contradictoria, considera que dicha metodología no era el producto del movimiento industrial progresista en educación que surgió en Estados Unidos a finales del siglo XIX sino que era necesario remontarse al siglo XVI, para lo cual propone cinco grandes períodos históricos:

1. 1590- 1765: Comienzo del trabajo por proyectos en las escuelas de arquitectura en Europa;

2. 1765- 1880: El proyecto como herramienta común de aprendizaje y su migración a América;
3. 1880- 1915: Trabajo por proyectos en la enseñanza manual y en las escuelas públicas;
4. 1915- 1965: Redefinición del método de proyectos y su migración de nuevo a Europa;
5. 1965- actualidad: Redescubrimiento de la filosofía por proyectos y la tercera ola de expansión internacional.

Knoll pone el origen en los modos de enseñanza de la famosa Academia de San Lucas, fundada en Roma en 1593 por Federico Zuccari. En realidad era una Academia de Bellas Artes, de ahí que posteriormente fuera dedicada al protector de los pintores, San Lucas, y no fuera una “escuela de arquitectura”, como equivocadamente plantea Knoll. Era un periodo histórico donde los antiguos artesanos pretendían asumir un papel destacado y ser reconocidos como verdaderos artistas, precisamente a la Academia se le concedió el derecho de definir quién era o no artista en la ciudad; si bien tenía como función la enseñanza de una alta educación a esos artistas, en momentos que se dejaba la relación maestro-aprendiz en el taller, también era un organismo de control por parte de la iglesia.

Ahora bien, pretender establecer que los “proyectos” exigidos a los alumnos en esta Academia están en el mismo orden que expresara la Metodología por Proyectos instaurada desde principios del siglo XX, es un anacronismo histórico, entonces sería necesario extenderlos a los mismos talleres donde los maestros establecían proyectos concretos para los aprendices. Anacronismo que se extiende para el siguiente periodo señalado por Knoll (1765-1880) cuando también ve en la enseñanza de la ingeniería en Europa y Estados Unidos un antecedente directo, por la exigencia de los profesores como Stillman H. Robinson, profesor de Ingeniería Mecánica en la Universidad de Illinois, por aunar teoría y práctica, y, por tanto, exigir un trabajo manual o mecánico a los estudiantes.

El Aprendizaje Basado en Proyectos, tiene una finalidad pedagógica concreta que es el aprendizaje mediante el cual los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen una aplicación en el mundo real más allá del aula de clase, esta metodología se conceptualiza y se pone en marcha claramente a partir artículo “The Project Method”, escrito precisamente por Kilpatrick en 1918.

Es claro que el planteamiento educativo de Kilpatrick está permeado, como en muchos otros aspectos de su sociedad, por el pragmatismo, corriente filosófica creada en los Estados Unidos por estos años, con aportes de autores como Charles Sander Peirce, William James y John Dewey. Precisamente Knoll, retoma para el tercer periodo, el pensamiento filosófico de Dewey, a quien podemos considerar uno de los antecedentes directos de Kilpatrick, como también lo pueden ser C.M. Woodward, fundador de la primera Manual Training School en San Luis en 1879, con clara influencia rusa, Charles R. Richards o Rufus W. Stimson del Massachusetts Board of Education, quien en 1920 empezó una campaña por la popularización de lo que denominó “Home Project plan” en agricultura.

En todos estos casos hay una fundamentación teórica pero enfocado a una enseñanza práctica o manual ya de carpintería, costura, cocina o agricultura. En todos los casos señalados hay una consideración de una educación que incluye el término “proyecto”, pero quien realmente fundamenta los principios conceptuales y le da todo el sentido pedagógico es Kilpatrick.

Cabe mencionar que el aprendizaje basado en proyectos surge desde una aproximación constructivista, que progresa a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

Se debe tener en cuenta que el movimiento constructivista, el cual busca proveer al estudiante de herramientas que le proporcionen la generación y modificación de ideas para elaborar su propio conocimiento, fue lo que direccionó la mirada de las metodologías de la

educación hacia el aprendizaje como un proceso activo del individuo. Ese pensamiento constructivista tuvo grandes aportes en los avances educativos, los cuales permitieron salir del método tradicional como metodología soberana, y tuvo en sus desarrollos una aplicación hacia lo que se denominó el aprendizaje por proyectos, deriva que fue desarrollado precisamente por William Heard Kilpatrick.

Kilpatrick a principios del siglo XX, dentro del denominado movimiento progresista estadounidense, planteó el método de proyectos como el primer modelo pedagógico basado en la experiencia empírica apoyado en las teorías de John Dewey, planteadas a finales del siglo XIX. Ésta propuesta se apoya en la experimentación científica, adoptando intereses espontáneos en el estudiante para potenciar su actividad en el marco de autonomía y de solidaridad. La práctica educativa del pragmatismo pedagógico se materializó en el Project Method, inspirado por Dewey y formulado en 1918 por su discípulo Kilpatrick. Se inició su aplicación en la Universidad de Columbia en Nueva York en 1918, pero tuvo poca popularidad en los Estados Unidos. Luego de lo cual entró en el olvido y sólo se redescubrió en la década de 1970, cuando se planteó de nuevo la idea del método de proyectos pero unido a una concepción de currículo abierto y a la educación comunitaria.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una alternativa formativa que trasciende los principios de la pedagogía activa, pues permite comprender el contexto real del desempeño profesional articulando conocimientos propios de la disciplina e intentando lograr un sinergismo que conduzca a una formación integral.

En América Latina desde la última década el método de proyectos ha sido altamente difundido especialmente en movimientos de educación popular, pues es una estrategia de investigación, aprendizaje y en gran medida de acción comunitaria usada como instrumento de promoción social y de gestión de cambios.

Un enfoque de enseñanza basado en proyectos se construye sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco

de un currículo establecido, además constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase.

En el Aprendizaje Basado en Proyectos se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas, además implica dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo.

### **Marco Contextual**

#### ***Colombia***

Colombia es el quinto país más grande de América Latina y, con una población estimada de 47,6 millones de habitantes, ocupa el tercer lugar, después de Brasil y México en cuanto a población. Su población es joven y relativamente diversa. Más de una cuarta parte de los colombianos son menores de 15 años y, aunque a un ritmo más lento, la población aún está creciendo a un índice del 1,4%, lo que equivale a más del doble del promedio de los países de la OCDE (OCDE, 2015a). Los colombianos son una mezcla étnica de los habitantes oriundos de la región con personas originarias de África, Europa y Oriente Medio. Los afrocolombianos y los indígenas constituyen los grupos minoritarios más grandes, con el 11% y el 3% de la población, respectivamente (Hernández y Pinilla, 2010).

La mayoría de los colombianos (76%) vive en zonas urbanas, aunque los índices de urbanización varían significativamente a lo largo del país (OCDE, 2015a). La población y los niveles de desarrollo están concentrados en algunos departamentos y municipios. Si bien cuatro municipios (Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla) tienen poblaciones superiores a 1 millón de habitantes, de los 1.122 municipios existentes, unos 746 tienen

menos de 20.000 habitantes. Estas zonas rurales escasamente pobladas, ubicadas principalmente en el oriente del país, afrontan retos particulares de infraestructura, seguridad, pobreza y desarrollo.

La república democrática colombiana es una de las democracias más antiguas y estables de América Latina. El poder ejecutivo colombiano está encabezado por el presidente, el vicepresidente y el gabinete de ministros. El presidente y el congreso (102 senadores y 122 representantes) son elegidos por voto popular por períodos de cuatro años. Los 32 departamentos colombianos y el Distrito Capital de Bogotá tienen autonomía administrativa y financiera. Cada departamento tiene un gobernador y una asamblea elegida directamente por períodos de cuatro años; algunos departamentos con municipios grandes tienen subdivisiones administrativas locales especiales. Cada departamento está dividido en municipios, cada uno con un alcalde y un concejo. El gobierno central establece las principales prioridades para todos los niveles de gobierno a través de un sistema de planificación plurianual impulsado por el Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018: Todos por un Nuevo País (PND). El PND actual define tres prioridades principales: paz, equidad y educación, y proporciona el marco rector para los planes de desarrollo municipales y departamentales.

Colombia ha puesto de su parte para fortalecer sus instituciones y promover la buena gestión, aunque aún quedan retos significativos. Al igual que otros países latinoamericanos, Colombia tiene un sector público pequeño, lo cual limita su capacidad para prestar servicios públicos. En el 2010, los empleados del gobierno constituían menos del 4% de la fuerza laboral, muy por debajo del promedio de la OCDE (15%) y de las economías latinoamericanas (11%) (OCDE/BID, 2014). El país ha establecido instituciones de auditoría y control, junto con sistemas de información y herramientas de evaluación de desempeño para enfrentar la corrupción y mejorar el proceso de formulación de políticas. Sin embargo, la deficiente capacidad y coordinación en los niveles de gestión es uno de los

mayores retos estructurales que han contribuido a empeorar las inequidades regionales y territoriales (OCDE, 2013a). La corrupción sigue siendo un problema grave, alimentado por la burocracia ineficiente del gobierno y la falta de transparencia en la información (Nieto Parra y Olivera, 2012; OCDE, 2013, 2015; FEM, 2014). Estos retos también son evidentes en el sector educativo.

Colombia, un país con un nivel de ingresos mediano alto, ha tenido un crecimiento económico robusto en los últimos años, soportado por una sólida gestión macroeconómica, mejor seguridad y el auge petrolero y minero. Entre el 2009 y el 2013, Colombia disfrutó de un crecimiento anual del Producto Interno Bruto (PIB) del 4%, muy por encima del promedio de la OCDE, del 1,3%, y de los demás países latinoamericanos, incluido Brasil (1,0%) (Banco Mundial, 2015). Este crecimiento produjo importantes beneficios sociales como la disminución de los índices de pobreza y mayores tasas de empleo. Las ciudades y los departamentos con economías locales fuertes, ubicaciones estratégicas y climas seguros se han impulsado hacia adelante. Bogotá y Antioquia, en particular, han alcanzado niveles de desarrollo altos, y hoy dan cuenta de aproximadamente el 24% y el 13% del PIB nacional, respectivamente. Sin embargo, no todas las regiones y grupos sociales han participado en la misma proporción de este crecimiento. La reciente desaceleración económica y la caída de los precios de las materias primas han elevado la importancia de diversificar la economía, aumentar la productividad de los trabajadores y pasar a sectores de mayor valor agregado.

La pobreza y la desigualdad siguen siendo retos considerables para Colombia y son aún más pronunciados entre una región y otra. El PIB per cápita en Colombia es menos de la tercera parte del promedio de la OCDE: USD 10.303 en cuanto a la paridad de poder adquisitivo (PPA) comparado con el promedio de la OCDE (USD 35.453) y está muy por debajo del de México (USD 17.125) (OCDE, 2014a). Aproximadamente uno de cada tres colombianos vive en condiciones de pobreza (33%), una cifra mayor a la de cualquier país

de la OCDE y considerablemente superior al promedio de la OCDE del 11% (OCDE, 2015a, 2014c). La desigualdad total, según el índice de Gini, es muy alta (0,539) y comparable con la de países como Haití, Honduras y Sudáfrica (Banco Mundial, 2015). A lo largo de las regiones de Colombia, las tasas de pobreza son mucho más pronunciadas en zonas rurales, llegando a más del 55% en La Guajira y superando el 62% en Cauca y Chocó (DNP, 2015). El ingreso por regiones también puede variar considerablemente; el departamento con mayores ingresos, el Meta, productor de petróleo, tiene un PIB per cápita 10 veces superior al del departamento más pobre, Vaupés. Los indicadores de salud, nutrición y acceso a los servicios básicos, como el agua potable, también varían de un departamento a otro. Las desigualdades pueden ser aún más pronunciadas entre los municipios de un departamento.

Los altos niveles de informalidad laboral dificultan los esfuerzos para reducir la pobreza. Aunque la tasa de empleo global de Colombia (76%) está ligeramente por encima del promedio de la OCDE (73%), casi el 70% de la fuerza laboral está empleada en la economía informal (OCDE, 2015b). La informalidad, además de limitar el acceso de los ciudadanos a las prestaciones sociales, recorta la base tributaria y afecta la capacidad del gobierno para proporcionar servicios públicos como la educación. Este fenómeno es particularmente alto en sectores como la agricultura y la construcción, y entre los jóvenes con competencias poco desarrolladas (OCDE, 2015a; Peña, 2013). Para los jóvenes colombianos, el empleo vulnerable (no remunerado o trabajador por cuenta propia) es más difícil que el desempleo. Si bien la tasa de desempleo en Colombia de los recién graduados es similar al de los países de la OCDE (8% para las personas entre 15 y 29 años de edad), esta cifra enmascara el hecho de que aproximadamente el 65% de los jóvenes (15 a 24 años) trabaja en la economía informal (OCDE, 2015b; Peña, 2013). Mejorar las competencias y los vínculos con el mercado laboral formal será importante para reducir la informalidad, disminuir las desigualdades y fortalecer el crecimiento y la productividad.

El conflicto interno colombiano, que lleva casi cinco décadas, ha tenido un impacto decisivo en todos los aspectos del desarrollo económico y social del país, incluida la educación. Los departamentos costeros y fronterizos, como Arauca, Chocó, Nariño, Norte de Santander y Putumayo, han sido los más afectados. Los niveles de violencia han disminuido drásticamente; sin embargo, la tasa de homicidios del país, (31 por 100.000 personas en el 2012) aún está muy por encima del promedio de la OCDE de 2,2 y es superior a la de cualquiera de los países de la OCDE (OCDE, 2015a). Una cuarta parte de los municipios tuvo tasas altas de violencia en 2013, amenazando la seguridad de las comunidades y las instituciones sociales, incluidas las escuelas y colegios. Los niños, las familias y las comunidades de las áreas con altos índices de violencia y conflicto armado están expuestos a amenazas, muerte, reclutamiento forzado para la guerra y exclusión del sistema social y educativo (UNICEF, 2012). Las oportunidades educativas en zonas de conflicto y para las personas desplazadas son limitadas, y en algunas partes, nulas. Se estima que 5,7 millones de personas, en su mayoría indígenas o afrocolombianos, han sido desplazadas debido al conflicto armado desde 1985 (ACNUR, 2015; DMC, 2013). En 2013, se registraron como desplazados cerca de 110.000 estudiantes, una cifra cuatro veces mayor que la del 2005 (MEN, 2015). Un objetivo clave del PND actual es terminar el conflicto, y sus tres prioridades predominantes —paz, equidad y educación— son consideradas como los motores interconectados del crecimiento sostenible y sostenido del país.

La educación en Colombia es un derecho ciudadano y una prioridad del gobierno. De conformidad con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. La educación obligatoria actualmente es de 10 años, desde los 5 hasta los 15 años de edad, equivalente al promedio de la OCDE (desde los 6 hasta los 16). En un esfuerzo por ampliar el acceso y mejorar las competencias, muchos países, incluidos

otros con economías emergentes como México y Chile, han ampliado el período de educación obligatoria. De acuerdo con el PND, Colombia también busca que para el año 2030 la educación obligatoria incluya la educación media (MEN, 2015a).

El sistema educativo colombiano está organizado en cuatro etapas clave. La Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI) incluye servicios para los niños desde el nacimiento hasta los 6 años. En teoría, los estudiantes entran al sistema educativo en el año de transición (Grado 0 o a los 5 años de edad). La educación básica comprende nueve años (Grados 1 a 9, para niños de 6 a 14 años) e incluye cinco años de educación primaria y cuatro años de básica secundaria. La educación media dura dos años (Grados 10 y 11, para jóvenes de 15 y 16 años), un año menos que el promedio de la OCDE de tres años (UNESCO-UIS, 2015). El sistema de educación superior en Colombia es especialmente complejo, con una gran variedad de proveedores y múltiples programas de distintas duraciones y niveles. Los estudiantes de Colombia son menores que sus pares de la OCDE cuando ingresan a la educación superior, y es probable que hayan recibido menos años de educación.

La EIAIPI en Colombia llega a casi 2,9 millones de niños y madres embarazadas o lactantes a través de los distintos escenarios (MEN, 2015a). La estrategia De Cero a Siempre, presentada por el gobierno en 2006, establece las prioridades y la visión de Colombia con respecto a la EIAIPI para todos los menores de seis años. Promueve un enfoque holístico, basado en los derechos, que busca abordar la atención y educación de los niños, además de su salud, nutrición, enseñanza, recreación y socialización. La estrategia define las tres modalidades de atención de la EIAIPI—institucional, familiar y comunitaria— de la siguiente manera:

- La modalidad de atención comunitaria hace referencia a los Hogares Comunitarios Familiares para niños con edades entre dos y cinco años y comprende la mayor parte (69%) de la prestación de EIAIPI.

- La modalidad institucional presta servicios de atención en centros a niños con edades entre dos y cinco años o hasta que ingresen a transición, y comprende el 7% de la prestación de EIAIPI.
- La modalidad familiar presta atención principalmente en el hogar y está dirigida a mujeres embarazadas, lactantes y niños desde el nacimiento hasta los dos años de edad en zonas rurales. En algunos casos, en la modalidad familiar pueden participar niños hasta de cinco años, lo cual representa el 25% de la prestación de EIAPI.

Los servicios de EIAIPI para niños con edades entre 3 y 5 años también se prestan a través del sistema de educación formal. De conformidad con la Ley General de Educación (Ley 115) de 1994 y el Decreto 2247 de 1997, el sistema escolar comprende tres años de pre-jardín y jardín, en los cuales fueron matriculados 197.264 niños en 2013; y el año de transición obligatorio, en el cual fueron matriculados 800.052 niños en 2013 (MEN, 2015a). A pesar de los esfuerzos de ampliar el número de inscritos en preescolar, la existencia de múltiples proveedores implica que aproximadamente 1 millón de niños con edades entre 3 y 6 años son atendidos en las modalidades de EIAIPI y no han ingresado al sistema de educación formal (MEN, 2015a).

En el 2014, aproximadamente 7,5 millones de estudiantes se matricularon en educación básica en Colombia, la cual comprende la educación primaria (Grados 1 a 5) y la educación básica secundaria (Grados 6 a 9). Las 50.991 sedes escolares en Colombia están organizadas en instituciones educativas, algunas de las cuales incluyen preescolar y educación media. Muchas escuelas y colegios en Colombia tienen una jornada escolar estimada de 5 a 6 horas, aunque el gobierno está haciendo esfuerzos para implementar la jornada única en todas las escuelas y colegios, con un mínimo de 7 horas, de conformidad con la Ley General de Educación de 1994. Al terminar la educación básica secundaria, los estudiantes reciben un Certificado de Estudios de Bachillerato Básico, el cual es un prerrequisito para matricularse en la educación media.

Aproximadamente 1,1 millones de jóvenes están matriculados en educación media en Colombia. De ellos, más de tres cuartas partes (76%) están matriculados en programas de formación académica general (bachillerato académico), y los demás en programas que ofrecen opciones de formación y educación vocacional (FEV) (bachillerato técnico) (MEN, 2015b; OCDE, 2014a). Colombia también cuenta con 137 Escuelas Normales Superiores (ENS) de carácter oficial, las cuales forman a los futuros maestros de preescolar y primaria y ofrecen 2 años de educación secundaria y 2 años adicionales de educación postsecundaria. Al culminar satisfactoriamente la educación media, los estudiantes obtienen el título de bachiller y deben aprobar un examen nacional (SABER 11) para ingresar a la educación superior. Las instituciones de educación superior tienen autonomía en sus criterios de admisión y pueden incluir requisitos adicionales de ingreso.

En Colombia, existen aproximadamente 288 instituciones de educación superior, las cuales ofrecen programas académicos y vocacionales y están divididas en 4 tipos principales:

- Las universidades corresponden al 28% de todas las instituciones de educación superior y ofrecen programas académicos de pregrado y posgrado.
- Las instituciones universitarias representan el 42% de todas las instituciones de educación superior y ofrecen programas profesionales de pregrado y especialización (superior al pregrado e inferior a la maestría).
- Las instituciones tecnológicas representan el 18% de todas las instituciones de educación superior, con una oferta de programas técnicos que ofrecen conocimientos y competencias de alto nivel en la misma área temática.
- Las instituciones técnicas profesionales representan el 13% de todas las instituciones de educación superior y ofrecen programas de formación profesional para trabajos u ocupaciones específicas (MEN, 2015a).

Otros proveedores y programas específicos también ofrecen educación superior. El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) ofrece la mayoría (58%) de programas técnicos

y tecnológicos de educación superior, aunque funciona de forma independiente del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015a). Asimismo, en el año 2003 se introdujeron los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) para ampliar el acceso en áreas subatendidas y regiones remotas. En 2013, había 155 centros, con 36.168 estudiantes matriculados.

Colombia tiene una gran variedad de modelos educativos flexibles y no formales para atender a los grupos menos favorecidos y brindar segundas oportunidades a los innumerables jóvenes y adultos que no estudiaron o se retiraron de sus estudios antes de adquirir sus competencias básicas. Los modelos flexibles, como la Escuela Nueva, dan cuenta de cerca del 16% de los estudiantes matriculados en educación básica. Las escuelas y colegios con poblaciones indígenas considerables pueden seguir un programa de educación étnica (centro etnoeducativo), el cual es desarrollado en colaboración con la comunidad local. El Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos está dirigido a los 2 millones de adultos en Colombia (cerca del 6% de personas mayores de 15 años) que no saben leer ni escribir y les permite a aquellos que no obtuvieron el título de educación básica obtener el reconocimiento formal de sus competencias (Banco Mundial, 2015). Además, 3.514 instituciones dirigidas por el SENA y otros proveedores públicos y privados ofrecen programas de FEV de corta duración (conocidos en Colombia como Educación para el trabajo y el desarrollo humano, EWHD) para desarrollar, actualizar y reconocer los conocimientos y las competencias de las personas. Estos programas del SENA les ofrecen a los estudiantes un certificado de asistencia al terminar, o un certificado de conocimientos académicos si el programa dura más de 160 horas. Los estudiantes de educación media y educación superior pueden adquirir experiencia en el mercado laboral a través de contratos de prácticas y pasantías, aunque dichas oportunidades son bastante limitadas. La legislación reciente (CONPES 173 del 2014) busca adaptar mejor los programas en los lugares de trabajo administrados por el

Ministerio de Trabajo y el MEN usando estándares comunes, y mejorar la transición al mercado laboral (DNP, 2014).

El sistema educativo colombiano tiene un poco más de estudiantes matriculados en instituciones privadas que el promedio de la OCDE. Las instituciones privadas matriculan el 19% de los estudiantes de primaria y básica secundaria (el promedio de la OCDE es del 10% y 14%, respectivamente) y el 23% de los estudiantes de educación media (el promedio de la OCDE es del 19%). El número de inscritos en educación privada es particularmente alto en la educación superior: 47%, comparado con el promedio de la OCDE del 30% (OCDE, 2014a). Las estadísticas nacionales indican que Colombia tenía 9.559 sedes escolares privadas de primaria y secundaria y 51.948 sedes escolares públicas en 2014. En un país con altos índices de pobreza, el alcance de la prestación del servicio por entes privados tiene implicaciones importantes para la equidad en la educación.

### ***Antioquia***

Por su parte el departamento de Antioquia está localizado al noroeste de Colombia, ocupando una extensión de 63.612 km del territorio nacional. Limita al Norte con el mar Caribe y con el departamento de Córdoba; al Occidente con el departamento del Chocó; al Oriente con los departamentos de Bolívar, Santander y Boyacá; y al Sur con los departamentos de Caldas y Risaralda. Es el departamento más poblado del país, y el sexto en extensión. Su organización político-administrativa comprende 125 municipios distribuidos en nueve subregiones, y su capital es la ciudad de Medellín.

En el territorio antioqueño habitan actualmente 6.378.132 personas, según proyecciones del DANE, distribuidos por su sexo en 3.116.16 (48,86%) hombres y 3.261.716(51,13%) mujeres. Del mismo modo, según su ubicación 4.978.429(78,5%) de personas habitan en zonas urbanas y 1.399.703(21,95%) en zonas rurales. En el Valle de Aburrá reside más de la mitad de la población con un total de 3.731.447.

Antioquia es la segunda economía con más peso en el producto interno bruto (PIB) del país, su tasa de asistencia a la educación básica y superior es de las más altas de las regiones de Colombia, posee una alta cobertura en servicios públicos y de salud y la tasa de desempleo ha registrado una reducción significativa (Cámara de Comercio de Medellín, 2018)

No obstante, las condiciones favorables en el Departamento se desarrollan en un alto porcentaje en una de sus nueve (9) subregiones, es decir, en Valle de Aburrá. Por su parte, las otras ocho subregiones, presentan brechas en los sectores y ámbitos del desarrollo y falencias en la planificación de sus municipios y/o Distrito, lo cual plantea, entre otros aspectos, condiciones de vida dispares entre los territorios urbanos y rurales, dificultades en la conectividad y en la coordinación entre los diferentes niveles del Estado, generando altos índices de pobreza multidimensional y bajos niveles de calidad de vida, necesidades básicas satisfechas, y desarrollo humano integral.

Si bien el desempeño económico del departamento es positivo, persisten importantes retos para el sector rural, los cuales se constatan en el documento elaborado por Proantioquia denominado “Desarrollo rural y competitividad-Anotaciones sobre Antioquia 2012”, según el cual el sector rural tiene mayores condiciones de vulnerabilidad y precarización que el urbano, y en la medida en que se aleja de los centros poblados, está más afectado por las acciones armadas de grupos al margen de la ley y por actividades ilegales. El promedio de la pobreza de la población que vive por fuera de las cabeceras es del 47,5%, pero en cinco de las nueve subregiones, el índice de NBI supera el promedio, siendo Urabá (76,3%) y Bajo Cauca (71,4%) las de mayor índice de pobreza. La tasa bruta de escolaridad en la zona rural es menor que en la cabecera, y empeora a medida que se asciende en niveles de escolaridad; la tasa de analfabetismo rural es casi tres veces superior a la urbana; y en promedio los años de educación de la población mayor a 15 años, es de

6,3 en la zona rural y 9,5 en la cabecera (Fundación para el progreso de Antioquia - Proantioquia, 2012, pág 18).

Algunos de los problemas de competitividad del sector rural en el departamento se han identificado con 9 cuellos de botella, estos son:

1. Baja formación de capital humano y falta de fuerza laboral calificada, representados en poca escolaridad en todos los niveles educativos, baja oferta en programas académicos en ciencias agropecuarias, y bajos desempeños en las pruebas Saber Pro en estas áreas.
2. Escaso desarrollo y difusión tecnológica, concentrada en productos como la leche, el maíz, la carne bovina, la tilapia, el plátano, la papa, el tomate de mesa, el tabaco y el caucho.
3. Mala asignación y dificultad de acceso a la tierra por informalidad en la tenencia, en parte, por las consecuencias del conflicto armado y la propiedad en manos de privados.
4. Poco aprovechamiento de las economías de escala.
5. Deficiente infraestructura vial secundaria y terciaria.
6. Falta de acceso a mercados externos.
7. Baja apropiabilidad. La violencia, la inseguridad, el narcotráfico, la corrupción, el desplazamiento forzado, entre otros, son factores que siguen impidiendo la inversión privada en el sector agropecuario.
8. Problemas de financiamiento de la banca privada a pequeños productores.
9. Desarrollo de mercados futuros agrícolas. (Fundación para el progreso de Antioquia - Proantioquia, 2012, pág 19).

### **Medellín**

Por otra parte el municipio de Medellín está localizado en el Valle de Aburrá, en el centro del Departamento de Antioquia y junto con otros nueve municipios conforma el Área Metropolitana. El territorio municipal asciende a 37.621 hectáreas y está compuesto por 10.210 ha. de suelo urbano (27,1% del total), 401 ha. de áreas de expansión urbana (1,1%) y 27.010 ha. de suelo rural (71,8%), de acuerdo con la clasificación del suelo definida en el Plan de Ordenamiento Territorial.

La ciudad se extiende longitudinalmente sobre el eje natural del río Medellín enmarcada en dos ramales de la cordillera central, con altitud variable entre 1.460 m.s.n.m. en la confluencia de las quebradas La Iguaná, Santa Elena y el río Medellín, y 3.200 m.s.n.m. en los Altos del Romeral, Padre Amaya y Las Baldías al occidente. Su temperatura media anual es de 24°C y su precipitación promedio anual es de 1.571 mm. El área geográfica del Municipio de Medellín que albergaba en el año de 1993 un total de 1.834.881 personas y registró una tasa de crecimiento total de 1.22% en el quinquenio 1993-1998, que determinó, un incremento de 22,956 habitantes por año, para el 2020 la municipalidad incrementó su población en 1.098.213 personas con una tasa de crecimiento anual de 1,74%, con un aumento de 40.675 habitantes nuevos por año en el periodo 1993-2020. Este, crecimiento se explica, como fruto de un crecimiento vegetativo o natural (nacimientos menos defunciones) y de la migración.

Del total de habitantes de Medellín en el 2020 se estima que el 54.4% (1.596.844) son mujeres; mientras que los hombres son 1.336.250 equivalentes al 45.6%. El suelo rural es habitado por el 6.14% (153.459 personas) de la población total del Municipio. Esta población rural en su mayoría se concentra en las cabeceras de los corregimientos de San Antonio de Prado y San Cristóbal con participaciones del 45.47% (69.778 habitantes) y del 26.82% (41.158 habitantes) respectivamente.

El informe de calidad de vida “Medellín cómo vamos” del año 2013, presenta los ejes de intervención que deberían ser abordados en los debates políticos actuales. Medellín es una de las ciudades capitales con mayor inversión social por habitante, llegando casi a \$1.500.000. La educación (25,9%), la salud (16%) y el transporte (12,3%) son los principales rubros a los que se destina dicha inversión. Así mismo, en 2013, Medellín sobresalió con la mayor inversión per cápita, en relación con las otras ciudades colombianas, en atención a grupos vulnerables (\$110.972), vivienda (\$73.714), y deporte y

recreación (\$63.061), seguridad y justicia (\$62.523), equipamiento (58.025), cultura (\$41.339) y desarrollo comunitario (\$19.221).

Sin embargo, los resultados evidencian un avance lento en varios sectores, como es el caso de la educación. Dado que su cobertura y calidad han desmejorado, esta se constituye en un reto vincular el sistema educativo con el proceso de desarrollo urbano que vive la ciudad. Otro sector con dificultades es el de transporte, pues pese a la inversión realizada en los últimos años, los indicadores de tiempo de desplazamiento, distribución modal y mortalidad por accidentalidad vial no presentan avances positivos.

El informe también sugiere revisar la pertinencia y efectividad de algunos programas relacionados con el acceso a la educación superior (becas del fondo EPM), de educación inicial (Buen Comienzo), atención a la población más pobre y vulnerable (Medellín solidaria), y seguridad ciudadana (Plan Cuadrantes). Este último en especial ha tenido un aumento histórico en la inversión, mientras que la percepción de inseguridad viene en aumento en los dos últimos años. Finalmente, el informe sugiere concentrar mayores esfuerzos con estrategias de largo aliento, que posibiliten mejorar la acumulación de capital humano, las oportunidades de empleo formal para jóvenes y mujeres cabeza de hogar y la atención a la población adulta mayor (Medellín cómo vamos, 2014).

### ***Santa Elena***

El Corregimiento de Santa Elena, ubicado al oriente de la ciudad de Medellín, es uno de los cinco corregimientos que conforman el área rural del municipio. Se constituye en corregimiento en el año 1987 a partir de la aprobación del Acuerdo 54 del Concejo de Medellín.

Su cabecera se sitúa a 17 kilómetros de distancia del centro de la ciudad. El corregimiento limita al norte con los municipios de Copacabana y Guarne, por el oriente con los municipios de Rionegro y El Retiro, por el occidente con el perímetro urbano de Medellín con la zona nororiental, centro-oriental y sur-oriental y por el sur con el

Municipio de Envigado. Tiene una extensión de 7.412,83 hectáreas. Según el Decreto 346 de 2000, que ajustó la división político administrativa del municipio de Medellín, La Comuna 90 – Corregimiento de Santa Elena, está compuesto por 11 veredas: Piedras Blancas-Matasano, Mazo, Barro Blanco, Piedra Gorda, Media Luna, El Placer, Santa Elena Central, El Cerro, El Llano, El Plan y Las Palmas. La vereda con mayor extensión es Piedras Blancas – Matasano que cuenta con una extensión de 2.223,67 Ha, equivalentes al 30% del área total del corregimiento.

Hablar de la historia de Santa Elena, es hablar de asentamientos de núcleos indígenas, quienes eran explotadores y comerciantes de sal en la región que conocemos como el Oriente Antioqueño. Posteriormente a finales del siglo XIX, los campesinos de Santa Elena destinaban sus huertos a la producción y comercialización de papas, fresas, moras, flores, leña, “tierra de capote” y helechos.

Santa Elena, es un corregimiento que ha variado en su vocación, muchos han migrado a la ciudad, mientras otros, han buscado en el turismo, la comercialización de diversos productos y la cultura en general su forma de vida. Este corregimiento es famoso por los silleteros que desfilan anualmente en el máximo evento de la **Feria de las Flores**. Es frecuente encontrar que en las veredas habiten, además de la comunidad campesina tradicional, jóvenes profesionales, artistas y artesanos, parejas de jubilados y estudiantes universitarios, en calidad de propietarios o pagando el alquiler de pequeñas y acogedoras fincas, con sus casas rodeadas de jardines.

“Santa Elena tiene mucha historia, pero fue el 2 de julio de 1987 bajo el acuerdo 54, que la Alcaldía de Medellín determinó crear la figura de Corregimiento para el territorio de Santa Elena y así consolidar su división política y geográfica”, expresó Wbeimar Cano Urrego, corregidor de Santa Elena.

Actualmente, Santa Elena es un lugar mágico, natural, genuino, de campesinos amables, de biodiversidad inigualable, un espacio de riqueza arqueológica, de fuentes hídricas para conservar, de grandes orquídeas, aves, árboles nativos y maravillosos bosques de niebla. Cálido en su gente y frío en su clima, piedras blancas, líquenes, musgos, huertas, salados y caminos en piedra.

Aunque administrativamente sólo se incluyen estas veredas, en su cotidianidad la comunidad realiza una distribución más amplia que incorpora sectores particulares, para los cuales sus habitantes buscan un reconocimiento por las dinámicas específicas que se vivencian en cada territorio. Es de resaltar que cada uno de estos sectores cuenta con una Junta de Acción Comunal independiente. Es el caso de las veredas Media Luna donde se reconocen tres Juntas de Acción Comunal: La Palma, Media Luna Central y Media Luna Parte Alta; Vereda Barro Blanco con la JAC de su mismo nombre y la JAC del Rosario; Vereda Mazo con la JAC del mismo nombre y la JAC de Los Vásquez.

La población del corregimiento presenta unas bases amplias (población entre los 0 y 19 años), unos bordes intermedios amplios en población adulta joven (población entre los 20 y 34 años), y a partir de esa categoría se nota una reducción en la población adulta muy similar entre los 35 y los 49 años. Esta reducción puede obedecer a la necesidad de la población en edad productiva de desplazarse a otros lugares del municipio en busca de estabilidad laboral y económica. A partir de los 50 años, la población ilustra una notable reducción en su población adulta mayor, comparada con las demás categorías, siendo la población con menor representación, sin embargo, por sus características y situación vulnerable, merece atención y hacer parte de los programas y proyectos incluidos en el Plan de Desarrollo Local 2015-2027.

El Corregimiento de Santa Elena cuenta con 16.616 habitantes, la distribución entre hombres y mujeres para el corregimiento es muy similar en términos porcentuales, frente a

la población del municipio representan el 0,71% y 0,76% en hombres y mujeres respectivamente.

La población del corregimiento según estrato, el 72 % de los habitantes del corregimiento pertenece a los estratos socioeconómicos bajo bajo (1) y bajo (2). Este es un aspecto determinante en cuanto a las condiciones de vulnerabilidad de la población del corregimiento. Por su parte, la distribución de la población en el corregimiento tiene representación de todos los estratos socioeconómicos, es así como los estratos 4 medio, 5 medio alto y 6 alto, logran una representación del 17%. Aun así, es importante resaltar que la gran mayoría de la población, habita viviendas ubicadas en estratos bajos, mostrando la situación de precariedad en que se encuentran los habitantes de esta zona rural del municipio.

El Corregimiento de Santa Elena cuenta con cobertura plena, para alumnos entre los 5 y los 15 años. Dispone de una Institución Educativa en la parte Central del Corregimiento que cuenta con el nivel de Preescolar, grado de transición, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica y Técnica en: Biotecnología, Sistemas y Guianza Turística.

En la zona periférica se encuentran 8 Centros Educativos: 6 se orientan por Metodología de Escuela Nueva, a saber: C. Ed. El Placer, C. Ed. El Cerro, C. Ed. Permanente Mazo, C. Ed. Piedra Gorda, C. Ed. Piedras Blancas. C. Ed. El Plan y 2; son Centros Educativos de Escuela Graduada, a saber: C. Ed. Juan Andrés Patiño y C. Ed. Media Luna. La Sección primaria de la Institución Educativa Santa Elena labora como escuela graduada. Las plantas físicas se encuentran en excelentes condiciones ambientales, sanitarias y con todos los servicios públicos. Disponen de una dotación didáctica, pedagógica y tecnológica básica para acompañar el proceso de Enseñanza - Aprendizaje. El número de docentes es de 71, los cuales se desempeñan en los diferentes niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media. El plantel docente ha recibido capacitación en áreas específicas del Plan de Estudios.

En la actualidad la Escuela Unitaria Nueva El Placer tiene alrededor de 86 estudiantes que van desde el grado de Preescolar al grado Quinto, bajo la metodología de Escuela Nueva. Cuenta con un área optativa: la Cátedra Local de Escuela y Flores, además en el proceso de aprendizaje se implementa el "RIE" República Infantil Escolar como estrategia de Convivencia y Democracia Escolar. Cuenta con población vulnerable en términos de Desplazamiento, Violencia Intrafamiliar, Necesidades Educativas Especiales, y con algunos casos de Discapacidad Certificada como la Discapacidad Cognitiva y el Síndrome de Down en el grado Preescolar.

Desde hace más de 10 años se efectúa el Programa del Servicio Educativo Rural Independiente dirigido por la Universidad Católica del Oriente. Este programa atiende a 160 jóvenes y adultos entre 13 y 50 años, los cuales están realizando sus estudios de básica secundaria y media en programas sabatinos de 7:00 am. - 5:00 pm. Con énfasis en el Desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos en coherencia con el contexto rural, además poseen el Aula Abierta de Medellín Digital donde se aprovecha el inventario de la Secretaría de Educación en la "Alfabetización Digital" con la cobertura de aproximadamente 180 personas de la comunidad, para los diferentes grupos del corregimiento.

### **Hallazgos/Reflexión**

#### **Efectos del Coronavirus en la educación**

Desde su fundación, las universidades, como cualquier otra institución social, han tenido que enfrentarse a epidemias devastadoras que han impactado en su funcionamiento cotidiano. Y han sobrevivido y continuado con su misión aun con las puertas cerradas. En 1665, la Universidad de Cambridge cerró por causa de una epidemia de peste negra que azotó Inglaterra. Isaac Newton tuvo que volver a Woolsthorpe Manor, su hogar. Un día,

sentado en el jardín, vio caer una manzana que le inspiró para formular su teoría de la gravitación universal o, por lo menos, así se lo contó a William Stukeley quien incluyó esta anécdota en la biografía de Newton que publicaría tras su muerte (Stukeley, 1752). La moraleja de esta historia es que, por mucho que haya que cerrar las puertas de las instituciones de educación superior, las actividades académicas continúan allí donde hay espíritus comprometidos con la ciencia y la formación y, a veces, con sorprendentes resultados. Por cierto, la Universidad de Cambridge ha vuelto a cerrar sus puertas ahora en 2020, por segunda vez en su historia.

Actualmente, los cierres temporales de instituciones de educación superior (IES) a causa de la pandemia del COVID-19 ya dejaron de ser noticia porque ya son mayoría los países donde han dejado de operar presencialmente. Las estimaciones de UNESCO IESALC, muestran que el cierre temporal afecta aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe; esto representa, aproximadamente, más del 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región.

La suspensión de las actividades presenciales ha sido extremadamente rápida en la región: se inició el 12 de marzo en Colombia y Perú y, en cuestión de seis días, alcanzó a casi la totalidad de la población de estudiantes y docentes de educación superior de la región. El 17 de marzo ya se había llegado a una cifra de 21,7 millones de estudiantes y 1,3 millones de docentes afectados por los cierres temporales.

La decisión acerca de la clausura temporal de las IES ha venido urgida por el principio de salvaguarda de la salud pública en un contexto en el que las grandes acumulaciones de personas generan, por la naturaleza de la pandemia, graves riesgos. Allí donde se ha decretado alguna fórmula de confinamiento o de cuarentena siempre se ha

acompañado de la clausura de las IES y en general, de todas las instituciones educativas. En Europa, hoy por hoy, el cese de actividades presenciales sigue siendo la norma. En Estados Unidos, las medidas están en manos de las autoridades estatales, pero la inmensa mayoría de campus, en particular los de grandes universidades públicas y privadas, habían cerrado semanas antes de la intervención del gobierno. A medida que la pandemia se expanda, cosa que parece inevitable, los restantes países dictaron igualmente medidas de suspensión de las actividades presenciales para todas las instituciones educativas.

En América Latina, las medidas de confinamiento o cuarentena se tomaron prácticamente de forma inmediata y, en algunos casos, con una perspectiva temporal larga. Así, por ejemplo, en Argentina se recomendó la suspensión de las clases presenciales el 14 de marzo; en Chile, la cuarentena total en algunas comunas se ha traducido en un cierre masivo de las IES a partir del 16 de marzo; en Colombia, la totalidad de las IES están cerradas siguiendo el decreto de emergencia sanitaria del 12 de marzo, inicialmente se pensaba que sería hasta el 30 de mayo; en Cuba se clausuraron las IES el 25 de marzo por un período indeterminado; en Perú se suspendieron las clases presenciales el 12 de marzo en un primer momento solo por 15 días, pero actualmente se ha ampliado la suspensión de las clases presenciales de manera indefinida; en El Salvador se suspendieron las clases inicialmente por 30 días hasta nuevo aviso; en Uruguay, la Universidad de la República ordenó el cese de actividades presenciales el 15 de marzo inicialmente por casi 30 días; en Venezuela el estado de alarma se decretó ya el 13 de marzo, de igual manera fue inicialmente por 30 días.

Nadie sabe a ciencia cierta cuánto tiempo pueden durar estos cierres, inclusive las medidas iniciales tomadas por muchos gobiernos han oscilado entre 15 y 30 días, pero fue fácil anticipar que esta duración se extendería hasta que la pandemia remita. No fue descabellado imaginar escenarios en los que esta situación se prolongara por dos meses o

más o, como se anunció en España e Italia, se decidió no reanudar las clases presenciales en lo que quedaba de curso académico que allí finalizaba normalmente en el mes de junio.

Aunque la pandemia impactó de forma totalmente abrupta a las IES, en la mayor parte de los casos sin otro plan de contingencia que intentar dar continuidad a las clases a distancia, es importante empezar a trazar las líneas fundamentales de la salida de esta crisis velando por los mayores grados de inclusión y equidad posibles. De hecho, se podría decir que la pandemia añade un grado más de complejidad crítica a una educación superior que, prácticamente en todo el mundo, pero en particular en la región, ya se enfrentaba a retos no resueltos como un crecimiento sin garantías de calidad, inequidades en el acceso y en los logros o la pérdida progresiva de financiamiento público.

La falta de referencias a crisis semejantes en el pasado hace difícil poder predecir qué pueda suceder en el futuro inmediato. Lógicamente, los efectos presentes son fácilmente documentables, pero aquellos que dejarán huella en los distintos actores a medio y a largo plazo resultan más sujetos a debate. Para favorecer el análisis, se presentan a continuación los impactos reales y los estimados para el estudiante como uno de los principales actores y para los sistemas en su conjunto.

Los estudiantes hemos tenido que reorganizar nuestras vidas cotidianas para ajustarnos a una situación de confinamiento. La mayor parte de los estudiantes desplazados lejos de sus familias, pero dentro del mismo país, han vuelto a casa; pero en el caso de los estudiantes en el extranjero la situación sigue siendo muy variable, con decenas de miles varados en los países de destino esperando a que se reemprendan las actividades presenciales o imposibilitados de regresar a sus países debido al cierre de aeropuertos y fronteras.

Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrá un costo. El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular, en aquellos estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio. A los estudiantes más vulnerables que participan en programas de nivelación y apoyo, el aislamiento les golpea aún más fuerte. Indicativamente, una encuesta realizada la última semana de marzo entre estudiantes de educación superior en Estados Unidos ha revelado que un 75% afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la crisis.

Los estudiantes y, en muchos casos, sus familias, tendrán que seguir haciéndose cargo de los costes vinculados a su educación superior. Excepto en los contadísimos países donde no existen aranceles, los estudiantes deben continuar haciendo frente a los costes asociados, en particular cuando para seguir estudios de educación superior han debido tomar una residencia temporal, personal o compartida, en un lugar distinto a su domicilio habitual y cuyo coste deberán seguir asumiendo, en muchos casos, aunque decidieran volver con su familia. Y cuando existen condiciones para acceder al arancel libre, como por ejemplo completar la carrera en un tiempo determinado o lograr un determinado resultado académico, esta situación puede tener consecuencias mayores de prolongarse el cierre de los campus y de no mediar medidas específicas.

Por el momento, no hay ningún país de la región donde se haya ofrecido una moratoria o una suspensión de los aranceles, en buena medida basándose en el doble supuesto de que solo se trata de una situación temporal de corta duración y de que, en cualquier caso, se garantiza la continuidad de las clases por modalidades alternativas. En muchas universidades públicas, los aranceles se pagan de una sola vez al inicio del curso académico, pero en el caso de las universidades privadas, particularmente las de altos

aranceles, los pagos se distribuyen a lo largo del curso; no hay constancia, por el momento, de la suspensión de estos pagos en ningún lugar, pero ciertamente hay una tendencia creciente a aplazarlas.

Sin embargo, los dos supuestos antes enunciados, de una duración corta y de una continuidad de las actividades docentes con modalidad no presencial, pueden quedar en entredicho si el cese de las actividades presenciales se prolonga el equivalente a un semestre académico o incluso más allá. En esta eventualidad, es posible que se alcen voces, justificadamente o no, a favor de dejar en suspenso la evaluación del curso académico, cosa particularmente dramática en el caso de los estudiantes de últimos cursos de secundaria que aspiran a ingresar en la educación superior. De ser así, las implicaciones en términos de cargas financieras para aquellos estudiantes que cuentan con préstamos o créditos se traducirían, en definitiva, en que deberían ampliar su duración durante el equivalente a un año más. No es claro que esto sea factible por igual para todos los estudiantes y familias.

Pero, por el momento, solo se han anunciado retrasos porque no se anticipa todavía una larga duración del período de suspensión de clases presenciales por lo que habrá que hacer un seguimiento estrecho a la evolución de esta situación que es, por ahora, extremadamente incierta.

Los estudiantes también hemos tenido que hacer un esfuerzo de adaptación a lo que para muchos de ellos son nuevas fórmulas de enseñanza y de aprendizaje allí donde han tenido la suerte de encontrarse con una oferta de continuidad en este sentido. La opción por soluciones de continuidad que exigen conectividad está topando en todo el mundo con la realidad de una baja conectividad en los hogares en los países de ingresos bajos y medios.

Aunque cabe suponer que los hogares donde hay un estudiante de educación superior las probabilidades de tener conectividad son mayores, sería muy aventurado

suponer que todos los estudiantes cuando vuelven a sus hogares están efectivamente conectados. Existe todavía una enorme brecha digital entre países y dentro de cada país, tanto es así que la adopción del *e-learning* como medio para garantizar la continuidad pedagógica ha sido rechazada por varias organizaciones estudiantiles en distintos países africanos, por ejemplo, y sostienen que es una solución inasequible, poco práctica y elitista. Incluso en España se ha calculado que entre un 3% y un 20% de los estudiantes no cuenta con condiciones apropiadas de conectividad y que, por otra parte, los sistemas en las IES no tienen la capacidad real de asumir el número de conexiones simultáneas que requería el sistema de continuidad pedagógica si realmente la mayoría de los estudiantes lo utilizara de forma intensiva.

Las fórmulas tradicionales de educación a distancia, es decir, aquellas en las que el profesor sigue impartiendo una clase ordinaria que es retransmitida en directo y que puede ser recuperada en diferido, parecen ser las más apreciadas por los estudiantes porque son las que mejor reproducen la dinámica a la que están acostumbrados. Las iniciativas que intentan cambiar radicalmente las reglas de funcionamiento y exigen que los estudiantes salgan de su zona de confort sin ningún entrenamiento previo son menos apreciadas porque, por razones bien distintas, los estudiantes de pregrado tienden a ser más conservadores de lo que podría pensarse o estar menos preparados para cambiar de modalidad (Watts, 2016). En cambio, el comportamiento de los estudiantes de posgrado parece ser, en este sentido, más abierto a metodologías participativas o que exigen un mayor grado de interacción entre ellos mismos y el profesorado.

En general, no parece que el cambio de modalidad haya sido recibido muy positivamente. Parte de la desafección proviene porque el contenido que se ofrece nunca fue diseñado en el marco de un curso de educación superior a distancia, sino que intenta paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales sin mayor preparación previa.

En segundo lugar, las expectativas de los estudiantes son distintas si esperan matricularse, desde el principio, en un curso de educación a distancia o bien en un curso ordinario, con todos los elementos sociales y experienciales que acompañan siempre la experiencia presencial en una IES. También cabe señalar que la educación a distancia requiere de mayor disciplina y compromiso por parte del estudiante, lo que quizás explique que ésta tenga más éxito entre de mayor edad, esto es, los de posgrado, frente a los de pregrado. La experiencia presencial es particularmente importante para estudiantes vulnerables que frecuentemente han tenido menos oportunidades de interacción en ámbitos como el que ofrece un campus universitario que les permite fortalecer sus habilidades sociales, por lo que, si el cierre es prolongado, se verán más perjudicados que otros estudiantes.

Es difícil prever qué impactos puede tener el cambio de modalidad de enseñanza y aprendizaje a medio y a largo plazo para los estudiantes. En principio, si se reproducen por medios tecnológicos las dinámicas tradicionales, no deberían ser muy importantes porque la vuelta a la clase presencial se vivirá como un retorno a la normalidad, especialmente cuando se han previsto fórmulas de evaluación continua de los aprendizajes en línea. Pero debe pensarse igualmente que la experiencia se saldrá en algunos casos con muchas dudas acerca de la necesidad de volver completamente a la presencialidad sin sacar mayor partido de las oportunidades ofrecidas por las tecnologías.

Por supuesto, la pregunta del millón es si, en el supuesto de la continuidad de las actividades de enseñanza, los estudiantes conseguirán lograr los objetivos de aprendizaje diseñados para el curso. La investigación existente no deja lugar a dudas en este sentido y acredita que, en principio, los resultados deberían ser parejos particularmente si la duración es corta (Yen, Lo, Lee, & Enriquez, 2018); pero las variables intervinientes son muchas y los contextos muy distintos como para dar por descontado que esto será así en todos los casos.

Finalmente, es importante anticipar la situación en la que se van a encontrar las cohortes de estudiantes que se gradúen en 2020 o incluso en 2021 y que, debiendo hacer frente al pago de sus préstamos y créditos universitarios, van a encontrarse con un mercado laboral deprimido por causa de la crisis.

Las perspectivas laborales de los jóvenes graduados son inciertas. En general, los trabajadores menores de 25 años tienen dos veces y media más probabilidades que los mayores de 25 años de trabajar en sectores que han sido cerrados por la pandemia. Así que los jóvenes que ya están en el mercado laboral están sufriendo, aún más que los trabajadores mayores. Pero hay un grupo que puede quedar en peor situación, y es el grupo de jóvenes que buscan entrar en el mercado laboral por primera vez este año. Este es un momento preocupante para los estudiantes. Y será una preocupación no sólo para este año, sino también para su futuro trabajo y sus perspectivas de ingresos. Incluso en este contexto, los que se gradúen este año pueden esperar que sea más difícil encontrar un empleo y, sobre todo, más difícil encontrar un empleo bien pagado que sus predecesores inmediatos. Especialmente si la economía tarda mucho en volver a crecer, pueden esperar ganar menos de lo que podrían haber esperado durante un período de tiempo considerable. Es probable que el mercado laboral en el momento de la graduación sea sustancialmente más difícil que en 2008-09, lo que sugiere que las perspectivas de empleo y los ingresos se verán más afectados. Sin embargo, se desconoce todavía cuál será la velocidad de la recuperación y la experiencia a largo plazo de esta cohorte de graduados dependerá de la velocidad de esa recuperación. Estimaciones de la OEI, por otra parte, anticipan considerables descensos en los ingresos de los nuevos graduados por causa de la crisis (Sanz, Sáinz, & Capilla, 2020).

Muchos países han cometido el error de confiar exclusivamente en la educación online, que solo permite garantizar oportunidades de continuidad del aprendizaje a los jóvenes bien equipados y conectados. El recurso a tecnologías que exigen conectividad

estable y con ancho de banda tiene un especial impacto en los sectores más vulnerables. El acceso a internet no siempre es posible y cuando lo es, la conectividad muchas veces tiene deficiencias. Las clases que se transmiten en streaming, por ejemplo, son de mayor dificultad de acceso por la cantidad de datos que gastan y la calidad de conectividad que demandan. En este sentido, la virtualización tiene un especial impacto en los estudiantes en desventaja social y económica que solo recientemente se han beneficiado de los procesos de democratización y masificación en el ingreso a la educación superior. Siendo la virtualización la principal herramienta educativa para sostener el funcionamiento de la educación, debe considerarse la enorme brecha digital. Su existencia debe ser reconocida, no para impedir la virtualización, sino para diseñar estrategias y mecanismos de apoyo que ayuden a combatirla con más intensidad aún.

Pensando en el futuro hay que partir del principio del realismo y generar estrategias que no confíen solo en una única tecnología, sino que combinen varias para garantizar que se llega a todos los estudiantes o, lo que es tanto o más importante, que las soluciones tecnológicas no perjudican a quienes ya parten de una situación de desventaja. Cada IES, y probablemente cada disciplina, deben encontrar la combinación de tecnologías y recursos más apropiadas para mejorar el impacto pedagógico. No es necesario pensar en posibles crisis futuras para tener una aproximación diversificada al uso de tecnologías en la educación superior: basta hacer un ejercicio de realismo aplicando el principio de que hay que invertir más esfuerzos en aquellas tecnologías, recursos didácticos y soportes que están al alcance de todos para mejorar la calidad de la docencia presencial y promover metodologías híbridas, es decir, que combinan lo mejor de la presencialidad con el potencial de las tecnologías como soporte para la renovación y la mejora pedagógicas.

Al mismo tiempo, en el marco de políticas públicas nacionales y con el apoyo de las industrias y de las compañías de telecomunicaciones, hay que promover la innovación,

aprovechando el potencial de la digitalización para hacer realidad el principio del aprendizaje ubicuo o móvil, cuyas ventajas para la educación superior han sido objeto de múltiples estudios (Aljawarneh, 2019; Pimmer, Mateescu, & Gröhbiel, 2016). En la práctica, esto implica:

1. Reconocer el potencial de los teléfonos celulares como herramientas de comunicación y de aprendizaje, así como de acompañamiento y seguimiento socioemocional de los estudiantes. En la mayor parte de los países, los estudiantes de educación superior cuentan con los dispositivos, aunque con configuraciones a veces muy básicas, pero su uso pedagógico ha sido en muchos casos vituperado.
2. Promover la mejora de las condiciones para acceder a equipamientos y, sobre todo, a paquetes de conectividad móvil que faciliten que los estudiantes y el profesorado mejoren su capacidad tecnológica. En este sentido, el coste de la conectividad es crítico para promover el aprendizaje móvil. En algunos países, particularmente en África occidental, algunas compañías de telecomunicaciones ofrecen la gratuidad en el uso de datos para aplicaciones y servicios educativos. En Ruanda son las dos compañías principales de telecomunicaciones las que se han comprometido a hacerlo. Esta es una posibilidad que los gobiernos deberían promover a escala nacional. En América Latina algunas universidades como la Universidad de Panamá, por ejemplo, también han pactado con proveedores de telefonía móvil para que todas las descargas efectuadas desde sus dominios en Internet no computen contra los planes contratados, a título individual, por los propios estudiantes.
3. Recuperar programas de radio y televisión y digitalizarlos para que sean accesibles a través de canales educativos y, alternativamente, también como podcasts.
4. Extender, por medio de tecnologías de bajo coste, la posibilidad de grabar clases presenciales que sean debidamente curadas por los centros de recursos o bibliotecas

de las propias IES. Hay muchas lecciones que aprender de la experiencia internacional acumulada con los MOOCS.

5. Desarrollar las capacidades de los docentes, ofreciendo incentivos y apoyos apropiados, para que el uso de soluciones y recursos tecnológicos que pueden mejorar la calidad de su trabajo se extienda.
6. Redefinir las modalidades contractuales de los docentes, teniendo en cuenta las implicaciones del teletrabajo académico y la docencia en línea que, sin duda, entrarán a formar parte de la nueva cotidianeidad de las IES
7. Promover la reflexión ética acerca de la integridad académica, la propiedad intelectual o el uso de datos privados en los programas virtuales

### **Educar desde la ruralidad en tiempos de pandemia**

La crisis sanitaria que ha vivido el planeta entero en los últimos días, gracias a la propagación de una enfermedad por coronavirus llamada Covid-19, ha obligado a los gobiernos a estructurar planes de contingencia sin precedentes inmediatos. En este contexto, la educación se ha convertido en todo un reto sin solución evidente, pues tal y como está estructurada desde hace mucho tiempo, hasta los sistemas educativos más avanzados se sustentan en la presencialidad de las mediaciones de enseñanza y aprendizaje.

Hoy, la UNESCO estima que más del 91% de la población mundial estudiantil se encuentra afectada por el cierre de escuelas, eso equivale a 1.570 millones de estudiantes que están fuera de la escuela en 192 países afectados (UNESCO, 2020).

En Colombia, el presidente Iván Duque decretó desde el pasado 15 de marzo suspender las clases presenciales como medida para “evitar contagios del coronavirus y proteger la salud de todos”, dicha medida afectó tanto a los colegios públicos como a los colegios privados.

El panorama educativo que se muestra en este país desde la implementación de la cuarentena obligatoria y de la suspensión de clases presenciales es novedoso para nuestro país. Las salas de profesores hoy se encuentran vacías y fueron reemplazadas por improvisadas salas de estudio en los hogares de los docentes que están haciendo lo posible por planificar actividades pedagógicas que permitan el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes que se encuentran en casa, con sus familiares como la figura más cercana como mediadores educativos.

Presentada así la situación, parecería que al menos la institucionalidad educativa encontró una solución, por lo menos parcial, para seguir con su ejercicio mientras pasa el confinamiento. Pero nada más alejado de la realidad, son muchos los problemas que subyacen de esta solución que están impidiendo la garantía del derecho humano a la educación.

En particular, la educación rural, ha sido una de las más afectadas por la crisis sanitaria y por las medidas que se han impuesto desde el Gobierno colombiano. Al comparar la situación actual de las instituciones educativas son muchas las brechas que se pueden encontrar; tal vez la más importante es la que se ha agudizado en los últimos días en los campos colombianos.

### ***La brecha entre lo Rural y lo Urbano.***

La educación rural en Colombia, históricamente se ha visto rezagada con respecto a la educación privada y la educación pública urbana. Sus territorios, convertidos en el primer escenario del conflicto armado, tenían otras prioridades que el de educar a su gente, estudios afirman que existe una correlación significativa entre la presencia de grupos armados con el número de estudiantes con reprobación escolar, esta realidad desincentiva la

presencia de docentes mejor calificados, dificulta inversiones en infraestructura y de programas que mejoren la calidad educativa.

Así mismo, existen unas alarmantes cifras de cobertura y permanencia educativa. En el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, a modo de diagnóstico se presenta una tasa de cobertura para la educación básica urbana de 80,1% a nivel nacional, mientras que para la zona rural fue de 66,8%. En la educación media las cifras son más escandalosas, la tasa de cobertura neta en educación media rural es del 31,4%; en cuanto a la permanencia, el número de años promedio de la educación en zonas urbanas es de 9,7 años y en las zonas rurales es de sólo 6 años.

Reconocer que la educación rural no iba bien, es el primer paso para comprender qué es lo que está sucediendo hoy con los niños que merecen disfrutar de su derecho a la educación en los campos colombianos. Las medidas que el gobierno nacional dispuso en materia educativa, para atender las contingencias que generó la crisis sanitaria, sólo pueden ser evaluadas en los próximos días, pues la mayoría de estudiantes comenzaron a recibir sus clases a distancias desde el 20 de abril.

El Ministerio de Educación Nacional, dispuso como orientación para los docentes y rectores: “la planeación de acciones pedagógicas de flexibilización del currículo y el plan de estudios” que permitan un aprendizaje autónomo de los estudiantes pero que al mismo tiempo le permitiera cumplir a las familias un papel de acompañantes en la realización de las actividades diseñadas.

También se dispuso, por parte del Ministerio, un banco de contenidos digitales disponibles en una plataforma de internet y la programación en radio y televisión de una

parrilla con contenidos que fomentan el aprendizaje, todo ello con el objetivo de que el “servicio educativo” pudiera ser prestado en casa.

La pregunta que surge al analizar estas medidas es ¿de qué forma las escuelas rurales pueden adaptarse a las disposiciones del ministerio para seguir prestando su servicio educativo? Para responder esta pregunta comencemos analizando las posibilidades comunicativas que tienen las escuelas con los estudiantes ya que en cualquiera de los casos es necesario que exista una mediación entre quien enseña que en este caso son los docentes de las escuelas y quien aprende, los estudiantes.

### ***Gratuidad y Accesibilidad de Internet.***

La suspensión de clases presenciales obliga a cambiar el canal comunicativo, se vuelve necesaria una intermediación que permita emitir y recibir a distancia mensajes de las partes interesadas en el proceso educativo recurriendo casi siempre al uso de la red de internet como una opción ideal para suplir dicha necesidad.

El problema es que, en Colombia, el índice de conectividad de internet en territorios rurales es significativamente bajo, según MinTic, para el año 2018 tan solo el 6,2% de los hogares rurales contaban con servicio de internet, es de esperarse que dos años después no haya mejorado mucho la situación. El problema es que si la mayoría de estudiantes de las escuelas rurales no tienen conectividad a la red va a ser casi imposible que exista un proceso real de mediación educativa.

Existen varios riesgos asociados al hecho que hoy la mayoría de niños, que viven en las zonas rurales del país se queden por fuera del sistema educativo. En los próximos días podemos ser testigos que las tasas de cobertura bajen de forma significativa y que las tasas de deserción suban y ¿qué pasaría con esos niños?, probablemente engrosarían los índices

de trabajo infantil, la OIT considera que unos de los trabajos infantiles más peligrosos es el de la agricultura, debido a que sus jornadas de trabajo son demasiado largas, se realiza en instalaciones insalubres y en condiciones climáticas extremas. También, podría esperarse que muchos de esos niños sean reclutados por grupos armados, teniendo en cuenta que hoy no está claro el panorama del conflicto interno del país y que históricamente se han beneficiado de las brechas educativas para engrosar sus filas.

No atender, las condiciones particulares de los niños que viven en zonas rurales para viabilizar su proceso educativo puede ser un acto costoso para la sociedad. Es necesario que el Gobierno adopte medidas que de verdad les lleguen a las familias, hoy, algunos docentes se han dado a la tarea de diseñar guías de aprendizaje que llevan personalmente a algunos puntos de acopio veredales, exponiendo su salud a cambio de la satisfacción de ver a sus niños estudiar.

Por ello, no basta que desde el Ministerio de Educación se diseñen plataformas con contenidos y que los docentes hagan esfuerzos para adaptarse a las nuevas circunstancias, se requiere además que el Estado garantice gratuidad y accesibilidad a internet en las zonas rurales, que se usen los dineros que se usan para la guerra y para el pago de la deuda externa en hacer un plan de emergencia, de lo contrario se profundizará la brecha que ya hay entre la educación rural y urbana y los esfuerzos que hacen las instituciones serán paños de agua tibia en medio de la pandemia.

### **Propuesta de Intervención**

Como se señaló anteriormente, las escuelas rurales se caracterizan porque, además de encontrarse aisladas geográficamente, en su gran mayoría poseen aulas multigrado. Este encuentro y convivencia de alumnos de diversas edades y distintos cursos es posiblemente uno de los principales fundamentos que dan valor pedagógico a las salas de clase en estas

instituciones. Asimismo, y como lo señala Martinic (enBade, 2015), los espacios educativos más diversos potencian el proceso de aprendizaje, no solamente en el manejo de los contenidos del currículo sino en cuanto a la integración social de los alumnos.

Esta realidad resulta determinante al momento de pensar en lo que se denomina una didáctica multigrado (Boix y Bustos, 2014), la cual debería estar centrada en la utilización de estrategias pedagógicas específicas que contemplen la organización del espacio y el tiempo, así como también la selección de los recursos curriculares más adecuados para atender la diversidad de necesidades que se presenta en una misma sala de clase en contexto rural.

Para dicho contexto, seleccioné cuatro estrategias didácticas que pretenden fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en el contexto rural, éstas a la vez servirán de base para el modelo de intervención pedagógica que se propone con el fin de potenciar las oportunidades pedagógicas en dichos procesos de la asignatura del inglés como idioma extranjero que se presentan actualmente en las escuelas rurales:

- Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Aprendizaje mediante el Juego.
- Aprendizaje mediado por Canciones.
- Acompañamiento Pedagógico.

### **Aprendizaje Basado en Proyectos**

Avanzar hacia la educación del siglo XXI requiere distinguir al estudiante como sujeto principal de su propio aprendizaje, protagonista de un proceso educativo que es personal y único, que sigue trayectorias interdependientes y basadas en su propia historia y cultura, en sus motivaciones, habilidades y proyecto de vida, pero que se sustenta en un

espacio y contexto social en los cuales convive y se relaciona. Es decir, es necesario reconocerlo en su singularidad como aprendiz, que está experimentando un proceso continuo de desarrollo que le permitirá el pleno ejercicio de participación en la sociedad del conocimiento.

Considero que el modelo pedagógico de Aprendizaje Basado en Proyectos-ABP se ajusta a esta necesidad, por cuanto permite que los estudiantes -junto con los docentes-, planeen, implementen y evalúen los alcances de proyectos que tienen aplicación en el mundo real, además de ofrecerles la oportunidad de desarrollar habilidades que no sólo se enmarcan en el ámbito cognitivo sino también en lo práctico y social, favoreciendo así la interrelación en el aula además de promover la autonomía de aprendizaje y las experiencias de trabajo colaborativo entre aquéllos.

En este modelo se les incentiva asimismo a que indaguen sobre ideas y preguntas que les sean importantes, buscando crear puentes de conexión con el mundo real a través del planteamiento de problemas auténticos de la comunidad. También, a través del mismo se busca desarrollar habilidades de investigación que incentiven el uso del pensamiento crítico y creativo y que permitan crear nuevos contenidos a través de la reflexión y análisis de la información (Stripling et al., 2009).

La intencionalidad educativa en un aula de pocos alumnos y/o multigrado facilita que se den procesos de enseñanza complejos e integrales, permitiendo también que el docente conozca mucho mejor a sus alumnos (Mulryan-Kyne, 2005). Es así que, si se relaciona la realidad anteriormente expuesta con la versatilidad que ofrece la propuesta metodológica de ABP, la dinámica resultante de esta simbiosis la hace especialmente potente en el contexto de escuelas rurales, por las siguientes razones:

Otorga al docente un rol de guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que permite desarrollar un trabajo conjunto con alumnos de distintos niveles y de manera simultánea.

En el transcurso de la ejecución de un proyecto de este tipo, los estudiantes dentro de cada grupo de trabajo definen responsabilidades y labores específicas a desarrollar individualmente lo que, asimismo, hace posible que por separado se aborden distintos aspectos del currículo que se relacionen con el proyecto o que se haga con otro nivel de profundidad.

Se ha señalado que, para alcanzar las habilidades y competencias que se requieren en el siglo XXI -las cuales se han denominado “las competencias clave del futuro”- es necesario asegurar mecanismos que permitan que los estudiantes logren los aprendizajes requeridos (Fullan y Langworthy, 2014). Es por ello que se considera necesario garantizar aprendizajes profundos en los que se logre conectar el proceso pedagógico con las motivaciones básicas del estudiante de manera más eficiente, es decir, lograr una mayor implicancia en su propio proceso de aprendizaje. Al relacionar lo señalado por Fullan y Langworthy (2014) con las bases en las que se sustenta el modelo ABP, encontramos que en ambos:

1. Se consideran nuevas maneras de relación de aprendizaje entre los estudiantes y los profesores, y entre los estudiantes entre sí en las que, además, se logra generar una motivación intrínseca hacia este proceso.
2. Se busca ir más allá del logro del dominio del contenido: el objetivo es potenciar el que los estudiantes se valgan de los aprendizajes adquiridos para la resolución de los problemas que se presentan tanto dentro como fuera de la escuela a través de génesis y uso de nuevos conocimientos.

3. El proceso de enseñanza no se circunscribe al hecho de cubrir el contenido explicitado en un currículo sino que se centra en el aprendizaje y el desarrollo de capacidades en los estudiantes para que autorregulen su propio progreso.
4. El rol del docente es, mayoritariamente, el de un acompañante en la tarea de que sus alumnos alcancen aprendizajes profundos a través de la exploración y conexión con experiencias del mundo real.
5. Los resultados del aprendizaje se miden en términos de la capacidad de los estudiantes para construir nuevos conocimientos y para dirigir su propio proceso de aprendizaje, de la disposición proactiva y capacidad de perseverar ante los retos que se presentan, y de la formación de ciudadanos que sean aprendices durante toda su vida.

Es así que se persigue que los alumnos sean protagonistas de su proceso de aprendizaje, incentivando que el mismo se dé entre pares y que esté interrelacionado con sus intereses y aspiraciones en la búsqueda de soluciones a problemas reales.

En el momento histórico que vivimos, se hace cada vez más exigente la necesidad de presentar nuevas alternativas o ideas y experiencias innovadoras con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje y el uso de las tecnologías de la información. La habilidad más importante de la era digital que deben adquirir los estudiantes es la de aprender a aprender. Por tal motivo el aprendizaje ha pasado de ser una construcción individual de conocimiento, a convertirse en un proceso social.

Aún para los docentes más experimentados, mantener a los estudiantes de las instituciones educativas comprometidos y motivados constituye un reto muy grande. El enfoque de desarrollo de proyectos que se presenta, motiva a los jóvenes a aprender porque les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas (Katz & Chard, 1989).

El ABP es un modelo de aprendizaje con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010).

Desde hace algún tiempo, el ABP se ha constituido en una herramienta útil para los educadores y en la actualidad es un medio importante para el aprendizaje no sólo del contenido de las materias académicas sino también del uso efectivo de las TIC.

El Aprendizaje por Proyectos no debe confundirse con el Aprendizaje por Problemas. En este la atención se dirige a la solución de un problema en particular. Por ejemplo, limpiar un arroyuelo que corre por la ciudad y que está contaminado, o salvar una especie animal o vegetal que se encuentra amenazada.

El ABP constituye una categoría de aprendizaje más amplia que el aprendizaje por problemas. Mientras que el proyecto pretende atender un problema específico, puede ocuparse además de otras áreas que no son problemas. El proyecto no se enfoca solo en aprender acerca de algo, sino en hacer una tarea que resuelva un problema en la práctica. Una de las características principales del ABP es que está orientado a la acción, pues tal como dice un viejo proverbio chino: "Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo, involúcreme y comprendo".

Desde el punto de vista del profesor, el ABP:

1. Posee contenido y objetivo auténticos
2. Utiliza la evaluación real
3. Es facilitado por el profesor, pero este actúa mucho más como un orientador o guía al margen
4. Sus metas educativas son explícitas
5. Afianza sus raíces en el constructivismo (modelo de aprendizaje social)
6. Está diseñado para que el profesor también aprenda.

El ABP también se puede analizar desde la perspectiva del estudiante como:

1. Se centra en el estudiante y promueve la motivación intrínseca
2. Estimula el aprendizaje colaborativo y cooperativo
3. Permite que los educandos realicen mejoras continuas e incrementales en sus productos, presentaciones o actuaciones
4. Está diseñado para que el estudiante esté comprometido activamente con la resolución de la tarea
5. Requiere que el estudiante realice un producto, una presentación o una actuación
6. Es retador, y está enfocado en las habilidades de orden superior.

El constructivismo es una teoría de aprendizaje relativamente nueva, aunque tiene sus raíces en los trabajos que Dewey y Piaget realizaron hace muchos años. Esta orientación didáctica se apoya en la creciente comprensión del cerebro humano: en cómo este almacena y recupera información, cómo aprende, y cómo el aprendizaje acrecienta y amplía el conocimiento previo.

Desde la perspectiva de la educación, un proyecto se puede definir como una estrategia de aprendizaje que permite alcanzar uno o varios objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos. La elaboración de proyectos se transforma en una estrategia didáctica que forma parte de las denominadas metodologías activas, es así como el Proyecto se concibe como la búsqueda de una solución inteligente al planteamiento de un problema o una tarea relacionada con el mundo real. Muchos proyectos se centran en un problema concreto y actual, como un problema ambiental o social. El propósito del Proyecto es ayudar en la solución de problemas que son complejos y no tienen soluciones sencillas.

En consecuencia los objetivos que se pretenden alcanzar con el ABP:

1. Mejorar la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas
2. Mejorar la capacidad de trabajar en equipo
3. Desarrollar las capacidades mentales de orden superior.

4. Aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de las TIC en un ambiente de proyectos
5. Promover una mayor responsabilidad por el aprendizaje propio

A continuación se presenta algunas ventajas que conlleva trabajar el Aprendizaje por Proyectos apoyado en las TIC:

- Desarrollo de competencias. Para los estudiantes, aumenta el nivel de conocimientos y habilidades en una disciplina o en un área específica, se alcanza un elevado nivel de habilidad en dicha área específica, incluso un estudiante puede llegar a convertirse en la persona que más sabe sobre ese tema.
- Desarrolla las habilidades de investigación. El Proyecto mejora ostensiblemente las aptitudes de los estudiantes para la investigación.
- Incrementa las capacidades de análisis y de síntesis, especialmente cuando el Proyecto está enfocado a que los estudiantes desarrollen estas habilidades.
- Ayuda a que los estudiantes incrementen sus conocimientos y habilidades. Se plantea y emprende una tarea desafiante que requiere de un esfuerzo sostenido durante algún tiempo.
- Los estudiantes incrementan el conocimiento y habilidades en el manejo de las TIC. El proyecto puede estar enfocado a alentar a los estudiantes en la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos sobre las tecnologías de la información.
- Los estudiantes incrementan esta habilidad y se responsabilizan con su propio trabajo y desempeño a la vez que evalúan el trabajo y desempeño de sus compañeros
- Los educandos se comprometen de forma activa y adecuadamente con la realización del trabajo de proyecto, por lo que se encuentran internamente motivados. Esta es una meta del proceso.

### **Proyecto de aula “Language to Think”**

Los proyectos de aula como estrategia metodológica, favorece en el modelo de Escuela Nueva la inclusión de contenidos y actividades que se integren a las necesidades del niño y del contexto, es así como en la comunidad educativa de la escuela rural el Placer los proyectos se plantean con contenidos donde se conjugan significados, concepciones, historias de vida y acciones con el fin de preservar la tradición y cultura silletera.

Teniendo en cuenta este propósito la propuesta del cuento “*The life of sofia*” se diseñó con situaciones y vivencias de la tradición silletera, cotidianidad de los niños y sus intereses y de él se desprenden guías didácticas con actividades que tienen relación con la realidad de los estudiantes y que cumplen con la estructura de los módulos del modelo pedagógico Escuela Nueva. Las guías sirvieron de mediación para transferir el cuento a la vida de los estudiantes posibilitando la expresión de sus realidades en un idioma extranjero, al punto de que los niños y las niñas se pueden identificar con el personaje y apropiarse de la historia, interpretando desde las imágenes y acudiendo a sus saberes previos.

El proyecto de investigación es una apuesta que surge ante la necesidad de adaptar la lengua extranjera a los intereses de los niños de la escuela rural “El Placer”, lo cual ha hecho que las prácticas investigativas hayan puesto todos los medios necesarios para innovar e investigar en el aula, favoreciendo el descubrimiento de nuevas vías de la enseñanza-aprendizaje del inglés en edades tempranas en dicho contexto.

#### ***El diagnóstico como punto de partida de un Aprendizaje Significativo***

Es necesario conocer qué saben los niños y las niñas de independientemente del nivel, en este caso, segundo y tercero, los saberes previos referidos a los contenidos mínimos que se plantean en los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera desde el Ministerio de Educación Nacional. Antes de un nuevo aprendizaje o en este caso,

una propuesta de intervención, es necesario proponer que el docente rural en ejercicio indague y explore a través de una prueba diagnóstica que sirva de punto de partida para el desarrollo de este proyecto. Para cumplir con lo dicho se plantea la siguiente guía diagnóstica como propuesta para intervenir o que simplemente sirva de referencia para crear una totalmente nueva que se adapte a determinado contexto rural.

# Diagnostic Guide

1. My name is: \_\_\_\_\_
2. Aparea con una flecha la imagen con su correspondiente oración.

**NIGHT**



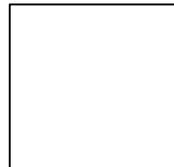
**MORNING**



**AFTERNOON**



3. Rellena el cuadrado con un color en inglés que conozcas y escribe su nombre en la parte inferior.



4. Dibuja al frente el elemento correspondiente a cada palabra.

**DOG**

**FLOWER**

**HOUSE**

**MOTHER**

**SCHOOL**

**FATHER**

***Guías con fines interactivos para fomentar el Aprendizaje del inglés como idioma extranjero.***

Como anteriormente se propone cada estudiante debe desarrollar individualmente la guía diagnóstica, en caso de que se solicite apoyo por parte del maestro para comprender las actividades desde luego se puede hacer. Al finalizar la aplicación de la guía diagnóstica se le recomienda al docente socializar cada una de las actividades desarrolladas con el fin de que los estudiantes confronten sus respuestas con el maestro y entre sí.

Luego, es necesario fortalecer los esquemas previos de los estudiantes, mediante guías didácticas interactivas de trabajo autónomo, colaborativo y en comunidad con contenidos básicos del área de inglés adaptados al contexto de los estudiantes, sus necesidades, intereses y con los fundamentos metodológicos del modelo pedagógico Escuela Nueva.

Se seleccionan entre los indicadores las habilidades en escritura y lectura detalladas en los Estándares Básicos de Competencias en inglés, de la siguiente manera:

**Escritura:**

- Copio y transcribo palabras que comprendo y que uso con frecuencia en el salón de clase.
- Escribo el nombre de lugares y elementos que reconozco en una ilustración.
- Respondo brevemente a las preguntas “qué, quién, cuándo y dónde”, si se refieren a mi familia, mis amigos o mi colegio.

**Lectura:**

- Identifico palabras relacionadas entre sí sobre temas que me son familiares

- Reconozco palabras y frases cortas en inglés en libros.
- Relaciono ilustraciones con oraciones simples.

Sofía, un personaje que brinda a los estudiantes de segundo y tercero una forma diferente de comprender el mundo y es a la vez el centro de la propuesta de intervención. El cuento propuesto como estrategia dinamizadora del proyecto llamado “la vida de Sofía”



está adaptado al contexto con el fin de relacionar el escenario de los estudiantes de Santa Elena con los contenidos del área de inglés. El cuento menciona aspectos como la familia campesina, la tradición silletera, información personal y como tal vocabulario básico.

A partir del cuento se diseñaron las guías didácticas con estrategias pertinentes que permiten al estudiante interactuar con los contenidos clasificados de la siguiente manera:

- Reading comprehension/Comprensión de Lectura
- The adjectives/Los adjetivos
- The family/La familia
- The animals/Los animales
- The colors/Los colores
- The verbs/Los verbos
- The nouns/Los sustantivos

Cada guía contiene actividades que llevan al estudiante a que realice diferentes acciones, tales como: colorear, dibujar, transcribir, traducir o deducir palabras, buscar en el diccionario, realizar apareamientos, relacionar imágenes con palabras o colores con palabras, realizar mímicas, gestos, movimientos, bailes, rondas; además invita a realizar preguntas en inglés, relacionando lo que escucha y lo que observa en inglés y en suficientes ocasiones invita a confrontar sus respuestas con las de sus compañeros.

Es importante mencionar que el diseño de las guías no sólo pretende involucrar en el proceso de aprendizaje a las familias permitiendo que compartan con ellos sus experiencias más significativas en la clase, sino que también interactúen con angloparlantes, que procuren establecer conversaciones en inglés con sus compañeros y maestros y que comparen sus vivencias personales con las establecidas en el cuento.

Las guías son diseñadas y adaptadas al formato de los módulos del modelo Escuela Nueva, esto quiere decir, que además de establecer relación con el contexto inmediato, promueve actividades individuales, grupales, con el maestro y con la familia, razones por las que dichas guías son caracterizadas. Además, las guías de aprendizaje propuestas son una ruta para el docente rural en ejercicio, puesto que estas pueden ser utilizadas para ser ejecutadas en sus clases si lo consideran pertinente o simplemente pueden ser tomadas como referencia para crear nuevas guías de acuerdo al contexto educativo rural en el que se estén desarrollando.

# LANGUAGE TO THINK

English Learning Guides

*Second and Third  
Level*

3°/4°

**Centro Educativo**

**Rural el Placer**

**Modelo Pedagógico Escuela**

**Nueva**

**Santa Elena, Antioquia, Colombia**

**2020**

# Content

**Unit 1**..... ¡Let's play with the words!

**Module 1**.....Reading comprehension/Comprensión de Lectura

**Module 2**.....The adjectives/Los adjetivos

**Module 3**.....The family/La familia

**Module 4**.....The animals/Los animales

**Module 5**.....The colors/Los colores

**Module 6**.....The verbs/Los verbos

**Module 7**.....The nouns/Los sustantivos

**Unit 1**.....

**¡Let's play with the words!**

## Desempeños

- *Identifico el significado de las palabras que conforman el cuento “La vida de Sofía”.*
- *Realizo oraciones simples sobre mí.*
- *Pronuncio adecuadamente palabras relacionadas con mi contexto.*

## Trabajo con el docente

Escuchamos, leemos y observamos con el docente de inglés el cuento “The life of Sofía”

## Estrategias para la lectura de cuentos en inglés

Lee una oración completa y pregunta ¿Qué palabras reconocen? A partir de las respuestas construir posibles significados de la oración, siempre con ayuda de las ilustraciones del cuento. Si alguna respuesta es incorrecta, corrige inmediatamente y aprovecha para resaltar esa palabra en la que hubo algún error, escribiéndola en el tablero, dando su significado y construyendo una oración que brinde sentido a la la palabra, con la ayuda de los demás estudiantes. Ej: La palabra “name” significa nombre y podemos decir “Rose is a beautiful name”.

### La vida de Sofía

¡Hola!

Mi nombre es Sofía, tengo 8 años y vivo en Santa Elena. Santa Elena está ubicada en el departamento de Antioquia, Colombia.

Vivo con mi mamá, mi papá, mi hermano y hermana. Mi abuelo es silletero, sus silletas son hermosas, llenas de flores de colores. La silleta la construimos en familia y cada año la presentamos en la feria de las flores. Yo hago silletas pequeñas en mi escuela.

Mi escuela se llama el Placer, me gusta mucho porque tiene muchos árboles, aves y flores. Mi materia favorita es el inglés y mi sueño es viajar por todo el mundo.

Mi mejor amigo es Isaac, él tiene un perro, dos gallinas y tres vacas, me gusta jugar con él en la tarde.

En la noche mi padre nos enseña el alfabeto de las flores a mis hermanos y a mí. Soy muy feliz con mi familia, en mi corregimiento y en mi escuela.

### The life of Sofía

¡Hello!

My name is Sophía, I am eight years old, I live in Santa Elena. Santa Elena is located in the department of Antioquia, Colombia. I live with my mother, father, sister and my brother. My grandfather is Silletero, Silletas are beautiful, full of colorful flowers. Silletas are built in family, every year we present in the flowers fest.

I do small silletas in my school. My school is the placer, I like my school very much. My school has many trees, birds and flowers. My mom helps me with my homework. My favorite subject is english, my dream is to travel around the world.

My best friend is Isaac, he has a dog, two chickens and three cows. I like to play with him in the afternoons. My father teaches the alphabet of the flowers to my brothers and I.

I am very happy with my family, my school and my municipality.

## Module 1

### Reading comprehension/Comprensión de Lectura



### Desempeños

- Reconozco el significado del cuento “La vida de Sofía”
- Relaciono los aspectos del cuento con las vivencias personales.
- Demuestro actitud de escucha durante la lectura.

## Trabajo en parejas

Comenta con tu compañero:

- ¿Qué te gustó del cuento “La vida de Sofía”?
- ¿Cómo se relaciona el cuento con tu vida?

## Trabajo individual

- Realiza una lista de palabras que hayas escuchado durante la lectura del cuento.

- Escribe un cuento similar al de Sofía, pero sobre tí, dónde menciones aspectos como tu edad, con quien vives, que haces en tu tiempo libre, qué animales te gustan, qué piensas de la cultura silleterá, entre otros.
- Realiza una portada para tu cuento, dibújate y dibuja el lugar donde vives.

## Module 2

### The adjectives/Los adjetivos



### Desempeños

- *Reconozco algunos adjetivos descriptivos en inglés.*
- *Describo personas, lugares y objetos empleando adjetivos.*
- *Valoro las características individuales de las personas y objetos.*

## ¿Sabías qué?

Los adjetivos son todas esas palabras que usamos para describir a los sustantivos y así nos dan más información sobre él, por ejemplo: “el perro es mimoso, peludo, fiel, cariñoso, ladrador, guardián...” Pero hay varios tipos de adjetivos.

Los adjetivos calificativos señalan cualidades de los sustantivos, y los adjetivos numerales indican cantidades, orden en el espacio y partes.

Describe con tres palabras cada una de las siguientes cosas:

- Silletas

- El corregimiento de Santa Elena.
- El Centro Educativo el Placer.

## Trabajo con el maestro

- a) Lectura del texto “Let's imagine Sofía” en inglés tratando de comprender las palabras a partir de los dibujos e identificando los adjetivos, luego contrastar las respuestas con el texto en español.

### Let's imagine Sofía

Sofía is beautiful, she has big blue eyes  and long blonde hair .  
 . Her eyelashes are long and thin . Her face is very expressive, her  
 cheeks are red all the time . Sofía is tall like a tree, she has black new  
 shoes , white short socks  and a blue and white pretty  
 dress . She is very smart, happy, lovely and friendly. 

### Imaginemos a Sofía

Sofía es hermosa, tiene grandes ojos azules, cabello rubio y largo. Sus pestañas son largas y delgadas, su rostro es muy expresivo y sus mejillas están sonrojadas todo el tiempo. Sofía es alta como un edificio, tiene unos nuevos zapatos negros y medias cortas y blancas, tiene un lindo vestido de color blanco y azul. Sofía es muy alegre, inteligente, cariñosa y amigable.

## Trabajo individual

Realiza un dibujo de Sofía que tenga lo mencionado en el texto "Let's imagine Sofía".



## Trabajo grupal

A continuación observarán unas oraciones incompletas. Cada oración debe tener un sujeto, un verbo, un adjetivo y finalmente un complemento.

Ejemplo de sujeto: Ella/El, Niño/Niña, Sofía /She, he, the girl, the boy)

Ejemplo de verbo: Ser y tener (Is, has)

Ejemplo de adjetivo: Hermosa (beautiful), Corto (Short) o los colores también sirven para describir.

Completa las siguientes oraciones con los adjetivos que aprendieron en inglés. Entre más adjetivos usen, ¡Mejor!

**Ejemplo:**

Sujeto	Verbo	Adjetivo	Complemento
Sofía	is	beautiful	
Sofía	has		blue eyes
Sofía	has		blonde hair
Sofía	has		Eyelashes
She	has		like a tree
Sofía	is		Shoes
Sofía	has	white	Socks
Sofía	has		Dress
Sofía	is		

## Trabajo en parejas

- Observa las siguientes imágenes ¿cuál frase corresponde a cada imagen? Relaciónalas con una flecha.
- Las palabras subrayadas con adjetivos. Busca el antónimo de cada adjetivo en tu diccionario de inglés-español y escríbelo en inglés con su traducción al español.
- Representa los antónimos con un dibujo.



**The little girl  
looks beautiful**



**The boy feels  
happy**



**The giraffe is tall**

- d) Comparte tus respuestas con el grupo y compara las respuestas de tus compañeros con las tuyas. Corrige los errores y prepárate para la siguiente actividad.

## Trabajo grupal

A continuación observarán unas oraciones incompletas. Cada oración debe tener un sujeto, un verbo, un adjetivo y finalmente un complemento.

Ejemplo de sujeto: ella/el, niño/niña, Sofía (She-he, the girl, the boy).

Ejemplo de verbo: ser/tener (Is/Has)

Ejemplo de adjetivo: Hermosa (beautiful) Corto (Short)

Completa estas oraciones con los adjetivos que aprendieron en Inglés.

<b>Sujeto</b>	<b>Verbo</b>	<b>Adjetivo</b>	<b>Complemento</b>
She	is	beautiful	
He	has		blue eyes
Sofía	has		blonde hair
The girl	has		Eyelashes
The boy	is		like a tree
Sofia	has		Shoes
She	has		Socks
He	has		Dress
Sofía	is		

## ¡Ahora creen sus propias oraciones!

<b>Sujeto</b>	<b>Verbo</b>	<b>Adjetivo</b>	<b>Complemento</b>
I	am	happy	all the time
Yo	soy	feliz	todo el tiempo
I	have	small	Eyes
Yo	tengo	pequeños	Ojos
I	am		
Yo	soy		
I	have		
Yo	tengo		

## Trabajo en parejas

Antes de iniciar ¡Corre a buscar un dado y dos fichas! Inicia el en el lugar

indicado “Start”, tira el dado y avanza el número de casillas que muestra el dado. Debes responder cada una de las preguntas de la parte inferior del tablero de juego si quieres permanecer en el juego y llegar a la meta, de lo contrario deberás volver al lugar anterior. Debes hacer lo mismo cada vez que lances, las preguntas son fáciles. ¡Ánimo y mucha suerte!



## Trabajo con mi familia

Lee con tu familia el texto “imaginemos a Sofía” abordado en una de las anteriores actividades en la versión en inglés e identifica los adjetivos del cuento “The life is Sofia”.

Luego, escribe un texto corto, pero esta vez es sobre ti, escríbelo en español, usa adjetivos y subráyalos.

“Imaginemos a \_\_\_\_\_”



## Module 3

### The family/La familia



## Desempeños

- *Reconozco el vocabulario básico sobre los miembros de la familia en inglés.*
- *Realizo oraciones simples sobre mi familia en inglés.*
- *Valoro la importancia de la comunicación en mi familia.*

# Trabajo con el maestro

Escuchemos la canción de la familia en inglés y español- canciones infantiles:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Dy0msYQYzbs>

## Estrategia para la escucha de la canción en inglés

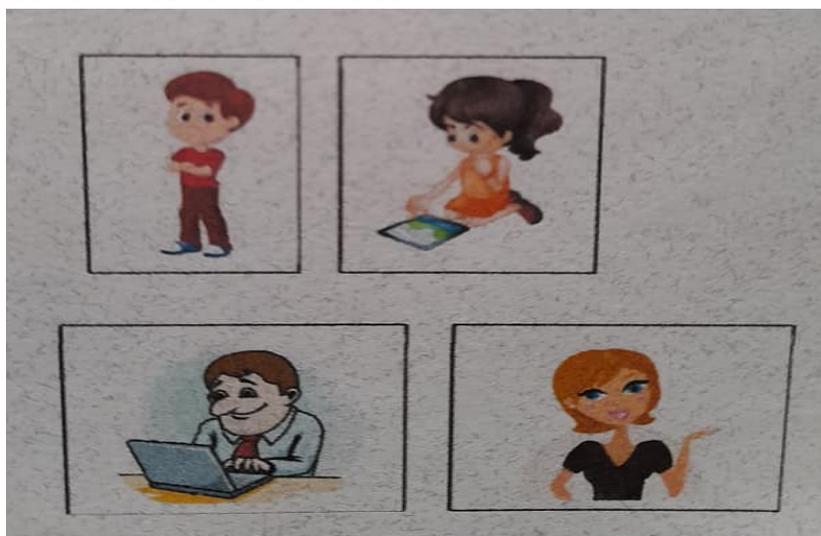
Se forma un círculo con los niños, para que el o la docente pueda observar a todos y ellos a su vez observen y sigan los movimientos que el maestro realiza.

Se les enseña a los niños algunos movimientos que se harán durante la canción; por ejemplo, si la canción habla de un papá, se les muestra cómo peinar un bigote. De igual manera con todos los miembros de la familia, a cada uno se le asigna un gesto o movimiento característico.

Luego de escuchar una vez, el o la docente repite la canción y canta un párrafo pequeño para que los niños lo repitan, así con toda la canción. Al final tienen que cantar la melodía completa y realizar cada uno de los movimientos.

## Trabajo individual

- Dibuja y colorea los miembros de tu familia y escribe al frente cómo los llamarías en inglés. Ejemplo: Jorge/Grandfather (Los dibujos deben hacerse en hojas separadas).
- Pide a tu maestro(a) que repita la canción. Cada vez que escuches a un miembro de la familia levanta el dibujo que hiciste sobre él o ella. Trata de hacerlo sin observar el video.



## Trabajo en parejas

- a) Comienza a construir oraciones en inglés sobre cada miembro de tu familia empleando los dibujos que ya has realizado.

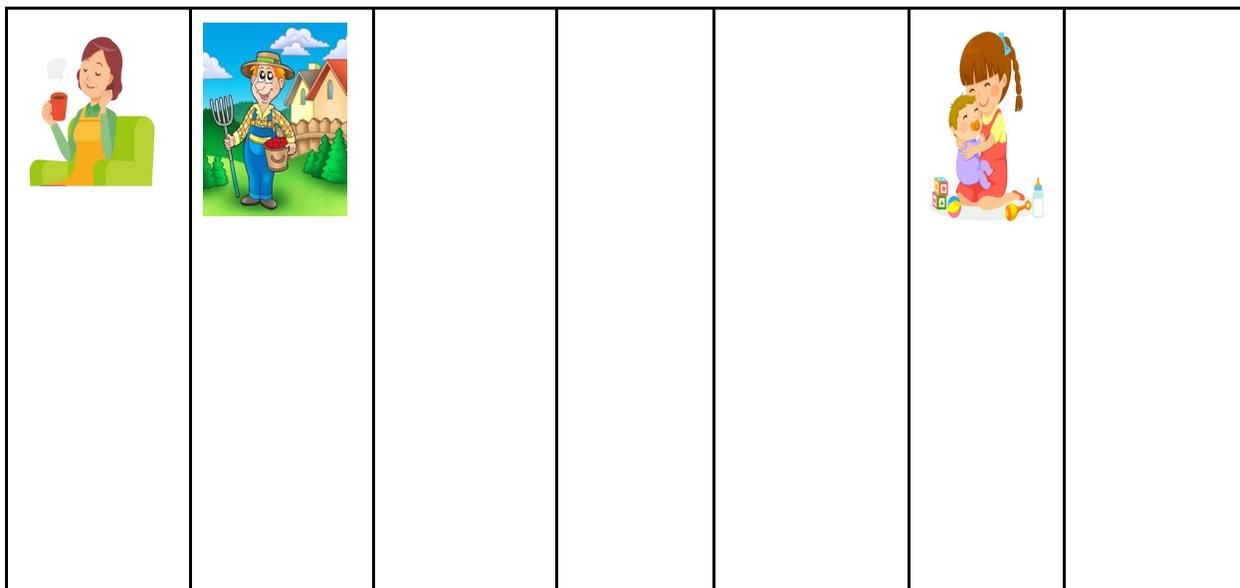
Nota: El o la docente debe proporcionar fichas con verbos y el estudiante debe complementar las oraciones con dibujos que sean pertinentes, de la siguiente forma:



## Trabajo grupal

Se ubicará un mural a la vista de todos, este estará dividido en columnas, en cada columna hay un miembro de la familia en inglés. A cada estudiante le corresponde ir al tablero y ubicar sus dibujos en la columna correspondiente y presentar a cada miembro de su familia utilizando expresión "This is my mother, her name is..." "Ella es mi madre, su nombre es..." así con cada uno de los miembros.

MOTHER	FATHER	GRANDM OTHER	GRAND FATHER	BROTHER	SISTER	SON
--------	--------	-----------------	-----------------	---------	--------	-----



## Trabajo con mi familia

Enseña a cada miembro de tu familia cómo puedes llamarlos en inglés y cómo te pueden llamar a ti.

Construye oraciones simples sobre tu familia y tradúcelas al inglés. Mínimo 5 frases.

### Ejemplo:

- Mi hermana es pequeña/My sister is small
- Mi papá trabaja en el día/My father works in the day
- Mi mamá ama las flores/My mother loves the flowers
- Mi abuela tiene un vestido azul/My grandmother has a blue dress

## Module 4

### The animals/Los animales



### Desempeños

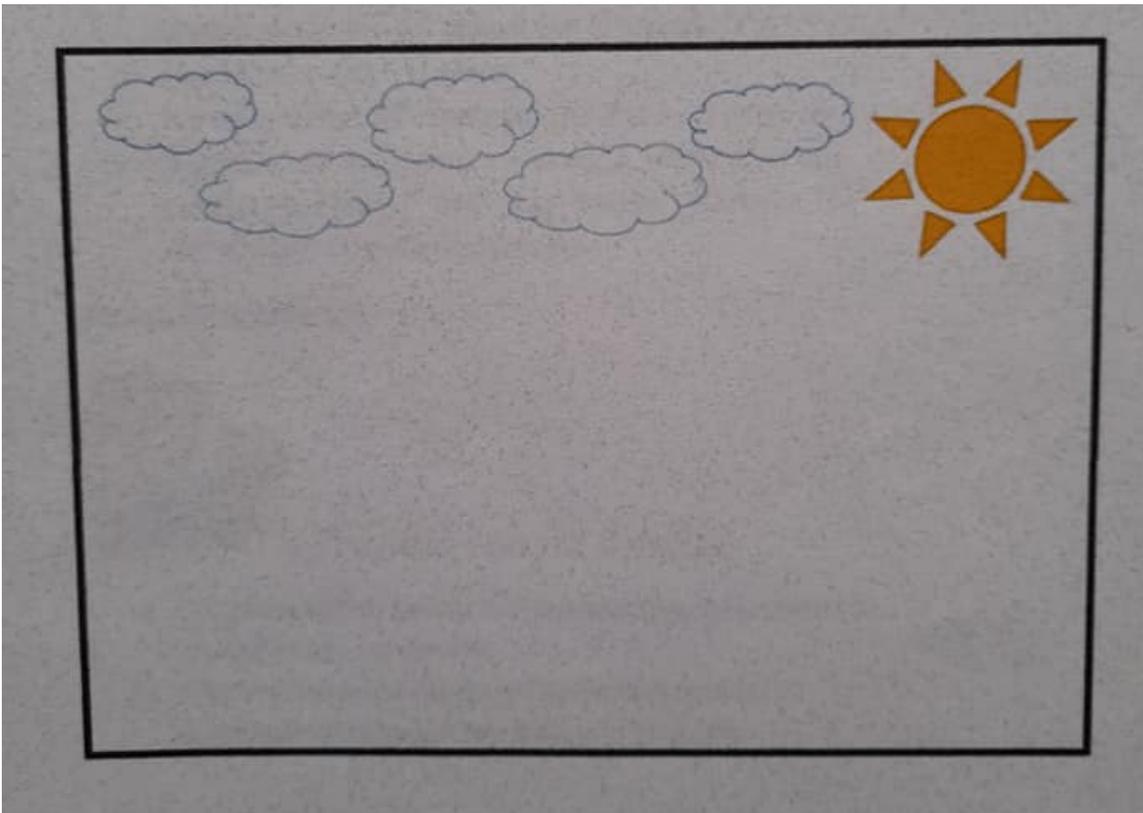
- Reconozco la escritura y pronunciación de algunos nombres de animales en inglés.
- Realizo actividades relacionadas con los animales en inglés.
- Valoro el entorno natural.

## Trabajo individual

- a) Responde las siguientes preguntas:
- ¿Cuáles animales hay en el cuento de Sofía?, escríbelos en inglés.
  - ¿Cuáles son tus animales favoritos? ¿Cuáles no?
  - ¿Qué animales se encuentran en tu escuela El Placer?
- b) Comparte con tus compañeros tus respuestas y escucha las suyas. Busquen los nombres de los animales en tu diccionario de inglés-español.
- c) Dibuja en el cuadro los animales de la lista. Completa el dibujo con montañas, árboles y todo lo que consideres pertinente. Apóyate de tu diccionario de inglés español. Puedes agregar más animales si gustas.

- 1) Cat
- 2) Dog
- 3) Cow
- 4) Bird
- 5) Butterfly

- 6) Horse
- 7) Pig
- 8) Hen
- 9) Rabbit
- 10) Fish



## Trabajo grupal

Elige uno de los animales en tu cuaderno, piensa en una forma de representarlo con tu cuerpo, sin producir ningún sonido.

Reta a tus compañeros a adivinar qué animal estás limitando. Ten en cuenta que la respuesta sólo puede estar en inglés.

## Trabajo con el maestro

Utiliza los nombres de los animales que ya conozco para formar oraciones descriptivas simples. Ten en cuenta los siguientes pasos:

- Escribe el nombre del animal con el artículo "the". Ejemplo: The dog/El perro.
- Escribe el verbo "is". Ejemplo: The dog is/El perro es.
- Agrega un complemento a la oración, utiliza adjetivos calificativos como: pretty, old, big, happy. Ejemplo: The dog is small/El perro es pequeño.

¡Ahora inténtalo tú!

## Trabajo con mi familia

- Comparte con tu familia los nombres que aprendiste y las oraciones que construiste.
- Pregunta los nombres de sus animales favoritos y construye una oración con cada uno en inglés.

### Module 5

#### The colors/Los colores



#### Desempeños

- Reconozco el vocabulario básico de los colores en inglés.
- Coloreo imágenes siguiendo instrucciones en inglés.

## Trabajo con el maestro

- Lectura del cuento: "The life of Sofía"

En este cuento los niños deben estar muy atentos a cada una de las imágenes que tiene el cuento para identificar los colores que hay en cada una de ellas y saberlo en inglés.

## Trabajo grupal

A partir del cuento, responde las siguientes preguntas:

- ¿De qué colores son las flores de la silleta?
- ¿De qué color es el vestido de Sofía?
- ¿De qué color son las montañas del municipio donde vive Sofía?
- ¿Qué color tienen los perros de Isaac?
- ¿De qué color es el cabello de Sofía?

## ¿Sabías qué?

Los colores están en la vida cotidiana, en lo que tocamos, comemos, olemos, vemos e imaginamos. Estos son los nombres de los colores en inglés:

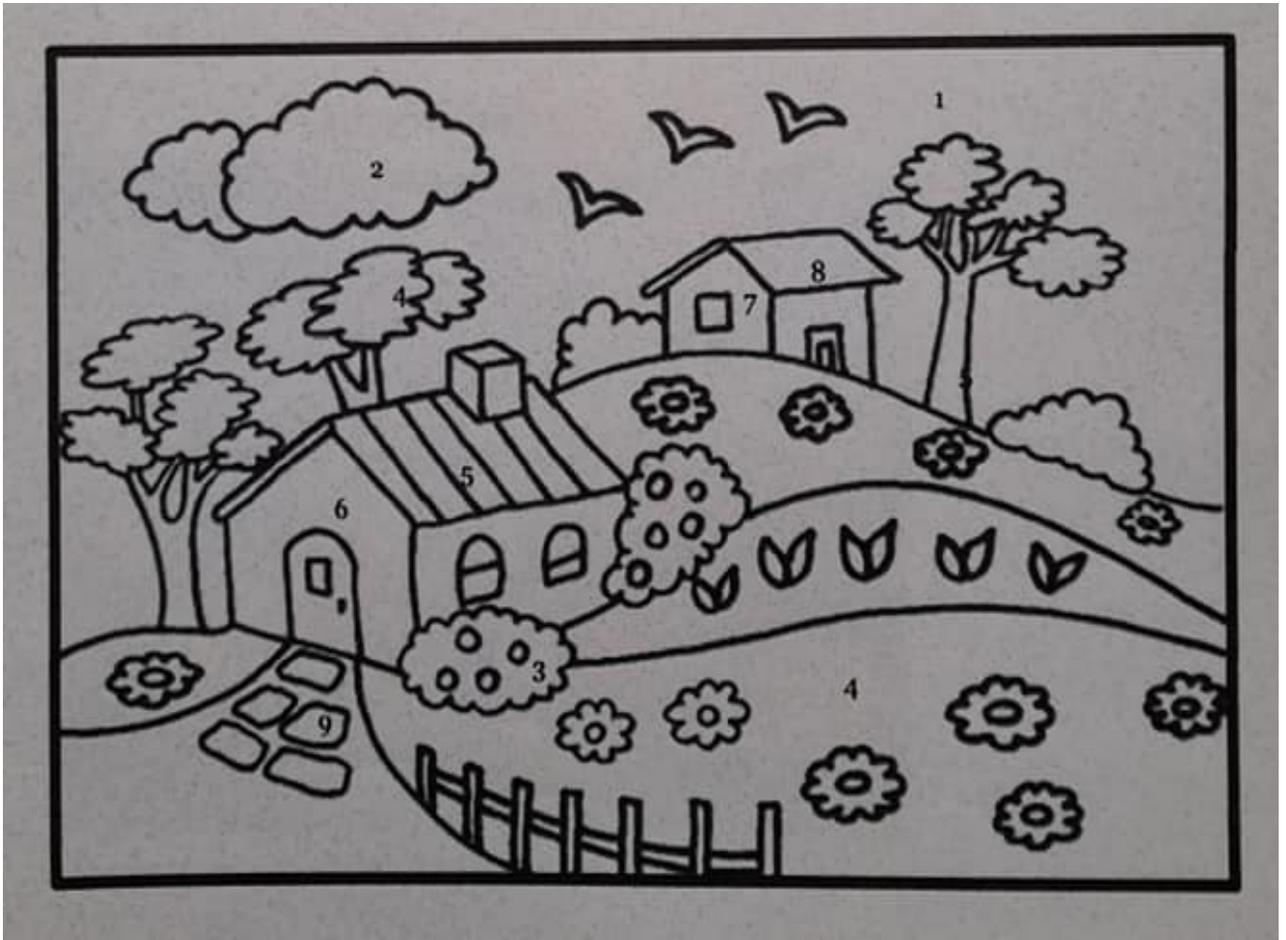


## Trabajo individual

Es momento de pintar el lugar donde vive Sofía. Cada color tiene un número, debes buscar los números en la imagen y pintar con los colores correspondientes. ¡Manos a la obra!

1. Blue

2. White
3. Yellow
4. Green
5. Brown
6. Pink
7. Violet
8. Grey
9. Black



## Trabajo con mi familia

Señala objetos de tu casa y cuéntale a tu familia cuáles son sus colores en inglés.

¿De qué color son las flores de tu casa?

¿Cuál es tu color favorito?

## Module 6

### The verbs/Los verbos



## Desempeños

- Reconozco algunos verbos de uso cotidiano en inglés.
- Represento los verbos mediante la mímica.

## ¿Sabías qué?

El verbo es la parte de la oración que expresa acción o movimiento, condición o estado del sujeto.



## Trabajo individual

Responde las siguientes preguntas basadas en el cuento de Sofía utilizando

verbos.

- ¿Qué hace Sofía en las tardes?
- ¿Qué hace Sofía en las noches?
- ¿Qué hace Sofía en la escuela?
- ¿Qué hace el padre de Sofía?
- ¿Qué hace la madre de Sofía?
- ¿Qué hace el abuelo de Sofía?
- ¿Qué hacen los amigos de Sofía?

## Trabajo con el maestro

Socializa tus respuestas, compártelas con el grupo y el o la docente. Pide a tu maestro que traduzca las oraciones que tienen en común.

Ejemplo: Sofía juega en las tardes y mi compañero de clase Juan también, por lo tanto mi maestra escribirá una traducción en el tablero.

*Sofía and Juan play in the afternoon.*

*Sofía y Juan juegan en la tarde.*

## Trabajo grupal

Elige uno de los verbos que tienen en tu cuaderno, ve al frente de la clase y realiza la mímica para ese verbo de forma que tus compañeros lo identifiquen y adivinen en inglés.

## Trabajo en parejas

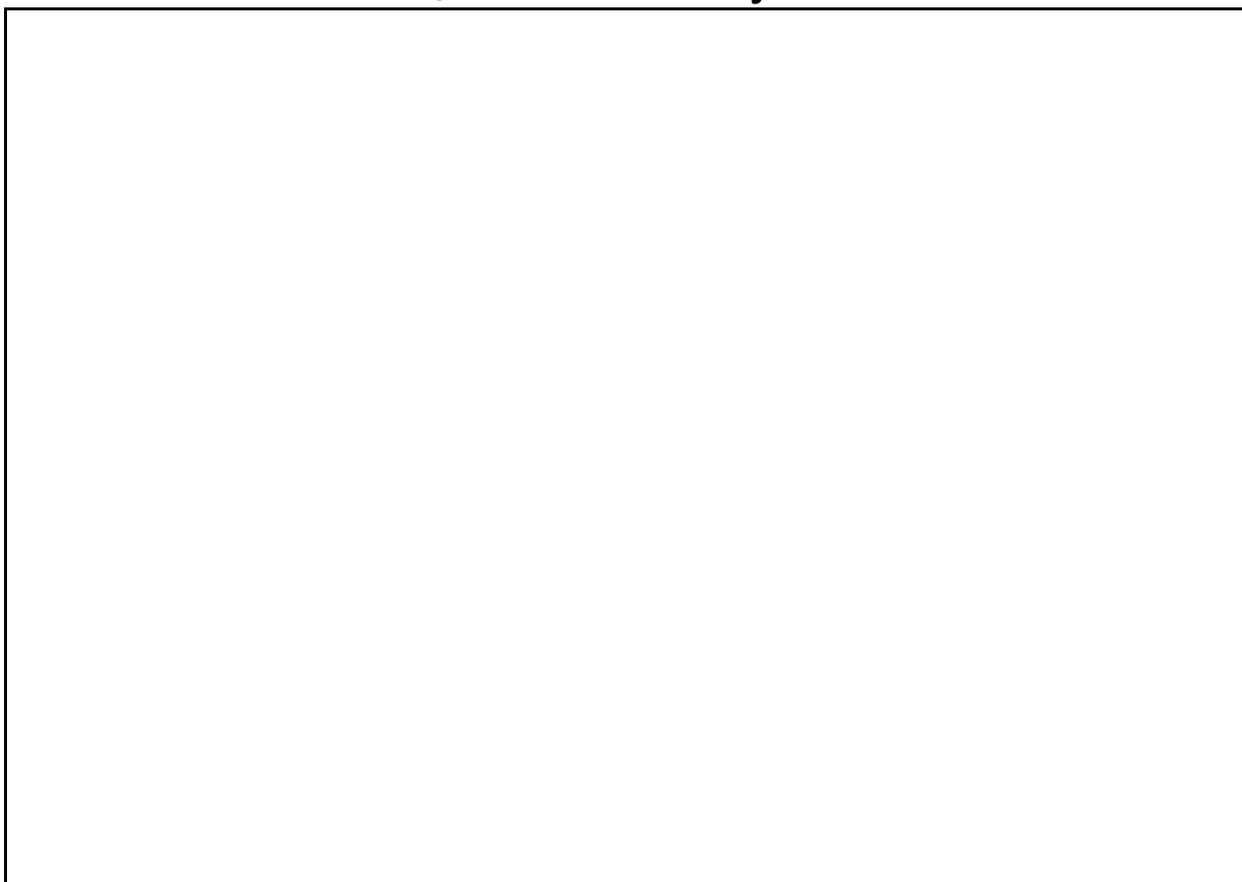
Completen los siguientes verbos:

- S\_\_tu\_\_y
- W\_\_rk
- \_\_lay
- S\_\_ee\_\_
- Ea\_\_
- H\_\_lp
- \_\_rav\_\_l
- D\_\_aw
- R\_\_ad
- Dr\_\_am

## Trabajo con mi familia

Con ayuda de tu familia busca en el diccionario los siguientes verbos y luego dibujalos: Cook, dance, sing, walk, run.

**¡Es hora de dibujar!**



## Module 7

### The nouns/Los sustantivos



## Desempeños

- Conozco el significado de los sustantivos pertenecientes al cuento "The life of Sofía".

## ¿Sabías qué?

El sustantivo es la palabra que nombra a personas, animales o cosas. En inglés el sustantivo siempre va después del adjetivo, por ejemplo, en vez de decir la casa blanca, se dice la blanca casa (The white house).

- The black horse/El caballo blanco
  - The little kid/El niño pequeño
- ¡Es tu turno!** Organiza las siguientes oraciones.

a) house orange The/ \_\_\_\_\_



b) blue The fish/ \_\_\_\_\_



c) The witch ugly/ \_\_\_\_\_



d) Bad man The/\_\_\_\_\_



## Trabajo individual

a) Lee el cuento “The life of Sofía” de forma individual.

### The life of Sofía

¡Hello!

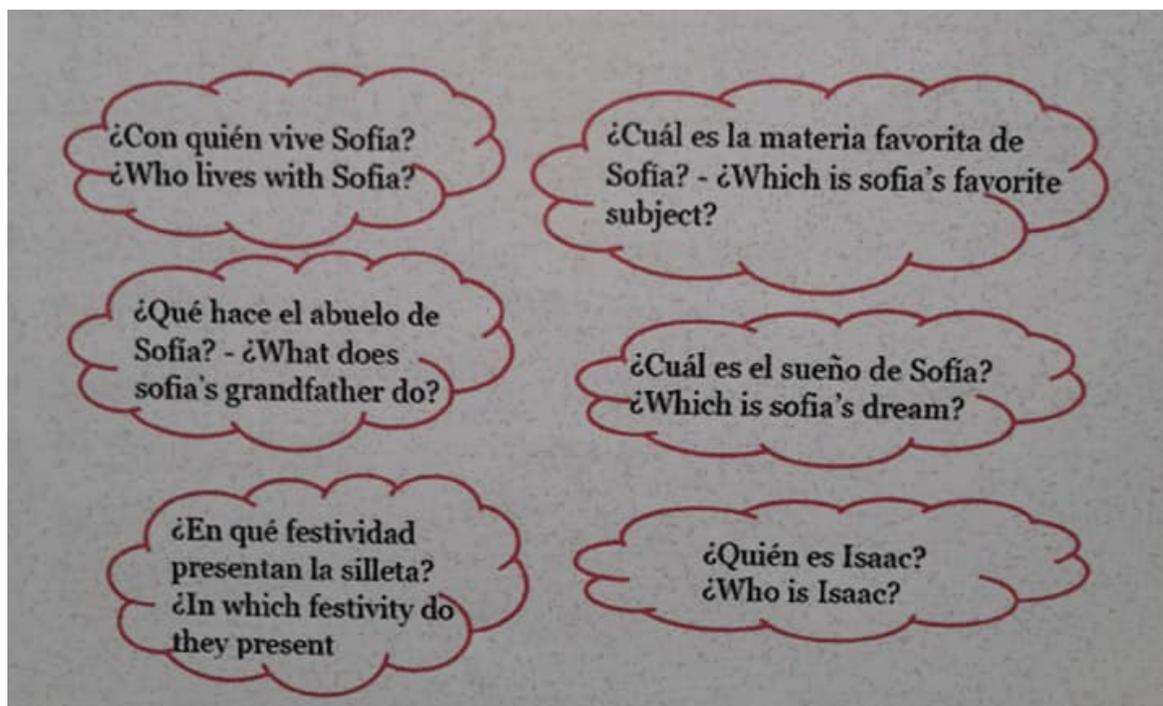
My name is Sophía, I am eight years old, I live in Santa Elena. Santa Elena is located in the department of Antioquia, Colombia. I live with my mother, father, sister and my brother. My grandfather is Silletero, Silletas are beautiful, full of colorful flowers. Silletas are built in family, every year we present in the flowers fest.

I do small silletas in my school. My school is the placer, I like my school very much. My school has many trees, birds and flowers. My mom helps me with my homework. My favorite subject is english, my dream is to travel around the world.

My best friend is Isaac, he has a dog, two chickens and three cows. I like to play with him in the afternoons. My father teaches the alphabet of the flowers to my brothers and I.

I am very happy with my family, my school and my municipality.

b) Responde en inglés las siguientes preguntas:



## Trabajo en parejas

Encuentra los sustantivos que se encuentran escondidos en la sopa de letras.

- Mother
- Father
- Travel
- Flower fest
- Dog
- Homework
- Every year
- Family
- Chicken

H	O	M	E	W	O	R	K	A	B	H	Ñ	I	A
O	H	K	R	N	U	C	V	H	P	Y	R	C	Y
D	O	N	J	Y	R	D	F	M	O	T	H	E	R
O	H	T	O	L	I	N	B	V	F	F	I	U	T
R	E	W	F	A	T	H	E	R	P	F	W	F	R
M	Y	H	T	G	F	D	E	S	M	A	L	O	A

B	Y	G	R	F	C	I	O	L	P	M	J	V	V
E	V	E	R	Y	Y	E	A	R	Y	I	V	O	E
H	B	V	T	G	R	F	U	I	M	L	L	Ñ	L
V	B	N	U	Y	T	F	X	D	E	Y	M	L	C
T	V	Y	B	U	H	G	F	S	T	Z	O	L	I
J	B	H	T	V	F	V	N	E	K	C	I	H	C

## ¡Te reto!

Organiza las letras en orden lógico para formar sustantivos y escríbelos en la parte superior.

a) \_\_\_\_\_

<b>O</b>	<b>L</b>	<b>F</b>	<b>R</b>	<b>E</b>	<b>W</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

b) \_\_\_\_\_

<b>D</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>R</b>	<b>G</b>	<b>E</b>	<b>T</b>	<b>H</b>	<b>A</b>	<b>F</b>	<b>R</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

c) \_\_\_\_\_

<b>D</b>	<b>R</b>	<b>I</b>	<b>B</b>
----------	----------	----------	----------

d) \_\_\_\_\_

<b>B</b>	<b>H</b>	<b>T</b>	<b>E</b>	<b>O</b>	<b>R</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------

e) \_\_\_\_\_

<b>W</b>	<b>O</b>	<b>S</b>	<b>C</b>
----------	----------	----------	----------

## Trabajo con mi familia

1. Comento con mis compañeros el cuento “The life of Sofía” leído en clase, pregúntales si les gustó.
2. Realiza un dibujo que represente el cuento de la vida de Sofía e invita a tu familia a verlo.

La finalidad de la guía aquí propuesta en particular es el diseño de un cuento que narre la vida de cada uno de los estudiantes, pues se evidencia que el cuento es una herramienta que promueve el desarrollo de la imaginación, la concentración, la memoria, la pronunciación, la escucha, las habilidades de lectura y escritura. Además de lo anterior mencionado, se le apuesta a comprobar si la función principal del cuento en el desarrollo de las actividades puede ser la de motivar y despertar el interés de los estudiantes por aprender un idioma nuevo.

El idioma inglés ha adquirido mayor atención y relevancia en los últimos años dentro del sistema educativo colombiano. Por esta razón se han establecido políticas educativas sobre lengua extranjera, que incluyen su estudio desde los niveles de básica primaria. “Se pretende brindar la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con otra lengua, otra cultura... como un medio para acrecentar en cada estudiante sus competencias de comunicación.” MEN (2002) y en la ley general de educación se fijan como objetivos de

la educación básica y media “La adquisición de elementos de conversación y de lectura, al menos en una lengua extranjera”. Es así como desde los primeros grados se debe fomentar el uso y apropiación del idioma inglés y hasta finalizar su ciclo de formación independientemente del contexto escolar.

Para cumplir con este propósito es necesario que el docente se apropie de ciertas estrategias que considere pertinentes y las implemente en el aula para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes desde los primeros años que son los más idóneos para familiarizarse y aprender una segunda lengua. Lenneberg (1993) afirmó que la corta edad de los alumnos beneficiaba enormemente el aprendizaje debido a la plasticidad del propio cerebro que asimila, en esas circunstancias, una información muy compleja de una manera inconsciente y sin esfuerzo. La escuela provee un contexto adecuado que facilita el contacto de los niños con otro idioma y da a los alumnos el input lingüístico necesario que será básico para su aprendizaje mediante la aplicación de las siguientes estrategias:

### **Aprendizaje mediante el Juego**

El juego es una actividad presente en todos los seres humanos. Los etólogos lo han identificado con un posible patrón fijo de comportamientos en la ontogénesis humana, que se ha consolidado a lo largo de la evolución de la especie (filogénesis).

Su universalidad es el mejor indicativo de la función primordial que debe cumplir a lo largo del ciclo vital de cada individuo. Habitualmente se le asocia con la infancia, pero lo cierto es que se manifiesta a lo largo de toda la vida del hombre, incluso hasta en la ancianidad.

Habitualmente se le considera como una actividad contraria al trabajo y relacionada con la diversión y el descanso. Pero su trascendencia es mucho mayor, ya que a través del

juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad.

La actividad lúdica posee una naturaleza y unas funciones lo suficientemente complejas, como para que en la actualidad no sea posible una única explicación teórica sobre la misma. Bien porque se aborda desde diferentes marcos teóricos, bien porque los autores se centran en distintos aspectos de su realidad, lo cierto es que a través de la historia aparecen diversas explicaciones sobre la naturaleza del juego y el papel que ha desempeñado y puede seguir desempeñando en la vida humana.

Pensadores clásicos como Platón y Aristóteles ya daban una gran importancia al aprender jugando, y animaban a los padres para que dieran a sus hijos juguetes que ayudaran a “formar sus mentes” para actividades futuras como adultos.

En la segunda mitad del siglo XIX, aparecen las primeras teorías psicológicas sobre el juego. Spencer (1855) lo consideraba como el resultado de un exceso de energía acumulada. Mediante el juego se gastan las energías sobrantes (Teoría del excedente de energía). Lázarus (1883), por el contrario, sostenía que los individuos tienden a realizar actividades difíciles que producen fatiga, de las que descansan mediante otras actividades como el juego, que producen relajación (Teoría de la relajación). Por su parte Groos (1898-1901) concibe el juego como un modo de ejercitar o practicar los instintos antes de que estos estén completamente desarrollados. El juego consistiría en un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones que son necesarias para la época adulta (Teoría de la práctica o del preejercicio).

Iniciando ya el siglo XX, nos encontramos, por ejemplo, con Hall (1904) que asocia el juego con la evolución de la cultura humana: mediante el juego el niño vuelve a experimentar sumariamente la historia de la humanidad (Teoría de la recapitulación). Freud

(1905,1953), por su parte, relaciona el juego bien con la necesidad de satisfacción de impulsos instintivos de carácter erótico o agresivo, bien con la necesidad de expresión y comunicación de las experiencias vitales y de las emociones que acompañan estas experiencias (Teoría psicoanalítica, Teoría de la catarsis, o Terapia de la expresión emocional). El juego ayuda al hombre a liberarse de los conflictos y a resolverlos mediante la ficción (Newman y Newman, 1983; Bijou, 1982; Kohnstamm, 1991; Linaza, 1997).

En tiempos más recientes el juego ha sido estudiado e interpretado de acuerdo a los nuevos planteamientos teóricos que han ido surgiendo en Psicología.

Piaget (1932, 1951, 1946,1966) ha destacado la importancia del juego en los procesos de desarrollo. Ha relacionado el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica: las diversas formas de juego que surgen a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que surgen paralelamente las estructuras cognitivas del niño. De los dos componentes que presupone toda adaptación inteligente a la realidad (asimilación y acomodación) y el paso de una estructura cognitiva a otra, el juego es paradigma de la asimilación en cuanto que es la acción infantil por antonomasia, la actividad imprescindible mediante la que el niño interacciona con una realidad que le desborda. Sternberg (1989), comentando la teoría piagetiana señala que el caso extremo de asimilación es un juego de fantasía en el cual las características físicas de un objeto son ignoradas y el objeto es tratado como si fuera otra cosa.

Son muchos los autores que, de acuerdo con la teoría piagetiana, han insistido en la importancia que tiene para el proceso de desarrollo humano la actividad que el propio individuo despliega en sus intentos por comprender la realidad material y social. Los educadores, influidos por la teoría de Piaget, llegan a la conclusión, como veremos más

adelante, de que la clase tiene que ser un lugar activo, en el que la curiosidad de los niños sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir (Berger y Thompson, 1998). Además, Piaget (1971) también fundamenta sus investigaciones sobre el estudio moral en el estudio del desarrollo del concepto de norma dentro de los juegos. La forma de relacionarse y entender las normas de los juegos es indicativo del modo cómo evoluciona el concepto de norma social, o juicio moral, en el niño.

Bruner y Garvey, retomando de alguna forma la teoría del instinto de Groos, consideran que mediante el juego los niños tienen la oportunidad de ejercitar las formas de conducta y los sentimientos que corresponden a la cultura en que viven (Kohnstamm, 1991). El entorno ofrece al niño las posibilidades de desarrollar sus capacidades individuales mediante el juego, mediante el “como sí” que permite que cualquier actividad se convierta en juego (Teoría de la simulación de la cultura). Dentro de esta misma línea, la teoría de Sutton-Smith y Robert (1964,1981) pone en relación los distintos tipos de juego con los valores que cada cultura promueve: El predominio en los juegos de la fuerza física, el azar o la estrategia estarían relacionados con distintos tipos de economía y organización social (Teoría de la enculturización). Se considera, por tanto, que existe una estrecha relación entre el juego y la cultura (Roopnarine y otros, 1998)

Vygotsky (1993, 1934, 1966, 1991), por su parte, se muestra muy crítico con la teoría de Groos respecto al significado del juego, y dice que lo que caracteriza fundamentalmente al juego es que en él se da el inicio del comportamiento conceptual o guiado por las ideas. La actividad del niño durante el juego transcurre fuera de la percepción directa, en una situación imaginaria. La esencia del juego estriba fundamentalmente en esa situación imaginaria, que altera todo el comportamiento del niño, obligándole a definirse en sus actos y proceder a través de una situación exclusivamente imaginaria. Elkonin (1980) al respecto subraya que lo fundamental en el juego es la

naturaleza social de los papeles representado por el niño, que contribuyen al desarrollo de las funciones psicológicas superiores. La Teoría histórico cultural de Vygotsky y las investigaciones transculturales posteriores han superado la idea piagetiana de que el desarrollo del niño hay que entenderlo como un descubrimiento exclusivamente personal, y ponen énfasis en la interacción entre el niño y el adulto, o entre un niño y otro niño, como hecho esencial para el desarrollo infantil. En este sentido, está demostrado por ejemplo que los padres con su participación activa contribuyen a fomentar juegos más complejos que los que los niños serían capaces de desarrollar por sí mismos (Doctoroff, 1996).

En esta interacción el lenguaje es el principal instrumento de transmisión de cultura y educación, pero evidentemente existen otros medios que facilitan la interacción niño-adulto. La forma y el momento en que un niño domina las habilidades que están a punto de ser adquiridas (Zona de Desarrollo Próximo) depende del tipo de andamiaje que se le proporcione al niño (Bruner, 1984; Rogoff, 1993). A que el andamiaje sea efectivo contribuye, sin duda, a captar y mantener el interés del niño, simplificar la tarea, hacer demostraciones... etc, actividades que se facilitan con materiales didácticos adecuados, como pueden ser los juguetes. Según Vygotsky, el juego no es la actividad predominante de la infancia, puesto que el niño dedica más tiempo a resolver situaciones reales que ficticias. No obstante, la actividad lúdica constituye el motor del desarrollo en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo.

El juego también contribuye a crear condiciones idóneas para que el yo infantil se despliegue en estructuras de personalidad cada vez más complejas (Alvarez, 1987). Primero ayudando a la distinción entre el yo y el no yo, después en la relación madre-hijo, y en la relación con el resto de hermanos, otros compañeros de juego y con los objetos; y por último en los juegos reglados definiendo la posición que ocupa entre los demás, y estableciendo relaciones de amistad, rivalidad...etc.

Michelet (1986) resume la influencia del juego y el empleo de juguetes en el desarrollo de la personalidad, afirmando que la actividad lúdica explica el desarrollo de cinco características de la personalidad íntimamente relacionadas entre sí:

1. La afectividad: El juego favorece el desarrollo afectivo o emocional, en cuanto que es una actividad que proporciona placer, entretenimiento y alegría de vivir, permite expresarse libremente, encauzar las energías positivamente y descargar tensiones. La superación de metas mediante el juego crea en el niño un compromiso consigo mismo de amplias resonancias afectivas. También en ocasiones el niño se encuentra en situaciones conflictivas, y para intentar resolver su angustia, dominarla y expresar sus sentimientos, tiene necesidad de establecer relaciones afectivas con determinados objetos. El juguete se convierte entonces en confidente, en soporte de una transferencia afectiva. Los niños tienen además la necesidad de apoyarse sobre lo real, de revivir situaciones, de intensificar personajes para poder afirmarse, situarse afectivamente en el mundo de los adultos y poder entenderlo y ello lo hacen mediante el juego. En otras ocasiones el juego del niño supone una posibilidad de aislarse de la realidad, y por tanto de encontrarse a sí mismo, tal como él desea ser. En este sentido, el juego ha sido y es muy utilizado en psicoterapia como vía de exploración del psiquismo infantil.
2. La motricidad: Determinados juegos y juguetes son un importante soporte para el desarrollo armónico de las funciones psicomotrices, tanto de la motricidad gruesa, como de la motricidad fina.
3. La inteligencia: Casi todos los comportamientos intelectuales, según Piaget, son susceptibles de convertirse en juego en cuanto se repiten por pura asimilación. Los esquemas aprendidos se ejercitan, así, por el juego. El niño, a través del juego, hace el gran descubrimiento intelectual de sentirse “causa”. Manipulando los materiales,

los resortes de los juguetes o la ficción de los juegos simbólicos, el niño se siente autor, capaz de modificar el curso de los acontecimientos, además de iniciarse en el análisis de los objetos y en el razonamiento acerca de los mismos. Realizando operaciones de análisis y de síntesis desarrollan la inteligencia práctica e inician el camino hacia la inteligencia abstracta.

4. La creatividad: El juego conduce de modo natural a la creatividad, porque, en todos los niveles lúdicos, los niños se ven obligados a emplear destrezas y procesos que les proporcionan oportunidades de ser creativos en la expresión, la producción y la invención. Diversos estudios han encontrado una clara relación entre el juego infantil y el pensamiento divergente y la creatividad (Clark y otros, 1989).
5. La sociabilidad: En la medida en que los juegos y los juguetes favorecen la comunicación y el intercambio, ayudan al niño a relacionarse con otros y les prepara para su integración social. En los primeros años juegan solos, mantienen una actividad bastante individual; más adelante la actividad de los niños se realiza en paralelo, les gusta estar con otros niños. Es el primer nivel de la participación o de actividad asociativa, donde no hay verdadera división de roles u organización en las relaciones sociales; cada jugador actúa un poco como quiere, sin subordinar sus interés o acciones a los del grupo. Más tarde tiene lugar la actividad competitiva, en la que el niño interactúa con otros compañeros. Es el momento en el que la actividad lúdica generalmente es similar para todos, o al menos interrelacionada, y centrada en un mismo objeto o resultado. Y puede aparecer bien una rivalidad lúdica o irreconciliable o, por el contrario y en un nivel superior, el respeto por una regla común dentro de un buen entendimiento recíproco. En último lugar se da la actividad cooperativa en la que el niño se divierte con un grupo organizado, que tiene un objetivo colectivo predeterminado. El éxito de esta forma de participación necesita una división de la acción y una distribución de los roles necesarios entre los

miembros del grupo; la organización de la acción supone un entendimiento recíproco y una unión de esfuerzos por parte de cada uno de los participantes. Las características de los objetos o el interés y la motivación de los jugadores pueden hacer variar el tipo de comportamiento social implicado.

En cuanto que el juego favorece el desarrollo social, Saracho (1998) dice que en el juego los niños encuentran situaciones sociales, aprenden a cooperar, a ayudarse, a compartir y solucionar problemas sociales. Lo que les obliga a pensar, a considerar los puntos de vista de los demás, hacer juicios morales, desarrollar habilidades sociales y adquirir conceptos de amistad. En esta misma línea, Creasey y otros (1998) establecen una relación entre el juego y el desarrollo del comportamiento social competente, resultado como el juego tiene importantes implicaciones para el desarrollo de los procesos de información social, para la empatía, la regulación de las emociones, el manejo de los conflictos y la habilidad de la interacción social.

El sistema ESAR ha hecho una clasificación de los juegos en función de las posibles facetas del desarrollo humano que pueden favorecer (Garón, Filion y Doucet, 1996): conductas cognitivas (sensoriomotriz, simbólica, intuitiva, operatoria concreta y operatoria formal), habilidades funcionales (exploración, imitación, eficacia y creación), actividades sociales (individual, participación colectiva y participación variable), habilidades de lenguaje (receptivo oral y escrito, productivo oral y escrito) y conductas afectivas (confianza, autonomía, iniciativa, trabajo, identidad).

Por último, también se ha dicho que el juego ayuda al crecimiento del cerebro y como consecuencia condiciona el desarrollo del individuo (Unesco, 1968). En este sentido Eisen (1994) ha examinado el papel de las hormonas, neuropéptidos y de la química

cerebral en referencia al juego, y concluye diciendo que el juego hay que considerarlo como un instrumento fundamental en el desarrollo madurativo y estructural del cerebro.

Son muchos los autores, por tanto, que bajo distintos puntos de vista, han considerado y consideran el juego como un factor importante y potenciador del desarrollo tanto físico como psíquico del ser humano, especialmente en su etapa infantil. El desarrollo infantil está directa y plenamente vinculado con el juego, debido a que además de ser una actividad natural y espontánea a la que el niño le dedica todo el tiempo posible y ser uno de los medios más importantes que tiene para expresar sus más variados sentimientos, intereses y aficiones (no olvidemos que el juego es uno de los primeros lenguajes del niño, una de sus formas de expresión más natural), a través de él, el niño desarrolla su creatividad, personalidad y habilidades sociales, sus capacidades intelectuales y psicomotoras, sus habilidades en la resolución de problemas y, en general, le proporciona las experiencias que le enseñan a vivir en sociedad, a conocer sus posibilidades y limitaciones, a crecer y madurar. Cualquier capacidad del niño se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él.

Como ya he señalado, por tanto, el juego es un camino natural y universal para que la persona se desarrolle en todas sus dimensiones y pueda integrarse en la sociedad.

Si nos referimos en concreto al desarrollo cognitivo, se puede comprobar que muchos de los estudios e investigaciones actuales sobre la actividad lúdica en la formación de los procesos psíquicos convierten al juego en una de las bases del desarrollo cognitivo del niño, ya que éste construye el conocimiento por sí mismo mediante la propia experiencia, experiencia que esencialmente es actividad, y ésta fundamentalmente juego en las edades más tempranas. El juego se convierte así en la situación ideal para aprender, en la pieza clave del desarrollo intelectual (Marcos, 1985-1987). En general, se considera

beneficioso para el desarrollo cognitivo el que el niño haya tenido educación donde primen las experiencias interactivas con los adultos y otros compañeros más capaces, y los entornos con muchas actividades y con muchas oportunidades de juego.

De forma que se puede afirmar que el juego que cualquier capacidad del niño se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él. No hay diferencia entre jugar y aprender, porque cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje; es más, en el juego aprende con una facilidad notable porque está especialmente predisuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer.

El juego tiene, entre otras, una clara función educativa, en cuanto que ayuda al niño a desarrollar sus capacidades motoras, mentales, sociales, afectivas y emocionales; además de estimular su interés y su espíritu de observación y exploración para conocer lo que le rodea, y de agudizar la atención, la memoria y el ingenio. El juego se convierte en un proceso de descubrimiento de la realidad exterior a través del cual el niño va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo, Además le ayuda a descubrirse a sí mismo, a conocerse y formar su personalidad.

Numerosos investigadores de la educación han llegado a la conclusión de que el aprendizaje más valioso es el que se produce a través del juego:

El juego es la actividad principal en la vida del niño, a través del juego aprende las destrezas que le permiten sobrevivir y descubre algunos modelos en el confuso mundo en el ha nacido (Lee, 1977).

Todo juego educa, tanto los expresamente denominados como juegos didácticos, como el resto de juegos (Álvarez, 1987).

El juego es el principal medio de aprendizaje en la primera infancia, los niños desarrollan gradualmente conceptos de relaciones causales, aprenden a discriminar, a establecer juicios, a

analizar y sintetizar, a imaginar y formular mediante el juego (Department of Education and Science, 1967).

El juego facilita y acelera los procesos de aprendizaje, además de tener un papel vital en el proceso de socialización infantil (Soker, 1993), y en el desarrollo cognitivo de los mimos (Bornstein y O'Reilly, 1993).

Piaget, aunque estableció una relación entre el juego y el desarrollo general del conocimiento, no confió demasiado en su valor como marco educativo. Sin embargo, como señala Ortega (1991), si el juego es un escenario donde se produce la acción y la representación del conflicto cognitivo, la relación juego y desarrollo cognitivo aporta múltiples posibilidades, tanto de aprendizaje espontáneo como de intervención educativa. Es preciso, en consecuencia, establecer la importancia real del juego como escenario donde los niños reproducen y recrean los conocimientos y los esquemas de acción sobre el mundo que les rodea. Esto es lo que de alguna forma apunta la teoría histórica cultural de Vygotsky.

El niño progresa esencialmente a través de la actividad lúdica. El juego es una actividad capital que determina el desarrollo del niño (Vygotsky, 1932). El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria (Vygotsky, 1979). El juego simbólico es una fuente de desarrollo importantísima, en este sentido, debido a que es una actividad que ayuda al niño a comprender, antes de lo propuesto por Piaget, que el pensamiento está separado de los objetos y las acciones a los que reemplaza, y que las ideas pueden ser utilizadas para guiar la conducta, y prepara al niño a la participación cooperativa y productiva en la vida social. En concreto, los niños que dedican más tiempo al juego sociodramático están más avanzados en el desarrollo intelectual, comprenden mejor los

sentimientos de los otros y son evaluados por los profesores como socialmente más competentes (Berk, 1998).

En resumen, se observa que existe coincidencia en subrayar la función educativa del juego. La etapa infantil, fundamental en la construcción del individuo, viene en gran parte definida por la actividad lúdica, de forma que el juego aparece como algo inherente al niño. Ello nos impulsa a establecer su importancia de cara a su utilización en el medio escolar. Aunque conviene aclarar que todas las afirmaciones precedentes no excluyen a otro tipo de aportes didácticos y que el juego no suplanta otras formas de enseñanza.

En este sentido Castillo (2000) afirma que si la escuela es una institución formal creada para el desarrollo y educación del niño, dentro de ella el juego debe estar presente con frecuencia, dado que es un instrumento muy idóneo para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la escuela se debe orientar el juego como uno de los principios metodológicos que integren el currículo.

En consecuencia, parece necesario, especialmente en los primeros años, la presencia del juego en el aula. Es decir, tener previsto un tiempo, un espacio y un marco de seguridad (Vaca, 1987) que haga viable su incorporación a la vida escolar. A lo que habría que añadir también un cambio de mentalidad del maestro/a, que le lleve a restaurar el valor pedagógico del juego (Lázaro, 1995).

### **Aprendizaje mediado por la Música**

El proceso evolutivo por el cual ha pasado el término música, supone una visión espectacular de los cambios producidos en la sociedad a lo largo de la historia. La música consistía en un término meramente lúdico o expresivo, en lo referido al ámbito educativo. No suponía un carácter relevante como enfoque sino más bien como un medio de entretener

a los más pequeños. A raíz de ello, en el Siglo XX, se produjeron grandes cambios que gracias a importantes pedagogos como (Ortt, Kodaly, Dalcrozer...), quienes apoyaron el uso musical no sólo como recreación sino con un sentido más elocuente. Supusieron una enorme influencia en nuestra concepción actual de la canción

Está claro que en la antigüedad, los filósofos clásicos otorgaban un gran valor a la propia música, Platón (391 A.C) "La música es para el alma lo que la gimnasia para el cuerpo", quien defendía que existía cierto equilibrio entre el uso musical y el desarrollo psicológico de los más pequeños. Por otro lado Aristóteles, siendo algo más agresivo a la hora de defender la educación, otorga un valor relevante a la música como herramienta de desarrollo de cualidades y de relajación, siendo este uno de los promotores de la educación de la música integral.

Otro ejemplo lo encontramos en la Edad Media, donde la música era usada con valores religiosos, por lo cual era necesaria practicarla, siendo en el ámbito educativo una fundamentación del orden religioso.

No es hasta el siglo XIX cuando se comienza a considerar como una actividad más determinante y expresiva. Centrándonos en nuestra época, el papel de la música es un foco de interés para disciplinas como la psicología o la ciencia. Así, Gardner (1998), según su teoría de las inteligencias múltiples, determina que existen siete en los seres humanos, siendo una de ellas las aptitudes musicales, por lo que apoya la necesidad de trabajarla de forma conjunta al resto de inteligencias, ya que menciona que las personas no solo han de trabajar aquellas capacidades que sobresalen, sino darles la misma oportunidad a las demás.

“Puesto que las inteligencias se manifiestan de distintas formas en los diferentes niveles evolutivos, tanto el estímulo como la evaluación, deben tener lugar de manera oportuna y adecuada. Lo que supone un estímulo en la primera infancia, sería inadecuado en etapas posteriores, y viceversa. En el

parvulario y los primeros cursos de primaria, la enseñanza debe tener muy en cuenta la cuestión de la oportunidad. Es durante esos años cuando los niños pueden descubrir algo acerca de sus propios intereses y habilidades peculiares.” (Gardner, 2005).

La sociedad actual acepta como positivo el uso de las canciones como herramienta educativa. De acuerdo a Arguedas (2009:2), la música en tanto lenguaje del sonido constituye una valiosa herramienta a integrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues enriquece la formación de los estudiantes “(...) en los niveles emocional, psicomotor y cognitivo, estimulando el descubrimiento, la experimentación y la creatividad”. En efecto, según este autor a través de la música es posible explorar con los estudiantes diversos tipos de lenguajes.

La educación musical implica un lenguaje verbal, un lenguaje corporal y un lenguaje gráfico o plástico. Así, por ejemplo, al realizar una audición, conviene integrar el lenguaje verbal con una motivación acerca del compositor, el periodo histórico, u otro aspecto que despierte el interés en las personas oyentes (Arguedas, 2009:4).

Para Arguedas (2009: 11), entonces, la integración de la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje presenta las siguientes ventajas:

(...) Estimula la formación en valores como el respeto mutuo, la diversidad de opiniones y criterios, la disciplina, la socialización, el desarrollo de la autoimagen y la autoestima, el respeto por las reglas que se establecen, la motivación hacia la responsabilidad y la toma de decisiones con libertad, se valora el trabajo de la población estudiantil en forma conjunta y al mismo tiempo de manera individual, lo que permite implementar el trabajo en equipo e impulsar el liderazgo.

Una perspectiva similar presentan Bernal, Epelde, Gallardo y Rodríguez (2010:2), quienes plantean que la colaboración de un especialista del área de la música “(...)

facilitaría que el conjunto de aprendizajes se aborden de manera coordinada, y que podamos utilizar la música en el aprendizaje de la lengua y, en este caso, el inglés, para aprender otros contenidos musicales”. Estos mismos investigadores, citando a Bengoechea (2008), realizan las siguientes apreciaciones sobre las canciones y su uso didáctico:

La canción es un instrumento de intercambio, favorece la socialización y además es un contenido significativo en la escuela. Al cantar, y sobre todo al crear canciones, “songwriting”, las palabras se interiorizan e incorporan. El valor de las palabras queda enriquecido o internamente incorporado al ir acompañadas de la música y del proceso llevado a cabo para esa integración, que hace de la palabra y la música un fluir continuo desde la expresión a la comunicación (Bernal et al., 2010:2).

A la vez, Bernal et al. (2010: 2, citando a Bernal y Calvo, 2004) recalcan que en este proceso resulta básico “despertar el placer de escuchar, familiarizándose y reconociendo las características básicas del sonido en cuanto a la altura, la duración, la intensidad y el timbre”. Continuando con esta línea argumentativa, los autores antes mencionados enumeran los siguientes beneficios del uso de la música, en general, y las canciones, en particular, en las clases de enseñanza de una segunda lengua.

- Introducir nuevas palabras, ampliando la estructura gramatical
- Cantar canciones populares inglesas, propias de la cultura del idioma.
- Conocer la historia del País a través de su música (danzas, audiciones, autores)
- Facilitar la entonación fonética del discurso.
- Utilizar estructuras sonoras utilizadas previamente en la clase de música (lenguaje musical).
- Investigar con el sonido para aplicarlo a una estructura gramatical propuesta.
- Enriquecer el vocabulario.

- Realizar experiencias motivadoras (Bernal et al., 2010:3). Por último, Bernal et al. (2010:5) resumen su postura en relación al aporte de la música como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés como sigue:

Considero que las canciones son una herramienta indiscutible para desarrollar las capacidades de escucha y expresión, y al unir las con las palabras o expresiones más frecuentes del idioma inglés podemos conseguir que los alumnos se familiaricen más rápidamente con el idioma facilitando así su enseñanza-aprendizaje.

Sobre este mismo punto, Merino (2008:103) señala que la canción es un material de enorme originalidad y aprovechable en la enseñanza de diversos idiomas, debido a su potencial motivador y amplitud de posibilidades didácticas, “(...) lo que permite la implementación de diversas actividades que ayudan al docente a llevar al alumnado al descubrimiento de información y al refuerzo de estructuras vistas en clase”. A la vez, esta autora asevera que “las canciones sí constituyen un medio efectivo para la práctica y aprendizaje de la lengua inglesa, así como para la aproximación a su cultura y su interrelación con el área de Educación Musical” (Merino, 2008:108), agregando que el uso de la música en la clase de enseñanza de una segunda lengua es un aporte para la toma de conciencia de los estudiantes respecto de la importancia de este idioma.

Nos ayuda a hacer ver a nuestros alumnos y alumnas que la lengua inglesa no es meramente un área del currículo que deben aprobar, sino que es algo que está a nuestro alrededor, que forma parte de nuestra vida cotidiana y que merece la pena ser estudiada y adquirida (Merino, 2008:108).

Medina y Dzay (2007), al igual que Merino en relación al uso de la música en la enseñanza de una segunda lengua, ponen énfasis en el potencial de contexto que ésta posee. Para ello, Medina y Dzay (2007:225, partiendo de Rogers y Medley, 1988) comentan que constituye un “material auténtico como ejemplos de lenguaje, ya sea oral o escrito, que

refleja una naturaleza de forma y una propiedad de contexto cultural y situacional que podría ser encontrado en el lenguaje como es usado por un hablante nativo”.

Al mismo tiempo, Medina y Dzay (2007:225) con el objetivo de reforzar la idea anterior, citando a Geddes y White (1978), indican que éstos “recomiendan el uso del material auténtico tanto como sea posible en la enseñanza, pues este movimiento hacia la autenticidad en la enseñanza del lenguaje refleja un incremento en interés hacia las funciones comunicativas en los últimos años”.

Ahora bien, los investigadores antes referenciados explican las razones por las cuales utilizar materiales auténticos en el salón de clases. Así, parafraseando a Gower, Phillips y Walter (1995), entregan el siguiente listado:

- a. Son ‘reales’, intrínsecamente más interesantes y motivantes, y dan a los alumnos mucha confianza respecto al idioma cuando son capaces de entender lo que en el material se expresa.
- b. Proporcionan ejemplos tal y como son encontrados en la vida real. Al ser expuestos al material auténtico de audio, los alumnos tienen la oportunidad de adquirir o “agarrar” la lengua.
- c. El contenido cultural de muchos materiales auténticos estimula a los alumnos a involucrarse más con el idioma.
- d. El uso de material auténtico puede ser ligado a las diferentes maneras de ayudar a los alumnos a ser más independientes en su aprendizaje: haciendo predicciones, usando libros de referencia (libros de gramática, vocabulario, diccionarios) (Medina y Dzay, 2007:226, citando a Gower, Phillips y Walter, 1995).

Según Medina y Dzay (2007:235) el principal impacto del uso de material auténtico, en este caso, canciones, es que ayuda a los alumnos “al aumento en su

comprensión, además de proporcionarles las herramientas necesarias, basadas en el uso de las estrategias enfocadas al audio, desarrolladas durante el curso-taller”.

Valdez (s/f: 332), en un sentido equiparable, señala que las canciones poseen importantes potencialidades en el ámbito didáctico, “(...) pues éstas son una de las formas de incrementar vocabulario, lenguaje coloquial y contracciones del habla. Además de practicar pronunciación y comprensión auditiva, por lo que facilitan el aprendizaje”. Gutiérrez y Beltrán (1995:67) añaden que “el beneficio indudable de aprender las canciones elaboradas al efecto habría que estimular la capacidad de invención de sencillas recitaciones rítmicas por parte del propio profesor y de los alumnos. No tiene por qué ser difícil”.

Ruiz (2008) y Ramírez (2009), en tanto, revelan una serie de razones por las cuales incorporar la música y las canciones como estrategias didácticas. En primer lugar, Ruiz (2008) considera razones de tipo afectivo, cognitivo y lingüístico; mientras Ramírez (2009) da lugar a consideraciones de índole psicológica, pedagógica y metodológica.

Molina (2009:3) coincide con los autores antes comentados, diciendo que “para la mayoría de los y las estudiantes, escuchar música es un placer, tanto que, con frecuencia, llegan a insistirle al profesor o profesora para que desarrolle esta actividad en el aula una y otra vez”. Según la investigadora esto se debe a que “este proceso hace que aumente el nivel de confianza del alumnado, que pongan sus temores sobre posibles errores en un segundo plano y se dediquen por completo a la motivadora actividad de aprender canciones en la segunda lengua” (Molina, 2009:3).

Leal (1998:100), por su parte, realiza una reflexión y, quizás, un llamado al profesorado en relación a la apertura de sus aulas a este tipo de estrategias, señalando:

Nuestros alumnos conocen el ritmo de la canción, y muchas veces incluso la tararean pero no lo hacen correctamente por la sencilla razón de que desconocen la letra de la misma. (...) Es decir vemos en nuestros alumnos (en los adolescentes, en general) una tendencia y una inclinación natural hacia la canción. Inclinación que podría aumentar si vieran una actitud positiva por nuestra parte hacia la música moderna. (...) Debemos procurar que el uso de la canción en la clase sea una actividad creativa y sobre todo divertida: que el alumno se divierta mientras aprende.

En este contexto, el autor considera que “la gran ventaja de la canción radica en el hecho de que puede ser recordada con gran facilidad, sin duda, mucho más que un poema y muchísimo más que cualquier otro texto” (Leal, 1998:100). No obstante, Palomares, Madrid, Muros y Pardo (1990:129) señalan que resulta crucial que los docentes de una segunda lengua incorporen en sus clases el uso de música, considerando siempre el nivel de inglés de los estudiantes.

A modo de resumen de lo expuesto en este apartado, se presenta el aporte realizado por Fandiño y Viaplana (2008:177-178, citando a Martínez Sallés, 2002).

En primer lugar, el trabajo con canciones es recibido siempre por parte de los aprendientes como una actividad motivadora. En clase, como en la vida, las canciones ayudan a la diversión, a la relajación y a la creación de un buen ambiente. En segundo lugar, aunque las canciones son materiales reales, auténticos, creados en la LO para ser recibidos en la LO, son también fácilmente reconocibles e interpretables por los estudiantes de L2, gracias a su carácter de producto intercultural. Por lo demás, es sabido que la música, aparte de amansar a las fieras, tiene la capacidad de estimular en nuestro cerebro zonas relacionadas con las emociones, y en este sentido puede resultar un recurso facilitador para abrir el filtro afectivo.

A continuación, se presenta una revisión teórica de diferentes propuestas sobre cómo trabajar con música y canciones en la enseñanza de una segunda lengua.

Según Molina (2009), son muchas las actividades que se pueden llevar a cabo usando canciones; entre ellas, se cuentan: rellenar huecos, ordenar estrofas y versos, buscar sinónimos y antónimos, unir con flechas, seleccionar la respuesta adecuada y elegir la palabra correcta, buscar palabras que se correspondan con ciertos sonidos, diferenciar el lenguaje formal del informal y contar las veces que se repiten determinadas palabras.

Molina (2009:3) recalca que a través de este tipo de instancias se puede conseguir:

- Perfeccionar la pronunciación de los alumnos y alumnas.
- Aumentar el vocabulario activo y pasivo.
- Desarrollar la comprensión lectora del lenguaje poético.
- Introducir la historia y cultura anglo-americana a través del tema de las canciones.
- Educar en valores.
- Incrementar el interés por las clases de inglés y enseñar y divertir al mismo tiempo. y permitir la entrada de input’.

Chacón (2009:1), también, valora el aporte de la música como material de apoyo en las claves, puesto que ésta “en las pocas líneas de que se compone su letra se encuentran una gran cantidad de estructuras gramaticales y actos de habla que pueden ser estudiados y analizados por el profesor y aprendidos casi inconscientemente por parte de los alumnos (...)”. En este contexto, para esta autora las canciones, en especial, el pop y el folk –que según ella reflejan las tendencias modernas y suelen ser de interés de los jóvenes– pueden ser usadas para: “Introducir nuevas estructuras en contextos con significado; reforzar las estructuras que los estudiantes ya saben; aumentar el vocabulario (y) repasar el vocabulario que ya se sabe” (Chacón, 2009:2).

Ramírez (2009), a su vez, profundiza su aporte sobre la temática, vinculando el uso de las canciones como creaciones literarias y diferenciando el tipo de canciones, según

ciclo educativo. En primer lugar, la autora agrupa en torno a la literatura una serie de textos orales, entre ellas, las rimas, canciones tradicionales, las adivinanzas, dichos y trabalenguas con las cuales es posible trabajar la creatividad desde diversos ángulos. A saber:

- Implican movimientos, gestos, actuación.
- Se pueden crear materiales adicionales con las canciones (máscaras, vestidos, marionetas recortables)
- Imitar personajes reales o imaginarios.
- Pueden ser interpretadas.
- Pueden ser usadas para desarrollar creatividad por medio de sus letras
- Mejoran la imaginación por medio de comparaciones y contrastes con la realidad.

En segundo lugar, Ramírez (2009) sostiene que existen tres tipos de canciones, estos es, de acción (por ejemplo, “The Hokey Pokey”), tradicionales (por ejemplo, “Merry Christmas”) y pop, cuya selección debe tomar en cuenta criterios tales como: evitar canciones con pausas musicales largas, y la edad de los estudiantes y sus intereses. En función de esto, la autora propone usar canciones de acción y tradicionales en el primer y segundo ciclo de Educación Primaria, pues “los niños se divierten cantando en voz alta y su sentido del ridículo no está desarrollado, mueven sus cuerpos sintiendo la música” (Ramírez, 2009:4). Para el tercer ciclo de Educación Primaria, Ramírez (2009:6) plantea el uso de canciones pop como las de High School Musical, Hannah Montana y Jonas Brothers, ya que “en esta etapa empiezan a escuchar música en la radio y debemos tomar ventaja de sus nuevos intereses, intentando encontrar canciones que les gusten, y a la vez, adecuadas a nuestros propósitos”.

Por último, la autora referenciada señala que las canciones se pueden emplear para fomentar la pronunciación al trabajar con ellas las características segmentales y

suprasegmentales de la lengua; aumentar el vocabulario; fomentar el debate y la discusión, así como situar a los estudiantes en la cultura de dichas canciones. No obstante, Ramírez (2009) precisa que el profesorado debe maximizar el uso de las canciones, acompañándolas de estrategias de enseñanza, tales como:

- Antes de presentar la canción, retamos a los alumnos a averiguar el vocabulario objeto de estudio, el tema de la canción.
- Antes de hacer las actividades, pedir a las parejas o pequeños grupos que intercambien ideas y discutan sobre sus diferentes puntos de vista y opiniones
- Fomentar el canto en coro.
- Evitar poner canciones para rellenar el tiempo.
- Usar grabaciones en buen estado.
- Poner el reproductor de CD antes de clase para evitar posibles fallos.
- Conocer el punto exacto donde comienza la canción.

Otro aporte en esta revisión es el de Valdez (s/f), quien entiende las canciones como cuna del aprendizaje de una lengua. Haciendo suya dicha premisa, la autora sostiene que éstas se pueden incorporar al aula bajo diversos rótulos, entre ellos, la canción y la poesía; las canciones populares; el lenguaje como asociación; la cultura y la canción; las canciones y música como complementos destinadas al análisis de textos; para la comunicación efectiva; la enseñanza del vocabulario; la práctica de pronunciación y el desarrollo de la memoria. Asimismo, Valdez (s/f) refuerza lo expuesto por medio de los resultados de un estudio referido al uso didáctico de las canciones en la enseñanza de una segunda lengua:

- a. El 64,9% de los estudiantes considera que el empleo de canciones en el aprendizaje es un buen método.

- b. El 24,4% de los estudiantes piensa que el uso de canciones en el aprendizaje es un excelente método
- c. El 60% de los profesores declara que usa rara vez las canciones en el aula.
- d. El 80% de los profesores asegura que las canciones sí son de utilidad en el aprendizaje del idioma.
- e. Los principales beneficios de las canciones en la enseñanza de una segunda lengua son incremento de vocabulario y pronunciación, con un 28,5%.

A partir de la revisión teórica desarrollada a lo largo de este estudio se tiene lo siguiente:

1. La música es considerada, en general, como un recurso didáctico útil en las clases de una segunda lengua, dado su carácter motivador hacia los estudiantes.
2. Los autores esgrimen diversas razones para considerar la música y las canciones como estrategia didáctica para la enseñanza de una segunda lengua, de este modo, no existe entre la comunidad académica consenso sobre este tópico.
3. Una situación similar a la antes descrita se corrobora en relación a los beneficios que implica incorporar la música al aula con fines didácticos. Por ahora, lo claro es que todos los autores coinciden en la necesidad de que los profesores abran sus espacios de aula hacia este tipo de innovaciones, debido al mejoramiento de los procesos educativos que experimentan los estudiantes.
4. En términos prácticos, las propuestas aplicativas sobre el uso de la música y las canciones para la enseñanza de una segunda lengua dan cuenta de criterios disímiles en su construcción. No obstante, en general, los teóricos concuerdan en elementos como la necesidad de asociar el tipo de actividades a desarrollar con los estudiantes con las destrezas de éstos, cautelando así el logro efectivo de los aprendizajes.

5. Las propuestas aplicativas tienden a incorporar entre las dimensiones a trabajar aspectos ya sean lingüísticos como socioculturales. De este modo, los investigadores pretenden optimizar el uso de la música como recurso didáctico, explotando sus diferentes potencialidades.
6. La dificultad para establecer criterios unívocos en relación a la temática abordada en este estudio se condice con los debates existentes respecto al campo de la didáctica, por lo tanto, constituye un área de los estudios pedagógicos en la que se debe seguir profundizando en función de las emergencias de las propias prácticas de aula de los docentes.

### **Acompañamiento pedagógico**

Para iniciar vale la pena mencionar qué significa la noción de acompañamiento. En este sentido, la Real Academia de la Lengua Española (2014) conceptualiza este término como acción y efecto de acompañar o acompañarse y como gente que va acompañando a alguien.

La expresión acompañar desde la RAE (2014), permite aclarar un poco más el panorama: “tr. Estar o ir en compañía de otra u otras personas. U. t. c. prnl. / 2. tr. Juntar o agregar algo a otra cosa. / 3. tr. Dicho de una cosa: Existir junto a otra o simultáneamente con ella. U. t. c. prnl”.

Al referirnos al concepto pedagógico nos remite a perteneciente o relativo a la pedagogía. Así, la pedagogía es entendida –por una parte– como la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza; por otra, y en términos muy generales, como lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos (RAE, 2014).

Por lo anterior, al agrupar ambos conceptos se concluye inicialmente que, el acompañamiento pedagógico es la posibilidad de estar simultáneamente, reunirse o juntarse alrededor de temas concernientes a la educación y la enseñanza; sea para su reflexión, discusión o mejora.

El Acompañamiento es visto como “la formación de sujetos sociales que optan por la construcción de nuevas prácticas y la construcción de relaciones educativas, direccionadas por un proyecto social y educativo transformador”. Es decir, permite poner en práctica nuevas formas de desarrollar elementos en el aula, teniendo en cuenta un marco social y educativo que rompa con el estereotipo tradicional.

Para esto, es necesario que acompañantes y acompañados tengan implícita la competencia propositiva y una actitud que permita identificar y formular nuevas estrategias y horizontes que conlleven a la mejora de las prácticas y en particular que conlleven a articular el contexto con el diario vivir educativo.

En otras palabras, el acompañamiento planteado busca “despertar inquietudes ante la realidad que se vive (...) a fin de formular proyectos de investigaciones serias, que lancen a un hacer más humano, comprometido y solidario” (García, 2012, p. 16). Entonces, tanto acompañantes como acompañados deben tener:

La capacidad para preguntar y preguntarse; capacidad para juzgar con razonamiento lúcido; habilidad para trascender lo aparente, y sobre todo, sabiduría para que desde cualquier ángulo se promueva e impulse la innovación educativa y la opción transformadora. (García, 2012, p. 16)

Por otro lado, a lo largo de los años, la educación pública en Colombia y en particular en el ámbito rural ha presentado complejidades que valen la pena ser revisadas. En este sentido, algunas de estas se encuentran enmarcadas en necesidades mínimas para el desarrollo de la labor docente.

Ejemplo de lo anterior son: la soledad a la cual se ven enfrentados los docentes de sedes unitarias, con aulas multigrado en un contexto rural sin formación necesaria; la apertura desmedida a la profesión docente, donde un profesional en cualquier área consigue desempeñarse e integrarse al gremio del magisterio, las bajas retribuciones económicas brindadas por su labor en zonas de difícil acceso, sin contar las precarias (y en otros casos hacinadas) condiciones de vivienda, el pésimo estado de las vías; establecimientos sin conectividad de ningún tipo, entre otros, son el bosquejo de algunos elementos del triste panorama con el cual deben convivir miles de maestros día a día.

De esto, es posible deducir que, la mejora de algunos elementos permitirá el avance de los procesos de aula y por ende de aprendizajes. Vale la pena mencionar que a nivel mundial el tema del Acompañamiento Pedagógico en la básica primaria, zona rural, aula multigrado es escaso en términos investigativos; sin embargo, se tratará de acercarse al tema desde el acompañamiento docente, como se le conoce en algunos ámbitos latinoamericanos, en particular como herramienta para realizar la evaluación del docente.

Las diferentes necesidades y complejidades de la educación pública colombiana, han llevado al detrimento de la labor docente. Basta con ver algunos ejemplos para identificar el panorama actual de la educación en Colombia:

- La formación docente solo en Instituciones focalizadas por el Programa Todos a Aprender-PTA.
- La falta de acompañamiento presencial en los centros educativos por parte del Ministerio de Educación Nacional.
- La implementación de la apertura desmedida a la profesión docente, sustituyendo los principios y características propias de la vocación por un acto donde cualquier profesional puede desempeñarse como docente o Directivo docente.

- El aula multigrado y/o rural donde un docente se desempeña en un aula con y desde tres hasta seis grados, con todas las asignaturas a cargo, sin la formación requerida o acompañamiento adecuado.
- Las bajas retribuciones económicas asignadas a la labor docente:
- la desdibujada tabla de ascensos al escalafón de los docentes pertenecientes al decreto 1278, la ausencia de un estatuto único docente;
- la jornada escolar única implementada sin estructura física, currículos adecuados y pertinentes al establecimiento educativo;
- los pocos estímulos para que la labor docente sea escogida dentro de las primeras opciones del estudiante de Educación superior, entre otros.

Por lo anterior, es evidente que hasta que no se solventen algunas de estas necesidades, los resultados esperados no llegarán pronto. Aunque en el país poco se ha investigado sobre el Acompañamiento Pedagógico, es uno de los elementos fundamentales para la mejora y avance de la educación colombiana.

### ***Educación rural para la terminación del conflicto.***

El 14 de junio de 2017, el MEN presenta el borrador del documento Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (2017). Establecido como compromiso del gobierno, tras la firma del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016). Allí se plantean algunas estrategias de política pública en términos educativos con la intención de integrar zonas alejadas y actores que por décadas han sido excluidos.

El documento en mención cuenta con 5 secciones. En la primera de estas, se da explicación sobre el por qué invertir en la educación rural y cuál es su importancia. En segundo lugar, se mencionan los compromisos adquiridos en términos de Educación rural,

por parte del gobierno tras la firma del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016), con la guerrilla de las FARC-EP. En tercer puesto, se realiza una descripción del estado actual de la educación con enfoque rural. Como cuarto momento, se indica el alcance de la propuesta de educación rural y; y en la última sección, se mencionan las estrategias a realizar para cumplir con los acuerdos realizados.

De este documento de Plan especial de educación rural (2017), es esencial identificar que el Ministerio de Educación Nacional, deberá:

- a. Garantizar cobertura universal con atención integral a la primera infancia.
- b. Ofrecer modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial.
- c. Implementar la construcción, reconstrucción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, incluyendo la disponibilidad y permanencia de personal docente calificado y el acceso a tecnologías de información.
- d. Garantizar la gratuidad educativa para educación preescolar, básica y media.
- e. Mejorar las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes a través de un acceso gratuito a útiles, textos, alimentación escolar y transporte.
- f. Generar oferta de programas e infraestructura de recreación, cultura y deporte.
- g. Incorporar la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once).
- h. Ofrecer becas con créditos condonables para el acceso de hombres y mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria que incluya, cuando sea pertinente, apoyos a la manutención.
- i. Promover la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.
- j. Implementar un programa especial para la eliminación del analfabetismo rural.
- k. Fortalecer y promover la investigación, innovación y desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc.

- l. Incrementar progresivamente los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad. Se tomarán medidas especiales para incentivar el acceso y permanencia de las mujeres rurales.
- m. Promover la ampliación de oferta y la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural. (p. 13-14)

Frente al tema del acompañamiento pedagógico, el documento (Plan especial de educación rural [2017]) no establece nada al respecto dado que, pone en primacía la formación docente de manera virtual o semi-presencial y de allí los acompañamientos en los mismos en especial con materiales, evaluación y seguimiento. El acompañamiento se ve desde las funciones administrativas de los entes territoriales y nacionales (MEN), a partir de planes de fortalecimiento a secretarías de educación en gestión y acompañamiento a las Instituciones rurales.

Asimismo, establece como estrategia “formación y acompañamiento a los establecimientos educativos para articular a las comunidades en los procesos de gestión escolar (gobierno escolar, dimensión pedagógica, procesos administrativos) y al desarrollo de los planes y proyecto educativos territoriales locales y/o regionales” (p. 87).

Por otra parte, el acompañamiento situado se realizará a docentes rurales de educación inicial (grado preescolar), “en el marco del modelo de atención flexible definido para la educación inicial, enfocado principalmente en reconocer y fortalecer la práctica pedagógica de los docentes, desde el reconocimiento de sus características y particularidades” (p. 93).

El documento señala 11 etapas necesarias para desarrollar la propuesta de Educación rural; sin embargo, tan solo en la etapa 9 –casi finalizando la aplicación de todo lo planteado– se numera (2017):

9. Seguimiento y acompañamiento: con el fin de garantizar el desarrollo exitoso de la implementación es fundamental contar con un equipo de personas que realice el seguimiento a la implementación; éste debe incluir acompañamiento pedagógico, de manera que se puedan identificar los aspectos a mejorar en el desarrollo de las clases; y verificar las condiciones de la prestación del servicio, así como dialogar con los participantes y facilitadores para identificar posibles dificultades que se estén presentando. (p. 102)

### ***Colombia la mejor educada.***

El desarrollo de los docentes se presenta en línea directa con lo planteado en el documento Colombia la Mejor educada en 2025 (2015); en particular, en el espacio destinado a la “Excelencia Docente: Acompañamiento al docente”, planteado a partir de la primera jornada del Día de la Excelencia Educativa o Día E. A la luz del documento oficial, este permite a las Instituciones Educativas del país, reflexionar sobre su estado actual, a partir del ISCE o Índice Sintético de la Calidad Educativa. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional desarrolla la ruta denominada “Siempre Día E”, además de entregar algunos elementos para el seguimiento al aprendizaje como Supérate con el SABER y pruebas SABER.

En sintonía, el ICSE y el Día E son medios que permiten a la comunidad educativa conocer cómo se encuentra el Centro educativo con relación a criterios establecidos directamente por el MEN, con el fin de construir una ruta de acción que permita el mejoramiento de resultados y el cómo se lograrán.

En cada uno de estos días destinados a la reflexión de la valoración y medición brindada por el Ministerio y en pro de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, se entrega el ISCE o Índice Sintético de la Calidad Educativa, el cual permite al Centro Educativo conocer con evidencias cómo está en cada uno de sus ciclos educativos (primaria, secundaria y media).

Para comprender el ISCE es pertinente reconocer que presenta una escala del 1 al 10, siendo 1 el menor y 10 el mayor puntaje. En esa escala, se encontrará el resultado de la Institución, el resultado de la Entidad Territorial o Municipal (dependiendo de cada Secretaría de Educación a la cual esté adherido el establecimiento) y el resultado general a nivel nacional. Así, la primera tarea consiste en conocer cómo está la escuela y contrastar con la entidad territorial correspondiente y con las demás escuelas a nivel nacional. Para obtener el resultado de la escala se realiza la sumatoria de 4 componentes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y los resultados de la prueba SABER del año correspondiente. Los componentes analizados son 1. Progreso, 2. Desempeño, 3. Eficiencia y 4. Ambiente Escolar.

El componente de **Progreso** busca mostrar el avance o retroceso de la Institución educativa con el año inmediatamente anterior, es decir se realiza una comparación de sí misma en términos actuales y términos pasados; para la primaria y secundaria se evalúa a partir de los resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9°, con sus 4 niveles de calificación (Avanzado –color verde–, Satisfactorio –color amarillo–, Mínimo –color naranja– e Insuficiente –color rojo–). En la media, con SABER 11°, por medio de 5 quintiles (quintil 5: puestos 1 al 200 –color verde oscuro–. Quintil 4: puestos 201 a 400 –color verde claro–. Quintil 3: puestos 401 al 600 –color amarillo–. Quintil 2: puestos 601 al 800 –color naranja–. Quintil 1: puestos 801 a 1000 –color rojo–.

En ambos escenarios, la exigencia mínima del Ministerio a los Establecimientos educativos es reducir al máximo el número de estudiantes que están en el nivel Insuficiente, para el caso de 3°, 5° y 9°; y reducir el quintil 1 en grado 11° (Ambos de color rojo, según esquema de semaforización tomado por el Ministerio y descrito en el párrafo anterior).

El segundo componente de **Desempeño**, pone en evidencia los resultados de las pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11°, en contraste con otras instituciones colombianas; con el ánimo de trazar metas y estrategias, que en consecuencia, logre la mejora de resultados para las próximas pruebas SABER y los aprendizajes de los estudiantes.

El tercer componente de **Eficiencia**, se calcula a partir de la tasa de reprobación de los estudiantes en sus respectivos niveles de primaria, secundaria y media, establecida por el Sistema Integrado de Matrículas o SIMAT según proporción de estudiantes aprobados en su año lectivo escolar.

Finalmente, el último componente medible es el de **Ambiente Escolar**, entendido como el análisis y tabulación de información obtenida en cuestionarios enviados en las pruebas SABER de grados 5° y 9°, en aras de evaluar el seguimiento al aprendizaje de los estudiantes que realiza el docente, así como el ambiente es propicio para el desarrollo óptimo del aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, el documento mencionado de Líneas estratégicas del MEN plantea como apoyo pedagógico la “Estrategia Siempre Día E” Para ello, el Ministerio entrega a cada establecimiento educativo algunas herramientas para diagnosticar el nivel de los estudiantes y diseñar estrategias de mejoramiento a partir de las prácticas de aula. Una primera herramienta de Acompañamiento pedagógico, que entrega a cada colegio el MEN es la “Caja de materiales Siempre Día E”, en la cual se encuentran diversos materiales como:

- Informe por colegio (señalando los aprendizajes que requieren refuerzo, indicados por las pruebas SABER 3°, 5°, 9°, en las áreas de matemáticas y lenguaje).
- Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA en su primera o segunda versión. Cuenta con los saberes y habilidades básicos que deben tener los estudiantes para la mejora de sus aprendizajes.

- Orientaciones Pedagógicas como acciones o actividades que permiten ser un ejemplo para la mejora de aprendizajes planteados en el informe; y otros documentos, dependiendo del año de entrega de la Caja.

En el mismo documento Colombia la Mejor educada en 2025 (2015), se encuentra el “Programa Supérate con el saber”, como otra herramienta entregada por el MEN a modo de Acompañamiento Pedagógico y que permite realizar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes a medida que transcurre el año lectivo escolar. En este sentido, el Ministerio presenta este aplicativo (online u offline, dependiendo del establecimiento educativo), y en palabras propias del documento como una forma de potencializar

(...) la “evaluación formativa” como una herramienta que nos permite identificar qué necesitan aprender nuestros estudiantes y dónde es necesario aclarar o reforzar aprendizajes, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes para los retos de la sociedad. Y así, ampliar la mirada de la evaluación en el accionar de la práctica de aula para que sea integral, dinámica, formadora y motivante en todos los actores (p. 39).

De lo planteado en párrafos anteriores, es posible deducir que, hasta antes del 2017 el Acompañamiento Pedagógico es visto desde el MEN como la entrega de elementos, materiales y herramientas a los docentes, a través de Día E y de la Caja de materiales Siempre Día E.

En esta misma línea de “Excelencia Docente” se encuentra el Programa Todos a Aprender 2.0 o PTA. Visto como una estrategia que permite mejorar los aprendizajes de estudiantes que cursan desde grado transición hasta grado 5°, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, a partir de los resultados arrojados por las pruebas SABER, a través de la mejora de las prácticas de aula de los docentes focalizados por el programa.

A modo general, el PTA lleva más de 5 años en algunas Instituciones Educativas, por medio del cual se establece el Acompañamiento Pedagógico como uno de los múltiples componentes que desarrolla el programa en cuestión. De esta manera, desde el Ministerio de Educación se encuentra el documento titulado “Formación situada” (2012), el cual explica este componente como la mejora del proceso docente mediante “el acompañamiento entre pares, el diálogo y la crítica. Las experiencias de formación situada parten de una premisa: quien cuenta con una persona para compartir sus inquietudes y dificultades, tiene mayores herramientas para transformar su quehacer” (p. 40). Por ende, el mecanismo mediante el cual se establece este proceso es las dificultades o fortalezas que se presentan en las prácticas de aula de cada docente (in situ), para luego ser socializadas en un escenario global, denominado Comunidades de Aprendizaje, constituido por docentes y Directivos del Centro educativo.

En el documento titulado Orientaciones y retos para el acompañamiento pedagógico, cuadernillo de trabajo (2017), y en palabras propias, desde el Ministerio de Educación de Colombia se entiende:

(...) como un proceso sistemático y permanente de trabajo cooperativo entre pares, agentes externos o comunidad educativa, que se enfoca en el estudio de las prácticas a partir de la observación, la reflexión pedagógica, el diseño, la puesta en marcha y el seguimiento de estrategias de mejoramiento y tiene como principal objetivo el fortalecimiento pedagógico y curricular en beneficio de los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes (p. 8).

Además, se establece que el acompañamiento pedagógico es:

Asesorías de agentes externos que respetan y aportan a los procesos internos de los EE, posibilitando las preguntas, la escritura y la reflexión pedagógica. Agentes externos que hacen propuestas a los equipos con el objetivo de promover la mejora continua en el tiempo (p. 23).

Desde esta perspectiva, la Calidad educativa, reflejada en procesos educativos, prácticas docentes enraizadas en la mejora de aprendizajes de los estudiantes, se asegura a través del Acompañamiento pedagógico. Para su logro, el documento direcciona iniciar desde el análisis de contexto y cuáles son las metas deseadas; además, se establecen tres componentes: Operativo, Pedagógico y metodológico; además, de acciones para llevarlos a cabo.

Así, el documento mencionado, plantea una postura distinta a la mencionada en el escrito de Colombia la Mejor educada en el 2025 (2015), puesto que, en este último el acompañamiento se ve como la implementación de instrumentos y estrategias que permiten analizar y reflexionar cómo se encuentra el Establecimiento Educativo frente a las exigencias o criterios emanados del Ministerio de Educación Nacional; cuyo caso concreto es promover la apropiación y el uso del Índice Sintético de la Calidad Educativa, sumado a otros documentos como Derechos básicos de aprendizaje, matrices de referencia, mallas de aprendizaje, etc.

Diversas estrategias didácticas que aseguren la participación activa de los estudiantes y fomenten el aprendizaje compartido y colaborativo pueden ser medios que permitan procesos de enseñanza adecuados. Sin embargo, es poco el impacto que se logrará en el proceso de enseñanza/aprendizaje que se lleve a cabo en la escuela si el docente no es capaz de: (i) reflexionar sobre qué estrategia de aprendizaje es la más adecuada para sus alumnos, (ii) considerar las distintas formas de aprender que desarrollan los estudiantes a partir de la experiencia dentro y fuera del grupo de trabajo, (iii) poder contemplar las condiciones mínimas necesarias (espacio, tiempo y recursos) para que un aprendizaje se logre, y; (iv) motivar a sus alumnos para que investiguen y creen en ellos mismos como constructores de aprendizaje (Boix y Bustos, 2014).

Es por ello que, para promover esta reflexión necesaria en los docentes es que surge la propuesta pedagógica de un acompañamiento ex situ en la que yo como profesional del área de la educación acompaño a los docentes rurales en ejercicio mediante una Guía para el docente, ésta surge como producto de la Investigación realizada que finalmente pretendió analizar en conjunto si las dinámicas que se dan dentro de la comunidad escolar contribuyen o no a la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera y de nuevas competencias tanto en los alumnos como en los profesores. De esta manera, se ofrece una asesoría contextualizada y participativa que está orientada, por un lado, a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y, por otro, a fortalecer el desempeño del docente dentro del aula buscando así incidir directamente en la gestión escolar.

Es necesario precisar que este modelo no contempla únicamente una asesoría externa en la que se entrega información teórica del proceso técnico-pedagógico planteado sino que, asimismo, se busca desarrollar capacidades y actitudes en el desempeño (metacognición) en los distintos actores a través del acompañamiento en terreno.

Esta propuesta facilita, a su vez, el análisis sobre prácticas concretas, el uso de nuevas estrategias didácticas y la reflexión sobre las dificultades que se presentan, mientras que se busca superar el aislamiento y el trabajo individual -muy característicos en el mundo escolar rural-, además de constituir una alternativa de modelo de formación profesional que se adecue a las características de estas regiones (Vezub y Alliaud, 2012). Es decir, el acompañamiento pedagógico es una estrategia de mediación que implica generar espacios compartidos que permitan reflexionar, re-significar y hacer consciente el efecto formativo a través del análisis de situaciones concretas.

Ante los antecedentes teóricos recabados y la realidad observada es que se presenta el proyecto a ser desarrollado entre los meses de junio y diciembre del año 2020. Con base

a la investigación realizada y a las anteriores estrategias metodológicas abordadas en la propuesta de intervención se diseñó una guía de asesoría para el docente. La ejecución de la asesoría al docente rural contempla la siguiente acción:

Capacitación a los profesionales de las escuelas básicas rurales presentes en el Centro Educativo “El Placer” sobre la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en relación con la enseñanza del inglés en el contexto rural, lo que les permitirá diseñar y presentar nuevas guías de aprendizaje para la enseñanza del idioma inglés.

Con este acompañamiento por medio de una guía dirigida al docente se busca:

1. Fortalecer las prácticas en la enseñanza del inglés de los docentes a través del acompañamiento pedagógico.
2. Ejecutar el diseño de propuestas sustentadas bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la enseñanza-aprendizaje del inglés y adaptadas a las necesidades e intereses del contexto rural bajo el modelo Escuela Nueva.

# LANGUAGE TO THINK

Teachers Guide

*Second and Third  
Level*

3°/4°

**Centro Educativo**

**Rural el Placer**

**Modelo Pedagógico Escuela Nueva**

**Santa Elena, Antioquia, Colombia  
2020**

## Presentación

Estimado(a) docente:

Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje.

Este modelo educativo surgió en Colombia hace más de tres décadas. Desde entonces ha sido enriquecido por equipos de educadores que han integrado las propuestas teóricas de la pedagogía activa con aprendizajes de sus vivencias y sus prácticas en el aula. Entre los educadores de la Básica Primaria circulan ampliamente diversos documentos y materiales con información sobre las bases conceptuales, históricas y los resultados de evaluación.

El Ministerio de Educación Nacional se dio a la tarea de cualificar las guías de los estudiantes de Escuela Nueva, en el marco de los actuales referentes de calidad (lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencia, Derechos Básicos de Aprendizaje, Orientaciones pedagógicas, Decreto 1290/09), para apoyar óptimos procesos de aprendizaje de los niños y las niñas.

Adicional a las guías de aprendizaje, el Ministerio de Educación Nacional diseñó el manual de implementación, con especial énfasis en el desarrollo de las competencias, el cual es tomado como referencia para la realización de la presente Guía de Acompañamiento Pedagógico dirigida al docente rural, puesto que las orientaciones de dicho manual pretenden que desde el trabajo pedagógico diario de los docentes en el aula, los estudiantes alcancen los estándares básicos de competencias.

La guía de acompañamiento pretende proporcionar elementos conceptuales para el desarrollo del área disciplinar del inglés y las secuencias de aprendizaje contenidas en las guías de aprendizajes anteriormente desarrolladas para los estudiantes.

Teniendo en cuenta la importancia de la educación en los primeros años de escolaridad para garantizar el éxito académico de los estudiantes, se pone a disposición de la comunidad educativa orientaciones pedagógicas específicas respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera bajo el Escuela Nueva. Estas orientaciones brindan herramientas disciplinares, pedagógicas y didácticas para que los docentes generen

escenarios de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de potencialidades de los niños y niñas más pequeños de las escuelas rurales.

Esta guía ofrece herramientas básicas para la implementación del modelo y permite adecuarlo a:

- Las particularidades de cada contexto escolar (reflejadas en el PEI del establecimiento educativo).
- Las realidades socioculturales locales.
- Los propios interrogantes que requieran la construcción de nuevas rutas de aprendizaje.

### ***¿Qué es la Escuela Nueva?***

La Escuela Nueva es un componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia. Es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia.

Actualmente se considera Escuela Nueva como un modelo educativo porque presenta de manera explícita una propuesta pedagógica (activa), una propuesta metodológica (cuenta con un componente curricular, uno organizativo administrativo, uno de interacción comunitaria) y una propuesta didáctica (cartillas con unidades y guías, las cuales desarrollan una secuencia didáctica). Estos componentes son coherentes entre sí y hacen de Escuela Nueva un modelo pertinente para atender necesidades del país; le permiten desarrollar algunas de las políticas, planes y proyectos sociales, ofrecer educación básica completa con calidad y equidad y cumplir las metas de atención a los niños y niñas de la zona rural dispersa.

La decisión de implementar Escuela Nueva en el país conlleva un proceso de capacitación y acompañamiento, la dotación de materiales y medios para la organización de un centro de recursos de aprendizaje, y la aplicación de unas estrategias de seguimiento, evaluación y mejoramiento. Por esa solidez del modelo, varios gobiernos han destinado recursos estatales para alcanzar, a través de él, objetivos que promueven el bienestar social, la justicia, la equidad y la paz.

Los educadores, por su parte, saben que les corresponde profundizar, explicitar y difundir el contenido, el significado y la estructura de cada componente, pero, en particular, del pedagógico, para que sean conocidos y apropiados por todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

En cuanto a la propuesta pedagógica, Escuela Nueva tiene en cuenta y estructura las variables destacadas por las pedagogías activas, sugiere líneas de investigación y procedimientos concretos de actuación en el campo educativo. Con el paso del tiempo, ha incorporado elementos conceptuales de las pedagogías contemporáneas que avanzan de lo activo a lo interactivo. Las teorías pedagógicas señalan los horizontes educativos y los enfoques; y los modelos pedagógicos permiten establecer metas de formación y caminos para alcanzarlas.

Las cartillas se basan en principios pedagógicos sobre aspectos como: la construcción social de los conocimientos; la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos; la función de las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimientos en el aula; la necesidad de atender diferentes ritmos de aprendizaje; el carácter formativo, participativo y permanente de la evaluación; la contribución de todas las áreas al desarrollo de las competencias; y la importancia de cultivar la creatividad y el pensamiento divergente.

En cuanto a la propuesta metodológica, Escuela Nueva se constituye en el contexto que convoca a los integrantes de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes, estudiantes, familia, organizaciones comunitarias y productivas) para que entre todos se desarrollen, adapten y cualifiquen sus procesos de enseñanza y aprendizaje; el currículo de Escuela Nueva permite que sea incluido y articulado al PEI y en este marco se desarrollen los proyectos pedagógicos transversales (educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, educación en derechos humanos y educación ambiental). En la implementación de este modelo juegan un papel prioritario los procesos de dirección y gestión administrativa, unos procedimientos y estrategias para trabajar coordinada y solidariamente con la comunidad.

La didáctica en la Escuela Nueva es una de las fortalezas. Es coherente con la metodología de aprendizaje colaborativo, que reconoce como indispensables y valiosas las funciones de los estudiantes, los docentes y los conocimientos.

Estos componentes están intrínsecamente relacionados porque integran una tríada (propuesta pedagógica, metodológica y didáctica) que se genera y se realimenta a partir de los aprendizajes logrados en los diversos escenarios en donde se lleva a cabo la educación, a la luz del saber pedagógico y con el apoyo de los principios y las estrategias de la didáctica. En la práctica los tres constituyen un todo; sólo en el análisis se consideran separados.

Hasta el presente, Escuela Nueva no cuenta con Guía Didáctica de Aprendizaje de la asignatura e Inglés ni con materiales ni estrategias didácticas convencionales para abordarse en los diferentes grados, en tanto uno de sus fundamentos es el uso de cartillas de autoinstrucción, se requiere el diseño una guía que esté orientada al desarrollo de la Competencia Comunicativa en inglés como idioma extranjero.

Esta situación propició el estudio de las características más apropiadas de este material, para responder no solo a las necesidades e intereses de los niños, sino además a los principios y enfoque del modelo educativo. Partiendo de esta base se sugirió una Guía de Aprendizaje de Inglés para el grado segundo y tercero de la Escuela Rural El Placer y además las respectivas orientaciones para maestras y maestros en ejercicio, las cuales se presentan en este documento.

Los niños y las niñas llegan a la escuela con un sinnúmero de conocimientos, habilidades y actitudes, es decir competencias, por lo que cobra importancia que los maestros y maestras observen cuidadosamente lo que los niños saben y saben hacer frente a diferentes situaciones. A partir de este reconocimiento, el docente puede contextualizar las actividades pedagógicas propuestas por estas orientaciones. Es necesario tener en cuenta que las competencias no son rígidas ni estáticas, sino que se transforman y se complejizan a medida que los niños van teniendo nuevas experiencias y nuevos conocimientos. Estos procesos no son iguales en todos los niños, cada uno es un ser particular en su desarrollo.

Los anteriores aspectos son considerados en esta guía, con la propuesta a las maestras y maestros del uso de variadas estrategias para proporcionar a los niños situaciones que los lleven a la vivencia de experiencias significativas. Es fundamental que los docentes observen sus desempeños, conozcan en qué momento de desarrollo se encuentran y orienten su labor pedagógica de acuerdo con las necesidades de los alumnos durante todo el año.

Es indispensable que el docente de Escuela Nueva de estos grados tenga en cuenta aspectos, como las características socioculturales de la población

que tiene a su cargo, sus experiencias de formación previas y la situación de salud y nutrición, entre otras. Al ser Colombia un país multiétnico y multicultural, con tantas diferencias geográficas, sociales y económicas, las competencias serán desarrolladas también de múltiples maneras por los niños de las distintas escuelas rurales del país.

En este sentido, las orientaciones pedagógicas que siguen a continuación son flexibles, en tanto que se han elaborado para ser ajustadas al momento de desarrollo de los niños y teniendo en cuenta que las competencias se transforman y reorganizan de manera permanente, y que esta movilización es parte del proceso lógico del desarrollo infantil.

### ***Principios pedagógicos.***

En el año 2000, el MEN publicó el texto *La Escuela Nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea. Fundamentos de Pedagogía para la Escuela del Siglo XXI*, escrito por Rafael Flórez para la colección “Publicaciones para el Maestro”, en el cual se mencionan algunos de los principios pedagógicos del modelo. A continuación se presentan:

#### **a. La experiencia natural**

Se refiere a la conveniencia de tener en cuenta la naturaleza espontánea del niño y no oponerse a las necesidades, intereses y talentos que se manifiestan y despliegan espontáneamente desde su propia situación sociocultural, pero no como mero discurso o aceptación de su experiencia vital como punto de partida, sino para enriquecerla, compartirla y auto proyectarla de manera inteligente (Florez, 2000: 36).b.

#### **b. La actividad**

El principio pedagógico de la actividad se refiere a que los niños:

Activen su mente, reflexionen sobre lo que hacen, movilicen sus conceptos y su estructura mental respecto de cada tema, habilidad o competencia definida en el currículo, de modo que las cosas o acciones produzcan en su interior nuevo conocimiento, nuevo aprendizaje, nuevas herramientas conceptuales para pensar la vida, nuevas formas de interacción. El diálogo, la confrontación de opiniones y la coordinación interior de puntos de vista diferentes va activando la mente hacia nuevos niveles de desarrollo y saber; la planeación y ejecución discutida y concertada de acciones para solucionar algún problema real logra también el mismo efecto... Es desde la propia actividad consciente como el educando construye sus propias herramientas conceptuales y morales, contribuyendo activamente a la construcción de sus esquemas de coordinación y reelaboración interior (Flórez, 2000: 37).

### **c. El diseño del medio ambiente**

De acuerdo con los planteamientos del modelo, el ambiente que rodea a los alumnos debe prepararse, “diseñarse como entorno de aprendizaje para influenciar su estructura cognitiva y valorativa en la perspectiva de su formación”. Pero, según Flórez, en la escuela del futuro el ambiente del aprendizaje no lo va a diseñar el maestro para influenciar la mente y conducta del alumno, sino que será el mismo alumno quien, aprovechando tecnologías como Internet, tendrá abiertas tantas posibilidades de aprender y profundizar en lo que más le interese, es decir, que de algún modo terminará diseñando el entorno para diseñarse a sí mismo (Flórez, 2000: 36).

### **d. Individualización**

Este principio pedagógico se basa en el concepto de que quien aprende es el individuo y no el promedio del grupo; es decir, el aprendizaje se produce al interior de cada sujeto con nombre propio y características individuales. El maestro debe estar atento a las inquietudes, actitudes y puntos de vista de los niños sobre cada tema de la enseñanza y tomar esto como punto de partida para su trabajo personalizado en medio del grupo. En este sentido, la Escuela Nueva tiene una ventaja sobre la escuela ordinaria, pues el trabajo en grupos pequeños permite que cada alumno trabaje por cuenta propia según su ritmo, sus intereses y las rutas que va diseñando para autoprocesarse ante cada reto educativo que asume. Cada autodiseño es individual en la medida en que cada alumno entiende su proyecto o problema de manera diferente, lo aborda y busca su solución por caminos diferentes, y los encuentros colectivos no anulan los retos individuales aunque haya aproximaciones y acuerdos en los diálogos y sesiones de grupo precedidos por el maestro (Flórez, 2000: 38).

### **e. El desarrollo progresivo**

El desarrollo del sujeto hacia su mayoría de edad se da mediante un proceso constructivo interior, progresivo y diferenciado que debe ser respetado en la actividad educativa. Para incrementar este proceso, el maestro necesita identificar y proponer niveles y esquemas superiores de procesamiento de los datos que el alumno será capaz de enfrentar antes de caer en la monotonía, en la repetición y en el desinterés. El avance, la motivación, el esfuerzo y la dedicación lo genera el buen maestro con las nuevas preguntas, retos y desafíos que propone. La asunción de los retos genera las oportunidades de progreso de los alumnos (Flórez, 2000: 37).

#### **f. El antiautoritarismo y el gobierno**

El ser humano no se forma pasivamente, obedeciendo a la autoridad de los padres o profesores, o en clase copiando lo que el maestro le dicta o escribe en el tablero. El desarrollo de su inteligencia y de su autonomía desde su propia actividad abarca también su participación activa y deliberante en la definición de reglas de juego y de convivencia de la comunidad escolar a través de experiencias de cogobierno y cogestión... La fatuidad del maestro sabelotodo en que fundaba su autoridad se derrumba y ahora su prestancia tiene que ganársela todos los días exhibiendo mayores aptitudes de aprendiz flexible, cooperador y previsor de nuevas posibilidades y retos de aprendizajes desconocidos que alcanza a prever, gracias a su formación previa en los procesos cognitivos superiores y a su experiencia para representar anticipadamente lo que no sabe sobre algún asunto o problema, pues en la habilidad para representarse lo que sabe está en igualdad de condiciones que los alumnos... por eso la cogestión y cogobierno en la escuela de alumnos y profesores no es una decisión política, sino una opción pedagógica natural entre las personas que se encuentran con las mismas oportunidades de acceso a los conocimientos y a la información, base real para la toma de decisiones y la democracia en la vida de la escuela y de la sociedad (Flórez, 2000: 39).

#### **g. La actividad grupal**

Se ha comprobado que el desarrollo de proyectos y actividades en grupos pequeños favorece la socialización y el desarrollo intelectual y moral de los niños en la medida en que “la interacción, la comunicación y el diálogo entre puntos de vista diferentes propician el avance hacia etapas superiores de desarrollo. En los pequeños grupos los derechos y las responsabilidades de los alumnos son más apremiantes. Este principio pedagógico que reconoce en el trabajo en grupo un potenciador eficaz de la socialización personal y del desarrollo intelectual de los alumnos, cifraba en los grupos de clase convencionales esta posibilidad de diálogo que sólo se lograba en la realidad cuando las clases terminaban, pues la clase era para el maestro. Ahora los recursos telemáticos permiten que cada alumno dialogue continuamente no solo con sus compañeros de clase sino con quien quiere en todo el mundo, pues su mundo como aldea contemporánea se vuelve global, los muros de la escuela se derrumban ante la penetrante Internet” (Flórez, 2000: 39).

#### **h. La actividad lúdica**

Como lo menciona Flórez, los jóvenes aprenden y se forman mejor cuando producen por medio de una actividad lúdica, con sentimiento,

creatividad y alegría. “El juego es una actividad clave para la formación del género humano en relación con los demás, con la naturaleza y consigo mismo en la medida en que le propicia un equilibrio estético y moral entre su interioridad y el medio con el que interactúa” (Flórez, 2000: 39). Las nuevas cartillas tienen en cuenta este principio, vinculándolo a las actividades que deben desarrollar los niños en las diferentes áreas.

#### **i. El afecto**

El afecto dentro de esta perspectiva no es entendido como una emoción, sino como algo que va más allá. Es considerado una forma de interacción social de carácter primordial, sin la cual resultan muy difíciles los procesos de formación. El afecto es el principio articulador de la razón y las emociones, lo que puede ser manifestado a través de la buena disposición, la motivación y el interés. Por esto, es muy importante que dentro y fuera del aula todas las relaciones, entre estudiantes, docentes y directivos, se den de manera afectuosa. Así es más fácil garantizar que los procesos cognitivos se desarrollen de una manera más eficiente y efectiva.

#### **j. El buen maestro**

El docente en Escuela Nueva cumple un papel vital para el óptimo funcionamiento del modelo y debe estar en capacidad de asumir con flexibilidad diferentes situaciones que se puedan presentar tanto dentro como fuera del aula. Así mismo, su principal labor es el desarrollo integral tanto cognitivo, como afectivo y social de sus estudiantes. Debe actuar como un mediador del proceso de aprendizaje y facilitar las relaciones activas no solo con los alumnos, sino también con los padres de familia y el resto de la comunidad. Como parte del trabajo dentro del aula el docente debe estar en capacidad de atender aulas con múltiples grados, lo que resulta posible gracias a las herramientas brindadas por el modelo. Igualmente, debe mantener una relación activa y productiva con los organismos que integran a la comunidad educativa, como el Gobierno Estudiantil y los Proyectos Pedagógicos Productivos.

#### **k. Adaptabilidad**

El concepto de adaptabilidad en Escuela Nueva es parte de la estructura misma de la metodología, siendo incluso anterior al modelo como tal. Los modelos flexibles se caracterizan por su capacidad de adaptarse a su entorno y a las condiciones específicas de la población que atienden. Están diseñados para cambiar y ofrecer las mejores posibilidades de acuerdo con su contexto. Si bien las guías de Escuela Nueva son un referente importante de trabajo,

debe quedar claro que no son la única manera y que su contenido puede ser adaptado, si se considera necesario. El currículo de las instituciones está definido de manera concreta en el PEI y las guías de Escuela Nueva son una herramienta para cumplir ese PEI, están diseñadas para enriquecer la experiencia educativa, pero no son una camisa de fuerza a la que se deban ceñir todos los procesos pedagógicos.

### ***¿Qué factores o elementos constituyen un adecuado ambiente de aprendizaje?***

La escuela es, después de la familia y aún de otros espacios de formación de actitudes y valores, el lugar determinante en la formación individual. Es por ello que puede ser definitivo pensar una escuela del sujeto, cuyos ambientes educativos apunten a la formación humana y contemporánea de individuos, alumnos y maestros conscientes de su lugar en la sociedad; pensar en una escuela cuyos ambientes educativos tomen en consideración las interacciones entre sujetos vistos como totalidades, esto es, que vaya más allá de lo cognoscitivo y que se consideren los sentimientos y deseos en relación con el saber, que vaya más allá de las respuestas correctas y tome en cuenta los errores, que en vez de propiciar la farsa y la obediencia propicie la sinceridad y la rectitud, y los deseos de los sujetos (Duarte, 2010: 8).

Un buen ambiente educativo es aquel que favorece que el aprendizaje de los estudiantes crezca en calidad. Esto acontece cuando se cuenta con docentes que asumen el reto diario de crear escenarios pedagógicos para enseñar a aprender a aprender, a partir de reconocer los saberes previos de los estudiantes, la construcción de conocimientos y la resolución de problemas en los contextos en que ellos se encuentran. Para el logro de lo anterior, juegan un papel importante las condiciones materiales con que se organiza el aula de clase. Un buen ambiente de aprendizaje debe favorecer especialmente el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo.

### ***Trabajo autónomo***

Enseñar a pensar autónomamente significa que en las distintas actividades e interacciones que tiene el estudiante, aprenda a pensar por propia cuenta. La interacción pedagógica que lidera el docente debe contribuir a que el estudiante vaya aprendiendo a tomar sus propias decisiones, y esto se logra si este tiene la oportunidad de “descentrarse”, es decir, dejar el punto de vista subjetivo para colocarse en un lugar universal.

En el camino de construcción de autonomía es importante la confrontación de ideas entre compañeros y el docente para proponer distintas

alternativas de solución a problemas cognitivos, éticos y, en general, a situaciones de la vida cotidiana. La formación del pensamiento autónomo requiere del diálogo con el otro, ya sea compañero o docente, y, en este proceso, a medida que los estudiantes van madurando su pensamiento, adquieren la capacidad para colocarse en el lugar del otro y, de esta manera, entender sus razones. Lo anterior explica muy bien la importancia de un ambiente de aprendizaje donde se permita la comunicación entre los distintos actores que se encuentran en el aula de clase.

En la construcción de autonomía resulta fundamental el desarrollo de las competencias comunicativas, especialmente, enseñar a escuchar a los demás y a exponer el propio pensamiento.

Como docentes, la acción de proponer preguntas resulta ser una de las estrategias más convenientes, pues, con ellas, se contribuye a que el estudiante se motive a aprender algo nuevo, algo que quizás no había tenido la oportunidad de pensar o, al contrario, de ratificar que sus respuestas anticipadas eran las correctas. El docente debe desarrollar la habilidad para formular la pregunta adecuada de acuerdo con la edad y grado en que se encuentra el estudiante.

Preguntar es abrir posibilidades, toda vez que con ello se amplía el horizonte simbólico de los estudiantes, es decir, se desarrollan nuevas referencias (palabras y símbolos) con las cuales pueden interpretar las realidades sociales y naturales en las que se encuentran inmersos, y llegar a proponer la creación de otros mundos posibles.

Otro componente indispensable en la creación de un ambiente educativo para la formación de la autonomía consiste en realizar acciones comunicativas favorables para que los estudiantes comprendan que el aprendizaje no es lo que acontece exclusivamente en el salón de clase (Duarte, 2010), sino que fuera de la escuela se encuentran diversos escenarios para el desarrollo de sus competencias. Proponer actividades que trasciendan el aula de clase contribuye a que los estudiantes le encuentren sentido a los conocimientos que allí se trabajan. Las actividades que vinculan la vida escolar y la vida fuera de la institución educativa crean un clima que motiva a los estudiantes a aprender, pues entienden que el conocimiento y el desarrollo de habilidades y valores les sirven para orientarse y desempeñarse en la cotidianidad.

El trabajo autónomo tiene como finalidad que los estudiantes se reconozcan como seres únicos e irrepetibles, con las competencias para fijarse

sus propias metas, entender las estrategias para aprender, responder por los compromisos adquiridos y, lo más importante, ir construyendo un sentido para la vida.

### ***Trabajo colaborativo***

En la construcción de un buen ambiente de aprendizaje es decisivo el trabajo colaborativo, ya que este es considerado como uno de los métodos o estrategias que busca el desarrollo integral de los estudiantes en los aspectos social, afectivo y cognoscitivo. En este tipo de trabajo cada uno asume su responsabilidad de manera autónoma, pero, al mismo tiempo, comprende que tiene que coordinar sus pensamientos y acciones con el resto de los integrantes del equipo.

A diferencia del trabajo de equipo tradicional en el que muchas veces se fomenta exclusivamente el desarrollo individual, que trae como consecuencia la promoción de actitudes egoístas, la propuesta de trabajo colaborativo busca la unión de las competencias de cada estudiante para el logro de objetivos de aprendizaje. Para el modelo educativo Escuela Nueva el trabajo colaborativo es una de las estrategias fundamentales, toda vez que con él los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con distintas perspectivas frente a una situación problema.

Por otra parte, aprender en forma colaborativa permite al individuo recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que facilita la aplicación de estrategias metacognitivas para regular el desempeño y optimizar el rendimiento; por otra parte, este tipo de aprendizaje incrementa la motivación, pues genera en los individuos fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, lo que le permite sentirse «parte de», estimulando su productividad y responsabilidad, lo que incidirá directamente en su autoestima y desarrollo (Calzadilla, 2010: 5).

El docente debe aprovechar las distintas oportunidades para entusiasmar a los estudiantes a unir los esfuerzos en la realización de actividades y proyectos en forma grupal. Para ello, debe proponer actividades cuya realización requiera del trabajo en equipo, pero, al mismo tiempo, posibilite los desarrollos individuales. Mantener esta tensión entre lo individual y colectivo es indispensable, pues, como se menciona en algunos círculos educativos, “el conocimiento se construye colectivamente, pero el aprendizaje es individual”. Al docente de Escuela Nueva le corresponde el acompañamiento y seguimiento de los proyectos y actividades colaborativas, para revisar los planes de acción, la manera como se van resolviendo las situaciones problema que surgen de la puesta en común de perspectivas

distintas, el aseguramiento del trabajo individual, la unión de fuerzas para el logro colectivo, la evaluación colectiva del proceso llevado a cabo y, finalmente, para reconocer y aclamar el trabajo colectivo cuando lo planeado se ha logrado de manera exitosa.

Los grupos colaborativos pueden organizarse por pares o por grupos pequeños; algunas veces estas conformaciones pueden ser aleatorias y otras organizadas intencionalmente por el docente, de acuerdo con criterios, como la diferencia de habilidades, las posibilidades de socialización o el fomento de competencias ciudadanas.

### ***En relación con la enseñanza del lenguaje, la lengua escrita y la lectura del Inglés***

- Propender por la construcción auténtica de conocimiento sobre el lenguaje para posibilitar un uso con mayores posibilidades.
- Aceptar al alumno como interlocutor válido, con construcciones propias sobre el objeto de conocimiento, capaz de continuar construyéndolo, sin esperar a recibirlo pasivamente de un adulto. Esto exige:
  - Fundamentarse teóricamente para identificar las hipótesis desde las que responde cada niño frente a una situación de lectura o de escritura.
  - Indagar los saberes de los niños, la manera como los han aprendido y sobre las funciones que cumplen en su vida práctica.
  - Consultar los momentos de acceso a la lengua escrita de los niños, para el diseño de actividades; no se trata de idear una para cada uno, sino de saber que todos no responderán de igual manera.
  - Usar la heterogeneidad del grupo para confrontar concepciones; cada niño es un informante que puede confrontar las hipótesis de otros.
    - Investigar de manera permanente el proceso de aprendizaje: observar los comportamientos, confrontar sus desempeños en el tiempo, inferir y buscar comprobaciones sobre los momentos que atraviesan
    - Tener en cuenta los ritmos de aprendizaje. El parámetro de comparación es el proceso de cada uno: exigir en función de las posibilidades de cada uno.
    - Reconocer el error constructivo como paso necesario en el proceso de construcción de la lengua escrita y, en consecuencia, utilizarlo y no sancionarlo.

- Eliminar toda corrección que interrumpa el proceso, pues confunde y obstaculiza el aprendizaje. Como el niño piensa con una lógica propia, no hay que limitarse a corregir: se pueden aprovechar las situaciones para colectivizar los problemas, de tal manera que se involucre también a otros y, así, desequilibrar sus hipótesis.
- Dar oportunidad al niño de interactuar empíricamente con todo tipo de textos en inglés, a sabiendas de que cuidar los libros es algo que también hay que aprender.
- Realizar las actividades de lectura y escritura en inglés en contextos que las requieran realmente, para satisfacer necesidades reales. En consecuencia:

- descifrar grafías como acto de lectura,
- escribirse entre personas que se pueden comunicar oralmente,
- hacer planas,
- copiar la lección de la cartilla,
- construir frases con elementos previamente fijados,
- estudiar para dar una lección...

son actividades sin sentido (aunque en cierto contexto podrían ser valiosas; por ejemplo, la construcción de frases con elementos previamente fijados puede perfectamente incorporarse en una actividad creativa muy interesante (Rodari, 1982). En cambio, actividades como:

- escribir un mensaje a una persona ausente,
- leer instrucciones para realizar algo que se desea y que no se puede sin seguir esas instrucciones,
- hacer una lista de cosas que deben recordarse,
- expresar por escrito una experiencia cuya intensidad se quiere dejar fijada,
- leer para enterarse de algo sobre lo cual se tiene interés...

Tienen sentido, pues cumplen funciones reales de escritura (aunque podrían ser utilizadas en una enseñanza contraproducente de la lengua escrita). Para realizar estas actividades no es necesario que los niños sean alfabéticos: por un lado, sus escrituras no convencionales, al constituir textos cuyos significados son los que los niños-autores les atribuyen, pueden servir

para realizar los propósitos de estas actividades; y, por otro, también se pueden desarrollar mediante escrituras colectivas.

- Posibilitar el aprendizaje en espacios diferentes al aula, en la escuela (patio, biblioteca, jardín, tienda escolar) y fuera de ella (calles vecinas, canchas, el barrio, el municipio). Además de permitir otros conocimientos, son espacios para la lectura de los textos del espacio público, para conocer funciones sociales de la escritura y las múltiples formas en que ellas se manifiestan.
- Concebir el aprestamiento no como un periodo previo para desarrollar la coordinación visomotriz, pues así se descuidan las partes pragmática y semántica. No se niega la importancia de desarrollar habilidades motoras, pero verlas como prerrequisito y, por lo tanto, trabajarlas aisladamente, no contribuye a comprender lo que los niños están intentando. La progresión en las formas de las grafías está ligada a los avances conceptuales en la comprensión del sistema. Lo que más favorece la construcción de la lengua escrita es que se le planteen al niño reflexiones sobre el lenguaje y la lengua, y sus funciones.
- Equilibrar el desarrollo de las competencias comunicativas oral y escrita (que esta no vaya en detrimento de la otra), en atención a las relaciones entre las funciones y las características de las lenguas oral y escrita.
- Cualificar la lengua escrita, incluyendo sus aspectos formales (superación de omisiones y repeticiones, búsqueda de claridad, ortografía, correcta separación de palabras, coherencia semántica y cohesión gramatical), pero solo a partir de las exigencias que la comunicación escrita haga al niño. La excesiva preocupación por los aspectos formales puede inhibir la comunicación escrita.
- No reducir la enseñanza a una cuestión de método, de receta aplicable a cualquier medio y persona. Para las ideas aquí planteadas no hay una metodología (Coll, 1992: 32) que no sea la que el maestro invente para su contexto, para sus estudiantes. “El método puede facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimientos sobre la lengua escrita es un resultado de la propia actividad del sujeto sobre la escritura” (cfr. de Castro, 1991)
- Entender tanto la dimensión epistemológica del aprendizaje de la lectura y la escritura, como la dimensión pedagógica de su enseñanza: creación de espacios donde surja el deseo de conocer y de ponerse en contacto con la cultura.
- Construir y definir la práctica pedagógica en la cotidianidad, a partir de problemas, preguntas, expectativas y necesidades que se vayan

percibiendo, aprovechando las situaciones comunicativas que el medio proporciona.

Como puede verse, aquí no se propone dejar-hacer a los muchachos lo que quieran y liberar al maestro de sus funciones. Por el contrario, la acción escolar es deliberada, planificada, aunque durante su desarrollo la dirección se modifique (en tanto convergen muchos factores). Para ello, el maestro necesita fundamentarse teóricamente, con el fin de orientar su práctica y de reflexionar sobre ella. De tal manera que, no se trata de imponer el trabajo y la disciplina, sino de generar condiciones en las que estos se vuelvan necesarios. Por eso, la presente propuesta, de un lado, confía en que padres, maestros y niños busquen mancomunadamente soluciones a los problemas; y, de otro lado, busca generar en el niño una actitud investigativa autónoma, respetuosa, cooperante y tolerante.

El maestro puede hacer del proceso un camino de tropiezos, señalamientos, discriminaciones y castigos; o hacer lo posible por aprender y permitirle al niño elaborar temores y dificultades, y descubrir con placer el universo de realidades y fantasías que la lectura y la escritura le posibilitan para la adquisición de una segunda lengua. En tal caso, el trabajo será más arduo para el maestro (aunque no toda la responsabilidad esté en sus manos), pues implica involucrarse, cuestionarse, interpretar lo que los niños dicen y hacen, actualizarse constantemente y buscar alternativas; pero también dará lugar a la satisfacción de seguir formándose, de descubrir, de inventar, de hacer parte del contexto que permite una formación más sólida a los estudiantes.

### ***En relación con la labor en el aula***

- Hacer que los niños construyan textos desde el primer día y desde el preescolar es posible, porque la escritura registra algunas propiedades de la lengua oral. Si el maestro les pide a los niños que le dicten (individual o colectivamente) algo que necesiten registrar para no olvidar (una razón a los padres, un mensaje a otra persona, una carta, etc.), los autores del texto son los niños; el maestro solo lo registró. Esta actividad también puede ser realizada entre niños o con los padres de familia en la casa. En este tipo de actividad es el niño quien elabora las ideas que va a dictar, con lo cual aprende que lo que se dice se puede escribir, aunque lo que se escribe tiene diferencias con lo que se dice. Además, el niño aprende que es necesario organizar el texto de acuerdo con el tipo de mensaje (es muy distinto si se trata de una carta, de un cuento, de una lista, entre otros). Un texto es una pieza organizada de lenguaje, cosa que se aprende antes de aprender la lengua escrita. Cuando el

maestro registra los textos elaborados por los niños, es importante que no escriba de una vez lo que le dictan, sino que vaya preguntando qué debe ir poniendo y por qué; que lo confronte con todos.

- Aprovechar situaciones en las que sea necesaria la lengua escrita en inglés con funciones reales de comunicación, por ejemplo, escribir una carta para solicitar algo; enviarla; leer las comunicaciones que lleguen al aula (como las excusas); intercambiar correspondencia y mensajes de todo tipo (buzones), entre los niños del salón, con otros cursos, con otras escuelas, con instituciones, con autoridades y con la comunidad en general.
- Leer y narrar cuentos en inglés. Esto contribuye a que el niño desee aprender a leer y se reencuentre en el futuro con los textos. La literatura también afina la comprensión de lo que se escucha. Textos de calidad y un maestro buen narrador hacen la mejor combinación. Escoger textos en función del supuesto poco vocabulario de los niños, de una sintaxis “sencilla” o de los finales felices o adecuados a la enseñanza moral, hacen aburrida y predecible la lectura.
- Hacer que los niños identifiquen géneros de escrituras en inglés, a partir de la lectura de cartas, artículos periodísticos, propagandas, recetas médicas, instrucciones, listas, cuentos, poemas, etc., donde el portador del texto y el formato permitan predecir el tipo de lenguaje que se utiliza (“Había una vez...” no es esperable en las instrucciones para manipular un aparato).
- Llevar al aula los periódicos de circulación regional y nacional, para leer noticias que hayan suscitado el interés de los niños. A partir de esa interacción, promover el conocimiento del periódico, de sus partes y de las informaciones que en él se puedan encontrar. Posteriormente, se puede organizar el proyecto de elaborar el periódico escolar o el mural.
- Leer imágenes en secuencia, a manera de historieta, donde el lenguaje icónico se traduce al lenguaje oral.
- Crear condiciones para que los niños sientan y tengan la necesidad de expresar de otras maneras: dibujos, gestos, señales, claves, etc. Así mismo, que interpreten signos no verbales.
- Hacer que los niños representen roles en los que tengan que utilizar géneros orales. Por ejemplo, imitar un anunciador de espectáculos, un locutor de noticias, un promotor de productos, etc.
- Brindar oportunidad a los niños para que den y sigan instrucciones, tanto oralmente como por escrito. Por ejemplo, leer las reglas de un juego, ubicar

un lugar, armar juguetes, desarrollar guías de trabajo escolar, preparar recetas de cocina, etc.

- Registrar por escrito anécdotas e historias personales; es una actividad fundamental para desarrollar la lengua escrita y para la formación de una identidad crítica.
- Crear un rincón de lectura con diferentes portadores de texto en inglés, donde encuentren variados tipos de textos (historias, cuentos, leyendas, explicaciones, instrucciones, recetas, noticias, tiras cómicas, publicidad, etc.) que puedan utilizar sin mediación del maestro. A ellos pueden remitirse para resolver discusiones acerca de con cuál letra se escribe tal palabra, tomando como referente —por ejemplo— logotipos de productos reconocidos por el niño. Fijar solo mensajes significativos que inviten a su lectura y, además, proporcionen información necesaria. Si estos materiales no se renuevan constantemente, los niños no volverán a prestar atención a esos sitios de lectura.
- Utilizar situaciones cotidianas, tales como la escritura de la fecha o la identificación de los trabajos, para reflexionar sobre la escritura de los nombres de los niños, de los días de la semana, de los meses del año, etc., a través de preguntas sobre la longitud de las palabras, la manera como comienzan o como terminan, las semejanzas, las diferencias, palabras que suenan igual o parecido, etc. (es importante identificar tanto la presencia como la ausencia de los elementos).
- Para facilitar la reflexión, se puede acompañar la pronunciación de las palabras con palmadas, golpes sobre el pupitre, sobre el piso con el pie, etc.
- Hacer dramatizaciones.
- Jugar con las palabras: inventarlas con cierto sonido inicial o final; inventar rimas con palabras determinadas, como los nombres de los niños del grupo, etc.
- Propiciar en los grupos de trabajo la reflexión y el análisis de la lengua escrita. Para esto, cuando escriba delante de los niños y cuando los niños escriban delante del grupo, se sugiere:
  - preguntar de manera que el niño confronte su escritura con otras escrituras: “Yo escribí así, ¿cómo lo escribiste tú?”;
  - confrontar la hipótesis del niño: “¿Dónde dice?”, “¿Por qué dices que ahí dice eso?”;

- promover el intercambio de opiniones acerca de las diferentes escrituras realizadas por los niños, así como las autocorrecciones;
- no dar respuestas prematuramente ni ratificar inmediatamente respuestas correctas de los niños.
- Inventar historias, continuarlas, cambiarles el final, introducir elementos extraños, combinar historias, cambiar los personajes, crear entrevistas con los personajes, sugerir encuentros entre personajes, etc. (cfr. Rodari, 1982). Jugar a predecir las acciones que podrían realizar los personajes; los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrán sobre el otro; la manera como se sentirán los personajes frente a situaciones de la historia; las intenciones que pueden motivar a un personaje a emprender una serie de acciones (MEN, 2010).
- Realizar juegos que involucren escritura en inglés. Por ejemplo: sopas de letras, el juego de la tienda (los niños hacen los avisos y escriben los precios), crucigramas, lecturas de palabras parciales (tapar la letra o la sílaba inicial y leer el resto, tapar la última letra y leer, señalar una vocal determinada y leerla), etc.
- Escribir delante de los niños en inglés: hacer un diario de campo; elaborar listas de elementos necesarios para una actividad próxima; fijar información funcional en carteleras; registrar el progreso de los niños; elaborar listas de grupos, invitaciones, citas; hacer informes; poner la fecha; elaborar horarios; registrar compromisos; escribir cuentos u obras de teatro; etc.
- Elaborar, por parte de los niños y a lo largo de todo el año, libros ilustrados de diferentes temáticas en inglés. Ejemplo: recuperación cultural (mitos, leyendas, costumbres, juegos, historias, chistes, adivinanzas, recetas de cocina y de medicina tradicional, entre otros; fichas temáticas, diccionarios; reescritura y recopilación de cuentos, coplas o poemas, leídos o escuchados).

### ***Recomendaciones al docente***

Hemos descrito las características de un buen ambiente de aprendizaje y se han identificado algunas de las acciones que pueden guiar al docente en su construcción. A continuación ampliamos la información sobre algunas de las actitudes que debe tener el docente de Escuela Nueva para enseñar inglés como idioma extranjero en contexto rural:

**Reconocer y aceptar la diferencia.** El docente debe tener claro que cada niño es único e irreplicable, y tiene su propio ritmo de aprendizaje. Identificar las

debilidades y fortalezas de sus estudiantes le debe generar confianza en las capacidades que estos tienen, al mismo tiempo que le convoca a realizar las adaptaciones didácticas necesarias para el desarrollo de las distintas competencias con las cuales pueden enfrentar el mundo cotidiano.

**Acompañamiento y cercanía.** Es decisivo entender que la emoción y la cognición van íntimamente relacionadas; por tal motivo, las relaciones con el estudiante deben ser calurosas, cercanas y basadas en un diálogo sincero. Un componente importante que debe estar presente en la labor de los educadores es el fomento de la autoestima de los educandos, que es la capacidad de autoaceptación.

**Alternativas optimistas.** Frente a los diversos dilemas y situaciones que se presentan en la vida, se requieren maestros que estimulen, planteen y ayuden a elegir medios y estrategias adecuadas y positivas, favoreciendo así la cognición en los estudiantes. Dar oportunidades de elecciones optimistas estimula la actividad, la disposición y el esfuerzo, tanto individual como grupal; mediante preguntas tales como ¿sabes otra forma de mejorar la actividad? y ¿cómo podemos hacer mejor lo que estamos haciendo?, se puede llevar a la búsqueda del perfeccionamiento.

### Conclusiones y Cuestiones Abiertas

La presencia de escuelas multigrado y el aislamiento geográfico en la mayoría de las instituciones educativas rurales trae como consecuencia que muy pocos docentes o incluso uno solo deba atender las características particulares y necesidades individuales de alumnos con distintas edades y niveles de conocimiento. Esta realidad los obliga a conocer y a utilizar estrategias pedagógicas que les permitan guiar a un grupo diverso de estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje. Asimismo, estas escuelas son un elemento central en sus comunidades locales por lo que, además, deben poseer competencias que les permitan potenciar una interacción enriquecedora con los distintos actores.

De esta forma, para desarrollar intervenciones en estos contextos es necesario contar con una comprensión multidimensional de los fenómenos que se dan en estos espacios.

Sólo si se tiene este conocimiento profundo de la realidad presente en las escuelas rurales - como también de las dinámicas de relación que se dan entre los distintos estamentos que en ellas confluyen- se podrán llevar a cabo propuestas pedagógicas innovadoras que las potencien como centros de aprendizaje.

Es por ello que considero que un modelo de enseñanza-aprendizaje que se ajuste a esta realidad debe combinar cuatro estrategias de intervención, tales como: (1) el acompañamiento pedagógico para fortalecer la práctica profesional del docente; (2) el fortalecimiento de prácticas de enseñanza sustentadas en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos - ABP, en las cuales los alumnos busquen soluciones a situaciones reales de su comunidad, y se conviertan en los ductores de su propio proceso de aprendizaje; (3) aprendizaje mediante el juego con el único fin de “aprender jugando”, constituyéndose en una de las actividades educativas esenciales; (4) aprendizaje mediante la música, permitiéndole expresarse libremente en un ambiente positivo, acogedor y estimulante; y finalmente y no menos importante la realización de intervenciones bajo la lógica de innovación pedagógica y uso de TIC que promuevan la colaboración, la creatividad y el desarrollo de habilidades y competencias. Es importante comprender que este proceso no es un fin en sí mismo sino una estrategia de formación tanto para los docentes como para los estudiantes y que se genera bajo una gran reflexión crítica del contexto y de la cotidianidad de las prácticas pedagógicas alcanzadas a desarrollar, en la búsqueda de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y de que se orienten acciones para transformar la realidad y dar un nuevo horizonte a la concepción de escuela rural en el siglo XXI.

El estudio permitió identificar que la enseñanza del inglés es fundamental dentro de la educación primaria porque los estudiantes en edades tempranas son más receptivos y responden motivados a estrategias bien planteadas y además permitió reconocer la

importancia de hacer uso de materiales concretos que despierten el interés y permitan realizar traducciones a partir de los sentidos, un ejemplo de ello es pronunciar palabras en inglés y contrario a traducirlas, señalarlas, tocarlas, olerlas, observarlas, de esta forma el aprendizaje es más significativo.

En este escrito se ha demostrado la necesidad de implementar módulos de inglés que se adecuen al contexto de los estudiantes de zonas rurales, con el fin de promover el uso de una segunda lengua a través de proyectos de aula que involucren guías interactivas, las cuales le permitan al estudiante interactuar con su comunidad y familia y así finalmente lograr fortalecer las conexiones que el estudiante genera en el aula en clase de inglés al referirse de su entorno en un segundo idioma.

A las intervenciones dentro del aula rural descritas en el proyecto sería necesario agregarle la importancia de fomentar climas de afecto en el aula con el fin de fortalecer la relación maestro-alumno y hacer del respeto y la motivación mediadores del aprendizaje, en especial por que la interacción con el otro es fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, pues posibilita la comunicación generando espacios de diálogo que requieran la participación de todo el grupo y el maestro.

A partir de los hallazgos del presente estudio y la conexión con los referentes teóricos existentes, así como con las previas investigaciones relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación de maestros y maestras de inglés, emergen las siguientes conclusiones:

El conocimiento de los participantes sobre la política, visible para unos, existente para otros, a través de una aproximación muy superficial, devela la necesidad de involucrar más a los maestros y maestras en la reflexión, construcción y análisis de las políticas, ya que ellos son los directos ejecutores de ésta.

Más allá de la creación de propuestas de capacitación y dotación de material, hay que hacer un llamado a las dinámicas de la política y mostrar desde las mismas el sentido al por qué enseñar inglés en este tipo de contextos, como el rural, darle más significado, mostrando el beneficio que eso tendrá para la población, más que responder a la exigencias globalizadoras y a los procesos de colonización, en los cuales se impone lo que se cree que es lo mejor, lo que supuestamente necesita un contexto, según miradas externas y que hace referencia a lo que llama Freire(2004) como dinámicas “extensionistas”.

Darle sentido, a la enseñanza del inglés y a la cualificación de los maestros y maestras que hacen parte de este escenario, quiere decir ir más allá de una intervención estatal de la política, como lo llama Lozano (2008) cuando hace alusión a la función de la política pública. No se trata de ver el contexto rural como ese espacio lleno de carencias, como plantea Zamora (2010) que lo llaman algunos, ni de simplemente implementar unas decisiones instrumentales ni tampoco implementar como lo afirma Salazar (1999) “un conjunto de sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones consideradas como problemáticas. (p.50). La esencia de estas dinámicas de las políticas a la hora de extender procesos como el de la política lingüística, debe obedecer al hecho de darle una re significación al quehacer de los/las maestras, desde las dinámicas de la nueva ruralidad, en las que se hace distinción entre los diferentes contextos rurales, que no atienden a una ruralidad en especial sino a una diversidad de ruralidades partiendo de las singularidades y perspectivas de cada comunidad, de las vivencias de los miembros, entre ellos los maestros y las maestras.

En este orden de ideas, se cree que es indispensable que haya un trabajo mancomunado entre el Gobierno Nacional, las Secretarías de Educación, los/las directivos/as docentes y los/las maestros/as con relación a la política lingüística, y que las propuestas y decisiones se tomen en cuenta escuchando las voces de cada uno de estos

actores. Si en el país se continúa ignorando a los/las docentes en el diseño de las políticas educativas, será muy difícil lograr avances significativos porque se seguirán considerando soluciones descontextualizadas que no le apuntan a los problemas locales rurales.

Además, el rol del/de la docente en los cursos de formación no puede limitarse a la reproducción de programas creados por agentes externos y desvinculados con las realidades de sus instituciones, ya que cuentan con la experiencia de un conocimiento situado de las realidades y son ellos quienes conocen las particularidades de sus contextos y sus voces, y por ende, pueden generar impacto en las dinámicas de las propuestas de política lingüística tanto en la creación de estrategias para la enseñanza de una lengua extranjera como en el diseño de los cursos de formación para ellos mismos. Por esta razón, se deben promover espacios de capacitación desde el componente didáctico y de diseño de materiales, con el fin de que los/las maestros/as puedan crear, adoptar, adaptar materiales y planear sus clases teniendo en cuenta las particularidades de su público y contexto.

En esta línea de ideas, se considera primordial que la formación que se ofrezca sea permanente y completa; que su existencia no esté sujeta a decisiones de administraciones municipales o directivos docentes sino que esté muy establecida desde la norma a nivel nacional porque sólo así habrá continuidad de los programas; y que el personal encargado de los cursos de formación para los docentes esté muy cualificado, que sean licenciados en lenguas extranjeras como mínimo. Así mismo, es esencial hacerle seguimiento a las instituciones educativas con el fin de corroborar que haya una convocatoria efectiva de participantes y que los criterios sean claros y equitativos para los/as maestros/as a cargo de inglés.

Si bien, se han mencionado algunas de las responsabilidades que le competen a la política pública, también hay otras que les corresponden a los/las maestros/as, ya que para

las propuestas de formación que se ofrezcan desde la política tengan el impacto esperado, deben estar dispuestos y abiertos a los nuevos retos, a actualizarse y aprender cada día con el fin de mejorar su praxis y ofrecer mejor calidad a sus estudiantes, independientemente del tiempo que les reste para jubilarse.

De igual forma, desde la lectura de los resultados obtenidos en el estudio, se puede concluir que la vía más efectiva para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera que sea de calidad, estaría encaminada a que desde la política lingüística se decidiera establecer como requisito para las plazas de inglés exclusivamente a docentes con formación en lengua extranjera y en metodologías para enseñarla, independientemente del decreto al cual pertenezcan, y no sólo en la secundaria sino desde la educación primaria, ya que es una etapa fundamental para instaurar las primeras bases del inglés y gusto por aprenderlo. Es importante aclarar que al referirme a docentes en formación, no solo estoy considerando a los licenciados en lenguas extranjeras, pues en la actualidad son evidentes los beneficios de la transversalidad, así que también me refiero a licenciados de otras áreas que sientan pasión por los idiomas y que le apuesten a la formación de este campo.

Para lograr buenos procesos con los docentes de otras áreas que también vayan a enseñar inglés, es indispensable que desde el Gobierno Nacional se les brinde formación, pero insisto en que es trascendental hacer una selección rigurosa con el fin de incluir únicamente a los docentes que encuentren afinidad con los idiomas y que asuman el reto con compromiso, no meramente con la intención de posicionarse mejor en el escalafón. Así, si desde la política lingüística no hay criterios sólidos en cuanto a la selección del profesorado para enseñar inglés, y si esta función se implementa como responsabilidad de todos los docentes de primaria, como se ha dado hasta el momento, estas propuestas no tendrán el impacto y trascendencia que se espera ya que desde la interpretación de los resultados, se percibe que es un asunto estrechamente vinculado a los gustos personales,

más que al hecho de pertenecer a unos de los decretos o de tener otro componente de formación profesional diferente a la lengua extranjera.

Por otra parte, las propuestas de formación deben estar enfocadas en las necesidades del contexto, y además de un qué, proponer un cómo a la hora de enseñar inglés en el sector rural, donde muchos lugares se trabaja bajo la metodología Escuela Nueva, en la cual no hay nada definido desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera. De esta carencia surge la necesidad de diseñar una guía o una serie de materiales que conversen con las particularidades del contexto rural y que permitan al estudiante reconocer su propia identidad y cotidianidad al mismo tiempo que aprender nuevos conceptos.

Así mismo, la evolución de las políticas del PNI que ahora andan en constante reestructuración deben seguir un principio de equidad con las diferentes regiones de nuestro país e ir en conjunción con las miradas de Roth (2002) de política y convertirla en un conjunto de decisiones conformado por uno o varios objetivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, con el fin de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (p.27).

De igual forma, desde la formación del maestro, no solo en su fase inicial, sino en el transcurso de su desarrollo profesional se le debe brindar todas las condiciones necesarias para que lleve a cabo satisfactoriamente su labor y proporcionales un proceso que lo acompañe en una marcha permanente que emprende el maestro y que no se limita sólo a su formación inicial sino que continúa a través de su práctica educativa (De Lella. 2003).

El aprendizaje continuo del maestro/a permite que esté actualizado, a la vanguardia con las exigencias locales para responder a las exigencias globales, y esto no sólo se da a través de proceso de capacitación, como lo dice Gatti(2008), es necesario tener en cuenta la

diferencia que existe entre la formación permanente del docente y la capacitación continua que se le ofrece. No se necesita simplemente que el desarrollo y mejoramiento pedagógico y didáctico de los educadores de inglés en el sector rural, se reduzca a la capacitación docente, como lo denomina Gatti (2008), que radica en un conjunto de acciones-necesarias pero no suficientes en la formación del docente- por las cuales éste adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia.

Se necesita que se dé protagonismo a la reflexión constante del maestro y esta se visibilice a partir de la posibilidad de toma de decisiones en conjunto con ellos a la hora de proponer políticas para la enseñanza del inglés en contextos rurales.

En esta misma línea, considero necesario que lo que se plasma desde los documentos oficiales de las políticas nacionales, se articule en detalle a las realidades y vivencias de los/las maestras en su quehacer, pues si desde el MEN se establece que los/las educadores reciben apoyo para mejorar sus prácticas, estas deben evidenciarse por completo, con estrategias que tengan en cuenta a todos y cada uno de los aspectos necesarios para que sean exitosas, y esto incluye no solo cobertura, no sólo propuestas excluyentes para ciertos grupos, sino que a su vez exige contextualización, seguimiento a los procesos y una construcción conjunta con los directos ejecutores de las políticas lingüísticas, es decir los maestros y maestras.

Este estudio me permitió aproximarme al corazón de las realidades de varios maestros y maestras, que si bien no representan una gran cantidad en términos de número, tienen una representatividad significativa para entender su mundo, como lo dice Stake (1999). Simbolizan un universo que me permitió leer las verdades, angustias, retos, esfuerzos que nuestros maestros/as de primaria del sector rural hacen para cumplir con su

deber, para educar a un sinnúmero de niños y niñas, desde sus desaciertos, desde el poco acompañamiento que una política que ha estado en constante cambio, supuestamente ofrecido y que según sus objetivos desde los documentos oficiales, es inclusiva y tienen en cuenta las particularidades de dicho contexto.

Los resultados de este estudio de investigación pueden ser utilizados como bases para llevar a cabo otros estudios que indaguen sobre la creación e implementación de políticas lingüísticas en las que sean consideradas las voces de los/las docentes y las especificidades del contexto y que a su vez, puedan ahondar la discusión en algunos temas que resalté en los resultados pero que no desarrollé en detalle. Por ejemplo, las prácticas y miradas de los/las docentes frente a su quehacer como docentes de inglés dependiendo del estatuto docente al cual pertenecen. Si bien, se abordó dicha situación, solo se tomaron los aspectos más sobresalientes a los cuales hacían alusión los/las participantes del estudio. De igual forma, la visibilización de las propuestas de formación en el municipio certificado, también fue un asunto que se abordó en el estudio pero que no fue explorado en detalle.

Otro asunto a tener en cuenta para futuras investigaciones, sería la caracterización de los contextos rurales, así como de los miembros de esta comunidad, padres de familia, estudiantes y maestros, maestras. Esta información sobre sus prácticas, sus prácticas frente a la enseñanza del inglés en sus escenarios, contribuiría a la lectura específica de tales contextos que sería de gran utilidad a la hora de la construcción de las propuestas académicas para ellos/as mismos/as, desde las políticas educativas.

Por otro lado, tenemos otro elemento que simboliza una implicación para las políticas educativas y en este caso la política lingüística, el cual tiene que con la construcción de nuevas políticas o solidificación de las existentes, desde la transversalidad como herramienta o elementos para promover el uso significativo del inglés en la

cotidianidad de la Escuela. Esto puede darse a través de una reflexión, deconstrucción y construcción del plan de estudios de inglés, por lo que se hace necesario diseñar dichos planes, teniendo en cuenta las necesidades de las instituciones, de los propios docentes y estudiantes. Asimismo, es necesario desde las universidades formadoras de docentes en inglés, así como desde las Escuelas Normales, articular dentro del perfil de egresado, estrategias y enfoques directamente relacionados con el trabajo de Escuela Nueva en contextos rurales. Esto les permitiría a los/las futuros maestros/as acercarse desde su formación inicial al análisis de unos de los posibles escenarios en los cuales llevarán a cabo su quehacer.

Por otro parte, se considera necesario que haya una socialización clara a los maestros y maestras sobre lo que la política establece si se desea tener un proceso significativo. Dicha socialización podría ser masiva, comprender e involucrar a todos/as los/las docentes, no sólo a aquellos que trabajan en instituciones educativas urbanas, de municipios certificados, ni que sean licenciados en lenguas extranjeras. Si realmente se desea establecer una política lingüística válida y sólida que vaya en conjunción con las dinámicas y particularidades de cada rincón de nuestro país, ésta deberá ser inclusiva en términos de perfiles, características de instituciones y necesidades, así podría visibilizarse en todos lados.

Otra de las implicaciones que surgen a partir del análisis de resultados y entrando en conjunción con el deseo de una calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, tiene que ver con la necesidad de intensificar las horas de inglés en cada institución educativa con el fin de apostarle a un contacto continuo que permita una mayor exposición al idioma y así tener resultados más asertivos y de darle más importancia y trascendencia al proceso de aproximación al idioma.

Finalmente, desde el apoyo a los maestros/as en su proceso de desarrollo profesional, sería importante hacer esa distinción entre capacitación y formación, teniendo en cuenta que la primera se da a corto plazo y no permite un mayor desarrollo del proceso. Siendo así sería recomendable proponer ejercicios de formación que permitan un permanente contacto de los maestros y maestras con la academia, para actualizarse en el día a día y estar a la vanguardia con las exigencias de los retos que se le establecen desde las políticas educativas. De igual forma, dentro de esos procesos de formación, sería muy importante incluir cursos continuos sobre el uso adecuado del material que se vaya a implementar en las instituciones, así como el acompañamiento a los/las educadoras en el ejercicio de implementación y evaluación de dichos recursos en el aula. Se evidencia la importancia de lo expuesto anteriormente en el desarrollo de la investigación, pero al mismo tiempo dicha situación se condiciona a la urgencia de dominar el idioma para poder sacar provecho del material. Es por esto que la formación en lengua extranjera para dichos maestros se hace indispensable, no sólo para enseñarla sino también para tener una comprensión más amplia de las herramientas de apoyo en inglés y poder obtener un mejor beneficio de estas para el desarrollo de su quehacer.

Desde las dinámicas propuestas, como por ejemplo la capacitación tipo cascada no cumple los objetivos planteados que es replicar o llevar toda información que unos cuantos reciben al resto de maestros y maestras que deben cumplir con la exigencia de enseñar inglés, la modalidad presencial tiene más acogida o es mejor vista, así que se podían formular más estrategias que comprendan este tipo de aproximaciones pedagógicas para los procesos de formación de maestros y maestras en el contexto rural.

Por último, se considera necesario repensar la construcción curricular ofrecida dentro de las capacitaciones en inglés a los/las educadores, así como los enfoques metodológicos para la enseñanza del idioma extranjero, con el fin de aproximarse a la

pertinencia de contenidos, según sus necesidades en el contexto rural. Estas capacitaciones según los maestros(as) son muy generales, se concentran en lo gramatical y no comprenden las especificades para tener en cuenta a la hora de aplicarlos en contextos específicos como el rural, en especial las dinámicas del Modelo Escuela Nueva, que exige otro tipo de actividades, planeaciones y estrategias a la hora de abordar las diferentes temáticas en clases.

La repentina aparición en China de la covid-19, en diciembre de 2019, y su ulterior expansión por todo el mundo durante los meses siguientes, ha representado, por su gravedad y alcance, un reto global sin precedentes. Si bien todos los ámbitos de la vida social e individual padecieron los efectos de la emergencia sanitaria, el campo educativo resultó severamente trastocado pues, aunque diversos fenómenos —de orden natural o social— habían implicado cierres e interrupciones en los sistemas educativos nacionales y locales, en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1,215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, en el planeta entero (UNESCO,2020).

Hoy la amenaza del nuevo virus se ha extendido a lo largo y ancho del globo, afectando a todas las naciones y a los más disímiles grupos sociales. Se trata de una enfermedad que pone en riesgo a personas de todas las edades y transita desde los lugares más privilegiados hasta los más modestos; se hospeda lo mismo en quienes están al margen de las letras, como en aquellos que se distinguen por su saber, e infecta de manera indistinta a quienes cultivan los más altos valores, como a quienes hacen gala de su desapego a ellos.

Ante tal escenario, hoy la universidad está movilizadada y en estado de alerta. Se trata de un hecho histórico que ha generado una vigorosa sinergia entre instituciones de todas las geografías y todas las identidades políticas. Basta acercarse a los portales electrónicos de

cientos de universidades —públicas, privadas, locales, nacionales o internacionales— para constatar el concierto académico en torno a un mismo problema: la pandemia provocada por la covid-19. En este sentido, los especialistas de las ciencias médicas, biológicas y químicas; de las ciencias sociales y humanísticas, así como de otras disciplinas e interdisciplinas, coinciden en el estudio de los múltiples factores que acompañan el surgimiento del nuevo virus, así como en su afán de enfrentarse a un adversario hasta ahora irreductible.

Es el caso de la UPB, que tiene como una de sus tareas centrales responder, a través del conocimiento, a los grandes problemas del país. Y no podría negarse que la covid-19 constituye no sólo una grave problemática nacional, sino que se ha convertido en un asunto vital para la humanidad entera. Así, a través de todas sus facultades, escuelas, institutos, centros y programas de investigación, la UPB —al igual que muchas instituciones educativas del país— se encuentra participando en este gran esfuerzo investigativo global en torno a la pandemia.

Una de las primeras cuestiones que surgen en torno a la pandemia y sus efectos en la educación se relaciona con el inevitable riesgo de contagio y el subsecuente cierre de las instituciones educativas. Bajo la emergencia sanitaria se ha dado paso, además, al surgimiento de prácticas pedagógicas de carácter emergente. Así, se ha experimentado un singular tránsito desde el aula y los espacios de recreo y descanso, hasta la sala y el comedor de casa y, en el caso de la educación básica, se ha requerido de la participación de madres y padres de familia para atender problemas de orden académico. Todo ello partiendo del supuesto de que habrá un televisor y una computadora con acceso a internet, así como las capacidades humanas necesarias para asesorar en temas científicos, humanísticos y artísticos. ¿Es posible extender la escuela hasta el espacio privado de la casa? ¿Cuenta el currículo con una condición móvil y transferible? ¿Cuentan las madres y

los padres de familia con el conocimiento básico para aconsejar a la niñez en el cumplimiento de sus tareas? ¿Se han aprovechado las enseñanzas —muchas veces trágicas— de vivir una pandemia?

La intensa actividad de jóvenes —mujeres y hombres— súbitamente detenida por el cierre de las instituciones universitarias, representa profundos retos para la educación superior. El campus ha sido desplazado mayormente por estrechos espacios habitacionales donde los universitarios atienden, a través de una pantalla, las actividades propuestas por sus docentes. Asimismo, las tareas de investigación y extensión se han visto modificadas de una manera radical por el cierre de las instalaciones físicas y por el supuesto general de que la vida académica puede transcurrir entre pantallas, chats y correos electrónicos (o más claramente entre Zoom, WhatsApp y Microsoft Teams). En el caso de la UPB, se ha vivido, además, una gran efervescencia por la movilización de las estudiantes y por el contexto del cierre de diversas facultades y escuelas. En todo ello, las preguntas se multiplican. ¿Cuáles son las tensiones que caracterizan a la emergencia que se vive? ¿Cuáles son las condiciones de los universitarios ante la educación en línea? ¿Qué experiencias existen en otras latitudes? ¿Cuántos alumnos universitarios continuarán sus estudios y cuántos se verán obligados a iniciar la vida laboral? ¿Se puede transferir a la pantalla la convivencia académica? ¿Al concluir la emergencia, con qué recursos financieros contará la educación superior? No hay por ahora respuestas a todas las preguntas, pero una primera opción es poder plantearlas.

Y justo uno de los temas que aparece de manera reiterada a lo largo de los diversos textos es el referido a la “Educación, tecnología y conectividad”. Es un hecho que la apuesta explícita de nuestra época ha estado centrada en las tecnologías como herramientas fundamentales para enfrentar —o aminorar— los intensos efectos del cierre de las instituciones educativas y el confinamiento de millones de estudiantes de todos los niveles.

Los problemas tratados en este rubro tienen diversas entradas: pertinencia y disponibilidad de las tecnologías, alfabetización mediática y digital, entre otros. Y las preguntas también adquieren una gran singularidad: ¿Cuál es la relación entre la brecha digital y las grandes asimetrías que se viven en Colombia? ¿Cuáles son las condiciones reales de la sociedad en términos de acceso a la tecnología? ¿Qué beneficios y qué efectos no deseados traen las políticas para la educación centradas en el uso de las tecnologías?

En los últimos meses hemos sido testigos de cómo la pandemia provocada por la covid-19 nos ha obligado a mirar las brechas sociales y económicas ya existentes en nuestro país, pero que, debido a la situación de emergencia, ahora es ineludible observar con detenimiento, reflexión y análisis profundo. Es evidente, pues, que la falta de inversión en los sectores públicos, tanto de salud como de educación, denotan que en pro de una economía neoliberal, en la que se favorece el sentido privado de los servicios, se ha mermado la capacidad de respuesta de la nación ante una emergencia internacional de este tipo. Es un momento coyuntural en el que se pone de manifiesto la crisis de la estructura económica, política y social vigente; en consecuencia, la población ha visto alterada su estabilidad familiar, profesional y laboral. Ante este panorama, se espera que nada vuelva a ser lo mismo una vez que pase la marea... o al menos es lo que muchos deseamos. Y así como se espera que el mundo cambie, la educación está llamada a hacer lo propio, aunque ésta ha sido una convocatoria constante desde tiempo atrás, una insistencia de amplios sectores, que ahora más que nunca debe cobrar no sólo un sentido teórico, sino una forma práctica de hacerlo posible.

Es, además, una coyuntura compleja dominada por la incertidumbre, permeada de noticias falsas, de la ambigüedad y de las contradicciones de la información emitida a diario, así como de las interrogantes sobre lo que sucederá cuando pase esta etapa de confinamiento; ante ello, sólo podemos advertir la magnitud de las posibles consecuencias

e imaginamos diversos escenarios. Por otra parte, es necesario reconocer que la pandemia nos ha distraído de otras problemáticas y movimientos sociales que habían tomado relevancia en el país y en las instituciones escolares, como la violencia de género, la migración, la sustentabilidad y la violencia asociada al narcotráfico.

Ante esta situación, es posible dar por cierto que nuestra vida en general se encuentra en un proceso de cambio, en medio de resistencias, añoranzas y nostalgia de lo que se ha ido, de temor a lo desconocido; son momentos en los que, sin duda, lo más importante será conservar la salud, la vida y la integridad como seres humanos. Sin embargo, por ahora, mantenerse saludable implica poner distancia a la cercanía humana.

Las diferentes campañas promovidas tanto en el país como en el resto del mundo apuntan a un sentido de solidaridad desde lo individual, lo que ha llevado al cierre de las escuelas y a no acudir a lugares públicos donde asisten cientos de personas, como las oficinas o los centros comerciales, todo ello con la finalidad de evitar el contagio. Ante estas medidas, la educación a distancia, mediada por la tecnología, se ha convertido en la herramienta principal para continuar con las labores educativas en todos los niveles.

En este marco, la UNESCO (2020), que monitorea el impacto del coronavirus en la educación en el ámbito internacional, estimaba que hacia abril de 2020 el cierre de las escuelas habría afectado a más de 91 por ciento de la población estudiantil en el mundo y realizó una serie de recomendaciones y medidas a seguir para todos los niveles educativos. En esta misma dirección, el Ministerio de Educación Nacional emitió una serie de acuerdos para dar continuidad al trabajo académico.

Todas estas medidas se pusieron en marcha en las instituciones educativas colombianas a partir de marzo del año en curso y se esperaba que regresaran las clases presenciales, tentativamente, hacia el segundo semestre del año. Aunado a lo anterior, cada

escuela se ha dado a la tarea de diseñar propuestas para dar continuidad al trabajo académico durante la contingencia sanitaria, con el principal apoyo de las TIC. Los desafíos y los retos no han sido menores, y son de diversa índole, ya sean de corte tecnológico o de la formación de los docentes y de los estudiantes para el uso y manejo de las plataformas digitales. Además, debe considerarse que en nuestro país 60 por ciento de la población carece de una computadora y no tiene acceso a internet, y quien cuenta con éste, el ancho de banda y la conectividad son limitados para el trabajo intenso que se requiere. Por otra parte, en el marco de esta crisis sale a relucir, una vez más, la falta de un proyecto de educación nacional de largo alcance que atienda a todos los reales del gobierno nacional y de las instituciones educativas. Es innegable que vivimos en la llamada era digital permeada por la inteligencia artificial, el internet de las cosas, la denominada realidad virtual y aumentada, las tecnologías inmersivas, los dispositivos inteligentes (robots, drones, vehículos autónomos), el big data (minería y analítica de datos), y las criptomonedas (como el Bitcoins), entre otros. Todo ello ha impactado directa o indirectamente diversos ámbitos de la vida: familiar, educativo y laboral.

En este contexto, el conocimiento y la información son accesibles e inmediatos, basta con realizar una pregunta y teclearla para encontrar multiplicidad de significados y sentidos, lo que obliga a elegir, seleccionar y estructurar continuamente los datos; el dilema radica sobre qué criterios elegirlos, desde qué marcos analizarlos y sus implicaciones. Nos movemos en una sociedad que Bauman (2007) ha denominado líquida, voluble e inestable, en la que cada vez se tienen menos certezas, lo que genera indecisiones e inseguridades.

En este sentido, es un momento que obliga a repensar el sentido de la institución escolar y del currículo formal, de los contenidos disciplinarios alejados de la realidad, de las prácticas docentes hegemónicas, y de la gestión académico-administrativa atada a reglamentos obsoletos. La escuela como la conocemos (desde educación básica hasta

superior) deberá cambiar para asumir los retos que planteará la sociedad que surja de esta contingencia sanitaria, de la inminente crisis económica que posiblemente modifique los procesos productivos de nuestra fábrica global y de la experiencia adquirida de manera forzada en torno al uso de las TIC en educación.

La educación en línea sin duda es necesaria, pero insuficiente, si de entrada no se cambian los paradigmas educativos, si no se hace un análisis profundo de los currículos, de los contenidos enciclopédicos centrados en lo disciplinario, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, de la práctica docente y de la gestión académico-administrativa. Sin duda es un momento de disrupción y transformación en la educación. Las TIC, por sí solas, no tienen una función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos innovadores. Si bien es cierto que la introducción de las tecnologías en la educación ha generado prácticas innovadoras como la gamificación de la enseñanza, el *techno-craft* (aprendizaje de la programación), el *big data* o el *mobile learning*, no siempre ha sido motor de cambio en la escuela y sí un elemento didáctico más que no llega a modificar de fondo las prácticas educativas (Adell y Castañeda, 2012). “Las tecnologías en la escuela y en la universidad sí pueden ser disruptivas, pero eso no genera por sí mismo una disrupción educativa. Incluso podrían generar una disrupción de la propia persona, pero en sentido negativo. Por eso, [es necesario] abrimos a las tecnologías, sin dejarnos aprisionar por ellas” (García, 2019: 18). Esta coyuntura compleja debe de contribuir, pues, a cambiar las formas en las que enseñamos y aprendemos; no sólo sumar la tecnología a los procesos educativos, sino que realmente sea una disrupción que motive cambios profundos en las prácticas pedagógicas cotidianas.

En el marco de esta incertidumbre, rememoro a Marcuse:

Los cimientos para construir el puente entre el “deber ser” y el “ser”, entre la teoría y la práctica, se hallan trazados dentro de la teoría misma. El conocimiento es trascendente (respecto al mundo de los objetos, respecto a la realidad) no sólo en un sentido epistemológico, sino sobre todo en cuanto va en contra de las fuerzas represivas de la vida: es político (1969: 25).

Esta visión del mundo permea todos los órdenes de la vida y nos lleva a cuestionar el statu quo bajo un principio de esperanza que busca nuevas formas de vida, personal, familiar o laboral. Generar una estrategia apoyada en tecnologías digitales va más allá de la operación práctica; constituye un ejercicio intelectual que permita llevar a cabo la práctica docente en un modelo semipresencial o completamente a distancia. Desde la pedagogía se tiene la gran responsabilidad ética de crear condiciones para que los estudiantes sean autorreflexivos, bien informados y tengan la capacidad de unir el aprendizaje con el cambio individual y social (Freire, 1974). El principal reto que debe conducir la misión y el sentido de la educación superior será lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, en una sociedad globalizada, capaces de enfrentar la incertidumbre. Aunque nuestro país no esté preparado 100 por ciento para enfrentar una contingencia de esta magnitud, que ha requerido el uso masivo y abrupto de tecnologías para la educación, es importante reconocer que tampoco partimos de cero: hay experiencias educativas alternativas a los sistemas presenciales —como la telesecundaria— que será necesario recuperar para realimentar y mejorar las prácticas generadas con la incorporación abrupta de las TIC.

La UPB, como una de las casas de estudios de Colombia, bajo el lema “UPB contigo” buscó diversas estrategias para abrir sus puertas durante la contingencia, ofreciendo orientación de diversa índole para cuidar la salud y para superar el estrés que ha ocasionado la situación de confinamiento y la alteración de la vida cotidiana. Asimismo, continúa con la programación cultural en línea, entre otras muchas acciones.

Con relación al compromiso de atender a la población durante la pandemia, impulsó el uso de las TIC para continuar con sus actividades académicas y administrativas; puso en marcha el Campus Virtual UPB, donde se han organizado herramientas tecnológicas para el uso de toda la comunidad universitaria (docentes, alumnos y administrativos), así como una serie de recursos y material didáctico digital gratuito, creado por diversas entidades. El Campus Virtual ofrece la posibilidad de que un profesor interactúe con sus alumnos en tiempo real o tiempo diferido a través de las aulas virtuales (Zoom, Google Classroom, Edmodo y Moodle) y se apoye de diferentes recursos digitales interactivos: videos, audios, textos y sitios web, entre otros.

Recordemos que las herramientas tecnológicas han apoyado también, en los últimos años, los movimientos sociales emancipadores y han demostrado que tienen la posibilidad de coadyuvar a la transformación de la educación. En esta gran aventura emprendida por la UPB, en la búsqueda de nuevos horizontes y de nuevas utopías, se tiene el reto de abrir el diálogo y recuperar las voces y aportaciones de todos los educadores y estudiantes, para hacer de esta oportunidad un proyecto pedagógico disruptivo de largo aliento, incluyente, intercultural, equitativo, sostenible y vinculado a la realidad social en constante cambio.

### *Referencias*

Acuerdo Final. (2016). Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesosyconversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

Adell, J. y L. Castañeda, (2012), “Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?”, en J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.), *Tendencias emergentes en educación con tic*, Barcelona, Asociación Espiral, Educación y Tecnología, pp. 13-32.

Álvarez, C. (1987): El juego infantil. En J. Mayor (coord): *La Psicología en la escuela infantil*. Madrid, Anaya.

Arguedas, C. (2009). Música y expresión corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, español y francés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-31.

Arias, Patricia 1992 [a] *Nueva ruralidad mexicana* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes)

Arias, Patricia 1992 [b] “Dos nociones en torno al campo” en *Ajuste estructural, mercados, laborales y TLC* (México: El colegio de México-Fundación Friedrich Ebert - El colegio de la Frontera Norte).

Bade, G. (25 de enero de 2015). Desafío para la educación: La diversidad en el aula enriquece el desarrollo integral de los estudiantes. Santiago de Chile: El Mercurio, p. A10.

Baralo, M. (1996). Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE). En Asele, *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. VII Congreso

Nacional de Asele, Almagro, España. Recuperado el 10 de septiembre de 2012, de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0121.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0121.pdf)

Bauman, Z. (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.

Bernal, J.; Epelde, A.; Gallardo, M. y Rodríguez, A. (2010). *La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Didáctiques, Girona, España.

Berger, K.S y Thompson, R.A. (1998): *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid, Panamérica.

Bhatia, V. K. (1997). Power and politics of genre. *World Englishes*, 16 (3), 359-372.

BID (2015), “Returns to higher education in Chile and Colombia”, IDB Working Paper Series, No. 587, Banco Interamericano de Desarrollo, [http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6858/Returns\\_to\\_Higher\\_Education\\_in\\_Chile\\_and\\_Colombia.pdf?sequence=2](http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6858/Returns_to_Higher_Education_in_Chile_and_Colombia.pdf?sequence=2)

Bijou, S. W. (1982): *Psicología del desarrollo infantil*. México, Trillas.

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).

Blázquez, A. (2010). “Metodología de enseñanza del Inglés como segunda lengua”. *Innovación y Experiencias Educativas*. (30)

Boix, R. y Bustos, A. (2014). *La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado*.

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(3), 29-43, ISSN 1989-0397. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art2.pdf>

Bornstein, M y O'reilly, A. (1993): *The role of play in the development of thought*. San Francisco, Jossey Bass IC, Publisher.

Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. París: Delachaux & Niestlé.

Bruner, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.

Brutt-Griffler, J. (1998). Conceptual questions in English as a world language. *World Englishes* 17(3), 381-392.

Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia. (2015) *Desempeño de la economía de Antioquia 2014/2015: Evolución por sectores*. Medellín.

Castillo, M.C. (2000): *El profesor y el juego en la educación infantil*: En E. Marchena y C. Alcalde (coords): *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza II*. Cádiz, Servicio Publicaciones U. de Cádiz.

Cárdenas, M. (2010). Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en Colombia: Una mirada a las políticas del Programa Nacional de Bilingüismo. En Álvarez, J., Cárdenas, M. & González, A. *Cobertura vs continuidad: Dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe*. En Bastidas, J. & G. Muñoz (Ed), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de Inglés*.

Chacón, M. (2009). Beneficio del juego y la canción en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-13.

Challenge 2000 Multimedia Project, 1999, Katz, 1994

Choppin, A. (2002). O Historiador e o livro escolar. *Revista de História da Educação*, 6(11), 5-24.

Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação & Pesquisa*, 30(3), 549-566.

Clark, PH.; Griffing, P. y Johnson, L. (1989): *Symbolic play and ideational fluency as aspects of the evolving divergent cognitive style in young children. Early Child Development and Care 51. 77-88.*

Colbert, V., & Mogollón, O. (1987). *Hacia una Escuela Nueva*. Colombia, CO: Ministerio de Educación Nacional.

Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación* (20), 107-135

Creasy, G.; Jarvis, P. y Berk, L. (1998): *Play and social competence*. En O. Saracho y B. Spodek. *Multiple perspectives on play in early childhood education*. NY, State University of New York Press.

Departamento Nacional de Estadística - DANE- (22 de Enero de 2013). Departamento Nacional de Estadística - DANE, obtenido de [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/pobreza/boletin\\_pobreza\\_antioquia\\_2011.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/boletin_pobreza_antioquia_2011.pdf)

Department of education and science (1967): *The Plowden Report: Children and Their Primary School*. Central Advisory Council for Education. Londres. HMSO.

Dewey, J. El niño y el programa escolar (Mi credo pedagógico). Buenos Aires: Editorial Losada, 1967

DÍAZ BARRIGA, Frida 2015 “Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior”. En: CARRILLO, Gabriela (Ed). I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior. Ponencias y debate. Lima. PUCP.

DNP (2014), Evaluación Institucional y de Resultados del Programa Centros Regionales de Educación Superior (CERES), Departamento Nacional de Planeación.

DNP (2015), Bases Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá.

Doctoroff, S. (1996): *Parents' support of infants' object play: A review of the literature*. Reno, U. Nevada, Coll of Education.

Eisean, G. (1994): Brain chemistry, the endocrine system and the question of play, *Communication and Cognition*. 27 (3) 251-259.

Elkonin, D.B. (1980): *Psicología del juego*. Madrid, Pablo del Río. (1978).

España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare* 14(2), 64. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/1941115606005.pdf>

Escolano Benito, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach (Org.), Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina (p. 35-46). Madrid, ES: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ethnologue (s.f.). About the Ethnologue. Recuperado de <https://www.ethnologue.com/about>

Fandiño, Z. y Viaplana, A. (2008). Canciones en la clase de ELE. Ponencia presentada en las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de ELE y la Literatura Española Contemporánea, Sofía, Bulgaria.

Fishman, Joshua A. (2002). Endangered minority languages: Prospects for sociolinguistic research. *International Journal on Multicultural Societies*, 4(2). Recuperado de <http://www.unesco.org/most/vl4n2fishman.pdf>

Flórez, R. (2000). La Escuela Nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea: fundamentos de pedagogía para la escuela del siglo XXI. Serie Publicaciones para Maestros. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Flowerdew, J y Peacock, M. (2001). The EAP curriculum: Issues, methods and Challenges. En J. Flowerdew y M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 177-194). Cambridge: Cambridge University Press.

Freire, P. (1974), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI

Freire, P. (2004). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI editores. s.a de c.v.

Freud, S. (1905): Three essays on the theory of sexuality. In Strachey (ed): *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. Vol. VII. Londres, Hogarth, 1953.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep learning. Pearson. Recuperado de [https://research.pearson.com/content/plc/prkc/uk/openideas/en/articles/a-rich-seam-hownewpedagogiesfinddeeplearning/\\_jcr\\_content/par/articledownloadcompo/file.res/3897.Rich Seam web.pdf](https://research.pearson.com/content/plc/prkc/uk/openideas/en/articles/a-rich-seam-hownewpedagogiesfinddeeplearning/_jcr_content/par/articledownloadcompo/file.res/3897.Rich Seam web.pdf)

Fundación para el progreso de Antioquia - Proantioquia. (2012). Desarrollo rural y competitividad - Anotaciones sobre Antioquia.

Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Buenos Aires: Paidós

García Aretio, L. (2019), “Necesidad de una educación digital en un mundo digital”, ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 22, núm. 2, pp. 9-22, <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/23911>> , consultado el 29 de agosto, 2020

García Bartolomé, Juan Manuel 1996 “Los procesos rurales en el ámbito de la Unión Europea” en carton de Grammont, Hubert y Tejera Gaona, Héctor (coord.) *La sociedad rural mexicana frente al nuevo milenio*, Volumen II: De Teresa, Ana Paula y Cortes Ruiz, Carlos (coordinadores del volumen II) *La nueva relación campo-ciudad y la pobreza rural*, (México: INAH-UAM-UNAM-Plaza y Valdés editores).

García, D. (2012). Acompañamiento a la práctica pedagógica. Editorial Centro Cultural Poveda. Santo Domingo, República Dominicana. P. 1 – 59. Recuperado de: [http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/Acompanamiento\\_a\\_la\\_practicapedagogica-1.pdf](http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/Acompanamiento_a_la_practicapedagogica-1.pdf)

Garón, D; Filión, R y Doucet M. (1996): *El sistema ESAR: Un método de análisis psicológico de los juguetes*. Ibi (Alicante). A.I.J.U.

Gatti, E. (2008). La formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: formación permanente v/s capacitación continua. *Docencia, hacia un movimiento pedagógico nacional*, (36) 69-76.

Garvey, C. (1977): *El juego infantil*. Madrid,. Morata.

Gómez Sollano, M. (2002). Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos. México: Plaza y Valdés.

Graddol, D. (1997). The future of English. Londres: The British Council.

Groos, K. (1898): *The play of animals*. Nueva York, Appleton.

Groos, K. (1901): *The play of man*. Nueva York, Appleton.

Guerrero, C. H. (2009). Language policies in Colombia: The inherited disdain for our native languages. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 16(1), 11-24. Recuperado de <http://goo.gl/fMHsEd>

Gutiérrez, G. y Beltrán, F. (1995). La enseñanza de idiomas como acción cultural. *Encuentro*, 8, 60-70.

Hall, S. (1904): *Adolescence*. Nueva York, Appleton.

Harwell, S. (1997). Project-based learning. In: W. E. Blank and S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407586).

Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, (11), 141-153.

ICFES. (2012). Informes de resultados de evaluaciones nacionales. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Informe%20resultados%20historicos%20Saber%2011%202005-2010.pdf>

Jérez, E., & Colbert, V. (1989a). Guía de aprendizaje de Ciencias Sociales (2a ed., 2º grado, Unidades 1-8). Bogotá, CO: Ministerio de Educación Nacional

Jérez, E., & Colbert, V. (1989b). Guía de aprendizaje de Ciencias Sociales (2a ed., 3º grado, Unidades 1-9). Bogotá, CO: Ministerio de Educación Nacional.

JONNAERT, Phillipe; BARRERE, Johanne; MASCIOTRA, Domenico y YAYA, Mane 2006 Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Ginebra: International Bureau of Education.

Kachru, B. B., y Nelson, C. L. (2001). World English. En A. Burns, y C. Coffin (Eds.), *Analysing English in a Global Context* (9-25), Londres: Routledge.

Katz, L.G., & Chard, S.C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, N.J: Ablex.

Kohnstamm, R, (1991): *Psicología práctica del niño. I. Los siete primeros años*. Barcelona, Herder.

Lara Flores, Sara Maria y C. de Grammont, Hubert 1999 “Reestructuración productiva y mercado de trabajo rural en las empresas hortícolas”, en C. de Grammont, Hubert, *Empresas, reestructuración productiva y empleo en la agricultura mexicana (México: IIS-UNAM/Plaza y Valdés)*

Lázaro, L.A. (1995): *Radiografía del juego en el marco escolar. Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias 51 (3) 7-22.*

Lázarus, M. (1883): *Concerning the fascination of play. Berlin, Dummler*

Leal, P. (1998). La canción comprometida en el aula de inglés. Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas, 10, 99-108.

Lee. C. (1977): *The Growth and Development of children. Londres. Logman, (Trad, Cast: Crecimiento y madurez del niño. Madrid, Narcea, 1984).*

Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (Eds.). 2015. Ethnologue: Languages of the World. Eighteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Recuperado de: <http://www.ethnologue.com>

Ley 115 de (1994) *Ley General de Educación Art. 23*

Linaza, J y Maldonado, A. (1987): *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño. Madrid, Anthropos.*

López, M. (2009). Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático. Tejuelo, 7, 57-76.

Lozano, A. (2008). Aspectos sobre política pública ejercicios e instrumentos para el análisis. Bogotá: Logoformas. S.A.

Luna, A., Ortiz, F., & Rey-Rivas, P. (2014). El enfoque comunicativo inmerso en el aprendizaje del idioma Inglés en Ciencia de la Computación. Santiago 134,548-558.

Luzón, J. & Soria, I. (s.f.). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. Recuperado de: [ried.utlp.edu.ec/images/pdf/vol-2-2/enfoque\\_comunitario.pdf](http://ried.utlp.edu.ec/images/pdf/vol-2-2/enfoque_comunitario.pdf)

Marcuse, H. (1969), *Un ensayo sobre la liberación*, México, Cuadernos Joaquín Mortiz.

María Marcos, M.L- (1985-1987): *La actividad lúdica en la edad preescolar. Su influencia en la educación cognitiva. U. Pontif. Salamanca. Investigación. Tea.*

Marti Arias, J. (2010) Educación y Tecnologías, Capítulo 4. Libro publicado por el Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz. España.

Medellín Cómo Vamos. (2014). Informe de calidad de vida de Medellín, 2013. Medellín.

Medina, S. y Dzay, F. (2007). Material auténtico de audio en la enseñanza del inglés. Ponencia presentada en III Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL 2007), Quintana Roo, México.

Merino, M. (2008). El uso de la música en la clase de inglés. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 21, 103-109.

MEN (2015a), “OECD-Colombia education and skills accession policy review: Country background report”, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

MEN (2015b), Bases para la Construcción de los Lineamientos de Política Pública del Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET), Viceministerio de Educación Superior, Dirección de Fomento de la Educación Superior, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Michelet, A. (1986): *El maestro y el juego. Perspectivas XVI. (1)* 117-126.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Madrid: Autor.p. 9

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2004-2019. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-MinisteriodeEducaciónNacional.\(2004\).132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-MinisteriodeEducaciónNacional.(2004).132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2004). Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia 2004-2019. Tomado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2006). Guía No. 22. Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés. Formar en Lenguas extranjeras: inglés. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de implementación escuela nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. Tomo 1. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de Implementación de Escuela Nueva. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2012a). Escuela Nueva en Colombia. Recuperado el 10 de agosto de 2020, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94522.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2012b). Programa Nacional de Bilingüismo. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.htm>

Ministerio de Educación Nacional —MEN. (2013). Mineducación. Recuperado el 25 de agosto de 2020, de Proyecto de Educación Rural PER: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>

Ministerio de Educación Nacional (2013). Programa de Fortalecimiento de Competencia en Lengua Extranjera (PFDCLE). Tomado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyvalue-48954.html>

Ministerio de Educación Nacional (2013). Proyecto de Educación Rural PER. Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w-3-article-329722.html>

Ministerio de Educación Nacional (2015). Programa Nacional de Inglés 2015-2025. Colombia Very Well. Tomado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles343287recurso1.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Colombia, la mejor educada. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional 2015. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles355154\\_foto\\_portada.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles355154_foto_portada.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Orientaciones y retos para el acompañamiento pedagógico. Cuadernillo de trabajo. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/orientacionesdia22017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Orientaciones y retos para el acompañamiento pedagógico. Cuadernillo de trabajo. Recuperado de

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/orientacionesdia22017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2018). Plan Especial de Educación Rural

Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicaciones. (2019). Plan Nacional de Conectividad Rural.

Molina, M. (2009). La música en la clase de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-9.

Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46, (159), 71-85.

Núñez, P. (2011). Metodología en la enseñanza de idiomas. *Plurilingua*, 7, (2).

Newman, B. y Newman, P. (1983): *Desarrollo del niño*. México, Limusa.

Ocampo, J.F (2002). La educación colombiana: Historias, realidades y retos. En Usma, J.A. (2009). *Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of inclusion, exclusion, and stratification in Times of Global Reform. Profile 11 (1), 127.*

OCDE (2014), *Skills Beyond School: Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682en>

OCDE (2015), *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*, OECD Publishing, París, [www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf)

OCDE (2015a), Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators, OECD Publishing, París, [www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf)

OCDE (2015b), OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en>

OCDE/BIRF/Banco Mundial (2013), Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia 2012, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180697-en>

Organización Integral del Trabajo. (2013). Trabajo infantil en la agricultura: una forma de reproducir la pobreza entre generaciones

Ortega, R. (1991): Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje* 55, 87-102.

Ozsevik, Z. (2010). The use of communicative language teaching (CLT): Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey. (Tesis inédita de Maestría. University of Illinois, Urbana, Illinois

Palomares, J.; Madrid, D.; Muros, J. y Pardo, M. (1990). Posibilidades didácticas de las canciones en la clase de inglés. Ponencia presentada en las V Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés, Granada, España.

Parra Sandoval, R., Castañeda Bernal, E., Panesso Ardila, J., Parra Sandoral, F., & Vera Gil, C. A. (1996). La escuela nueva. Bogotá, CO: Plaza & Janes.

Pérez E., & Farah M. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Revista Cuadernos de Desarrollo Rural*, 49(1), p. 9-27.

Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación rural en Colombia. Recuperado el 6 de abril de 2016, de Red Latinoamericana de Educación Rural: [red-ler.org/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_colombia.pdf](http://red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf)

Piaget J. (1973, 2 ° reimpresión.) "*La formación del símbolo en el niño*"

Piaget, J. (1932): *El juicio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1971.

Piaget, J. (1966): *Response to Sutton-Smith. Psychological Review* 73, 111-112

Piaget, J. (1946): *La formación del símbolo en el niño*. México, F.C.E. (1961).

Piaget, J. (1951): *Play, dreams, and imitation in childhood*. N.Y., Norton

Ramos, H. Cadavid y C. Osorio. Estrategias y propuestas de educación y pedagogía rural: nuevas opciones para la nueva ruralidad. pp. 13-20. Cali: U. Valle.

Ramírez, R. (2009). La canción en el área de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-11.

Ramos, I., Cadavid, H. y Osorio, C. (2009). Estrategias y propuestas de educación y pedagogía rural: nuevas opciones para la nueva ruralidad. Cali: U. del Valle

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html> tomado de <http://dle.rae.es/?id=0XQjJ6P>

Reardon, Thomas, Berdegué, Julio y Escobar, Germán 2001 "Rural Nonfarm Employment and Incomes in Latin American: Overview and policy Implications", en *World Development* (Gran Bretaña), 29 (3), pp. 395-409.

Roca Meisel, A. (2014). La no reversión de la fortuna en el largo plazo: geografía y persistencia espacial de la prosperidad en Colombia, 1500 - 2005. CUADERNOS DE

HISTORIA ECONÓMICA Y EMPRESARIAL. Recuperado el 29 abril de 2020, de [http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/chee\\_35.pdf](http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/chee_35.pdf)

Roopnarine, J.L.; Lasker, J.; Sack, M.; Stores, M. (1998): *The cultural perspectives on play in early childhood education*. NY, State University of New York Press.

Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.

Roth, A (2002). *Políticas Públicas*. Bogotá D.C.: Ediciones Aurora

Ruiz, M. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. *Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-10.

Salazar, C. (1999). *Políticas Públicas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Sanz, I., Sáinz, J., & Capilla, A. (2020). Efectos de la crisis del coronavirus en la educación. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Sánchez, A. C., y Obando, G. V. (2008). Is Colombia ready for “Bilingualism”? *PROFILE Issues in Teachers’ Professional Development*, 9(1), 181-195. Recuperado de <http://goo.gl/e7G5WA>

Saracho, O.N. (1998): *What is stylish about play?- En O.N. Saracho (ed.) Multiple perspectives on play in early childhood*. N.Y., State University of NY Press.

Schiefelbein, E. (1993). *En busca de la Escuela del Siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Santiago, CH: Unesco-Unicef.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Smith, L. (1960). *Sociología de la vida rural*. Buenos Aires: Bibliográfica Argentina.

Stripling, B., Commitante, A., Erdil, D., Goodkin, M., Kola, C., McPherson, P., y Menon, R. (2009). *Project-Based Learning: Inspiring Middle School Students to Engage in Deep and Active Learning*. New York: NYC Department of Education. Recuperado de [http://schools.nyc.gov/documents/teachandlearn/project\\_basedFinal.pdf](http://schools.nyc.gov/documents/teachandlearn/project_basedFinal.pdf)

Spencer, H. (1855): *Principios de psicología*. Madrid, España-Calpe, 1985.

Stake, R. (1999) Case studies. En Galeano, M. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Pág. 68. Medellín.

Sternberg, R J. (1989): *Inteligencia humana IV*. Barcelona, Paidós.

Stukeley, W. (1752). *Memoir of Sir Isaac Newton's Life*. London: Royal Society.

Sutton-Smith,B. y Roberts,J.M (1981): *Play, games and sport*. En H.C.

Triandis y A. Herron: *Handbook of Cross-Cultural Psychology 4*. Boston. Allyn & Bacon Inc.

Torres, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. *Revista Perspectivas*, 1(4), 549-558.

UNESCO (2001). *Aprender a Vivir Juntos: ¿Hemos fracasado? Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46a Conferencia Internacional de Educación de La UNESCO. Ginebra. Tomado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/freepublications/ICE2001summarysp.pdf>*

UNESCO-UIS (2015), “Browse by theme: Education”, Data Centre, UNESCO Institute for Statistics, [www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/BrowseEducation.aspx](http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/BrowseEducation.aspx)

UNESCO IESALC. (2019). La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas (Vol. 1). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

UNESCO, “Interrupción educativa y respuesta al covid-19”, <<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>>, consultado el 31 de agosto, 2020.

UNESCO (2020), “El coronavirus covid-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones”, 2 abril, <<https://www.iesale.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>>, consultado el 29 de agosto, 2020.

UNESCO (15 de abril de 2020). Obtenido de <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>

Usma, J. A. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of inclusion, exclusion, and stratification in Times of Global Reform. *Profile 11 (1)*, 12314 Vaillant, D. (2007): Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica (pp. 207-222). *Pensamiento Educativo*, 41 (2).

Vaca, M. (1987): *El cuerpo entra en la escuela*. Salamanca, ICE.

Valdez, S. (s/f). Las canciones en el aprendizaje de lenguas. Disponible en: [http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos\\_Mem\\_FONAEEL\\_I/Valdez\\_Sandra.pdf](http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEEL_I/Valdez_Sandra.pdf)

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). Informe Final: El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Uruguay: ANEP, CODICEN, CFE y OEI.

Vygotsky, L.S. (1933,1966): *El papel del juego en el desarrollo*. En L.S. Vygotsky: *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona, Crítica. (1982)

Vygotsky, L.S. (1932): *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press. (Trad, Cast: *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade, 1979)

Vygotsky, L.S. (1934): El problema del desarrollo en la Psicología estructural. *Estudio crítico*. En *Obras Escogidas I*. Madrid, Aprendizaje Visor. (1991).

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

Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

W. H. KILPATRICK, "The Project Method," *Teachers College Record*, vol. 19: 319–334, 1918.

Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. . *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32.

Widdowson, H.G. (1997). The forum: EIL, ESL and EFL: Global issues and local interests. *World Englishes* 16(1), 135-146.

Yano, Y. (2001). World Englishes in 2000 and beyond, *World Englishes*, 20(2), 119-131.

Yen, S. C., Lo, Y., Lee, A., & Enriquez, J. (2018). Learning online, offline, and in-between: comparing student academic outcomes and course satisfaction in face-to-face, online, and blended teaching modalities. *Education and Information Technologies*, 23(5), 2141-2153.

Zamora,L. (2010). Título de la ponencia: ¿Qué es lo rural de Educación Rural?- El sentido y alcances de la categoría educación rural-En Tercer Congreso Nacional de Educación Rural. Medellín (Colombia).